

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E (DES)ARTICULAÇÕES
COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ-PR:
PEDAGOGIAS SUBJACENTES E A RELAÇÃO COM O
PLANEJAMENTO DOCENTE**

ETIENNE HENRIQUE BRASÃO MARTINS

**MARINGÁ
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E (DES)ARTICULAÇÕES COM A
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ-PR: PEDAGOGIAS
SUBJACENTES E A RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO DOCENTE**

Dissertação apresentada por ETIENNE HENRIQUE BRASÃO MARTINS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores

Orientador:

Prof. Dr.: MARCOS VINICIUS FRANCISCO

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M386b	<p>Martins, Etienne Henrique Brasão</p> <p>Base nacional comum curricular e (des)articulações com a rede municipal de educação de Maringá-PR : pedagogias subjacentes e a relação com o planejamento docente / Etienne Henrique Brasão Martins. -- Maringá, PR, 2023. 128 f.: il., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.</p> <p>1. Materialismo Histórico- Dialético. 2. Psicologia Histórico-Cultural. 3. Planejamento docente. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Francisco, Marcos Vinicius, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 370.71</p>
-------	---

ETIENNE HENRIQUE BRASÃO MARTINS

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E (DES)ARTICULAÇÕES COM A
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ-PR: PEDAGOGIAS
SUBJACENTES E A RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO DOCENTE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – Universidade
Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Julia Malanchen – Universidade Estadual do Oeste
do Paraná – UNIOESTE

Profa. Dra. Natalina Francisca Mezzari Lopes – Universidade
Estadual de Maringá – UEM

Data de Aprovação: 27 de junho de 2023.

Dedico esta produção, inicialmente, à minha querida mãe, a qual fez do impossível o possível para me dar uma vida digna; à minha falecida avó, a qual espero que descanse em paz; ao meu avô, que sempre nos auxiliou com o seu carinho e atenção; à minha madrinha e ao meu padrinho, exemplos para buscar os estudos!

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo apoio da pesquisa e por assegurar meios para torná-la realidade.

Às participantes da pesquisa, por aceitarem dispor de tempo para colaborar com a realização do trabalho, juntamente à Secretaria de Educação Municipal de Maringá (SEDUC), por acolher a proposta.

Aos amigos, às amigas e aos(às) colegas dos grupos de pesquisa EPEFOP e GEPEFI, os quais viabilizaram diversas aprendizagens, parcerias e, o mais importante, companheirismo acadêmico para o avanço da ciência e o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos amigos e às amigas que estiveram presente durante o processo de realização da pesquisa, em especial, destaque: Isabela Daiane Pironi e Sharmilla Tassiana de Souza, por serem parte do grupo de apoio para perseverar nesse percurso.

Aos(às) docentes que me acompanharam nessa trajetória, como Marco Antônio de Oliveira Gomes, partilhando conhecimentos essenciais para avançar meus estudos nos clássicos marxianos. Sempre gentil e afável, conquistou um respeito e admiração muito grande por mim; um educador preocupado a todo momento em ser revolucionário.

À Eliane Rose Maio, esta que, desde o meu primeiro semestre da graduação, motiva-me a sempre crescer acadêmica, profissional e pessoalmente com a sua delicadeza em lidar com uma diversidade de pessoas – principalmente as vulneráveis. Dona de um coração que cabe sempre mais e mais orientandos(as), com sede de conhecimento, atendendo à necessidade de uma dedicação para fazer a diferença em uma área do conhecimento tão importante, mas desdenhada.

À Poliana Hreczynski Ribeiro, amiga que me acompanha desde a graduação. Construímos uma amizade bem especial, a qual possibilita meios de superar diversos obstáculos da vida acadêmica, profissional e pessoal.

Aos(às) docentes e agentes do Colégio Estadual Adaile Maria Leite, principalmente à Aparecida Delorenci Nogueira Sacani e à Alessandra Cristina de Oliveira, com quem pude aprender, ainda mais, o significado de dedicação com a Educação Básica. Foram exemplos de profissionais, as quais ficaram gravadas em minha memória com muito afeto.

Aos(às) colegas do Colégio Estadual Paiçandu, o primeiro colégio em que pude adentrar enquanto docente, iniciando o processo de identidade profissional junto ao curso de Formação de Docentes. Diversas foram as pessoas com quem tive contado, mas destaco a coordenadora do curso, Andreia de Cassia Goncalves Costa, por toda a sabedoria e paciência durante esse tempo, auxiliando-me a crescer cada vez mais.

À minha família, em especial, à minha mãe, Ceci da Silva Brasão, aquela que proveu tudo o que era necessário para que eu pudesse chegar o mais longe na trajetória acadêmica. Um exemplo de mulher, que guia minhas esperanças, apresenta uma força incalculável, supera as adversidades da vida com maestria, dedicação e carinho ímpares.

À Profa. Dra. Julia Malanchen, por aceitar ser banca, tanto da qualificação quanto da defesa. Pude aprender muito com as suas produções e colaborações na correção da dissertação.

À Profa. Dra. Natalina Francisca Mezzari Lopes, uma mulher incrível, elegante e de presença inigualável; pude não só produzir conhecimento que tanto desejava na graduação, como também tive a oportunidade de aprender coisas que vão para além do profissional e acadêmico. Graças a essa profissional extraordinária, tive oportunidades incríveis, como participar do Programa Residência Pedagógica e auxiliar na coordenação de um Projeto de Ensino. Sinto uma eterna gratidão por todo o apoio que tive, mesmo em momentos nos quais ela não tinha o dever algum em me conceder atenção. Levo-a para a minha vida como um exemplo de humanidade.

Por fim, e de maneira muito especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, pela oportunidade de aprofundar os estudos com a realização do mestrado, juntamente à possibilidade de vivenciar novas experiências ao longo dessa trajetória. Não somente isso; tive a graça de conhecer alguém que se dedica com garra à educação, enfrentando múltiplas adversidades no caminho, tornando-se um exemplo de conquista por toda a sua história pessoal e trajetória profissional dentro da UEM. Fico feliz por ter conhecido um educador revolucionário, à medida que a realidade a qual ele se insere permite. Apesar das adversidades do processo, agradeço imensamente por toda compreensão, carinho e apoio para finalizar algo que eu tanto desejava desde o meu Ensino Médio. Novamente, agradeço por essa trajetória que renderá muitos frutos, bem como por ser essa pessoa dedicada, guerreira e conquistadora.

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho no meio do
caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade (1902-1987)

MARTINS, Etienne Henrique Brasão. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E (DES)ARTICULAÇÕES COM A REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ-PR: PEDAGOGIAS SUBJACENTES E A RELAÇÃO COM O PLANEJAMENTO DOCENTE**. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2023.

RESUMO

Vinculada à Linha de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as), esta dissertação se fundamenta nos referenciais ontológicos e epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético, juntamente à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural. Teve como objetivo analisar qual(is) pedagogia(s) permeia(m) o planejamento da prática docente de professores do Ensino Fundamental I, a partir do processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) e do Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020). Para tanto, contou-se com os procedimentos da revisão bibliográfica, análise documental e grupo focal, com o escopo de análise nas legislações relacionadas ao currículo, sendo elas: a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do estado do Paraná, o Currículo da Educação Municipal de Maringá e os planejamentos de docentes da rede de ensino. Quanto ao grupo focal, como participantes da pesquisa, registraram-se cinco professoras, a fim de ampliar os dados atinentes ao planejamento, o seu processo de construção e a sua relação com o currículo municipal. Os resultados revelaram que a BNCC tem se apresentado como uma das políticas educacionais brasileiras em consonância com os preceitos neoliberais, a exemplo da pedagogia das competências. Ao propor a reestruturação da Educação Básica como um todo, necessitou-se da adequação curricular nos estados e municípios, o que culminou no Referencial Curricular do Paraná e no currículo de Maringá. Ambos incorporaram as disposições curriculares da BNCC, sendo que o documento estadual amplia parte dos objetivos de aprendizagem, e o municipal reproduz o primeiro, alinhando-se à pedagogia das competências, com algumas ressalvas para o documento municipal. No que tange aos planejamentos, observou-se a presença parcial dos objetivos de aprendizagem, mas, ao confrontar os dados com o grupo focal, explicitou-se a inevitável presença da BNCC no trabalho educativo das professoras do Ensino Fundamental I. Pode-se extrair da pesquisa uma contribuição para visualizar um fragmento da implementação da BNCC na atuação das docentes participantes, manifestando-se a necessidade de ações formativas com a rede municipal, com a finalidade de expandir o entendimento do que está subjacente à base e sua articulação com documentos posteriores. A pedagogia das competências acaba por alcançar a práxis pedagógica.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético. Psicologia Histórico-Cultural. Planejamento docente. Pedagogia Histórico-Crítica.

MARTINS, Etienne Henrique Brasão. **NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM AND (DIS)ARTICULATIONS WITH THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF MARINGÁ-PR: UNDERLYING PEDAGOGIES AND ITS RELATION WITH THE TEACHERS' PLANNING.** 128 p. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2023.

ABSTRACT

Linked to the Teaching, Learning and Teacher Training Research Line and the State, Educational Policies and Teacher Training Study and Research Group, this dissertation is based on the ontological and epistemological references of Historical-Dialectical Materialism, together with Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. Its objective was to analyze which pedagogy(ies) permeates the planning of the teaching practice of elementary school teachers, based on the process of implementing the National Common Core Curriculum (BNCC) (2018) and the Maringá Municipal Education Curriculum (2020). To do this, we used a literature review, document analysis and focus groups, with the scope of analysis being the legislation related to the curriculum, namely: the National Common Core Curriculum, the Curriculum Framework for the state of Paraná, the Maringá Municipal Education Curriculum, and the plans of teachers from the school network. As for the focus group, five teachers took part in the research to obtain more data on planning, its construction process, and its relationship with the municipal curriculum. The results revealed that the BNCC has been presented as one of the Brazilian educational policies in line with neoliberal precepts, such as the pedagogy of competencies. In proposing the restructuring of basic education, it was necessary to adapt the curriculum in the states and municipalities, which culminated in the Paraná Curriculum Framework and the Maringá curriculum. Both incorporated the curricular provisions of the BNCC, with the state document expanding part of the learning objectives, and the municipal document reproducing the first, aligning itself with the pedagogy of competencies, with some caveats for the municipal document. As far as planning is concerned, the learning objectives were only partially present, but when the data was compared with the focus group, the inevitable presence of the BNCC in the educational work of elementary school teachers became clear. The research has contributed to visualizing a fragment of the implementation of the BNCC in the work of the participating teachers, demonstrating the need for training actions with the municipal network, with the aim of expanding the understanding of what underlies the basis and its articulation with subsequent documents. The pedagogy of competences ends up affecting pedagogical praxis.

Keywords: Historical-Dialectical Materialism. Historical-Cultural Psychology. Teachers' planning. Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações relacionadas à BNCC e planejamento encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	20
Quadro 2 – Relação dos documentos curriculares do Paraná de 1987 até 2020	65
Quadro 3 – Etapas de construção do Currículo da Educação Municipal de Maringá	72
Quadro 4 – Formação das participantes da pesquisa	77
Quadro 5 – Relação ano e disciplina dos planejamentos	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Caderno de Expectativa de Aprendizagem
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CF/88	Constituição Federal de 1988
CME	Conselho Municipal de Educação
CMM	Currículo da Educação Municipal de Maringá
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCEEB	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEFOP	Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores(as)
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPEFI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MPB	Movimento pela Base Nacional Comum Curricular
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PedHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional da Educação

PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PsiHC	Psicologia Histórico-Cultural
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEDUC	Secretaria de Educação Municipal de Maringá
SEED	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos pela Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1 O método do Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica e ontológica.....	23
1.2 Estrutura da dissertação	27
2. A BNCC COMO EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NEOLIBERALISMO DO SÉCULO XXI	29
2.1 Antecedentes do neoliberalismo: liberalismo	33
2.2 Neoliberalismo	39
2.3 Novo neoliberalismo e a BNCC	42
3. OS CURRÍCULOS BRASILEIROS: BNCC, RCPR, CMM.....	50
3.1 Fundamentos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para compreender o currículo	50
3.2 Breves apontamentos sobre a pedagogia das competências.....	52
3.3 BNCC: a pedagogia das competências subjacente ao documento	57
3.4 Desencadeamento da política nacional: Referencial Curricular do Paraná em foco.....	65
3.5 Currículo da Educação Municipal de Maringá: alterações, alinhamentos e/ou resistências?	69
4. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENFOQUE NO PLANEJAMENTO DOCENTE	75
4.1 O campo escolar: instituição educativa e participantes da pesquisa	77
4.2 Entre institucionalização e implementação: o currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica	78
4.3 O planejamento docente: contradições entre currículo e prática pedagógica.....	83
4.4 Síntese das múltiplas determinações: as pedagogias subjacentes do planejamento e sua relação com o currículo	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS).....	126
APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	128

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado obteve financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Processo nº 88887.629201/2021-00 – e se encontra vinculada à linha de pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores”, aos Grupos de Pesquisa “Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores/as (EPEFOP)” e “Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI)”, juntamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Faz-se substancial pensar a educação brasileira, em que, póstuma à promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), sofreu diversas mudanças nas políticas orientadoras da Educação Básica. Dentre elas, destacam-se as relacionadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), que, ao se constituir enquanto “um documento de caráter normativo e norteador para o currículo da educação básica em todo o território brasileiro” (ZWIRTES; MARTINS, 2020, p. 36), tem impacto expressivo e direto no trabalho educativo.

Desde o início do processo de formulação da BNCC, em 2015, diversos(as) pesquisadores(as), tais como Saviani (2020), Aguiar (2018) e Hypolito (2019), discutiram em diferentes perspectivas, ao abordarem as correlações com as políticas educacionais vigentes e possíveis implicações para a educação escolar.

Tais autores salientaram o caráter histórico e os encaminhamentos políticos da construção do documento, de maneira a explicitar que não houve um marco único para o documento; pelo contrário: ele é decorrente de um longo processo que acompanha a construção do sistema educacional desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), perpassando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), pelo Plano Nacional de Educação – 2014-2024 -(BRASIL, 2014), até desencadear na BNCC (BRASIL, 2018), conforme Malanchen e Santos (2020).

A BNCC, por ser um documento normativo do currículo, influencia na estrutura curricular da Educação Básica, direcionando, assim, o fazer pedagógico no cotidiano da escola e da sala de aula. Isso se deve à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que, em seu Artigo 15º, parágrafo único, há menção de que “A

adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (BRASIL, 2017b, p. 11) para todos os sistemas de educação ou redes de ensino, estaduais e municipais, tanto para o ensino público quanto para o privado.

Mediante tal conjuntura, em 2018, no estado do Paraná, via Deliberação nº 03/18 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR, institui-se o Referencial Curricular do Paraná – RCPR (PARANÁ, 2018b), que passou a estabelecer princípios, direitos e orientações a partir da BNCC. Nesse Referencial, com o caráter orientativo para a construção de um novo currículo para os municípios, pontua-se o seguinte:

[...] o Referencial deve orientar as redes e instituições de ensino, do Sistema Estadual de Ensino do Paraná, abrangendo, inclusive, os municípios que ainda não instituíram seus sistemas próprios. Aos municípios que já mantêm seus sistemas de ensino, propõe-se a adesão ao Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018a, p. 35).

Dentre as redes de ensino, salienta-se o município de Maringá-PR, este que, em 2020, estruturou o próprio currículo ao considerar o RCPR em articulação com a BNCC (BRASIL, 2018). Na perspectiva do RCPR, apontava-se para a necessidade de adequação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, complementarmente aos currículos:

A adequação ou elaboração dos Projetos Político-pedagógicos ao Referencial Curricular do Paraná devem ser efetivadas, na sua totalidade, durante o ano de 2019, prevendo as regras de transição e de adaptação curricular dos estudantes, quando necessário. Já a implantação dos novos currículos escolares de maneira simultânea na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (PARANÁ, 2018a, p. 45-46).

Ao adequar os PPP das escolas à BNCC (BRASIL, 2018) e, consecutivamente, ao RCPR (PARANÁ, 2018b), as políticas educacionais alcançam a prática docente de maneira mais explícita, pois o PPP se constitui enquanto parte relevante para o trabalho pedagógico.

No que tange ao PPP, ele tem um papel político na condição de um documento que registra intenções e finalidades sociais da escola, assumindo uma função enquanto documento norteador dos encaminhamentos políticos, didático-

metodológicos e organizacionais a serem seguidos pela unidade escolar (VEIGA, 1998).

Apesar de tais ponderações, não se desconsidera a possibilidade de o PPP ser relegado a um papel mais regulatório do que emancipatório. Tal como pontua Veiga (2003, p. 270), na dimensão regulatória, as mudanças realizadas no documento acabam por produzir “[...] o mesmo sistema, modificado [...] visando à introdução acrítica do novo no velho”, ao perpetuar o instituído, sobretudo quando não se adotam os princípios contidos em uma perspectiva de democratização da escola.

É relevante salientar que o alinhamento das políticas educacionais não esteve limitado à Educação Básica. Em 2019, teve-se a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e definiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), acompanhada, também, em 2020, via Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores (BNC-Formação Continuada).

Essas novas bases para formação docente já estavam previstas, também, na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, em seu Artigo 17:

[...] Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b, p. 11).

Ao serem construídas as bases para a formação docente, conforme a perspectiva governamental, formalizou-se um novo processo de construção das políticas educacionais do Ensino Superior como forma de adequar a prática docente ao ensino estipulado pela BNCC.

Como afirmam Silva e Araújo (2019, p. 55), a BNCC se constitui enquanto “[...] instrumento normativo, orientador e de referência teórica e metodológica para professores, estudantes e gestores das escolas”. Malanchen e Santos (2020, p. 7) complementam que não se pode desconsiderar que a BNCC é “um projeto curricular” que “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”. Salientam, ainda, que o ideário neoliberal, presente na construção da BNCC, promove o “[...] ajuste da escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção do *status quo*” (*idem*, p. 2, grifos dos autores).

Diante desses aspectos, questiona-se: qual(is) pedagogia(as) se manifesta(m) na BNCC (2018) e no Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020) voltado para o Ensino Fundamental I¹? Há correlações entre elas? Em que medida se fazem presentes nos planejamentos docentes e como se articula(m) com a BNCC (2018) e o Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020)?

Como forma de buscar respostas para tais questionamentos, objetivou-se **analisar qual(is) pedagogia(s) permeia(m) o planejamento da prática docente de professores do Ensino Fundamental I, a partir do processo de implantação da BNCC (2018) e do Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020)**. Complementarmente, assumiram-se os seguintes objetivos específicos: compreender quais perspectivas político-pedagógicas historicamente culminaram na institucionalização da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Currículo Básico Estadual e Municipal; confrontar a(s) pedagogia(s) encontrada(s) com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural; identificar e analisar como a pedagogia presente na BNCC e no Currículo da Educação Municipal de Maringá se articula com o planejamento de ensino docente do Ensino Fundamental I de escolas do município de Maringá-PR.

Hipotetiza-se que a BNCC (BRASIL, 2018), ao se materializar enquanto política educacional, confere ênfase à pedagogia das competências, a qual estaria presente tanto no Currículo da Educação Municipal de Maringá (MARINGÁ, 2020) quanto no planejamento docente. Tal hipótese foi construída a partir das pesquisas de Ramos (2011), Zwirtes e Martins (2020) e Rezer (2020), que discorrem sobre a presença dessa pedagogia nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo, desde o final dos anos de 1990.

Como justificativa, pontua-se que se trata de uma produção acadêmica que compreende a Ciência como “[...] uma atividade humana, elaborada por seres humanos e possível de ser influenciada e transformada por eles” (TOMANIK, 2004, p. 23). Dialogando com essa concepção de ciência, é essencial desmistificar o “[...]”

¹ Considera-se Ensino Fundamental I a etapa formativa que contempla do 1º ao 5º ano.

desconhecimento básico da ciência enquanto uma atividade social, de caráter coletivo, senão em cada ação, pelo menos no propósito” (LUNA, 2009, p. 38-39). Assim, a proposta da pesquisa é compor parte do trabalho de construção do conhecimento científico na área de Educação.

Observa-se, tanto nos aspectos gerais das Ciências Humanas quanto na formulação de projetos de pesquisas, que “há pelo menos dois tipos de relevância a considerar: a teórica e a social” (LUNA, 2009, p. 38). A pesquisa poderá servir de subsídio teórico para produções científicas e atuações profissionais posteriores, auxiliando na compreensão da realidade. Quanto melhor for o entendimento da(s) pedagogia(s) que norteia(m) as políticas educacionais nacionais, estaduais e do planejamento do ensino, maior será a possibilidade de agir na direção de efetivação e/ou mudança das circunstâncias vivenciadas na prática docente.

Tal possibilidade de subsídio teórico se deve, principalmente, à escassez de produções que apresentem o planejamento como foco de discussões. Essa afirmação surgiu a partir de um levantamento bibliográfico, em que, para a realização da coleta de dados, recorreu-se ao Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da CAPES, por meio do descritor ‘BNCC’, para selecionar produções que versassem sobre a temática. Foram encontradas 852 pesquisas que continham relação com esse termo. Dado o volume, realizou-se um novo cruzamento com o auxílio do operador booleano AND, a fim de afunilar as produções, qual seja “BNCC” AND “planejamento”. Assim, identificaram-se 57 pesquisas.

A partir do último quantitativo, procedeu-se pela leitura dos resumos, na expectativa de identificar aqueles que tinham como base teórico-metodológica o método do Materialismo Histórico-Dialético. Complementarmente, foram elencadas pesquisas, as quais remetessem, também, à Pedagogia Histórico-Crítica e/ou Psicologia Histórico-Cultural, vertentes derivadas do Materialismo Histórico-Dialético. Como resultado, destacam-se quatro dissertações provenientes de Mestrado Acadêmico, sinalizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dissertações relacionadas à BNCC e planejamento encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Título	Autor(a)	Mês/Ano	Programa/Instituição
Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): ações em desenvolvimento na Rede Estadual	Elizeu Costacurta Benachio	07/2020	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

do Rio Grande do Norte (2016-2019)			
Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020)	Juliana Pereira Limia	07/2020	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	Silvio Santos Tomazin	12/2020	Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
Base Nacional Comum Curricular na Amazônia amapaense: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari	Judinete do Socorro Alves De Souza	12/2020	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Fonte: elaboração própria (2021).

Por meio de uma leitura sistemática, conforme Gil (2002), realizaram-se algumas ponderações sobre as pesquisas visando a responder ao questionamento: de que forma as dissertações retratam o planejamento docente? Para apresentar as sínteses sobre cada pesquisa, seguiu-se a ordem do Quadro 1.

Em sua dissertação, Elizeu Costacurta Benachio (2020) objetivou a análise das concepções de formação humana em disputa na sociedade brasileira no século XXI. Complementarmente, discutiu como essas concepções se expressavam nas ações que estavam em desenvolvimento na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte, no período entre 2019 e 2020, levando em consideração a implementação da reforma do Ensino Médio, contida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

No que tange aos aspectos do planejamento docente, não há uma explanação teórica sobre o assunto. Ainda que sejam abordadas as respostas das entrevistas, de maneira sucinta, tal dimensão não é aprofundada. Mesmo o planejamento, enquanto conceito geral, também não é trabalhado formalmente. Infere-se que há uma concepção voltada a uma visão de processo, de construção, ideação de ações a serem materializadas. O planejamento, da forma apresentada pelo autor, aproxima-se das discussões em torno das políticas públicas educacionais e, no que compete à gestão do sistema educacional, não há menção ao planejamento docente.

Na dissertação de Juliana Pereira Limia (2020), objetivou-se analisar as práticas de orientadores(as) educacionais sobre educação sexual com crianças e adolescentes. No que concerne ao planejamento docente, há uma diferença, se comparada à dissertação anterior. Todavia, não há um avanço enquanto

apresentação formal do conceito, sendo necessária a inferência sobre uma possível concepção.

Semelhante ao pontuado na dissertação de Benachio (2020), há uma ênfase à visão do planejamento docente enquanto processo de construção, ideação de ações a serem materializadas. O planejamento docente acaba por estar ligado ao caminho pelo qual se idealizam as ações a serem efetivadas na prática de cada um(a), sendo mencionado nas respostas das entrevistadas, mas não havendo um aprofundamento do conceito (LIMIA, 2020).

Silvio Santos Tomazin (2020) objetivou a análise dos limites do ensino alinhado à BNCC, referente ao desenvolvimento psíquico de adolescentes do Ensino Médio. Quanto ao planejamento docente, Tomazin (2020) não apresenta considerações, de maneira que o planejamento é apontado de modo genérico, não havendo tantos aprofundamentos, em específico para a prática docente. Ainda assim, uma contribuição relevante, para destaque, é o trecho:

[...]. Fica evidente que tal política educacional tem como objetivo o treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado. Portanto, um planejamento de ensino alinhado a essa Base Nacional Comum Curricular, não possibilita o desenvolvimento omnilateral de adolescentes [...]. Conforme apresentado, partimos da tese segundo a qual um planejamento de ensino alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, não possibilita o desenvolvimento integral dos adolescentes, por mais que a Base pretenda um ensino integral (TOMAZIN, 2020, p. 38).

Uma possibilidade de interpretação, no que concerne ao planejamento para Tomazin (2020), seria este entendido como um processo de resistência e/ou adaptação às políticas educacionais vigentes.

Por fim, Judinete do Socorro Alves de Souza (2020) objetivou a análise de como os docentes de Laranjal do Jari (Amapá) compreendem os reflexos da implementação da BNCC para o processo educativo no município supracitado. Observando as considerações sobre o planejamento docente, Souza (2020) apresenta-o enquanto um processo de construção, ideação de ações a serem materializadas, permeado pelas políticas educacionais e interligado à gestão educacional e escolar.

Diferentemente das dissertações anteriores, o planejamento é tomado enquanto conceito fundamentado, de maneira a recorrer à Áurea Regina Guimarães

Thomazi, à Thania Maria Teixeira Asinelli e ao Paulo Roberto Padilha. Na sequência, apresenta-se um trecho que sintetiza as considerações da autora:

No planejamento pensa-se sobre objetivos para educar/formar sujeitos, pensa-se sobre metodologias, espaços, tempos, pessoas, sociedade e, portanto, ele não pode ser neutro, nem apenas técnico, mas politicamente referendado. Ao falarmos de planejamento, deixamos claro que não estamos nos referindo apenas ao PPP das escolas de Laranjal do Jari (os quais ainda serão redimensionados de acordo com a BNCC e o RCA), mas, especificamente nesta pesquisa, ao plano de aula do professor, como instrumento que indica o quê e o como fazer para atingir certos objetivos na sua aula (SOUZA, 2020, p. 124).

Dessa maneira, observam-se considerações pontuais e concretas sobre o termo, de maneira a envolver desde as políticas educacionais do país, perpassando pelo PPP da escola, até atingir o planejamento de aulas.

Diante do exposto, retoma-se a afirmação de possibilidade de esta pesquisa propiciar fundamentação teórica para futuras produções que possam surgir, crescendo-se de sua contribuição social, sobretudo porque há possibilidade de explicitar aspectos do trabalho pedagógico dos profissionais da educação, visando a aprimorá-lo e interligá-lo, diretamente, aos aspectos anteriormente citados. Com a compreensão teórica sólida das questões políticas que envolvem o planejamento da prática docente, torna-se possível a mudança na ação dos(as) licenciados(as), dando subsídios para ampliar as reflexões a partir de sua prática, de modo a solucionar questões que possam afligi-los(as) no ambiente escolar.

Ao considerar que “Qualquer situação para ser compreendida (ou alterada), precisa ser descrita de uma forma tal que permita aos interessados nela, ter, ao menos, uma ideia aproximada de sua dinâmica, de seus componentes e das relações entre eles” (TOMANIK, 2004, p. 23), entende-se que esta pesquisa tem sua relevância social.

1.1 O método do Materialismo Histórico-Dialético como base epistemológica e ontológica

Ao propor um caminho metodológico para uma investigação, é necessário se atentar quanto às teorias que dão subsídios aos aspectos de cientificidade de uma pesquisa, já que “Um estudo é considerado científico quando são adotados métodos

em sua realização [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 24). Dessa maneira, toma-se o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) enquanto referencial teórico, epistemológico, gnosiológico e ontológico para a condução da pesquisa, a partir das contribuições de Karl Marx e Friedrich Engels, no papel de precursores desse referencial, junto a autores(as) que deram continuidade aos estudos dos supracitados intelectuais. Isso, pois, ao compreender a estrutura e dinâmica social que envolve o período a ser estudado, busca-se desvelar a aparência em direção à essência do fenômeno estudado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), aqui representado pelo processo de construção do planejamento da prática docente e pelas interferências da política educacional instituída pela BNCC.

Para Marx e Engels, “[...] não há um mundo humano fora da história e que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos em sociedade, em comunidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 14), de maneira que a constituição da humanidade se constrói a partir do trabalho e, na sociedade capitalista, em correlação com duas classes distintas, quais sejam, o proletariado e a burguesia. Para os autores, há uma “[...] necessidade de dupla superação: a concepção a-histórica da burguesia sobre o ser humano, que age como um ser egoísta em busca do próprio bem, contrapondo-a com a concepção que afirma como um ser histórico social” (*idem*, p. 13).

Nossa individualidade e os processos formativos são necessariamente sociais e, portanto, o individualismo, o egoísmo e a competição não são resultantes de uma suposta natureza humana sem história, mas fruto de relações sociais firmadas pelo modo de produção capitalista (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 14).

Marx e Engels (1999, p. 37) afirmam que, para entender o homem e suas relações, “não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados, para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos [...]”. O processo de vida material é colocado no centro da constituição da consciência e de outras funções do pensamento e de ideologias: “os homens ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (*ibidem*). “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (*ibidem*).

Assim, Marx e Engels se debruçaram em desvelar “[...] o que está subjacente ou produz determinadas relações sociais e suas consequências sobre a vida e a formação humanas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 18), ao explicitarem que:

[...] o caráter das relações sociais capitalistas e a ação prática consequente para sua superação tem como exigência a compreensão de que a educação, no sentido estrito ou pensada como formação humana ampla, é parte constituinte e constituída das relações sociais realmente existentes (FRIGOTTO; CIAVATTA; CALDART, 2020, p. 15).

Conforme indicado anteriormente, parte-se do método do MHD como um fundamento epistemológico e ontológico para a pesquisa. Isso porque, ao entender a estrutura e dinâmica social que abarca o período em discussão, procura-se revelar a aparência frente à essência do fenômeno pesquisado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), este sendo caracterizado pelo processo de arquitetura do planejamento da prática docente e sua interação com o alinhamento da política educacional consolidada pela BNCC.

Destarte, explicitam-se os delineamentos da pesquisa em três etapas, com os seguintes procedimentos: 1) a pesquisa bibliográfica (GIL, 2002); 2) a análise de documentos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019); 3) o grupo focal (GOMES, 2005). Dialeticamente, tais procedimentos deram consistência ao objeto de estudo, porém complementares para o alcance do objetivo geral da pesquisa.

Gil (2002) aborda que a pesquisa bibliográfica se desenvolve a partir de materiais já elaborados, podendo ser constituídos por livros e artigos científicos. Diferentes métodos de pesquisa se utilizam da pesquisa bibliográfica, contudo há aquelas que podem se beneficiar exclusivamente dessa metodologia, como as “[...] pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas” (GIL, 2002, p. 44).

Para esse autor, a vantagem da pesquisa bibliográfica se refere ao fato de ela possibilitar estudos de conceitos abrangentes e amplos, que, talvez, não poderiam ser possíveis em uma pesquisa direta e com espaço limitado, ao estabelecer relações com os objetivos (GIL, 2002). A primeira fase da pesquisa bibliográfica se constitui na compilação de documentos e produções – acoplados, aqui, tanto para a análise

quanto para a base teórica (GIL, 2002; EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), envolvendo a BNCC, o Currículo Municipal e os Planejamentos Docentes das professoras participantes.

No processo de análise de documentos de políticas educacionais – a BNCC e do currículo maringaense –, garantir-se-á decifrar, nos textos, os objetivos anunciados ou velados de determinada política, “para entender como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 85). Para essa etapa, torna-se necessária a leitura constante e disciplinada, em que os documentos são tomados como empiria, considerando que “[...] que só podemos entendê-los se sobre eles formos capazes de teorizar, de apanhá-los conceitualmente, para alcançar sua concretude, num processo de contrainternalização” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 86).

No que tange ao grupo focal, este se concentra na finalidade de “[...] extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultariam em um novo conhecimento” (GOMES, 2005, p. 279). Em complemento, o grupo focal, por “[...] se tratar de uma técnica de investigação que aproxima investigador e sujeito da pesquisa, [...]” (*idem*, p. 281), permite ampliar o olhar acerca do tema, a fim de captar a síntese das múltiplas determinações do objeto de estudo. O roteiro que direcionará o grupo focal se encontra identificado como APÊNDICE A.

Para a participação no grupo focal, tomou-se como critério que as docentes fossem efetivas, que atuassem na Rede Municipal de Educação supracitada há, pelo menos, dois anos em sala de aula, no Ensino Fundamental I. Selecionou-se, aleatoriamente, uma docente de cada ano do Ensino Fundamental I, totalizando 5 participantes. As docentes consentiram suas participações no estudo por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – APÊNDICE B –, sendo que os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos foram assegurados em todas as etapas deste estudo.

Os dados coletados nas diferentes etapas desta investigação foram analisados à luz dos referenciais teóricos adotados, quais sejam, a Pedagogia Histórico-Crítica (PedHC) e a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) na perspectiva do método do MHD. O grande objetivo dessa fase é “[...] ultrapassar os fenômenos, descolarmo-nos de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, alcançar sua

essência” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 89). Para tal feito, consideram-se algumas das “[...] categorias do materialismo histórico, não como parte de uma teoria reificada, mas como ferramentas para ler o real, utilizando-as no processo de construção do conhecimento sobre a realidade” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 87), de maneira a revelar as unidades de análise que sejam capazes de captar as contradições do fenômeno em tela.

Em continuidade, ao se anunciar a utilização da PedHC, torna-se necessário compreendê-la, pois esta constitui uma teoria pedagógica indispensável à compreensão da realidade educacional e socioeconômica brasileira, além de assegurar os princípios de construção de uma sociedade sem classes, superando o caráter alienante do trabalho. Ao propor a pesquisa sobre o planejamento da prática docente, faz-se necessária uma “[...] ciência da educação propriamente dita, isto é, autônoma e unificada” (SAVIANI, 2018, p. 68). Nesse mesmo direcionamento, evoca-se a PsiHC para complementar as contribuições da PedHC, uma vez que, ao trabalhar a prática pedagógica, pressupõe-se um aspecto psicológico do desenvolvimento humano para a apropriação dos conhecimentos cientificamente produzidos, relativos ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao alinhar a PedHC e a PsiHC nesta pesquisa, propõe-se considerar a formação integral do ser humano, direcionando-a para uma concepção crítica dos aspectos sociais que abrangem o desenvolvimento humano e a prática docente, já que “[...] tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos” (MARTINS, 2013, p. 131-132).

De maneira mais sucinta, ao apontar a utilização do MHD, da PedHC e da PsiHC, busca-se ampliar as possibilidades de colaborações teóricas em que perpassam sobre a natureza humana e da educação, a estruturação da sociedade e da escola, além da prática pedagógica, contribuindo para a busca pela essência do fenômeno estudado. Ademais, ressalta-se que tanto a PedHC quanto a PsiHC estão alicerçadas nas contribuições do MHD, sendo que o que é objeto para uma dessas ciências é condição para a outra (MARTINS, 2013).

1.2 Estrutura da dissertação

A dissertação é composta por três seções posteriores à Introdução, as quais ilustram os aspectos principais do desenvolvimento da pesquisa proposta e direcionam para as considerações finais. Na segunda seção, explicita-se a BNCC enquanto uma estratégia de desmantelamento da educação dentro de uma organização fundada no novo neoliberalismo, o qual busca a (re)estruturação/organização/regulação do Estado diante das crises estruturais do capital. Para tanto, elucidam-se os conceitos relacionados ao Estado, à política, às políticas públicas e às políticas educacionais, sendo que se realizou uma retrospectiva histórica do neoliberalismo para a compreensão das transformações das políticas educacionais no século XXI.

Quanto à terceira seção, recorre-se à interpretação de currículo a partir da PedHC e da PsiHC, ao resgatar, brevemente, a construção histórica do conceito, juntamente às políticas educacionais que conduzem a instituição de currículos no país. Retoma-se o processo de construção da BNCC, porém com um enfoque na compreensão do processo de efetivação da investida do novo neoliberalismo, observando-se os aspectos de articulação dos documentos norteadores do currículo nos diferentes entes federativos (União, estados e municípios).

Identificou-se a pedagogia das competências como uma pedagogia subjacente à BNCC, a qual se integra aos demais documentos curriculares, com maior ou menor intensidade. No caso do currículo de Maringá, encontrou-se uma contradição a partir da utilização do MHD, da PedHC e da PsiHC como referenciais, ao passo que absorve o RCPR, reproduzindo os quadros que explicitam a organização curricular. Tal fato direciona o olhar para observar as práticas docentes de forma mais atenta, de maneira a compreender as nuances da absorção do currículo e sua efetivação na sala de aula.

Na quarta seção, apresentam-se as concepções de planejamento, ao fundamentar, dialeticamente, tal conceito, a partir da explicitação dos procedimentos que envolveram a coleta de dados *in loco*. Observou-se a relevância de os(as) docentes materializarem a pedagogia das competências – ou não –, sendo que a formação continuada sobre a PedHC e a PsiHC é essencial à instrumentalização dos(as) professores(as) para subverter a proposta neoliberal de educação em favor de um ensino voltado à formação crítica e contemplado pelas máximas produções humanas de conhecimento e cultura. Nas considerações finais, são retomados os principais achados desta investigação, além de apontar para possibilidades de aprofundamentos a partir da temática em tela.

2. A BNCC COMO EXPRESSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO NEOLIBERALISMO DO SÉCULO XXI

Parte-se do pressuposto de que a prática docente e as políticas públicas têm interligações, pois a segunda implica em transformações na primeira. Assim, torna-se pertinente apresentar alguns conceitos, os quais versam sobre a pesquisa, sendo eles: Estado, política e políticas públicas, uma vez que buscar a “[...] compreensão do conteúdo da reforma educacional e dos mecanismos envolvidos na sua difusão [...]” (CARVALHO, 2016, p. 78) implica na compreensão de conceitos e vocábulos pertinentes ao campo de estudo proposto, juntamente às implicações que se inserem nas relações entre prática docente e políticas públicas.

Em consonância, salienta-se que “[...] os significados resultam e são constituintes de relações sociais de tempo e contexto histórico específicos. Isso significa que não são elementos autônomos, neutros e anistóricos” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 19); assim, os conceitos a serem apontados têm variabilidade dependendo da abordagem teórico-política.

Nessa direção, inicia-se com o conceito de Estado. Noma e Barbieri (2017, p. 20) apresentam diferentes posicionamentos, sendo um liberal e outro marxista. O liberal observa o Estado como “[...] o aglutinador dos diferentes interesses coexistentes na sociedade e que exerce o papel de garantir as condições do Estado de direito, constituindo-se como ‘guardião dos interesses públicos’”. Em oposição, a partir de um recorte marxista, o Estado é “[...] condição indispensável para a formação e a solidificação de todas as estruturas reprodutivas e o funcionamento ininterrupto do sistema capitalista” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 20), já que ele se constituiu a partir de um longo processo histórico.

É possível observar as ponderações sobre o Estado na literatura marxiana desde o livro “A ideologia alemã”, produção conjunta entre Marx e Engels (2007) e, posteriormente, aprofundada, de maneira mais específica, em “A origem da família, propriedade privada e do estado”, de autoria de Engels (2012)².

Como explicita Engels (2012, p. 213), o Estado surge na condição de:

² Esse livro é escrito por Engels, a partir das anotações e dos rascunhos de Marx, em que dá continuidade após a morte deste.

[...] um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar.

O antagonismo supracitado é decorrente das formas como o gênero *homo sapiens* se desenvolveu a ponto de constituir a própria humanidade. Dessa maneira, o Estado passou por diferentes estruturas organizacionais³, classificadas como: Estado Antigo, Feudal e Moderno. Essas divisões acompanhavam as produções científicas dedicadas a compreender o passado, em especial, a estrutura organizacional das sociedades “primitivas”, principalmente anteriores aos registros escritos.

Marx e Engels (2007) pontuam o Estado como aquele que assume o interesse coletivo, de forma a se constituir de maneira autônoma e separada dos interesses singulares e gerais. Não deixa de estar atrelado a uma base real dos laços formados pelas comunidades, ao agregar conjuntos de famílias e tribos. Isso, pois, dado o desenvolvimento humano ao longo dos séculos, a partir do trabalho, apropriou-se da natureza e a transformou, de modo a saciar as necessidades mais básicas, “[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

A partir dessas necessidades básicas, a produção da própria vida material se dá, diariamente, enquanto condição histórica fundamental. Em decorrência da saciação dessas necessidades, é possível gerar novas, estas que são sociais. Assim, retorna-se aos postulados expostos, pois, postumamente à produção da vida, tornou-se viável a aglutinação em comunidades, com o pilar principal na família e na propriedade privada (MARX; ENGELS, 2007; ENGELS, 2012).

Após essa movimentação da humanidade, deu-se a formação do Estado Antigo, em que Engels (2012) pontua a sociedade grega, em especial, a organização ateniense. Nesse formato de Estado, já há a escravização de pessoas e a divisão de classes, em um modelo de trabalho escravo para a produção das riquezas daquela sociedade. Ao passo que a sociedade continua em desenvolvimento, passa-se para a etapa Feudal, caracterizada não mais pela escravização forçada, mas pela servidão.

³ É relevante salientar que as produções de Marx e Engels levam em consideração, prioritariamente, o desenvolvimento social humano ocidental e europeu, assim desconsiderando o percurso histórico de sociedades orientais, aqui englobadas tanto asiáticas quanto do Oriente Médio.

Assim, o trabalho se transformou para trabalho servil. Um aspecto de continuidade é a questão da produção: tanto o período Antigo quanto o Feudal dependeram da terra como base econômica de cada época.

Por intermédio de revoluções, passou-se de Antigo para Feudal, e do segundo para o Estado Moderno, porém o último trouxe, consigo, transformações radicais em comparação ao anterior (ENGELS, 2012). Aqui, desvencilha-se da terra, em que, a partir do surgimento da indústria por meio da invenção da maquinaria, um novo modelo de trabalho é constituído; abriu-se espaço para o trabalho assalariado. Este, diferentemente dos formatos anteriores, caracteriza-se pela ausência de posse dos meios de produção material daqueles que realizam o trabalho (MARX, 2017).

Dessa forma, o Estado Moderno se constituiu enquanto espaço de lutas de classes antagônicas; burguesia e proletariado (capitalista e assalariado), tornando-se um meio de repressão e exploração da classe assalariada em favor do capital (ENGELS, 2012; LOPES; MARTINS, 2020). De maneira sintética, “[...] não é apenas uma superestrutura política representativa do capital, ele é parte constitutiva dele por ser catalisador das suas forças sócio metabólicas” (NOMA; BARBIERI, 2017, p. 20).

Em consonância com o pontuado, Carvalho (2016, p. 82) alerta para uma compreensão errônea sobre o Estado, já que “[...] o Estado não representa um poder que paira acima da sociedade; pelo contrário, é expressão política das estrutura de classes inerente à produção”. Dentro dessa perspectiva, o Estado não se constitui enquanto uma forma externa à sociedade, mas integrado e como espaço de lutas e transformação da sociedade, dimensão que corrobora com o pontuado por Engels (2012).

Pelo Estado comportar uma dimensão política, torna-se necessário compreendê-la. Assim, Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 7) apontam que a política designa “[...] um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado”. Complementarmente, está “[...] associado ao papel do Estado de ‘ordenar, planejar, legislar, intervir e controlar’ a sociedade” (CARVALHO, 2016, p. 79).

Destarte, a política se torna uma atividade que está em torno do Estado – e nele se exercita (MASCARO, 2013). A partir dessas afirmações, entende-se que a política se constitui enquanto o processo de embate que ocorre pelo e dentro do Estado, de forma a possibilitar a criação de propostas de ações históricas, políticas, econômicas e culturais na sociedade (MASCARO, 2013; CARVALHO, 2016).

É dentro da criação de propostas de ações do Estado que se torna possível abordar sobre políticas públicas, sendo que estas, ao serem articuladas com o sentido de política, caracterizam-se “[...] pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes” (CARVALHO, 2016, p. 80), a exemplo das questões ligadas ao saneamento básico, saúde, educação, segurança, dentre outras.

Explicita-se a necessidade de observar um fragmento das políticas públicas, sendo o campo da educação, o qual pode ser denominado como políticas públicas educacionais ou políticas educacionais (CARVALHO, 2016). Assim, como apontado, essas políticas são construídas enquanto embate de forças de diferentes grupos sociais para pensar a formação dos indivíduos de um país. Inclusive, nas últimas décadas, a educação nunca esteve tão visada pelo segmento empresarial, a ponto de investir em formações e defender projetos aliados aos interesses do mercado, a exemplo da versão mais recente da BNCC.

Nessa perspectiva, Carvalho (2016, p. 83) elucida que “[...] as políticas públicas educacionais são consideradas como resultado das contradições sociais, as quais, por sua vez, repercutem na estrutura do próprio Estado”. Por se pensar em uma sociedade capitalista, como asseverado por Engels (2012), Mascaro (2013), Carvalho (2016) e Noma e Barbieri (2017), a contradição permeia esse sistema desde sua constituição, na decadência do Feudalismo no século XV, perpassando pelo Absolutismo (ou Antigo Regime) entre os séculos VI a VII, ao atingir o ápice com a Revolução Francesa em 1789, em que se institui a Democracia representativa.

Em consonância com os conceitos anteriormente apresentados, esta seção busca contextualizar o neoliberalismo, uma das fases do capitalismo, já que se pode observá-lo enquanto forma de garantir “[...] a reprodução das relações sociais capitalistas [...]” e legitimar “[...] estratégias de regulação social pertinentes” (NOMA, 2017, p. 109). Nesse sentido, compreender tal fenômeno possibilita a identificação dos fatores pelos quais conduziram as transformações educacionais que ocorreram e como eles fazem parte de uma proposta de alinhamento internacional de educação para o capital.

2.1 Antecedentes do neoliberalismo: liberalismo

Para que seja possível compreender o neoliberalismo e, posteriormente, o neoliberalismo do século XXI, é necessário retomar as questões envoltas na construção etimológica do termo. Como apontam Noma (2017) e Azevedo (2021), o prefixo “neo” remonta a uma postura de novo no que tange ao liberalismo, em que “[...] se existe atualmente um neoliberalismo, houve uma matriz inspiradora dessa ‘novidade’” (AZEVEDO, 2021, p. 73). Assim, questiona-se: qual liberalismo é esse que se torna novo?

O liberalismo, como enfatiza Noma (2017, p. 101), “[...] foi essencialmente filosófico e político”. Isso, pois, surgiu no período iluminista enquanto:

[...] substrato ideológico da burguesia para superação do feudalismo, do mercantilismo e das formações pré-capitalistas, não só em termos políticos e econômicos, mas também para a suplementação da ordem jurídica e o sobrepujamento de qualquer cultura que lhe possa ser alheia, especialmente aquela que era dominante no *ancient régime* (AZEVEDO, 2021, p. 71, grifos do autor).

Dessa forma, o liberalismo se constituiu, inicialmente, em um movimento ideológico e político apropriado pela burguesia em ascensão, a qual buscava a contraposição do Antigo Regime⁴ (*Ancient Régime*). Nesse período, ao contemplar o século XVII, o modo de viver era marcado pela servidão e dependência com os interesses da igreja ou que os interesses da nobreza feudal já não contemplavam uma sociedade em desenvolvimento crescente, por meio da indústria e do fortalecimento do comércio internacional. Novos interesses sociais surgiram direcionados à produção de mercadorias, à comercialização e à acumulação de riquezas, o que favoreceu o processo de decadência, sobretudo pelas transformações na organização das forças de trabalho e dos instrumentos necessários para a produção de novos produtos para a geração de capital (CARVALHO, 2020).

Como salienta Azevedo (2021, p. 80), o individualismo foi apropriado e reforçado como um aspecto relevante do liberalismo, ao favorecer a revolução burguesa a partir da defesa da “[...] iniciativa privada e a mínima intervenção do Estado”, considerando os “[...] pressupostos básicos para que os governos de corte

⁴ Pontua-se, aqui, o Antigo Regime como sinônimo do Absolutismo, este que perdurou entre o final do Feudalismo no século XV até o século XVII, tendo como característica a primogenitura na sucessão de direitos, além do poder divino dos reis e uma racionalidade religiosa comprimida em leis “divinas” para a concessão de poder absoluto (CARVALHO, 2020; AZEVEDO, 2021).

autoritário/absolutista fossem superados, de maneira a liberar populações do servilismo e a avançar na produção de bens com maiores excedentes (devido às revoluções industrial e agrícola)”.

Complementarmente, a partir de Adam Smith (1723-1790), é possível identificar uma faceta do liberalismo, a qual reverberou no individualismo e concebeu o livre mercado como “[...] valor de conduta nas relações sociais [...]” de maneira a ponderar como impulsionadores do desenvolvimento, além de serem “[...] catalisadores da entificação de uma sociedade de maior abundância” (AZEVEDO, 2021, p. 75), em uma analogia da “mão invisível do mercado”, que teria o poder de autorregulação.

Como apontado por Marx e Engels (2010, p. 42), “A burguesia desempenhou na História um papel iminentemente revolucionário”; ao se apropriar do pensamento liberal, lutou para a estruturação do Estado, a fim de favorecer o livre comércio e a acumulação de capital, além de combater a opressão vivenciada pelo absolutismo feudal, o que se tornou um fator essencial para que o *Ancient Régime* não retornasse como um neofeudalismo (AZEVEDO, 2021).

Mesmo diante do aspecto revolucionário da burguesia, ela “[...] não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram no passado” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40), uma vez que a sociedade “[...] divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado” (*idem*, p. 41).

Não obstante, Azevedo (2021, p. 74) alerta que há uma contradição dentro do discurso liberal, pois “[...] ao mesmo tempo em que o liberalismo professa a sua aversão à intervenção do Estado, ele necessita que o Estado legisle a respeito das relações econômicas e políticas entre os indivíduos e garanta, legal e coercitivamente, o livre jogo do mercado”. Ao mesmo tempo em que se fez necessária a construção de um Estado diante das necessidades burguesas, ele se materializou enquanto um instrumento econômico, político e social. Assim,

[...] a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. O executivo no Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 2010, p. 42).

Ao se instituir o Estado moderno, retratam-se aspectos de diferentes lutas com vistas à transformação social⁵, tal como apontado anteriormente. Nesse âmbito, enfatizam-se o aspecto econômico e as características do trabalho, para que seja possível compreender a sucessão dos fatos históricos que resultaram no surgimento do neoliberalismo.

Desse modo, é oportuno esclarecer que o desenvolvimento do capitalismo se tornou exponencial com a tomada de poder da burguesia no Estado, o que possibilitou o aprofundamento de ideais liberais. Como apresenta Carvalho (2020), o trabalho que antes era, essencialmente, atrelado a terra e às necessidades de consumo se centrou na produção de mercadorias e no comércio, com o objetivo de obtenção de mais-valia⁶. Essa produção de mercadoria se expande com a adoção do trabalho livre para a realização efetiva de trabalho.

Como Marx (2017) aclara, o trabalhador passa a vender sua mão de obra – que representa, também, sua vida – em troca de salário. Salienta-se que esse trabalho livre acabou por ser um dos resultados da Revolução Industrial, a qual transformou a forma de trabalho centrada na manufatura para a maquinofatura, ao modificar, permanentemente, as formas de produção, estas que foram retiradas dos trabalhadores e passaram a ser parte das posses individuais dos capitalistas (MARX, 2017).

Behring e Boschetti (2017) explicitam que, no capitalismo, o trabalho se descaracteriza como processo de humanização do ser, sendo observado como um fenômeno natural voltado à troca independente de seu contexto histórico. Marx (2017), ao apresentar o trabalho enquanto atividade humana, destaca que ele requer utilização de energia física, mental, e favorece a produção de bens e serviços, contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, seja individual, seja social. A partir das ponderações do filósofo alemão, evidencia-se o caráter social que compõe o trabalho em oposição a um ideário de naturalização da exploração humana.

Em continuidade ao exposto, o trabalho sofreu diferentes modificações, motivadas pelo interesse em ampliar a produção e a eficiência dos trabalhadores fabris, tendo como objetivo final a extração de mais-valia. Assim, ao final do século

⁵ Ao retratar o conceito de transformação social, explicitam-se os aspectos de mudanças das estruturas sociais, políticas e econômicas que engendram as diferentes formas de organizações anteriores ao capitalismo e o próprio processo de constituição do Estado capitalista.

⁶ Para Marx (2017), a mais-valia representa o valor excedente adquirido pelo capitalista após a venda de mercadoria e o gasto de capital para o pagamento de trabalho do proletariado.

XIX, com os ideais de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), foram criadas formas de “[...] estabelecer modos de controle sobre a força de trabalho, devido ao seu caráter de indeterminação, para que o capitalismo fosse mantido em constante expansão” (RIBEIRO, 2015, p. 65), conforme os preceitos do taylorismo.

O taylorismo culminou no desenvolvimento das teorias administrativas, pois inova as “[...] práticas administrativas ao transferir o controle sobre o processo produtivo das mãos dos trabalhadores qualificados para gestores e, com isso, aprimora os mecanismos de extorsão da mais valia” (ALANIZ; SÁBIA, 2017, p. 126), ao mesmo tempo em que se apresenta enquanto uma teoria científica por ter um método aplicável em múltiplos contextos (RIBEIRO, 2015; ALANIZ; SÁBIA, 2017). Não obstante, Taylor tinha uma visão centrada no tempo como favorecedor da qualidade laboral. Outrossim, apresentava preocupação:

[...], com o ritmo mais rápido de trabalho, a própria ideia de eficiência como produzir do melhor modo e o mais rapidamente possível, o problema de o operário trabalhar devagar, a meta de obter o rendimento máximo dos trabalhadores, todas essas diretrizes mostram como o tempo é um valor central em seu pensamento (RIBEIRO, 2015, p. 67-68).

Em busca de maior eficiência, Taylor acabou por constituir uma reorganização do trabalho que permitiu maior homogeneização da força de trabalho, impondo, também, um planejamento voltado para “[...] a simplificação, padronização e definição do ritmo das atividades a serem realizadas” (ALANIZ; SÁBIA, 2017, p. 127).

Tal preocupação com o tempo e a eficiência da jornada de trabalho pode ser observada em Marx, quando aponta que “[...] o tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou do trabalhador. **Se este consome seu tempo disponível para si mesmo, ele furta o capitalista**” (2017, p. 307, grifos meus).

Assim, para o capitalista, quanto maior for a jornada de trabalho com o menor tempo gasto para a produção, maior será o nível de apropriação da mais-valia. Ribeiro (2015) salienta que o processo de controle auxilia na desapropriação dos saberes adquiridos pelos trabalhadores, sendo que a criação de uma gerência favorece a separação entre planejamento e execução.

Complementarmente, Alaniz e Sábria (2017) expõem acerca da introdução de tarefas. Tal dimensão culminou na constituição de um trabalho altamente parcelado e fragmentado, a partir das formulações de Taylor. Assim, o que passa a ser

considerada uma força de obra qualificada é a maior habilidade de realização do trabalho, e não mais a capacidade de compreender a “[...] totalidade de uma organização ou decisão sobre o trabalho” (*idem*, p. 128), explicitando-se uma “[...] disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital” (HARVEY, 2008, p. 119).

Ao adentrar no início do século XX, as intenções de ampliação da extração de mais-valia do trabalhador não cessaram, mas ganharam novos contornos. Como aponta Harvey (2008, p. 118), há um princípio organizador da economia política capitalista, o qual se volta à produção em função de lucros, de modo a favorecer as modificações radicais nos processos de trabalho, juntamente aos “[...] hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado”.

Dessa maneira, salientam-se as ideias de Henry Ford (1863-1947), expressas no fordismo. Tal autor introduz novas formas de organização e exploração do trabalhador ao longo do século XX.

[...] Ford também fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade (HARVEY, 2008, 220).

Com a expansão da produtividade a partir das formulações do fordismo, este foi acolhido pelo capital como forma de reestruturação do trabalho (HARVEY, 2008). Durante esse processo, observam-se as grandes transformações da sociedade, sobretudo a partir da Primeira Guerra Mundial (1914-1918)⁷ e da Segunda Guerra Mundial (1943-1945)⁸, ao desencadearem “[...] um cenário de calamidade em todo o mundo, do ponto de vista político, econômico e social” (MONTEIRO, 2022, p. 54). No decorrer desse processo de guerras, destaca-se, também, a Revolução Russa (1917), que marcou a instituição de lógica socioeconômica diferente da capitalista, o socialismo russo.

Aliada às guerras, ocorreu a “Grande Depressão” (1929-1932), uma crise estrutural do capital, marcada por “[...] uma superabundância de capitais e uma escassez de lucros, produzindo o desemprego generalizado e a queda do consumo,

⁷ Guerra que teve como epicentro a Europa Ocidental, envolvendo os países: Alemanha, Estados Unidos, França, Itália, Império Austro-Húngaro, Inglaterra e Rússia.

⁸ Guerra que, novamente, teve como epicentro a Europa Ocidental, envolvendo os países: Alemanha, Estados Unidos, França, Itália, Inglaterra, Japão e União Soviética (anteriormente Rússia); foi motivada pelas consequências da Primeira Guerra Mundial.

inviabilizando o processo de realização da mais-valia” (BEHRING; BOSCHETTI, 2017, p. 70). Ainda, Behring e Boschetti (2017) explicitam que a crise de 1929 foi uma das mais ferozes até aquele momento, de maneira a reduzir o mercado mundial a um terço do que era anteriormente.

Ao se unir as guerras e a crise de 1929, a burguesia necessitava de uma reformulação da organização estatal, de modo a combater o avanço do comunismo pela Europa e revitalizar a estrutura capitalista em crise. Assim, as ideias de John Maynard Keynes (1883-1946) foram adotadas, denominando-se keynesianismo, como forma de autorregulação do capital quanto à sua crise (HARVEY, 2008; BEHRING; BOSCHETTI, 2017).

Como retratam Behring e Boschetti (2017, p. 71), o keynesianismo promoveu a adoção de uma postura voltada para o *Welfare State* (Estado de Bem-Estar), expresso em “[...] um conjunto de medidas anticrise ou anticíclicas, tendo em vista amortecer as crises cíclicas de superprodução, superacumulação e subconsumo, ensejadas a partir da lógica do capital”. Dentre essas medidas, podem-se pontuar a ampliação do poder estatal sob o mercado, ao criar formas alternativas de regulação com a necessidade de estruturação de políticas sociais, e a ampliação da burocracia estatal, como forma de “[...] revigorar a economia para manter o pleno emprego e melhorar a distribuição de renda” (CARVALHO, 2020, p. 47).

O Estado keynesiano ganhou força, especialmente, no período inicial da Guerra Fria (1947-1991), por meio do modelo taylorista/fordista de produção, ou seja, fortaleceu a recuperação do capital, tendo em vista que, com o “[...] boom econômico, não abriram espaços para movimentações reacionárias e conservadoras no campo político-econômico” (AZEVEDO, 2021, p. 142), período que ficou conhecido como os “Anos Dourados” ou “Era de Ouro”.

Apesar de todo o crescimento proveniente do Estado keynesiano, o capital se deparou com a crise do petróleo em 1973, abalando toda estrutura organizacional do Estado de Bem-Estar Social. Isso, pois, o “[...] Estado perdeu sua capacidade de regular a economia por meio da alocação de fundos, indispensáveis para tanto para a realização do capital quanto para a ampliação do trabalho e da renda (salários indiretos)” (CARVALHO, 2020, p. 57). Assim, ao final da década de 1970, necessitou-se de uma nova organização que desse conta de gerar novos lucros, movimentar a indústria e o mercado (CARVALHO, 2020; AZEVEDO, 2021).

A partir dessa retomada, é possível refletir o significado e o papel social que o neoliberalismo engendra, por meio da forma pela qual se estruturou, ao culminar na manutenção das relações sociais, com mudanças, a fim de assegurar a permanência da exploração capitalista.

2.2 Neoliberalismo

Ao final da década de 1970, o capital necessitou de uma nova organização que desse conta de gerar mais lucros, além de movimentar a indústria e o mercado (CARVALHO, 2020; AZEVEDO, 2021); assim, tal contexto engendrou a ascensão do neoliberalismo. As ideias neoliberais já eram observadas desde a década de 1930, entretanto, somente com a crise de 1970, é que se ganhou terreno fértil para modificar as estruturas vigentes (AZEVEDO, 2021).

O neoliberalismo se configura, dessa maneira, em uma retomada de alguns princípios do liberalismo, porém com a premissa atualizada para o período, de modo a ser defendido como uma doutrina “[...] legítima herdeira do liberalismo clássico” (AZEVEDO, 2021, p. 83). Não obstante, “[...] as proposições neoliberais têm sido versões mais radicais do que o próprio liberalismo clássico, pois até a criação de ‘certas obras e instituições públicas’ tida como função do Estado para Smith não goza de prestígio junto aos neoliberais” (AZEVEDO, 2021, p. 78).

Retoma-se, com o neoliberalismo, a não intervenção do Estado no mercado, enaltecendo este último como “[...] uma epifania própria da onipotência divina” (*ibidem*), em um viés de contraposição à administração pública ao observá-la como perdulária, ineficiente e ineficaz. Ainda assim, uma contradição é explicitada, já que o Estado necessita se compor em uma dinâmica mínima de atuação na sociedade no que tange às políticas sociais, ao passo que tem força suficiente para organizar políticas que viabilizem o redirecionamento de capital, do público ao privado, “[...] visando submeter todas as instâncias da vida social à lógica do mercado” (NOMA, 2017, p. 110).

Tal como explicita Noma (2017, p. 113), o Estado, para o neoliberalismo, passou a ser essencial, uma vez que tem uma relação íntima com “[...] a dimensão política de controle sócio metabólico do capitalismo, por estabelecer a coesão básica dos microcosmos socioeconômicos constitutivos do sistema global”. Isso, pois, opera no campo político do sistema, “[...] atuando como suporte político, jurídico e

administrativo que se articula com a formação, o funcionamento e a consolidação das estruturas reprodutivas da sociedade” (*ibidem*).

A bandeira da desregulamentação estatal voltada à viabilização da acumulação de capital, a partir da livre iniciativa, é essencial para a compreensão do processo ocorrido nas experiências de instituição de políticas estatais de cunho neoliberal, conforme apontam Behring e Boschetti (2010) e Noma (2017).

A primeira experiência neoliberal, como indica Noma (2017), inicia-se no Chile, em 1973, a partir de um golpe militar, por meio do qual o general Augusto Pinochet (1915-2006) ascende ao poder. Posteriormente, alcança a Inglaterra ao eleger a primeira-ministra do parlamento, a Margaret Thatcher (1925-2013), em 1979. Em seguida, a ideologia neoliberal atinge outros países capitalistas avançados com “[...] a eleição à presidência de Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980, de Helmut Kohl na Alemanha em 1982 e de Poul Schluter na Dinamarca em 1983” (NOMA, 2017, p. 116).

No que tange à América Latina, com exceção do Chile, a adesão de um programa neoliberal ocorreu mais tardiamente, sendo que a década de 1980 se configurou como um período de intensas crises, ao abrir espaço para a implantação do neoliberalismo na década de 1990 (NOMA, 2017). No Brasil, esse processo foi explicitado com a eleição de Fernando Collor de Melo, em 1989, por meio da defesa de minimização do papel do Estado.

Noma (2017) salienta que, a partir da eleição de Collor, a doutrina neoliberal se materializou em pacotes políticos alinhados aos partidos de direita e centro, em conjunto com empresas do campo comunicacional, o que direcionou para a “[...] adoção de medidas ‘modernizadoras’, que deflagraram uma série de profundas transformações – ajustes estruturais – nas mais distintas esferas da sociedade” (NOMA, 2017, p. 118). Diante desse processo, consolidou-se o projeto político neoliberal; fortificou-se a transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais; e, logo, tornou a economia do Estado refém do fluxo internacional.

As mais diferentes áreas da sociedade foram afetadas, porém se enfatiza que “[...] foi realizada uma ampla reforma educacional, abarcando várias dimensões do sistema de ensino, incluindo legislação, financiamento, gestão educacional, **currículos escolares**, avaliação, entre outros” (NOMA, 2017, p. 120, grifos meus). Isso posto, ao se alinhar ao fluxo internacional, a organização do Estado passou a

efetivar as prescrições dos organismos internacionais multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), dentre outros⁹.

Tal como expõe Moreira (2015), essas organizações impactaram, diretamente, no processo de criação de legislações educacionais, ao salientar a movimentação de cooperação internacional para o desenvolvimento de atividades que promovam ações voltadas a diferentes campos da educação, como políticas e planos de educação, e direcionadas às diferentes etapas e modalidades de ensino e à própria formação docente.

No mesmo âmbito que a contribuição de Moreira (2015), Cóssio (2014) explicita que, a partir do ideário neoliberal, organismos internacionais, como o BM, com a bandeira de combate à desigualdade social, prescreveram documentos que orientavam as políticas, de forma a contemplar uma ampliação da competitividade e concorrência, abertura de mercados, eficiência, eficácia, qualidade e produtividade. Tais prescrições, ao serem apropriadas pela educação, conduzem a formação dos indivíduos para uma lógica produtivista, a qual tem como objetivo a exploração da mão de obra (CÓSSIO, 2014).

A partir das contribuições de Cóssio (2014) e de Moreira (2015), demarca-se que as organizações internacionais multilaterais, com a bandeira do combate à desigualdade social, passaram a prescrever ações que interferem, diretamente, nos currículos, sobretudo porque são instrumentos de estruturação do que se deve ensinar, tanto no âmbito macro – em nível nacional – quanto micro – em nível escolar propriamente dito. Assim, ao eleger os conteúdos escolares para um padrão nacional,

[...] outros conteúdos poderão ser esquecidos e, portanto, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, algumas representações e discursos discriminatórios, conservadores e excludentes poderão ser naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vistas serão privilegiados (CÓSSIO, 2014, p. 12).

Tais afirmações dão indícios para que se possa refletir acerca dos processos de estruturação e reestruturação das políticas nacionais para a educação, uma vez que, na década de 1990, promoveram-se mudanças mais drásticas, porém a partir de um contexto bem específico.

⁹ Outros organismos serão apresentados posteriormente. Assim, o destaque ao FMI e ao BM se deu em virtude da compreensão dos aspectos macro do neoliberalismo e de suas influências no Estado e na construção de políticas públicas.

2.3 Novo neoliberalismo e a BNCC

Apesar dos discursos neoliberais de reconfiguração da legislação com forma de aprimorar a acumulação de capital, não demorou muito para que outra crise atingisse a economia mundial. Nessa direção, retoma-se parte do processo de reestruturação produtiva, decorrente da crise estrutural do capital em 2008, esta que redirecionou a movimentação dos ideais neoliberais para um novo formato: o neoliberalismo do século XXI.

Como salienta Batista (2017), com a crise na década de 1970, necessitou-se de uma nova reestruturação produtiva, deixando de lado o modelo taylorista/fordista de produção em massa, para uma iniciativa de flexibilização da produção, sintetizada no sistema toyotista de produção ou toyotismo.

Essa forma de produção, também conhecida como produção *just-in-time*, explicita-se em uma organização de produção a partir de uma demanda, em contraposição ao modelo anterior (BATISTA, 2017), movimentando-se, assim, para uma nova forma de acumulação, denominada “acumulação flexível”.

Harvey (2008, p. 140) avança que a acumulação flexível “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, o que gerou uma estimulação de novos setores de produção, intensificação de inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais. Passa-se, assim, a se caracterizar pela expansão do “setor de serviços”, processo existente anteriormente, mas aprofundado com esse formato de acumulação (HARVEY, 2008; BATISTA, 2017; TONELO, 2021).

Tonelo (2020, p. 139) elucida que essa forma de acumulação se expande a partir dos “[...] elementos de avanço tecnológico do toyotismo e indo além, uma vez que esteve intimamente relacionada a mundialização do capital, ou seja, a ‘globalização neoliberal’”. Ou seja, acarretou uma exploração do trabalho mais selvagem nas mais diferentes partes do globo, sobretudo ao introduzir a terceirização do trabalho, além de diferentes regimes de trabalho que englobam o período parcial e o tempo predefinido (ANTUNES, 2018). Nessa lógica, primou-se pela reestruturação do trabalho, de tal forma que se tenha o menor contingente de trabalhadores – e o aumento dos índices de produtividade.

Antunes (2018) destaca, ainda, que esse modelo, apesar de se encontrar enquanto uma descontinuidade do modelo taylorista/fordista, preserva uma essência

e condições de trabalho alienado e estranhado, dentro de uma configuração de trabalhador “polivalente”, “multifuncional” e “qualificado”, que se direciona para a criação de meios de aumentar a eficiência, ao passo que se reduz o tempo de serviço. Assim, Tonelo (2020, p. 141) explicita que:

A combinação entre as formas “polivalentes”, “multifuncionais”, “qualificadas”, como formas terceirizadas, rotativas, precarizadas do trabalho é uma das chaves, do ponto de vista da reestruturação produtiva, para se compreender a acumulação flexível.

Tal processo, pertinente à agenda neoliberal, tornou-se uma estratégia relevante para que o capital pudesse desestruturar a organização de trabalhadores, em especial, via sindicatos (BATISTA, 2017; TONELO, 2020). Nesse sentido, as ofensivas do capital não se limitaram ao mundo produtivo, uma vez que, englobado pelos ideais neoliberais, busca-se “consolidar e legitimar um novo regime de acumulação de capital” (BATISTA, 2017), que, para além do embate capital *versus* trabalho, estruturava-se nas esferas políticas e da ideologia.

Complementarmente, Batista (2017) enfatiza o desenvolvimento de valores articulados às formas ideológicas neoliberais, as quais passaram a envolver a produção, a política e a cultura. Fortificou-se o individualismo, revigorado pelo neoliberalismo; ao adentrar no campo da educação, constituiu-se dentro de um discurso “[...] voltado para o indivíduo que tem que aprender a ser, aprender a aprender, num viés individualista possessivo” (BATISTA, 2017, p. 38).

Apesar de todo esse contexto, as crises permaneceram como expressões do capitalismo, independentemente da fase, o que possibilita direcionar o olhar para a crise de 2008 e seus impactos no capital. Como salientam Harvey (2008), Batista (2017) e Tonelo (2021), o princípio de acumulação inerente à sociedade capitalista acabou por se acirrar ainda mais, uma vez que as tentativas de controle das crises não se demonstraram efetivas, salientando-se o caráter cíclico pela própria movimentação do capital.

Nesse sentido, válidas são as contribuições de Puello-Socarrás (2021), o qual reflete a movimentação do neoliberalismo e sua transformação para o contexto do século XXI. Para esse autor, o neoliberalismo passou a se centrar em um projeto político transnacional voltado ao rentismo burguês, dentro de uma estratégia de livre desenvolvimento do capital, resumindo-se na “[...] subordinação progressiva da

(re)produção das relações sociais ao Mercado” (PUELLO-SOCARRÁS, 2021, p. 43), de maneira a refletir uma “[...] práxis política que se (retro)alimenta” (*ibidem*, grifos do autor).

Em continuidade a esse movimento, Puello-Socarrás (2021, p. 54) apresenta a configuração do Estado contemporâneo, por meio do qual se explicita a valorização do ideal do indivíduo empreendedor, tornando-se uma estratégia de destruição dos “[...] processos de socialização coletiva não capitalista”. Para que tal ideal se materialize, alteraram-se as políticas sociais, e o empreendedorismo passou a ser considerado, também, um princípio político.

Como forma de visualizar as colaborações de Puello-Socarrás (2021) no contexto brasileiro, recorre-se a(às) autores(as) que salientam a participação empresarial nas movimentações políticas, em especial, educacionais, de maneira a conduzir à versão final da BNCC. Isso, pois, como afirmam Andrade e Motta (2022, p. 5), “[...] os empresários industriais revelaram ao longo do tempo alta capacidade de mobilização política e ação prática em defesa de seus interesses específicos, não sendo de primeira importância o regime político a ser apoiado”.

Para Pires (2020), as movimentações da classe empresarial não são exclusivas do século XXI; muito pelo contrário: observa-se, desde o início do século XX, em que “[...] fossem ditaduras ou democracias, o empresariado integrou diferentes coalizões e se manteve como importante figura de sustentação política” (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 5), perpassando pelas diversas crises do capital, como já abordado anteriormente.

Conforme retratado por Andrade (2020), fazia parte dos anseios do empresariado ampliar a educação enquanto parte de um mercado e acumulação de capital, contando com o Estado como apoiador. O vínculo entre educação e trabalho se fortifica, requerendo da educação uma formação da juventude brasileira voltada para competências gerais e específicas, visando a atender ao mercado de trabalho, “balizadas pelo modelo taylorista/fordista de produção” (ANDRADE, 2020, p. 270).

Os anos de 1990, no Brasil, significaram o abandono ao modelo taylorista/fordista, ou seja, no que tange ao processo de adaptação às transformações mundiais:

[...] as medidas anticrise resultaram na reestruturação produtiva cujo fundamento foi composto por mecanismos gerenciais inovadores que

intensificaram os processos de trabalho e por novas bases científico-tecnológicas vinculadas aos processos de produção e circulação de mercadorias, criando o paradigma flexível de produção (PIRES, 2020, p. 60).

Ainda assim, diante de tais transformações, permaneceram os anseios de mercantilização da educação e seu vínculo com o trabalho, de modo que a formação do proletariado atendesse ao mercado de trabalho. Nesse sentido, como apontado por Andrade e Motta (2022), reforçou-se a ligação entre competência e educação, esta visualizada como modelo de qualidade, a qual daria condições de empregabilidade. Complementarmente, os ideais de mérito eram – e ainda são – reforçados, por meio dos quais “[...] o indivíduo deveria se tornar capaz, via escolaridade, de disputar posições mais competitivas no mercado de trabalho” (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 8).

Em continuidade, após a transição de governos¹⁰ e da instabilidade do capital nacional e internacional, em 2006, constituiu-se “[...] o maior aparelho privado de hegemonia da história da educação brasileira, qual seja, o Movimento Todos pela Educação (TPE)”, de maneira que passou a agregar representantes de empresas, como “[...] Itaú Social, DPaschoal, Gerdau, Itaú BBA, Instituto Península, Gol, Fundação Victor Civita, e vários outros, bem como de organismos internacionais, tal como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)” (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 14-15).

De acordo com Andrade e Motta (2022), o TPE teve grande relevância para a construção de políticas educacionais no país, em especial, com suas ramificações, como o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), articulador da polêmica BNCC. São incontáveis as empresas que participaram do financiamento do MPB e, de maneira direta ou indireta, na construção da base, em que “[...] precisamente através de parcerias com três ou mais organizações diretamente vinculadas ao MPB, participaram ativamente do processo de construção e tramitação da BNCC” (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 17).

Nesse ponto, explicitam-se os contornos atribuídos à relação entre o empresariado e a BNCC, sendo que, a partir do TPE e do MPB, as propostas apresentadas culminaram no aprofundamento da precarização da educação,

¹⁰ Demarca-se, aqui, a transição entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2009).

sobretudo porque visavam à obtenção de lucros e à formação de um trabalhador para a sobrevivência, em oposição à formação humanizada e crítica. Puello-Socarrás (2021) postula que as condições para a movimentação em direção ao neoliberalismo do século XXI colaboraram com o fato de o empresariado tomar força para a condução de uma vertente ainda mais avassaladora de exploração da força de trabalho da classe proletária.

Tal situação é possível de se relacionar com as contribuições de Antunes (2020a), uma vez que, ao dissertar sobre as novas formas de organização do trabalho e as formas de exploração do trabalhador, aponta:

Em um universo em que a economia está sob comando e hegemonia do capital financeiro, as empresas buscam garantir seus altos lucros exigindo e transferindo aos trabalhadores e trabalhadoras a pressão pela maximização do tempo, pelas altas taxas de produtividade, pela redução dos custos, como os relativos à força de trabalho, além de exigir a ‘flexibilização’ crescente dos contratos de trabalho. Nesse contexto [capital pós 2008], a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc. (ANTUNES, 2020a, p. 33-34).

Com o desenvolvimento informacional e digital, há uma expansão dessas características, as quais são nomeadas por Antunes (2020a) como trípole destrutiva em relação ao trabalho, ao envolver tanto a terceirização descrita na citação como a informalidade e a flexibilização, presentes no léxico da empresa corporativa. Dessa maneira, iniciou-se um processo denominado uberização do trabalho¹¹, acolhido no âmbito empresarial; acarretou-se, assim, a mescla entre o tempo de vida no trabalho e fora dele. Ao adentrar no *on-line* – ou trabalho remoto – como condição hegemônica das relações de trabalho, “[...] floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações” (ANTUNES, 2020a, p. 39).

¹¹ Para mais informações sobre uberização do trabalho, consultar: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

A partir das pontuações de Antunes (2020a), reforça-se que o capital promove diversas metamorfoses para permanecer – não somente em vigor – como centro e objetivo social máximo. Assim, ele tem sobrevivido às crises autogeradas pela exploração irrestrita da vida humana e da natureza. Quanto maior for o desenvolvimento tecnológico produzido, diferentes formas de exploração se tornam necessárias para atender aos novos requisitos de produção de mais-valia. Tal contexto gera uma nova necessidade, qual seja, a de indivíduos para esse contexto de trabalho, proposta materializada pela BNCC.

Como aponta Zanatta (2017a), ao refletir sobre os processos de construção da BNCC, antes da aprovação final, o documento gerou diversas polêmicas entre aqueles(as) que defendem e os(as) contrários(as) à implementação, sendo que os últimos alegavam “falta de democracia e desconfianças sobre a **participação do Terceiro Setor**” nos rumos da educação brasileira (ZANATTA, 2017a, p. 29, grifos meus). Tal situação, observada em produções, como as de Pires (2020), Andrade (2020) e Andrade e Motta (2022), confirma a participação do empresariado, pertencente ao Terceiro Setor, citado por Zanatta (2017a).

Explicitam-se, assim, os alinhamentos do documento à classe dominante, a qual representa os interesses do capital, dentro de uma elaboração hierarquizada, em que órgãos de gestão pública somente abrem espaço para participação, mas não realizam propriamente com docentes da rede básica, seja na primeira, na segunda, seja na terceira e na última versão da BNCC.

Em consonância com as contribuições de Zanatta (2017a; 2017b), é possível alinhar as discussões realizadas pela autora aos postulados de Antunes (2020a):

Ressalta-se ainda que na sociedade atual, as tecnologias alteram o perfil dos trabalhadores. O trabalhador braçal, disciplinado e rígido da primeira revolução industrial deu lugar ao trabalhador intelectual, dinâmico e flexível da revolução tecnoindustrial eletrônica. Ao invés de profissionais ‘adestrados’ capazes de controlar máquinas ou equipamentos, o mercado necessita de profissionais críticos, sensatos, que atuem em diferentes áreas do conhecimento, que saibam tomar decisões, que apresentem soluções rápidas, que apresentem amplo conhecimento técnico e científico com amplo desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, que tenha habilidades com ferramentas tecnológicas, disposição para aprender, caráter crítico e criativo (ZANATTA, 2017a, p. 22).

Ao pontuar as habilidades críticas e criativas, não se remonta, necessariamente, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas direcionadas à transformação da realidade, mas à adaptação às diferentes formas de exploração do capital às quais os(as) trabalhadores(as) estarão sujeitos(as) ao longo de suas vidas. Desse modo, Zanatta (2017b, p. 326) chegou à conclusão de que tais mudanças “na formação humana levanta questionamentos e discussões que interferem direto no papel da escola. É nesse contexto que a proposta da implantação de uma base nacional comum” tem norteado “o processo educacional do Brasil”.

Assim, observa-se que a BNCC não é um simples documento, pertencente às políticas públicas educacionais e curriculares, mas é parte de um processo de reformulação da educação pública.

Foca-se, destarte, no desenvolvimento de novas formas para produzir futuros(as) trabalhadores(as) adequados(as) às novas formas de trabalho informacional e digital, movimentação presente no neoliberalismo, este que intensificou o individualismo e flexibilizou a força de trabalho a ser vendida. Como consequência:

Os princípios neoliberais enfatizam a formação de valores e a coesão social em detrimento da formação de **competências e habilidades** para formar o cidadão crítico com capacidades de adquirir autonomia pela aquisição do conhecimento. Assim, o papel da escola, é aprimorar o conhecimento do aluno de acordo com sua própria visão de mundo, sem promover mudanças de paradigmas (ZANATTA, 2017b, p. 315, grifos meus).

Dentro da lógica neoliberal, cada vez mais, a escola passa a tomar as características iniciais de sua apropriação pela burguesia, espaço de domesticação dos corpos para o atendimento às necessidades do capital. Nesse sentido, gera-se um questionamento pertinente:

[...] a escola deve ser um espaço para transmissão do conhecimento cientificamente acumulado pela humanidade e a partir daí, desenvolver habilidades e competências cognitivas, formando cidadãos pensantes, críticos com capacidade de resolver problemas ou a escola deve ser espaço para desenvolver habilidades e competências específicas para formar trabalhadores e manter a lógica do capitalismo? (ZANATTA, 2017a, p. 20).

Diante desse questionamento, é possível dar continuidade às reflexões, ao focar no processo que envolve a BNCC , explorar a sua pedagogia subjacente e discutir as formas pelas quais a sua implantação interferirá nos demais entes federados. Para tanto, valer-se-á da PedHC.

3. OS CURRÍCULOS BRASILEIROS: BNCC, RCPR, CMM

Com a seção anterior, expuseram-se os aspectos ligados aos processos estruturais da sociedade, em especial, a forma pela qual a BNCC se relaciona com o âmbito macro do capitalismo. A compreensão das políticas educacionais e as suas transformações dentro do neoliberalismo são chaves para se compreender a movimentação da educação nacional, pós-promulgação da BNCC, embora não se limite a isso.

Ao tratar da BNCC, abordam-se tanto as políticas educacionais quanto a estruturação curricular brasileira, a fim de observar os aspectos pertinentes à compreensão de currículo para, conseqüentemente, analisar-se os processos de reestruturação dos currículos nos diferentes níveis federativos.

3.1 Fundamentos a partir da Pedagogia Histórico-Crítica para compreender o currículo

Antes de adentrar na análise da BNCC, necessita-se explorar os fundamentos que norteiam as concepções de planejamento ligadas ao currículo e à função social da escola. Assim, recorre-se à PedHC e à PsiHC.

Nesse sentido, evocam-se as contribuições de Saviani (2020). Para esse autor, o currículo se sintetiza no próprio ato de a escola funcionar, mas não de maneira banalizada, e sim ao perceber a função social que a instituição tem em relação à difusão do conhecimento sistematizado. Como destacam Martins e Pasqualini (2020, p. 2), rejeita-se a visão de currículo como uma lista de conteúdos ou, até mesmo, “[...] uma ‘juntada’ de conhecimentos fragmentados, estáticos, pensados em uma lógica linear e etapista, nem mero rol de disciplinas engessado, estático, inalterável e definitivo”.

Ao alinhar as contribuições de Saviani (2020) às de Martins e Pasqualini (2020), compreende-se que o currículo retrata os conteúdos da educação e a forma como ele se encontra organizado e distribuído em um determinado tempo e espaço, de maneira intencional. Complementarmente, “[...] o currículo representa um esforço de quais conteúdos do patrimônio histórico-cultural humano devem ser apropriados pelas pessoas para que se efetive sua humanização ao longo do processo de escolarização” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 2), de maneira que se retome a própria função

social da escola.

Nessa direção, a escola, para Saviani (2020; 2021), deve ser um espaço de formação humana que promova a passagem do senso comum à cultura letrada/erudita ou à consciência filosófica, caracterizada por se constituir enquanto saber sistematizado. Assim, a escola passa a se compor enquanto ambiente de transmissão de conhecimentos científicos, históricos e artísticos, sendo que, a partir do trabalho educativo, produz-se, em cada indivíduo singular, de forma direta ou indireta, a humanidade historicamente produzida pelos seres humanos conjuntamente ao longo dos séculos (MARTINS; PASQUALINI, 2020).

Malanchen (2016, p. 176), ao se apropriar da conceituação sobre currículo de Saviani, sintetiza-o como “[...] a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade”. Esses aspectos se expressam no planejamento, pois, ao haver a interlocução do saber sistematizado entre docentes e discentes, requer-se do primeiro um domínio dos fundamentos, dos “[...] conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos” (*idem*, p. 174), visando a uma formação capaz de avançar para além da aparência fenomênica, do imediatismo pragmático e utilitarista, em que se objetiva formar discentes para a compreensão da totalidade que se insere na prática social.

A partir do saber sistematizado – este enquanto produto do trabalho pedagógico e alicerçado pelo currículo escolar –, busca-se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, mas, para tanto, necessita-se de uma organização (MALANCHEN, 2016). Assim, intencionalmente, ocorre uma seleção dos conhecimentos a serem socializados, de maneira a:

Identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana omnilateral, bem como quais as formas mais adequadas que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos[as] alunos[as] (MALANCHEN, 2016, p. 171).

Ao pensar em uma concepção de currículo a partir da PedHC, visa-se ao desenvolvimento do(a) educando(a), de maneira a extrapolar o imediatismo, desenvolvendo, justamente, as funções psíquicas superiores em um trabalho intencional, direcionado e fundamentado em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, os quais formarão o saber sistematizado a ser abordado na prática

pedagógica. É importante destacar, ainda, que essa concepção deverá estar atrelada a uma concepção mais ampla de transformação social.

3.2 Breves apontamentos sobre a pedagogia das competências

Para a compreensão da movimentação que se objetiva com a seção, é relevante a apresentação do conceito de pedagogia das competências. Para tanto, evoca-se o autor Philippe Perrenoud (1999), um dos principais autores para a fundamentação dessa pedagogia.

O termo 'competências' não tem um único significado. Define-se como “[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimento, mas sem limitar-se a eles*” (PERRENOUD, 1999, p. 7, grifos do autor). Isso porque a competência requer a mobilização das experiências anteriores, ao passo que as ultrapassa, deixando-as de lado para sair da repetição e “[...] inventar soluções parcialmente originais, que respondem, na medida do possível à singularidade da situação presente” (PERRENOUD, 1999, p. 31).

O pesquisador salienta sua posição, de maneira sintética, ao afirmar que “[...] a competência situa-se *além dos conhecimentos*” (*ibidem*, p. 31, grifos do autor), em uma alusão ao exposto anteriormente, dado que o enfoque é a “prática social” na qual o indivíduo estará inserido.

Perrenoud (1999) propõe que a competência necessita de uma amplitude de recursos cognitivos complementares, sendo o conhecimento uma parte desses recursos. Para explicitar suas ideias, utiliza-se de um exemplo:

As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, intervenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode constituir-se *ao vivo*, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação (PERRENOUD, 1999, p. 8, grifos do autor).

A partir da citação, é possível visualizar a proposta do autor, sendo que, ao pontuar as competências para além do conhecimento, posiciona-as como insuficientes para mobilizar ações, ao necessitar de outros recursos cognitivos para que se possam efetivar ações adequadas para diferentes situações.

Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas à assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação (PERRENOUD, 1999, p. 8, grifos do autor).

Compreendida, brevemente, tal posição de competências, contrapõe-se às contribuições de pesquisadores(as) da PedHC, estes(as) que desvelam algumas das relações entre essa pedagogia e o movimento educacional no país.

Pode-se iniciar com Ramos (2002; 2011), ocasião em que a pesquisadora, voltada a estudar o Ensino Médio e Profissionalizante, discorreu sobre a pedagogia das competências¹², suas bases e formas de interferência na educação. Para essa autora, tal pedagogia é apropriada, inicialmente, pelo ensino técnico e profissionalizante, dadas as características voltadas à formação direcionada ao trabalho, em que se extrapolou “[...] o campo teórico para aderir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares” (RAMOS, 2002, p. 222).

Ao se materializar enquanto proposta pedagógica para os currículos, a pedagogia das competências promove a flexibilidade e o individualismo, de maneira a serem facilmente acolhidos pelas transformações neoliberais adotadas póstumas à década de 1990, ao incutir nas políticas educacionais e na educação escolar “[...] valores hegemônicos da contemporaneidade, o foco do processo educativo é a adaptação do sujeito, de seu projeto e de sua personalidade ao contexto do trabalho flexível, que inclui o desemprego” (RAMOS, 2011, p. 63).

Nessa seara, os interesses da classe dominante, capitalista, ganham forças por encontrar fundamentos pedagógicos que incentivem a formação de um ser humano voltado à sobrevivência, à competição e ao aprofundamento cada vez maior do individualismo, ao adentrar na formação de valores. Isso porque “[...] na vida individual seria possível elaborar um projeto flexível o suficiente para reverter-se no projeto possível” (RAMOS, 2011, p. 63).

Ao aportar a necessidade de recursos cognitivos a mais para a constituição da competência, distancia-se, drasticamente, dos fundamentos da PedHC e da PsiHC, sobretudo porque as possibilidades de construção de operações mentais complexas

¹² Salienta-se que, a partir dos estudos de Ramos (2002; 2011), é desenvolvida a nomenclatura de ‘pedagogia das competências’, enquanto outros autores utilizam o termo ‘pedagogias hegemônicas’, devido à diversidade de proposições pedagógicas não críticas semelhantes à pedagogia das competências.

não são posteriores ao conhecimento, mas apropriações desenvolvidas, ao passo que se amplia o acervo mental, movimentando a cognição a se expandir com mediações apropriadas para tal feito.

Complementarmente ao exposto, a crítica de Ramos (2016) ao autor Perrenoud reverbera na constatação de que, apesar de se defender a importância do conhecimento, ele o coloca em segundo plano. Assim, é visível uma proximidade com o pragmatismo ou, como Ramos (2016) aponta, um neopragmatismo, uma vez que a competência está voltada e focada na capacidade de acionar ações, as quais o conhecimento, por si só, não possibilitaria, como apresentado no trecho a seguir:

A abordagem de Perrenoud é fortemente cognitiva, entendendo que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação etc. A aprendizagem ocorreria por meio do “pensamento reflexivo”, que se instaura quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos. O pensamento reflexivo seria a tomada de consciência, ao mesmo tempo, do obstáculo, dos limites dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, diante de uma situação que não pode ser enfrentada com a simples acomodação das estruturas constituídas (RAMOS, 2016, p. 64).

Dessa forma, Ramos (2016) faz a crítica ao pensamento do Perrenoud, ao apresentar algumas das limitações de sua obra, a exemplo do seguinte excerto: “[...]. Os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática” (PERRENOUD, 1999, p. 10).

Com respaldo na PedHC, a prática social não é descartada ou deslocada a segundo plano, mas observada dialeticamente com o conhecimento, sendo que tanto a teoria como a prática se unem e possibilitam vias para se atuar sobre a realidade – e, caso necessário, transformá-la.

Outro termo utilizado pelo autor é o de ‘eficácia’, tão difundido pelos defensores do neoliberalismo, ou seja, que confere fundamento à expansão do capital. Ao analisar a pontuação do autor sobre as transformações educacionais, diante das novas necessidades do século XXI, ele pontua que “[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma **flexibilidade** e criatividade crescente dos seres humanos, **no trabalho** e na cidade” (PERRENOUD, 1999, p. 15, grifos meus).

Ao destacar flexibilidade e trabalho na citação anterior, retomam-se as contribuições de Antunes (2020a), as quais sinalizam que as transformações do neoliberalismo requisitaram do mundo do trabalho, cada vez mais, a flexibilização dos processos de trabalho, dimensão que corrobora com a formação da classe “preariado”¹³, como apontado pelo autor. Não é de se espantar, inclusive, que as ponderações de Perrenoud (1999) se tornaram um combustível para o empresariado brasileiro na defesa de transformações curriculares, a exemplo da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Nesse íterim, ao colaborar com as contribuições de Ramos (2002; 2011; 2016), Johann (2020) se dedicou a analisar a BNCC a partir da PedHC, sendo que, para isso, desvela e expõe a pedagogia das competências enquanto fundamento do documento e as formas pelas quais essa pedagogia se baseia. Assim, para a autora, a “[...] Pedagogia das Competências, enquanto teoria hegemônica, defende os princípios da eficiência e eficácia e, conseqüentemente, acolhe os processos meritocráticos e competitivos no centro das suas discussões” (JOHANN, 2020, p. 128). Como salientado, ‘eficácia’ é um termo bastante utilizado por Perrenoud (1999).

Nesse sentido, constitui-se em um fundamento pedagógico estratégico para a consolidação da reestruturação das instituições escolares direcionadas para o processo produtivo, ao se relacionar, intimamente, com os ideais neoliberais “[...] para expansão das relações econômicas e sociais do país” (JOHANN, 2020, p. 128). Tal fato é visível na articulação do empresariado na defesa por políticas educacionais.

Como expõem Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 405, grifos das autoras), ao retratar o processo de institucionalização da BNCC para o Ensino Médio paranaense, “a adesão ao pacote das competências socioemocionais esvazia o caráter político da formação das novas gerações, assumindo a racionalidade do *aprender a empreender* [...]”, em consequência da integração da pedagogia das competências como base do currículo nacional.

Para Ramos (2002), a pulverização da formação das juventudes se tornou inevitável, de forma a incutir uma racionalidade propícia ao capital, tomando-a como

¹³ Utiliza-se o termo a partir das ponderações de Antunes (2020b), em que, ao observar o avanço da precarização do trabalho, o autor pontua o surgimento de um novo contingente de trabalhadores ainda mais precarizado, de maneira a autodenominar “preariado”. Além de Antunes (2020b), pode-se consultar: STANDING, Guy. O precariado e a luta de classes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 103, p. 9-24, 2014; e/ou: STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

única forma de atuação perante a realidade; ou, como aponta Puello-Socarrás (2021), nas transformações do neoliberalismo, do século XX, vão se criando os mecanismos para a perpetuação do capital. Produziu-se, por conseguinte, um esvaziamento do conhecimento científico, ao focalizar na subjetividade dos indivíduos e no atendimento apenas à realidade micro (RAMOS, 2002).

Ramos (2011, p. 58), ainda, salienta que “[...] a pedagogia das competências expressa essa nova cultura na relação entre o trabalho e a educação”, alinhando-se às pontuações de Zwirtes e Martins (2020), já que:

[...] A integração econômica e social, tanto das empresas quanto das pessoas, dependeria da capacidade de desenvolvimento de competências flexíveis para se manter no mercado; caso contrário, as primeiras poderiam falir, e as segundas, tornarem-se inimpregáveis. Configura-se, a partir de então, uma pedagogia das competências. Se, para as empresas, ela se converteu em modelos de gestão, para as pessoas, a pedagogia das competências configurou-se como um ideário a orientar sua formação escolar e sua conduta nas relações de trabalho (RAMOS, 2011, p. 58).

Assim, a pedagogia das competências acaba por compor o ideário neoliberal (RAMOS, 2011), ao modificar o rumo da educação para uma formação acrítica, que nega as diferenças sociais e de classes, de modo a impossibilitar “[...] a construção de projetos coletivos emancipadores” (ZWIRTES; MARTINS, 2020, p. 49).

Tanto Ramos (2011) quanto Johann (2020) salientam a necessidade da burguesia brasileira de inserção da pedagogia das competências, conforme o discurso governamental, em documentos legais, seja por meio de políticas educacionais, seja por intermédio dos currículos. No que tange à BNCC, alteram-se as políticas educacionais, de forma a incutir no sistema educacional, em suas diferentes facetas, desde a Educação Infantil até a formação inicial e continuada de docentes, currículos alinhados à pedagogia das competências.

A primeira visa ao pleno desenvolvimento dos interesses capitalistas de acúmulo de capital e subjugação da classe trabalhadora, ao se valer do espaço escolar em seu caráter inicial, como local de formação do proletariado que atendesse às necessidades da burguesia de conhecimentos para a venda da força de trabalho. Como apontado por Johann (2020, p. 131), essa pedagogia passa a ser acolhida pelo capital “[...] como parâmetro conceitual para tratar das instabilidades formativas e sociais, propondo um formato de ensino que mantenha estagnada as possibilidades

de transformações sociais do sistema social em vigência”, em que o enfoque em competências passou a explicitar a flexibilização do ensino em uma escola utilitarista.

Em oposição à pedagogia das competências, a PedHC busca inverter o papel da escola enquanto desmistificadora da classe trabalhadora, direcionando-se para a formação humanizada, crítica, a qual dá acesso às máximas produções da humanidade, ao oferecer possibilidade para que os indivíduos unam forças para transformar a sociedade capitalista.

Conteúdo e conhecimento se tornam o foco na PedHC, pois, como retrata Vásquez (2011, p. 255), para que haja uma práxis revolucionária, é necessária a “[...] teoria como fundamento científico da substituição revolucionária do capitalismo pelo socialismo e da missão histórica do agente dessa transformação: proletariado”. É relevante pontuar a unidade entre teoria e prática a qual a PedHC defende, sobretudo por se diferenciar de outras tendências pedagógicas que conduzem sua teoria e prática de forma dicotômica.

A partir dessas questões, busca-se a observação do movimento de construção da BNCC, de maneira a identificar a pedagogia das competências enquanto subjacente ao documento.

3.3 BNCC: a pedagogia das competências subjacente ao documento

O processo de construção da BNCC, como apontado por Malanchen e Santos (2020), Pires (2020), Moreno (2021) e Ribeiro (2022), materializou-se como expressão de uma organização neoliberal de Estado, ao assegurar os interesses do empresariado para a educação nacional. Pondera-se que a padronização curricular, defendida pelo discurso governamental e identificada na BNCC, é reflexo das recomendações feitas por organizações internacionais multilaterais, a exemplo do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Como apresentado na introdução da BNCC, é expresso o alinhamento “[...] à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)” (BRASIL, 2018, p. 8), porém não se limita a esse documento. Dentre os referenciais para a construção da BNCC, encontram-se a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a OCDE, de maneira a se apropriar da utilização de “competências” e habilidades norteadoras para os processos de ensino e

aprendizagem – e em articulação com as avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Ao se centrar em competências, o documento as define como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Apesar do discurso, à primeira vista sedutor, não se revela o seu significado total.

Como salientado por Silva (2020, p. 115), quando a BNCC se posiciona em um alinhamento internacional, expressa os anseios neoliberais de construção de uma formação voltada às “[...] demandas do mercado, criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade, portanto, para o exercício da ética”, característico da chamada pedagogia das competências, destacando-se contradições dentro da proposta apresentada pela BNCC.

A partir das contribuições de Ramos (2002; 2011; 2016) e Malanchen e Santos (2020), observam-se indícios da construção da pedagogia das competências desde a redemocratização do país em 1988, ocasião da constituição de um sistema educacional e, conseqüentemente, da sistematização do ensino. Antes de abordar a pedagogia das competências, torna-se necessário compreender o movimento das políticas educacionais que deram vias para a estruturação da BNCC, iniciando-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A LDB nº 9.394/1996, na versão da promulgação, em seu Artigo 26, apontou para a necessidade de criação de uma base nacional comum, de maneira a ser adaptada às diferentes características regionais, culturais e econômicas (BRASIL, 1996), porém não se limitou a isso.

Aliada à necessidade de uma base, o Artigo 26 se refere ao estudante como “clientela”; assim, anuncia-se uma vinculação das políticas educacionais aos interesses da sociedade hegemônica. Mesmo que o termo tenha sido retirado, posteriormente, com a Lei nº 12.796, de 2013, sendo substituído por “educandos”, já expressava os interesses do capital. Escancarou-se a direção política e pedagógica da educação enquanto ambiente voltado para atender “clientes”, aproximando-se aos princípios de uma empresa de serviços, ao invés de um núcleo de formação humana. Nessa linha de análises, Malanchen (2016, p. 10) aponta que:

[...] a estratégia adotada pelas forças políticas alinhadas ao projeto neoliberal foi a de aprovar uma lei que deixasse o caminho aberto para medidas políticas pontuais que fossem adequando gradativamente a educação escolar brasileira às estratégias contemporâneas do capital na luta de classe.

No mesmo período de promulgação da LDB nº 9.394/1996, o documento “Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, também conhecido como Relatório Jacques Delors ou somente Relatório Delors (1998)¹⁴, passou a influenciar as políticas educacionais em âmbito nacional. Esse documento, integrante da política internacional, expôs proposições para a educação, ocasião em que definiu a educação básica enquanto foco para investimentos públicos, além de apresentar sugestões centradas “[...] nas diretrizes para equidade, responsabilidade social e eficiência” (MOREIRA, 2015, p. 218). Sintetizou-se em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser (MALANCHEN, 2016).

Como Moreira (2015) expõe, tal documento foi relevante para a política educacional nas diferentes áreas. Na área curricular, conforme aponta Malanchen (2016), as referências dos organismos internacionais infligiram, diretamente, uma visão de ensino e educação apropriada pelas políticas educacionais brasileiras. Em continuidade ao processo de reorganização educacional no país, junto ao Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997)¹⁵ foram criados para servir de referencial curricular, póstumo à LDB nº 9.394/1996, representando a primeira tentativa de tal propósito (BEDIN, 2021).

Os PCN (BRASIL, 1997) se destacam pela sua não obrigatoriedade, de maneira a se constituírem “[...] de fato como um parâmetro, um guia na elaboração de currículos próprios e de outras políticas educacionais” (BEDIN, 2021, p. 47), por abrir espaço para a flexibilidade de adaptação e apropriação dos diferentes contextos encontrados no país, porém a gestão desses processos produziu impactos na educação.

¹⁴ O documento na íntegra pode ser acessado no endereço eletrônico: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Complementar ao endereço eletrônico, é possível explorar mais considerações sobre o documento em Moreira (2015).

¹⁵ Os PCN não têm uma data fixa, pois foram publicados, separadamente, para as diferentes áreas do conhecimento e para as etapas do Ensino Fundamental e Médio. Ainda assim, opta-se pela utilização de 1997 como uma referência pelo documento introdutório.

A estruturação dos PCN (BRASIL, 1997) representou uma tentativa de padronização curricular, mas que acabou não se efetivando completamente devido à sua flexibilidade. Ainda assim, complementar ao exposto, Malanchen (2016) destaca que os PCN (BRASIL, 1997) se apropriaram das proposições contidas no Relatório Delors¹⁶ de 1998.

Nesse sentido, visualizam-se, novamente, as interferências de projetos neoliberais, já que, como explicitado por Malanchen (2016), os PNC (BRASIL, 1997) acabaram por iniciar a efetivação do processo de atendimento às exigências da sociedade capitalista, ao introduzirem, no campo do currículo, a atualização para a acumulação flexível apontada por Harvey (2008). Complementarmente, integraram a possibilidade de maior articulação das propostas feitas pelos organismos internacionais, a exemplo da abertura para as avaliações em larga escala, como o PISA.

Ao expor os interesses na adaptação dos indivíduos para as novas características do projeto neoliberal para o século XXI contidas no relatório, é possível compreender que os PCN (BRASIL, 1997) acabam “[...] por valorizar o que é útil e imediato, ou seja, o conhecimento escolar é reduzido ao que é pragmático e ao que leva o indivíduo a se adaptar, e não a buscar mudanças em seu meio” (MALANCHEN, 2016, p. 24). Dessa maneira, retirou-se a prioridade dos conteúdos científicos, ao deslocar o foco para “[...] o trabalho com conteúdos efêmeros, [...] produzindo com isso uma visão utilitarista do conhecimento” (*idem*, p. 26).

Apesar de as orientações contidas nos PCN (BRASIL, 1997) terem impactos na educação, Malanchen (2016) aponta que os Parâmetros não deixaram de receber diversas críticas, em especial, no meio acadêmico nacional, assinalando uma direção para uma formatação da educação voltada à manutenção do *status quo*.

Assim, com a entrada do século XXI, em um processo de democratização da sociedade, iniciou-se um processo de construção de novos documentos para nortear os currículos, sintetizados em Diretrizes. A partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, por meio da Lei nº 11.274/2006, deu-se o processo de elaboração de diretrizes que pudessem atender à nova organização da Educação Básica, de forma a englobar as diferentes etapas e modalidades da educação,

¹⁶ Embora se utilize da publicação brasileira para referência, o documento foi publicado, inicialmente, em 1996, ganhando tradução em 1998.

condensadas, posteriormente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013)¹⁷.

As DCN (BRASIL, 2013)¹⁸, como aponta Malanchen (2016, p. 47), centralizavam-se no pluralismo de ideias e na diversidade cultural, de maneira que se condenou a objetividade e a universalidade do conhecimento, por considerá-las “[...] um desrespeito às culturas populares”. Isso, pois, visava à subversão dos preconceitos e visões desrespeitosas em relação a certos grupos sociais.

Tal posicionamento, alinhado às orientações internacionais, pautava-se na busca pelo combate à desigualdade social (MOREIRA, 2015), porém o discurso se centrou em uma forma de adequar a população às necessidades do capital.

Ao se analisar as proposições incutidas nas DCN com as orientações internacionais, percebe-se a defesa de uma “humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural” (MALANCHEN, 2016, p. 47), destacando-se, em especial, o relativismo, o qual se tornou uma munição para a desestruturação da classe trabalhadora, ao conferir vias à perpetuação do *status quo*. Outro ponto relevante é a continuidade do fortalecimento das avaliações em larga escala, impactando, diretamente, em âmbito nacional, em especial, para o avanço dos interesses do capital sob a educação.

Concomitantemente às DCN, houve a construção do segundo Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024)¹⁹, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual influenciou no processo de criação da BNCC. Ao retratar o PNE/2014-2014, torna-se necessário apontar para a sua relevância à educação e, em seguida, a relação do documento com a Base.

Conforme explica Koepsel (2017), o ato de planejar perpassa pelas diferentes facetas da realidade humana, ao impactar, diretamente, na forma de organização da vida humana. Desse modo, ao se constituir o sistema educacional e os órgãos

¹⁷ Para se manter dentro do objetivo da pesquisa, não serão trabalhadas as peculiaridades que envolvem as DCN, atendo-se somente ao que compete à contextualização para a BNCC.

¹⁸ A partir da referência utilizada, as diretrizes se compreendem enquanto norteadoras da prática pedagógica de docentes das diferentes etapas da Educação Básica, estipulando os princípios basilares da atividade escolar. Assim como os PCN (BRASIL, 1997), não se traduzem em um só documento; assim, utiliza-se a versão produzida pelo MEC, a qual aglutina as diferentes diretrizes. Tal versão é datada de 2013.

¹⁹ Realçou-se somente o PNE/2014-2024 devido à sua aproximação com a BNCC, uma vez que o primeiro PNE, Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, teve o destaque pela proposição de construção das diretrizes curriculares, além de ampliar a curricularização para as modalidades de ensino, as quais foram deixadas de lado pelos PNC.

responsáveis pela gestão, faz-se substancial a construção de objetivos a serem alcançados no campo macro da educação, sendo efetivados pela gestão educacional.

O PNE/2014-2024 se destaca por apontar os interesses do período histórico que se constitui. Isso, pois, como salientado por Moreira (2015) e Malanchen (2016), da década de 1990 em diante, a educação ganhou maior atenção do capital internacional, sendo compreendida como um espaço para a amenização das desigualdades sociais, ao demarcar a necessidade de “atualizações”, juntamente ao financiamento para a efetivação de uma educação ao século XXI.

Dentre as metas a serem alcançadas pelo PNE/2014-2024, pode-se destacar as metas 2, 3 e 7, que apresentam estratégias relacionadas à necessidade de estruturação de uma base nacional comum, propondo ações diretamente relacionadas ao currículo.

Ao analisar o documento, a partir do discurso governamental, explicita-se que uma base comum é observada como uma forma de desenvolvimento da educação, sendo aquela que possibilitará a efetivação de direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. As estratégias 2.2 e 3.3, por exemplo, propõem:

[...] 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).

Mais especificamente, ao retratar a qualidade de ensino, meta 7, a base nacional comum é novamente mencionada, sendo enfatizada a necessidade de estabelecimento dela, conforme a estratégia 7.1:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Logo, ao observar os direcionamentos das metas estabelecidas, retoma-se que a BNCC não surgiu de uma necessidade momentânea de profissionais da educação; muito pelo contrário: já representava anseios anteriores dentro da própria política educacional. Após a promulgação do PNE/2014-2024, iniciou-se o processo de construção da BNCC, este que teve início em 2015 e foi instituído com a promulgação

da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. No que se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, conforme Ribeiro (2022), a versão final dessas etapas foi publicada em 2017, enquanto, para o Ensino Médio, somente em 2018. Ainda assim, o MEC publicou uma versão que unia, em um documento, toda a Educação Básica em 2018.

Como apontado por Malanchen (2020) e Bedin (2021), a pedagogia das competências não representou uma apropriação nova, mas a continuidade de um processo que já existia no âmbito nacional.

Em continuidade ao exposto, a BNCC representa a busca pela padronização curricular nacional, sendo que tal tentativa se iniciou com os PCN (BRASIL, 1997), porém alcançou um patamar de maior possibilidade de concretude, uma vez que se constitui enquanto um documento de caráter normativo “que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...], em conformidade com o que preceitua o [...] PNE” (BRASIL, 2018, p. 5).

A padronização se apresenta como uma necessidade posta pelo capital internacional, sendo que as propostas dos organismos internacionais tomam a educação como parte essencial para a manutenção estrutural do sistema vigente (MOREIRA, 2015).

Para fortalecer o discurso e disseminar os ideais neoliberais, enfocou-se na questão da qualidade de ensino, ideia difundida pelo PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) e presente na BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, a pluralidade curricular se tornou um empecilho para a proposta de igualdade de aprendizagens (BEDIN, 2021), dimensão que será abordada na sequência.

O estabelecimento de um currículo comum “[...] é defendido como a solução para a redução das desigualdades de aprendizagem e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação” (BEDIN, 2021, p. 48).

Destaca-se que os aspectos de padronização e, consecutivamente, homogeneização da educação, devem ser compreendidos como expressão de “[...] um processo de controle e de regulação que busca se efetivar no ambiente educacional, garantindo a produção de resultados educacionais de acordo com as demandas do mercado e desses movimentos neoliberais e neoconservadores” (BEDIN, 2021, p. 90).

De maneira sintética, a BNCC se situa no bojo das “[...] reformas conservadoras e está amplamente vinculada a outras esferas da política educacional que são alvos desse projeto de controle e regulação incorporado da esfera econômica para a educacional” (BEDIN, 2021, p. 90).

É nesse contexto que Zwirtes e Martins (2020, p. 51) apontam para a inter-relação entre a BNCC e a pedagogia das competências, materializada, principalmente, na “[...] fundamentação pedagógica para a organização do currículo”, porém não somente isso:

[...] a BNCC busca a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, para a formação de mão de obra acrítica que se preocupa com a resolução de problemas simples do cotidiano, para a formulação de projetos de vida que façam o sujeito compreender e aceitar a posição que ocupa na sociedade, sem possibilidades de quebra dos ciclos ou emancipação (ZWIRTES; MARTINS, 2020, p. 51).

Retomam-se, assim, as contribuições de Ramos (2011, p. 58), haja vista que a pedagogia das competências “[...] configurou-se como um ideário a orientar sua formação escolar e sua conduta nas relações de trabalho”, de maneira a articular a educação aos processos de reestruturação produtiva do capital. Ou seja, em um movimento diverso da PedHC, a pedagogia das competências se evidencia por se enviesar para o utilitarismo, focado na “[...] relação entre os aprendizados e as situações em que esses serão úteis” (RAMOS, 2011, p. 61). Não obstante, ao se enunciarem as competências que estudantes deveriam desenvolver, acaba por se delimitar à “dimensão da ação e não da cognição” (*ibidem*).

Como bem salientam Malanchen (2016) e Anjos (2020), a construção de um currículo a partir da PedHC e da PsiHC compreende que a função social da educação escolar é formar alunos(as) que se apropriem das máximas produções objetivadas historicamente pelo gênero humano.

Em distonia, a PedHC e a pedagogia das competências trilham trajetos distintos para a sociedade, sendo que a primeira se propõe a pensar e refletir a sociedade a partir da apropriação de conteúdos essenciais para o desenvolvimento cognitivo da criança (SAVIANI, 2020; ANJOS, 2020), enquanto a segunda promove a adequação dos educandos para o mercado de trabalho, centrando-se no desempenho, ou seja, instaura-se, assim, uma formação condutivista e tecnicista (RAMOS, 2011).

De forma geral, a problemática que gira em torno da pedagogia das competências é que ela acaba por envolver a formulação de uma pedagogia – que acaba por se traduzir em uma atividade social “[...] que engloba seleção de saberes a ser transmitido pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados” (RAMOS, 2011, p. 62). Assim, abala toda a estrutura educacional, ao direcionar caminhos para a educação e, consecutivamente, para a sociedade, aqui apontada como uma subserviência da população ao capital e toda a estrutura que rege a exploração da humanidade por ela mesma.

3.4 Desencadeamento da política nacional: Referencial Curricular do Paraná em foco

O processo de materialização da BNCC se deu pela força de lei, em que estados e municípios passaram a se adequar ao documento curricular (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2018). No caso do Paraná, não demorou para que ocorresse a adequação curricular, guardadas as peculiaridades desse estado.

Como forma de explicitar o percurso de documentos curriculares do estado do Paraná, expõe-se o Quadro 2 para melhor visualização.

Quadro 2 – Relação dos documentos curriculares do Paraná de 1987 até 2020

Ano	Documento Curricular
1987 - 1990	Currículo Básico
2003 - 2008	Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica
2012	Caderno de Expectativas de Aprendizagem
2018	Referencial Curricular do Paraná
2019 - 2020	Currículo da Rede Estadual Paranaense

Fonte: adaptado de Bedin (2021, p. 55).

Como aponta Bedin (2021, p. 55), o currículo do estado do Paraná passou por um percurso que se iniciou em 1987, com a construção do Currículo Básico²⁰, envolto de um contexto direcionado a refletir os processos de alfabetização, sendo que se “[...]”

²⁰ Utilizam-se as letras maiúsculas, pois, a partir de Bedin (2021), trata-se do nome próprio do documento. Dessa maneira, para evitar confusões, mantém-se a forma empregada pela autora.

tinha como objetivo a redução das taxas de reprovação e evasão escolar nos primeiros anos do Ensino Fundamental”, em consonância com as políticas educacionais da época.

Concomitante a tal processo, a redemocratização do país se constituiu como um marco relevante para a construção dos currículos no âmbito estadual, abrindo espaço para as chamadas pedagogias críticas, a exemplo do advento da PedHC (BEDIN, 2021). Com essas pedagogias, direcionaram-se os debates para a desigualdade social e econômica, de tal forma que a educação escolar fosse capaz de acolher alunos(as) de classes socioeconômicas mais baixas.

Especificamente quanto ao Currículo Básico, o documento trouxe à tona alguns dos fundamentos do MHD, ocasião em que, pela primeira vez, assumiu-se “a visão epistemológica da construção histórica cultural do homem enquanto ser social” (BEDIN, 2021, p. 56). Dentro do processo de construção do documento, destacou-se a participação de professores universitários que defendiam a PedHC, de maneira a agregar tal pedagogia ao currículo estadual.

Mesmo com esse contexto, quando os professores da Educação Básica tentaram se apropriar da PedHC, por volta de 1994, eles foram direcionados para outros debates (BEDIN, 2021), aqui representados pela influência do construtivismo, algo que foi aprofundado com a publicação dos PCN (BRASIL, 1997) (LOBO, 2013). Isso tudo influenciado pelas reformas neoliberais, como mencionado anteriormente, já que o enfoque para se pensar a educação se encaminhou com vistas à formação de indivíduos que auxiliassem na perpetuação da estrutura capitalista, ao invés de refletirem criticamente sobre as possibilidades de se romper com tal sistema.

Apesar de tal situação, a PedHC permaneceu como parte do currículo estadual, em 2008, ocasião em que foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica (DCEEB). Tal documento foi caracterizado por se opor ao movimento contido nos PCN (BRASIL, 1997), trazendo, consigo, concepções do Currículo Básico, “[...] como as discussões sobre o ser sócio-histórico e o reconhecimento político do currículo e do ensino” (BEDIN, 2021, p. 56).

Mais uma vez, tal como com o Currículo Básico, a participação da docência universitária foi relevante para o processo de construção das DCEEB, havendo, também, a participação de professores da rede estadual. Por causa da união desses agentes, as DCEEB objetivaram se opor à materialização das orientações das

reformas educacionais e curriculares, de modo a superar e intencionar o projeto neoliberal de educação (BEDIN, 2021).

Dados os esforços na construção das DCEEB, com a transição da gestão governamental, em 2011, surgiu um novo documento, o Caderno de Expectativa de Aprendizagem (CEA), em descontinuidade às políticas curriculares anteriores (BEDIN, 2021). Além da ausência de continuidade às políticas curriculares, foi com esse documento que a pedagogia das competências atingiu o âmbito estadual. Por conseguinte, os fundamentos da PedHC e os pressupostos do MHD foram substituídos, alinhando-se aos processos de alteração curricular da época, ao recuperarem aspectos contidos nos PCN (BRASIL, 1997) e estarem aptos para as futuras DCN (BRASIL, 2013).

O CEA, como expõe Loch (2016), representou a adequação do currículo às demandas internacionais, juntamente a um enfoque nos processos de avaliação em larga escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). Tal processo foi observado, em nível nacional, a partir da constituição dos PCN (BRASIL, 1997) e, posteriormente, das DCN (BRASIL, 2013).

Após a instituição da BNCC, em nível nacional, o estado do Paraná agilizou os processos de adequação curricular, de forma que, em 2018, a partir da Deliberação nº 03/18 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR –, instituiu-se o Referencial Curricular do Paraná – RCPR (2018b). Para tanto, como salientam Lima e Biernaski (2022), houve a participação conjunta da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), do CEE/PR, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR), de maneira a compor um comitê gestor. São as instituições “[...] representativas dos sistemas estadual e municipais de educação, e responsáveis por executar e normatizar a educação escolar, nos diferentes sistemas, de um regime de colaboração entre Estado e municípios, de um referencial curricular único” (LIMA; BIERNASKI, 2022, p. 7).

Como explana Bedin (2021), diferentemente dos documentos anteriores, a participação de docentes da Educação Básica foi baixa, sobretudo porque a SEED/PR disponibilizou pouco tempo hábil para a consulta de discussões das propostas que culminaram no RCPR (PARANÁ, 2018b). Apenas trinta dias foram disponibilizados

para a consulta pública – e assim, em apenas dois meses, o CEE/PR aprovou a versão final do documento (BEDIN, 2021; SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2021).

Ao colaborar com as afirmações anteriores, Bedin (2021, p. 117) explicita que:

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

Complementarmente às pontuações anteriores, há uma mudança do RCPR (PARANÁ, 2018b) em comparação à BNCC (BRASIL, 2018) referente aos componentes curriculares do Ensino Fundamental, de maneira a não se utilizar de competências gerais e específicas. Assim: “No seu lugar, os organizadores da proposta preferiram utilizar a expressão direitos de aprendizagem, utilizada na primeira versão do documento nacional. No lugar da expressão *habilidades*, aparece o termo *objetivos de aprendizagem*” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2021, p. 15, grifos das autoras).

Bedin (2021), ao analisar o documento e o processo histórico que conduziu à constituição do RCPR (PARANÁ, 2018b) salienta o alinhamento com a BNCC (BRASIL, 2018), tendo em vista que ocorreu a apropriação da pedagogia das competências. Essa apropriação é vista enquanto continuidade dos processos já iniciados com o CEA, porém com o diferencial de aprofundamento do iniciado anteriormente. Assim como a BNCC (BRASIL, 2018), a visão da educação como aquela que formará indivíduos a partir do enfoque de competências para o mercado de trabalho permaneceu no RCPR (PARANÁ, 2018b).

De maneira sintética, Bedin (2021, p. 125) expõe que, na fundamentação contida no RCPR (PARANÁ, 2018b),

[...] concentra o currículo e o ensino em conceitos que não expressam um potencial crítico para a formação dos sujeitos e que reduzem o papel da ação educativa ao treinamento de habilidade e o desenvolvimento do sujeito competente e flexível para adaptação à sociedade desigual baseada na competição, no lucro, na meritocracia e nas diversas formas de exploração.

Em 2020, foi apresentado o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), este que se caracterizou por explicitar a estrutura dos objetivos de aprendizagens contidos no RCPR (PARANÁ, 2018b) para o Ensino Fundamental. Agregou-se um

formato complementar de organização, revelando o que é considerado relevante e mutável ao efetivar a proposta curricular.

Esse documento apresenta a estrutura do currículo do estado do Paraná, mas com a ausência da fundamentação teórica presente no seu antecessor, focando, assim, somente na apresentação dos quadros que compõem os objetivos de aprendizagens e habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) discentes paranaenses.

A partir do RCPR (PARANÁ, 2018b), facilitou-se a apropriação da BNCC (BRASIL, 2018) pelos municípios, uma vez que ele se constitui enquanto um documento do sistema estadual de ensino. Ao passo que se tornou obrigatório para todas as escolas estaduais, também se apresenta como um referencial para os municípios, ao pontuar a opção de se apropriar total ou parcialmente (PARANÁ, 2018b).

Concernente ao exposto, questiona-se: qual(is) pedagogia(as) de ensino-aprendizagem se manifesta(m) no Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020)? A fim de responder a esse questionamento, na sequência, são apresentadas algumas análises acerca do objeto de estudo em tela.

3.5 Currículo da Educação Municipal de Maringá: alterações, alinhamentos e/ou resistências?

Antes da análise do Currículo da Educação Municipal de Maringá (CMM), é indispensável a observação de parte do processo de constituição do currículo até o desencadeamento do documento publicado em 2020.

Como exposto por Bucioli e Moreira (2018), o currículo de Maringá passou por diferentes etapas, sendo possível considerar que existiram, até o momento, somente dois documentos curriculares: Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MARINGÁ, 2012) e o Currículo da Educação Municipal de Maringá (MARINGÁ, 2020).

Para a consolidação da versão de 2013, foram realizados diversos estudos, de maneira a atender não somente às demandas estaduais, mas também às municipais. Para tanto, o documento passou por diversas etapas para viabilizar a sua materialização, que se iniciou em 2007, com estudos da versão preliminar das DCEEB. Mobilizou-se, ainda, a criação de grupos de estudo para a compreensão dos

documentos curriculares em nível estadual. Como resultado desse processo, criou-se a Proposta Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de Nove Anos do Município de Maringá, a qual serviu para a adequação de PPPs de CMEIs e escolas de Ensino Fundamental (BUCIOLI; MOREIRA, 2018).

Apesar desses processos, não estagnados em 2007, a finalização do documento ocorreu em 2012, sendo que diversas etapas de adequação foram realizadas, de maneira a acompanhar as mudanças nacionais que tangiam o currículo. Todo esse processo conjugou em um documento fundamentado no MHD, na PedHC e na PsiHC, uma vez que contou com a colaboração do professor Dr. João Luiz Gasparin. Assim, o documento final apresentou um profundo arcabouço teórico para alicerçar a estrutura curricular e a forma pela qual se daria o ensino. No que tange ao planejamento, traz, consigo, as contribuições da produção “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica (2020)”, escrita por Gasparin como resultado da tese de doutoramento.

Após tal construção, tem-se continuidade às alterações curriculares, sendo que, em 2017, houve a promulgação da Lei nº 13.415, a qual estipulou para os estados e municípios a adequação à BNCC (BRASIL, 2018), de modo a explicar estes postulados:

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a).

Dessa maneira, como exposto pelo artigo, os sistemas de ensino e, conseqüentemente, as redes de ensino precisaram se adequar às novas proposições curriculares, o que implicou um novo processo de construção do currículo municipal.

Em decorrência da lei, os conselhos necessitaram se organizar para estipular os processos pelos quais se dariam tais adequações; assim, via Conselho Pleno (CP), o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulga a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tendo como objetivo instituir e orientar “a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017b).

Tal resolução acabou por orientar não somente o nível nacional, mas também estadual e municipal, ao estipular que:

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, **até início do ano letivo de 2020** (BRASIL, 2017b, grifos meus).

Como destacado anteriormente, o prazo para a adequação dos níveis estaduais e municipais, de maneira a contemplar, integralmente, a Educação Básica, estava demarcado para o início do ano letivo de 2020. Tal prazo passou a ser reproduzido pela Deliberação nº 03/2018 – CEE/PR –, tendo em vista que o Artigo 25 contemplou, integralmente, o descrito na resolução do CNE.

Apesar do prazo inicial, devido às complicações desencadeadas pela pandemia da covid-19, a Deliberação nº 03/2018 – CEE/PR – foi alterada pela Deliberação nº 04/2020 – CEE/PR. Dessa maneira, as alterações curriculares passaram do prazo destinado às adequações necessárias até início de 2022, como aponta o Artigo 2º, ao modificar os Artigos 24 e 25.

Nesse sentido, ao observar as atas de reuniões do Conselho Municipal de Educação (CME), foi possível captar parte do processo de alteração do currículo municipal – e que, somente em 2020, houve a menção ao processo de adequação à BNCC. Para isso, houve a participação da Profa. Dra. Marta Sueli de Faria Sforzi, docente e pesquisadora vinculada à UEM, para apresentação ao CME do andamento da reformulação curricular municipal.

Ademais, apesar de uma breve apreciação do CME, o próprio Currículo da Educação Municipal de Maringá (CMM) retrata o processo de construção, que se iniciou em 2019. Foram realizadas sete etapas, as quais envolveram desde formações continuadas para acompanhamento da reelaboração, grupos de estudos separados em áreas, até o momento de correção ortográfica. Isso, pois, visava-se a uma reconstrução curricular democrática na prática, como salientado pelo discurso governamental, no seguinte trecho “[...] o Município de Maringá dedicou-se a construir seu currículo de forma colaborativa, coletiva e participativa, envolvendo todas as esferas representativas e pertencentes à rede municipal de ensino” (MARINGÁ, 2021, p. 17). Para melhor visualização, organizou-se o Quadro 3, a fim de expor o processo conduzido para a materialização do CMM.

Quadro 3 – Etapas de construção do Currículo da Educação Municipal de Maringá

Etapas	Descrição contida no documento
Primeira etapa	Escolha de um profissional preparado e qualificado para realizar as formações continuadas, orientações e acompanhamento aos profissionais da Educação, que tiveram interesse em participar desse momento ímpar.
Segunda etapa	Convite para todos os profissionais das unidades escolares para participar da reelaboração, como representantes diretos de seus pares, desde que fizessem parte do quadro do magistério e fossem professores regentes, de área e educadores, no limite de 3 (três) profissionais por unidade.
Terceira etapa	Análise, realizada por técnicos da Secretaria de Educação, das inscrições enviadas pelos profissionais interessados.
Quarta etapa	Formação acerca da fundamentação teórica do Currículo com base na Proposta da Rede Municipal de Ensino – Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural – e com a participação dos profissionais selecionados, das supervisoras e profissionais do setor pedagógico da SEDUC.
Quinta etapa	Após a primeira formação, houve separação por grupos de áreas de estudo – Educação Infantil, Educação Integral, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental: Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Ensino Religioso, para as formações específicas, com estudos, leitura da BNCC e do Referencial Curricular do Paraná.
Sexta etapa	Após vários encontros para leitura, estudo, reflexão, discussão e escrita, foram encaminhados apontamentos e resultados às unidades escolares, para que os professores, educadores, supervisores, orientadores e diretores fizessem a leitura da proposta de referencial e pudessem analisar e contribuir no quadro curricular, com sugestões de supressão, acréscimo ou substituição à parte que concerne aos conhecimentos específicos e diversificação curricular.
Sétima etapa	Esta foi a fase final de revisão gramatical e normatização para impressão e disponibilização do documento para toda a comunidade escolar.

Fonte: quadro construído a partir do CMM (MARINGÁ, 2020, p. 18-19).

É relevante salientar que a fundamentação se centra no MHD, na PedHC e na PsiHC, havendo uma manutenção da perspectiva adotada no currículo anterior.

Apesar de tais fundamentos, a organização curricular não pode se distanciar, demasiadamente, dos documentos curriculares anteriores. Assim, há uma reprodução direta do quadro curricular do RCPR (PARANÁ, 2018b) para o currículo municipal.

Nesse sentido, a estruturação se assemelha à proposta curricular antecessora, a qual, apesar da adequação à BNCC (BRASIL, 2018) e ao RCPR (PARANÁ, 2018b), continua a apresentar os fundamentos teóricos a partir da PedHC e da PsiHC para cada etapa e modalidade da educação. Quanto ao Ensino Fundamental I, há uma explanação teórica prévia aos quadros que compõem a organização curricular.

Como orientam a BNCC (BRASIL, 2018) e o RCPR (PARANÁ, 2018b), o quadro organizador curricular é constituído por unidades temáticas, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, porém não se estagna nesses itens. Complementarmente, apresenta conhecimentos específicos e diversidade curricular, evidenciando uma maior orientação para o ensino em comparação aos documentos de referência.

É possível compreender tal organização a partir da explanação que fundamenta o Ensino Fundamental, de maneira a salientar que:

[...] o Currículo não se resume ao Quadro Organizador Curricular, mas envolve todo o documento produzido. Portanto, o currículo deve ser estudado na íntegra por professores e equipe pedagógica das escolas. O Quadro Organizador segue as determinações em nível federal e estadual, razão pela qual é semelhante em vários estados e municípios (MARINGÁ, 2020, p. 301).

Destarte, é nítido o esforço para contextualizar o currículo em um posicionamento contra-hegemônico, apesar de necessitar atender às prerrogativas legais das legislações hierarquicamente maiores. Não obstante, é utilizado o RCPR (PARANÁ, 2018) de maneira direta, sem alterações; logo, é incoerente não pontuar que a pedagogia das competências não atinge o documento. Assim, explicita-se um alinhamento dos documentos curriculares à pedagogia das competências, sendo que, no âmbito municipal, encontra-se uma contradição entre as imposições nacionais e a proposta pedagógica.

Como retratado anteriormente, as pedagogias acabam por serem antagônicas ao visarem diferentes objetivos para a educação escolar. A apropriação neoliberal da pedagogia das competências direciona o olhar quanto à forma como ela será efetivada

na prática docente, já que, por essência, não visa à emancipação humana contra o capitalismo.

Ao unir uma proposta capitalista a uma anticapitalista, identificam-se contradições que, para os olhares menos atentos, passam despercebidas. O CMM (MARINGÁ, 2020), ao se colocar fundamentado no MHD, na PedHC e na PsiHC, pode iniciar um processo de contraposição da proposta de submissão da educação escolar ao capital, porém há de se assegurar formações permanentes para que os(as) professores(as) possam se esquivar das amarras sedutoras que a pedagogia das competências apresenta.

Com aprofundamento teórico constante, é possível iniciar um processo de superação por incorporação, tal como expõe Martins (2019), ao retratar o método do MHD, posto que se observa a apropriação da estrutura, mas não se aprisiona em tal dimensão. A condução da práxis pedagógica, nas instituições escolares, é de suma importância, tendo em vista o teor da superação.

Como o documento expõe a necessidade de uma visão da criança voltada para sua omnilateralidade, direcionando-se para a formação do indivíduo de maneira mais ampla e partindo dos fundamentos ontológicos, epistemológicos, pedagógicos e psicológicos constituídos a partir do MHD, como defende Anjos (2020), há indícios de possibilidade de efetivação de uma superação por incorporação. Ainda assim, não é possível afirmar, com exatidão, se há a materialização dessa superação, pois a mudança precisa atingir a essência do fenômeno, sempre em um movimento de desvelamento das aparências.

Nessa direção, torna-se possível retomar o questionamento e acrescentar um novo: em que medida a PedHC e a pedagogia das competências se fazem presentes nos planejamentos docentes e como se articula(m) com a BNCC (BRASIL, 2018) e o Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020)? Se observamos uma tentativa de superação por incorporação do CMM (MARINGÁ, 2020) sobre a BNCC (BRASIL, 2018), ele se materializa na prática docente? São esses questionamentos que conduziram a seção posterior, buscando compreender os processos que envolvem o planejamento docente, o que está subjacente e as possíveis contradições perante a realidade educacional do século XXI.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENFOQUE NO PLANEJAMENTO DOCENTE

Observou-se que o processo de mudança curricular, nos diferentes entes federados, compõe um amplo arcabouço para o entendimento dos fundamentos da prática docente. A maneira como se construiu os documentos curriculares, os fundamentos teóricos e as suas intenções subjacentes ao percurso se traduzem em diferentes formas de estruturar o planejamento.

Para que se possa abordar o planejamento, é relevante revisitar alguns aspectos relacionados aos fundamentos ontológicos, os quais subsidiam a pesquisa e darão caminhos para a compreensão do trabalho educativo. Desse modo, recorre-se à Galvão, Lavoura e Martins (2019) para refletir sobre os fundamentos de uma didática histórico-crítica.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) exploram o surgimento da humanidade enquanto espécie e, posteriormente, abordam o surgimento do trabalho. Confere-se relevância ao trabalho, sobretudo na forma como ele é apreendido, pois “[...] o que nos diferencia das outras espécies, que se submetem à natureza”, é que os “seres humanos a transformam” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 47), sendo o trabalho a atividade vital nesse processo. Por meio do trabalho, tornou-se possível a produção de bens, a constituição da consciência e da história propriamente dita, das relações e instituições sociais.

Dentro do processo de realização do trabalho, o conhecimento passa a existir enquanto parte da transformação da natureza, pois, diferentemente de uma ação instintiva, o trabalho requer objetivos, antecipação da ação e, por fim, a sua concretização. Assim, o conhecimento está “[...] enraizado na realidade, produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 54).

Em continuidade, compreende-se que “o conhecimento humano é um processo histórico que sintetiza o movimento do pensamento em busca da verdade objetiva das coisas” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 55), salientando o desenvolvimento da necessidade de explorar e conhecer, cada vez mais, a realidade que circunda a humanidade. Destarte, “sob a base do conhecimento prático, que é a forma de se proceder e agir sobre a realidade, surge o conhecimento teórico, que não é a separação do sujeito do mundo prático, mas sim a sua unificação” (GALVÃO;

LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 55). Ainda nessa questão:

O desenvolvimento do conhecimento corresponde à transição do desconhecido ao conhecido, do conhecimento unilateral, parcial e superficial ao conhecimento cada vez mais profundo, sistematizado e multilateral da natureza e da sociedade. Com esses fins é que se desenvolveram a filosofia, a ciência, e a própria *educação escolar* (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 56, grifos dos autores).

Como as capacidades cognitivas foram desenvolvidas a ponto de armazenar esse conhecimento, tornou-se possível a reprodução das ações – e, por consequência, a necessidade de manutenção para as gerações seguintes. Assim, a educação escolar ganhou relevância na vida humana, como a via de transmissão dos conhecimentos apropriados ao longo da transformação da natureza e pela necessidade de aprofundamento deles.

A partir do desenvolvimento histórico e social da humanidade, aliada à necessidade de universalização do conhecimento, como apontado na citação anterior, acabou-se por exigir um trabalho educativo, uma educação escolar e a socialização do saber sistematizado, “[...] de tal forma que o conjunto dos conhecimentos fundamentais para os homens nessa nova etapa do desenvolvimento da humanidade possa ser transmitido e apropriado” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 57).

Apesar de a educação ser algo antigo para a humanidade, ela tem se modificado ao longo da história, em especial, diante do desenvolvimento de cada forma societal, juntamente às formatações do trabalho. Assim, reforça-se a relação entre trabalho e educação, pois cada sociedade organizará uma maneira de ensino e dos processos de trabalho.

Nesse sentido, nesta seção, buscar-se-á apresentar as concepções de planejamento, tendo como fundamento a PedHC e a PsiHC, com a intencionalidade de refletir o planejamento, a fim de se obter uma formação contra-hegemônica. De maneira a alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, recorreu-se aos planejamentos entregues pelas docentes da Rede Municipal de Maringá. Complementar ao procedimento de análise documental, contou-se com as contribuições do grupo focal como um meio de extrair aspectos subjetivos ao processo/ato de planejar.

4.1 O campo escolar: instituição educativa e participantes da pesquisa

Como forma de complementar as análises documentais, a fim de ampliar o alcance ao objetivo proposto pela pesquisa, realizou-se um procedimento de coleta de dados *in loco*. A partir da permissão da Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC), foi proposta a realização de um grupo focal com docentes da rede municipal.

Além do fato de não haver pesquisas pretéritas sobre tal realidade municipal, a escolha se deu em função de o referido município ter instituído o seu currículo em 2020, atualizado diante dos requerimentos advindos da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Deliberação nº 03/18 do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR.

No processo de composição do grupo focal, foram convidadas²¹ docentes efetivas que atuam na rede de ensino mencionada há, pelo menos, dois anos em sala de aula, no Ensino Fundamental I. Elas foram selecionadas de maneira aleatória, uma vez que se buscou uma docente de cada ano (1º ao 5º), totalizando 5 participantes, as quais assinaram o TCLE²², conforme os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Para cada professora, foi estipulado um nome de pedra preciosa como pseudônimo em acordo com a participante, evitando identificá-las, como estipulado pelo roteiro de questões do grupo focal (APÊNDICE B). Juntamente ao pseudônimo, também foi proposta a análise da formação de cada docente, o que possibilitou a estruturação do Quadro 4.

Quadro 4 – Formação acadêmica das docentes participantes

Pseudônimo	Formação Inicial	Pós-Graduação
Ametista	História e Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
Esmeralda	Pedagogia	Especialização em Gestão Educacional e Psicomotricidade

²¹ O uso do feminino é devido ao fato de somente docentes mulheres aceitarem participar da pesquisa, aliando-se à composição do corpo docente exclusivamente feminino da instituição.

²² Pesquisa avaliada pelo Comitê de Ética da UEM (COPEP/UEM), número CAAE 56997222.1.0000.0104, aprovada via parecer número 5.357.994.

Obsidiana	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar
Rubi	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia
Topázio	Pedagogia	Especialização em Orientação escolar e Psicopedagogia

Fonte: Pesquisa de Campo (2022).

Anteriormente ao grupo focal, foram requisitados os planejamentos para a análise, sendo os referidos disponibilizados pelas docentes em formato impresso. Para a realização do grupo focal, como previsto no TCLE, pediu-se o consentimento das participantes e somente se iniciou o diálogo a partir da aprovação delas.

Dados os aspectos metodológicos de coleta de dados, é possível analisar as questões pertinentes à pesquisa, em que se inicia com as discussões relacionadas ao currículo e, posteriormente, de modo específico, ao planejamento docente, seguindo os eixos utilizados no roteiro do grupo focal (APÊNDICE B).

4.2 Entre a institucionalização e a implementação: o currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica

Como apontado na seção anterior, há uma complexidade, até mesmo contradições, no que tange ao processo de implementação da BNCC (BRASIL, 2018) nas unidades federativas e, conseqüentemente, nos municípios, em especial, o analisado nesta investigação.

Nessa direção, a partir das pontuações de Orso (2021), é possível refletir que há diferenças entre institucionalizar uma teoria pedagógica e implementá-la. A primeira dimensão se restringe à adoção das políticas da união, dos estados e/ou municípios, e não requer, necessariamente, a sua aplicação prática. Pode-se institucionalizar uma teoria pedagógica, colocando-a enquanto “[...] proposta pedagógica oficial, com o objetivo de arregimentar as condições para viabilizar a implementação” (ORSO, 2021, p. 289), mas sem com que ela se efetive na prática pedagógica.

Nesse quesito, Orso (2021, p. 289) apresenta a implementação enquanto correspondente à “[...] realização prática da teoria por meio da prática pedagógica”, pois isso favorece “[...] o encontro da teoria com a prática e da prática com a teoria”.

Ao realizar tal pontuação, é possível relacionar às ponderações de Vázquez (2011), sobretudo porque Orso (2021, p. 289-290) aponta que, a partir de um movimento dialético, no processo de implementação, “tanto a teoria quanto a prática existente são superadas, deixam de ser o que eram/são em si mesmas, e dão lugar a uma nova realidade, a uma nova materialidade, a uma nova práxis”, interligada à práxis criadora de Vázquez (2011).

Para Vázquez (2011, p. 269), a práxis criadora consiste no processo de enfrentamento de “[...] novas necessidades, novas situações”, pois, “uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o resolvido”. Como já explanado anteriormente, Marx e Engels (2007), ao pontuarem sobre as necessidades humanas, salientam que, após saciadas aquelas consideradas básicas, abre-se espaço para o surgimento de novas, dimensão que, de acordo com Vázquez (2011), reflete-se na práxis criadora.

Essa forma de práxis só é possível dada a invalidade das soluções encontradas até um determinado momento, em relação a uma determinada situação. Para Vázquez (2011, p. 271), há três características indispensáveis para essa práxis: “[...] a) unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; b) imprevisibilidade do processo e do resultado; c) unidade e irrepitibilidade do processo”. Tais condições são facilmente observáveis nos processos de ensino, em que as condições são atendidas, dadas as características do ato de ensinar.

A sala de aula apresenta diferentes condições a cada momento, tornando-se inviável a reprodução exata das práticas realizadas anteriormente. Para ensinar, necessita-se, a todo momento, da atenção para a mudança do percurso ao qual se está efetivando, além da singularidade de cada discente ante a vivência na apropriação do conhecimento socialmente produzido.

A partir dessas considerações, pode-se retornar ao processo de implementação de um currículo, pois este, conforme Orso (2021), requer uma mudança da prática para efetivar uma transformação. Ainda assim, é relevante pontuar a necessidade de uma teoria, já que “[...] não dá para se implementar algo sem que se saiba o que, como, de que forma e com que meios se faz isso” (ORSO, 2021, p. 291), o que direciona o olhar para as questões relacionadas ao currículo, as quais desvelam algumas contradições.

Para as professoras, ao retratarem sobre o currículo, elas expuseram a compreensão de algo interligado à organização da educação, como observado nas respostas a seguir:

Ele vai nortear, ele vai dar uma base para você saber como você vai trabalhar os conteúdos aplicados em sala de aula. Então, na verdade ele é uma ferramenta de suma importância, pois os planejamentos são baseados no currículo (OBSIDIANA, 2022).

Currículo eu penso que é uma organização de saberes, de conteúdos que vão permear todo o trabalho, que as crianças devem ter acesso (ESMERALDA, 2022).

Eu acho que de uma forma simples, seria tudo o que acontece na escola. Então, de alguma forma tudo aquilo está previsto, organizado como as meninas já falaram, para que o que acontece reflita aquilo que está nos documentos e vice-versa (AMETISTA, 2022).

Como já salientado, Saviani (2020, p. 9, grifo do autor) elucida que o “[...] currículo é o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola”. Ao pontuar sobre as atividades nucleares, elas remetem ao papel da escola enquanto instituição social, a qual deve “[...] propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2020, p. 9). Dessa maneira, não se pode desvincular o currículo da prática docente, pois ambos se relacionam, havendo paridade entre a concepção das docentes e as postulações da PedHC.

Diante de tais pontuações, é possível extrair como a BNCC (BRASIL, 2018) passa a ser observada pelas docentes, uma vez que, apesar de fazer parte das políticas públicas educacionais, acaba por se portar, também, como currículo. Como aventa Saviani (2020, p. 8), o currículo diz respeito “[...] ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados”, algo efetivado pela BNCC (BRASIL, 2018), porém de uma maneira distinta da qual o autor defende.

Assim, conforme já sinalizado, com a sua promulgação em 2017, a BNCC (BRASIL, 2018) modificou a estrutura curricular de todo o país. Mediante as influências neoliberais, a exemplo da pedagogia das competências, que se apresenta de forma subjacente à sua organização, acabou por esvaziar os conhecimentos sistematizados, em direção à formação voltada para a adequação da população à dinâmica capitalista (MALANCHEN; SANTOS, 2020; SAVIANI, 2020). De modo ainda incipiente, uma das

docentes apontou indícios do que a literatura acadêmica já discutia, como afirmado anteriormente:

Eu vejo assim, em todas as tentativas de políticas educacionais, elas não caminham na mesma velocidade que a realidade. A BNCC, a meu ver, é uma tentativa de unificação, só que essa unificação não tem razão, não vai ocorrer de fato apenas pelo fato de a BNCC ser implantada. É preciso muito mais (AMETISTA, 2022).

As demais apresentaram inseguranças para afirmarem algo, todavia partiram do princípio de que a BNCC pode trazer benefícios à educação escolar, apesar de a estruturação final não se adequar ao esperado.

Fiz bastante estudo relacionado, basicamente, na parte do conteúdo, das habilidades, dos componentes curriculares e assim, na faixa etária que eu atuo, muita coisa eu acredito que foi renovada e muita coisa foi excluída, muitos conteúdos, muitos objetivos. O que eu achei bom é que muito, como eu posso dizer, relacionado os componentes, os conteúdos com diferentes componentes, você abrange, ao mesmo tempo, o mesmo conteúdo em diferentes linhas, vamos dizer assim, todos intercalados. É uma coisa que a gente tentou em uma época da educação, depois não se conseguiu mais. Separou-se muito. E eu consegui perceber um pouco nessa nova reformulação. Porém, assim, **a distribuição dos conteúdos, alguns foram tirados, a grade que até então ensinávamos para eles e agora foi retirado do conteúdo.** Então eu acredito que tenha um lado positivo e **algumas coisas que deveriam ter continuado e não continuaram** (TOPÁZIO, 2022, grifos meus).

A gente, na verdade, vive correndo sem nunca sobrar tempo, não sobra tempo. Para falar a verdade, eu não tive acesso para a turma que eu estou atuando. **Essa questão de unificar, nacionalmente,** tem um lado positivo, mas ela também, para nós que já tínhamos um andamento, eu não sei até que ponto ela é benéfica, da forma como foi conduzida. Eu acho que seria bom, mas **da forma com que foi conduzida eu não vejo benefício** (ESMERALDA, 2022, grifos meus).

Não distante das pontuações anteriores, a forma como as docentes apreenderam o alcance da BNCC (BRASIL, 2018) é relevante para desvelar algumas contradições presentes na realidade escolar. Assim, as professoras expuseram, ao serem questionadas quanto ao impacto da BNCC (BRASIL, 2018) e do CMM (MARINGÁ, 2020) no trabalho educativo desenvolvido por elas, as seguintes informações:

Então a gente está fazendo uma retomada de conteúdos nesse contexto todo, por conta dessa defasagem, pelo tempo que as crianças ficaram em casa. Então hoje, [...] eu diria que não fielmente, a gente não consegue ser fiel ao currículo propriamente como está (OBSIDIANA, 2022).

Você lê o currículo, ele é a melhor educação do mundo se for ver, e aí você entra na nossa realidade, você entra na sala de aula e vê. A gente entra no buraco, no abismo, graças a Deus a gente, depois de trabalhar muito, estamos colhendo os primeiros frutos. Depois de quase seis meses começa a aparecer os primeiros brotinhos, vamos dizer assim. Quase seis meses de trabalho, mas é muito pouco (TOPÁZIO, 2022).

A partir dos quatro trechos apresentados, recorre-se a Saviani (2020, p. 10), sobretudo porque o autor aponta que: “o papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar toda a população o acesso à cultura letrada”; porém, ao analisar a BNCC por meio da literatura acadêmica, compreende-se que ela se distancia do ensino e do saber elaborado para dar espaço a uma formação que prepare os indivíduos ao trabalho alienado.

Visualiza-se que, mesmo as participantes conceberem o currículo como relevante, o qual organizará aquilo que será ensinado, relacionando-o com o trabalho educativo, percebem que ele estará distante da transformação das relações sociais, se ancorado na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), até porque o documento propõe um esvaziamento dos conteúdos da educação escolar. Em vista disso, uma reflexão é relevante:

[...] nada adianta democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isso significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra (SAVIANI, 2020, p. 10).

Nessa mesma direção, é possível evocar Duarte (2011, p. 175), uma vez que o autor enfatiza a educação como enriquecedora ao indivíduo, pois faz com que ele se aproprie de conhecimentos capazes de mobilizá-lo a ultrapassar “[...] cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo humano”.

Tais pontuações são relevantes para que seja possível a continuidade das análises, em especial, porque o enfoque principal desta dissertação está no planejamento docente e na forma como este se relaciona com o currículo.

Assim, em consonância com os aspectos apresentados – a BNCC (BRASIL, 2018), institucionalizada, traz, consigo, a pedagogia das competências, mas, como observado na seção anterior, ao ser apropriada pelo CMM (MARINGÁ, 2020), acabou por ser assumida em conformidade com a PedHC –, questiona-se: é possível a implementação de ambas as pedagogias, mesmo que a partir de perspectivas teóricas e epistemológicas distintas? Essa indagação serve de alicerce para observar o planejamento das docentes, dimensão exposta na próxima subseção.

4.3 O planejamento docente: contradições entre currículo e prática pedagógica

Ao requerir os planejamentos das docentes, deixou-se em aberto o formato a ser entregue para a análise. Partiu-se do pressuposto de que o planejamento é único e específico de cada docente. Com respaldo em Vasconcellos (2015), considerou-se incoerente à pesquisa a apresentação de requisitos, pois não se visou a identificar a forma como cada uma construía o seu planejamento, mas aquilo que estava subjacente a ele.

Para tanto, necessita-se compreender a diferença entre planejamento e plano de aula. Conforme Vasconcellos (2015), o plano de aula contempla parte resultante do planejamento, de forma a materializar os processos realizados para a reflexão da prática docente. O planejamento abarca uma parte abrangente, sendo que não se centra na materialização, mas em toda a mobilização dos conhecimentos requisitados para a análise dos documentos e o trabalho educativo a ser realizado.

Nesse sentido, observou-se uma diversidade de formatos de planejamentos, estes construídos no formato de planos de aula. Para melhor visualização, apresentam-se, no Quadro 5, os planejamentos entregues.

Quadro 5 – Relação ano e disciplina dos planejamentos

Ano	Disciplina
1º ano	Ciências
2º ano	Ciências
3º ano	Ciências
4º ano	História
5º ano	Matemática

Fonte: Pesquisa de Campo (2022).

Observa-se uma prevalência da disciplina de Ciências como disciplina elegida pelas docentes. O recolhimento dos planejamentos ocorreu de forma simultânea com as professoras do 1º, 2º, 3º e 5º ano, pois fazem parte do mesmo turno. A professora do 4º ano apresentou em momento distinto, já que trabalha em contraturno das outras docentes.

Ao analisar os planejamentos, percebeu-se algumas características quanto à forma de organizar o trabalho educativo de cada docente. Assim, diante de materiais demasiadamente distintos, como forma de compreender o que foi apresentado, discorre-se sobre cada um²³.

Para o 1º ano, a docente explicitou, no arquivo, os seguintes itens: habilidade; objetivos; materiais; tempo estimado; sendo que, ao apresentar esses aspectos, infere-se a presença dos itens considerados essenciais à docente. Quanto ao item das habilidades, foi pontuado como:

EF01CI01 IDENTIFICAR, AÇÕES QUE CONTRIBUAM PARA A CONSERVAÇÃO DO AMBIENTE, PERCEBENDO A IMPORTÂNCIA DA SERAPAÇÃO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS, COLETA SELETIVA, E REDUÇÃO DA GERAÇÃO DE RESÍDUOS (PLANEJAMENTO/1º ANO, 2022).²⁴

Ao apresentar tal habilidade, a docente faz referência ao Objetivo de Aprendizagem contido no CMM (MARINGÁ, 2020). Não distante do RCPR (PARANÁ, 2018b), o CMM reproduz, na íntegra, o Objeto de Aprendizagem contido no documento estadual, em que se destaca a fidedignidade em relação à organização entre RCPR e CMM.

Diferentemente dos documentos curriculares subsequentes, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta apenas um Objetivo de Aprendizagem abrangente, deixando a cargo dos estados e municípios a especificação dele:

(EF01CI01) Comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente (BRASIL, 2018, p. 333).

²³ Como uma maneira de evitar qualquer forma de identificação das docentes, em especial, pelo formato de planejamento, optou-se somente pela descrição e não agregar aos anexos da pesquisa. Outra motivação é a autoidentificação em alguns dos planejamentos, inviabilizando a apresentação deles na pesquisa, o que justifica a necessidade, novamente, de somente descrever o que foi recolhido.

²⁴ Utilizou-se, na citação, a formatação na íntegra, em que o documento como um todo é escrito em letras maiúsculas.

Tal objetivo está ligado ao objeto do conhecimento “Características dos materiais”, pertencente à unidade temática “Materiais e energia”. Como descrito no objetivo, visa-se que os(as) estudantes desenvolvam a capacidade de comparar os materiais utilizados pela sociedade e os modos de descarte, além do uso consciente. Dessa maneira, possibilita-se a expansão direcionada aos conteúdos sobre educação ambiental, em especial, os aspectos relacionados ao processo de reciclagem, conscientização dos formatos de descarte e formas de impedir a poluição do planeta, o que pode ter originado o objetivo de aprendizagem do RCPR (PARANÁ, 2018b).

Quanto aos objetivos, a docente pontua aquilo que deseja alcançar com a aula a ser lecionada, de maneira complementar ao item de habilidade, sendo:

CLASSIFICAR OS DIFERENTES TIPOS DE RESÍDUOS PRODUZIDOS PELO SER HUMANO. A IMPORTANCIA DA REUTILIZAÇÃO DOS MATERIAIS RECICLÁVEIS E O SEU DESCARTE CORRETO (PLANEJAMENTO/1º ANO, 2022).

Sobre o item “Materiais”, é exposto aquilo que será utilizado como instrumento pedagógico, empregando-se de literatura infantil, embalagens recicláveis e um jogo confeccionado pela docente sobre o tema da aula. Além dos materiais propriamente ditos, expõe-se a apresentação do percurso a ser realizado ao longo da aula, em um formato semelhante à instrumentalização proposta por Gasparin (2020), com base em Saviani (2021). Também há, semelhante a um anexo, mas sem tal denominação, a exemplificação de uma das atividades a ser realizada pelos(as) alunos(as) durante a aula. Por fim, em relação ao tempo estimado, pontua-se a duração da proposta planejada, sendo duas aulas de uma hora cada.

Apesar da simplicidade do planejamento, há indícios de algumas questões pertinentes à pesquisa. A partir das ponderações das seções anteriores, visualiza-se um alinhamento entre os documentos curriculares, em que, embora com a abrangência dada pela BNCC (BRASIL, 2018), ela é somente expandida no RCPR (PARANÁ, 2018b) e, fidedignamente, reproduzida no CMM (MARINGÁ, 2020). Como já apontado, de acordo com Bedin (2021), o RCPR (PARANÁ, 2018b) se alinha à Base e à sua pedagogia subjacente, ou seja, a pedagogia das competências. Esse aspecto de alinhamento demonstra que, de maneira superficial, apenas com a observação do planejamento, pode-se afirmar que há um alcance da BNCC (BRASIL, 2018) no

planejamento docente, embora se reconheça que esta investigação é localizada e tem uma amostra reduzida de participantes.

Como já evidenciado, a materialização da BNCC (BRASIL, 2018), na prática docente, tem-se apresentado de forma inevitável, uma vez que extrapola o campo da política e se tornou parte integrante de currículos estaduais e municipais, como os analisados nesta pesquisa.

Em relação ao planejamento do 2º ano, observa-se uma simplicidade semelhante ao descrito preliminarmente, com os itens: “Unidade Temática”, “Objetivo”, “Habilidade”, “Encaminhamentos”, “Duração” e “Anexos”. Diferentemente do planejamento anterior²⁵, há o acréscimo dos itens “Unidade Temática” e “Anexos”, juntamente à equivalência parcial entre “Materiais” e “Encaminhamentos”.

Quanto à “Unidade Temática”, há a menção de “plantas”, diferente da proposta pelo CMM (MARINGÁ, 2020), RCPR (PARANÁ, 2018b) e BNCC (BRASIL, 2018). Para tais documentos, as unidades temáticas são definidas a partir dos objetos do conhecimento, “[...] definem e elencam esses objetos, agrupando-os de acordo com suas especificidades” (MARINGÁ, 2020, p. 301), ou seja, apresentam uma temática abrangente e geral, a qual pode ser aprofundada pelos objetivos de aprendizagem. O tema “plantas”, no CMM, corresponde a um dos objetos de conhecimento pertencente à Unidade Temática “Vida e evolução” (MARINGÁ, 2020, p. 417). Tal confusão pode demonstrar uma não apropriação da organização dos documentos curriculares.

Sobre o item “Objetivo”, a docente pontua: “Conhecer e identificar as principais partes das plantas e suas funções” (PLANEJAMENTO/2º ANO, 2022). Semelhante ao planejamento anterior, demonstra a preocupação em concretizar algo com a aula proposta.

Não muito distante, quanto à “Habilidade”, é proposto: “(EF02CI06) Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada em cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos” (PLANEJAMENTO/2º ANO, 2022). Assim como no 1º ano, há uma reprodução do objetivo de aprendizagem apresentado pelo CMM (MARINGÁ, 2020, p. 418) “(EF02CI06)”, RCPR (PARANÁ, 2018, p. 314) “(EF02CI06)” e BNCC (BRASIL, 2018, p. 335) “(EF02CI06)”. Diferentemente do caso anterior, tal

²⁵ O comparativo apresentado não objetiva qualificar nenhum juízo de valor entre os planejamentos, mas distinguir os diferentes processos de materialização de cada docente, expondo as diferentes necessidades de organização do trabalho educativo.

objetivo é reprodução literal da BNCC, dimensão que ratifica que a BNCC vem interferindo no trabalho educativo da docente.

Quanto ao item “Encaminhamentos”, ele é apresentado de forma semelhante a uma instrumentalização, na qual se recorre a verbos no infinitivo para indicar as ações a serem seguidas ao longo da aula, expondo, consigo, alguns materiais, como texto de apoio, livro didático e outros materiais pedagógicos produzidos como atividades. Sobre a duração, pontuam-se duas aulas de uma hora cada, tal como o planejamento do 1º ano. Por fim, os anexos organizam os materiais a serem entregues aos(as) alunos(as) da turma.

O planejamento do 3º ano é o que menos apresenta informações, já que se constitui a partir de atividade a ser realizada pelos(as) discentes, com um direcionamento inicial da docente: “Retomar o conteúdo da aula anterior, referente aos ‘Pontos Cardeais’ (pág. 22 a 25 do livro didático). Em seguida, registrar no caderno o texto abaixo: [...]” (PLANEJAMENTO/3ºANO, 2022).

Apesar de haver menos informações, instiga-se o interesse em compreender melhor como a professora procedeu pela organização, pois, ao buscar no CMM, não se encontrou um objetivo de aprendizagem diretamente atrelado ao conteúdo proposto. Identificou-se um objetivo que se relaciona com a temática: “(EF03CI08) Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu” (MARINGÁ, 2020, p. 422); este é uma reprodução direta do RCPR (PARANÁ, 2018, p. 317) e da BNCC (BRASIL, 2018, p. 337).

Mesmo diante da inferência, tal conteúdo, de maneira explícita, não está contido na disciplina de Ciências no terceiro ano, mas no 4º ano em Ciências, ocasião em que é contemplado pelos objetivos de aprendizagem:

(EF04CI09) Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).

(EF04CI10) Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola (MARINGÁ, 2020, p. 426).

Ambos os objetivos estão contemplados pelo objeto do conhecimento “Pontos cardeais” e conduzem ao conhecimento específico de mesma nomenclatura. Complementarmente, no componente curricular de Geografia, do mesmo ano,

apresenta-se esse conteúdo como parte daqueles a serem trabalhados, estando descrito no objetivo de aprendizagem: “(EF04GE09) Utilizar **as direções cardiais** na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas” (MARINGÁ, 2020, p. 529, grifos meus).

Sobre o planejamento do 4º ano, este é o que mais se destaca, quando comparado aos demais, pois, ao requerir o planejamento, expõe a docente que realiza um planejamento trimestral das aulas. Assim, teria flexibilidade quanto ao processo de efetivação das aulas. O documento como um todo é nomeado de “instrumentalização 1º trim [docente]- adaptar conforme rendimento dos alunos” e apresenta as atividades a serem realizadas com os(as) escolares, juntamente aos itens “Problematização”, “Catarse” e “Prática social final”.

Dada a abrangência de um trimestre para o planejamento do 4º ano, ele contempla uma maior quantidade de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem a serem cumpridos no decorrer das aulas. É possível inferir, a partir do documento, os seguintes:

(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

Identificar-se como sujeito histórico.

(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).

Associar as necessidades humanas ao processo de sedentarização e ao surgimento das primeiras comunidades/sociedades. Pesquisar sobre o conceito de cidade.

(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade e no campo ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.

(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.

Reconhecer os povos indígenas como primeiros habitantes das terras brasileiras.

Reconhecer Kaingang, Guarani e Xetá como povos indígenas paranaenses, comparando a realidade dos mesmos no presente e no passado. [...]

(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo as intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções para a população e o meio ambiente (MARINGÁ, 2020, p. 565-566).

Tais objetivos de aprendizagem são reproduzidos igualmente ao RCPR (PARANÁ, 2020, p. 469-470) “(EF04HI01) [...] (EF04HI02) [...] (EF04HI03) [...] (EF04HI04) [...] (EF04HI05)”, os quais foram parcialmente ampliados a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 413), porém os itens principais continuaram com a mesma redação²⁶.

Quanto à problematização, apresentam-se seis questões abrangentes, as quais contemplam os conteúdos a serem lecionados em sala de aula, sendo elas:

1. Você sabia que os primeiros grupos humanos foram responsáveis por mudanças na sociedade?
 2. O nomadismo e a sedentarização dos primeiros povos foram importantes?
 3. A agricultura sofreu mudanças ao longo do tempo?
 4. A industrialização contribuiu com o desenvolvimento da sociedade?
 5. A Chegada dos portugueses modificou a vida dos índios brasileiros?
 6. No Paraná, encontramos os índios em todas as cidades?
- (PLANEJAMENTO/4º ANO, 2022)

Conforme indicativo da docente, ao nomear a “instrumentalização”, infere-se que as questões seriam apresentadas de forma progressiva, mediante o andamento das aulas ou, como escrito por ela, a partir do “rendimento dos alunos”.

Em seguida, quanto à catarse, há a apresentação de uma orientação, de forma genérica, a qual tem a seguinte redação: “Professor(a), você deverá elaborar as avaliações conforme os objetivos de aprendizagem trabalhados” (PLANEJAMENTO/4º ANO, 2022). Pela forma de escrita, infere-se que podem ser resquícios do planejamento proposto pela SEDUC, algo explorado junto ao grupo focal.

No que tange à prática social final, prossegue com a orientação de “realizar na escola” (PLANEJAMENTO/4º ANO, 2022), seguida de uma atividade com uma charge e um estilo de traçado do desenhista Maurício de Sousa para os quadrinhos da “Turma da Mônica”, contendo como cabeçalho: “Leia a tirinha e reflita como você imagina que ocorreu essa comunicação?”, além de um texto explicativo da chegada dos

²⁶ Ao denominar “itens principais”, refere-se aos que têm o código antecedendo a redação deles, pois, tanto no RCPR quanto no CMM, são apresentados objetivos de aprendizagem sem códigos. Assim, transcreveu-se na íntegra, mas considerando-os itens complementares, em uma forma de ampliação da BNCC para o nível estadual e municipal. Tal situação é corrigida no CREP (PARANÁ, 2021), elucidando as complementações à BNCC.

portugueses ao território brasileiro. Tal como o item anterior, é possível que seja uma reprodução do planejamento da SEDUC, principalmente por ser a segunda vez que essa atividade aparece no documento, constituindo-se a primeira vez como continuidade de outras atividades.

De maneira geral, o documento é organizado, prioritariamente, por atividades, como apontado, já que são poucas as pontuações entre as atividades, mas, quando aparecem, relacionam o conteúdo ao livro didático, especificando a paginação a ser trabalhada.

Por fim, sobre o planejamento do 5º ano, este segue a simplicidade semelhante ao identificado no 3º ano, o qual expõe “Retomada de conteúdos (porcentagem)” (PLANEJAMENTO/5ºANO, 2022) e indica a atividade a ser realizada pelos(as) estudantes.

Apesar de não explicitar o objetivo de aprendizagem, pode-se inferir que se trata dos objetivos:

(EF05MA06) Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.

[...] Relacionar as representações fracionárias e decimais com porcentagem” (MARINGÁ, 2022, p. 944-945).

Essa inferência se deve pelas atividades, pois elas apresentam um direcionamento a ser contemplado pelos objetivos supracitados. Assim, como salientado, está presente no RCPR (PARANÁ, 2018, p. 850) “(EF05MA06)”, não distante da BNCC (BRASIL, 2018, p. 295) “(EF05MA06)”.

Dentre os planejamentos apresentados pelas docentes, é possível realizar algumas ponderações, ao se analisar a articulação entre currículo e planejamento docente. De todos, o do 4º ano foi o que apresentou os maiores indícios de uma relação com a proposta da PedHC, tomando como base a didatização de Gasparin (2020), porém é interessante salientar algumas questões.

Gasparin (2020) estabeleceu uma proposta didática a partir de Saviani (2021)²⁷, por meio de cinco etapas de uma aula, as quais passam a conduzir a construção de um formato de planejamento, sendo elas: Prática social inicial; Problematização;

²⁷ Utiliza-se uma das versões mais recentes do livro “Escola e Democracia”, porém a primeira edição data de setembro de 1983.

Instrumentalização; Catarse; Prática social final; ao complementar as contribuições de Saviani junto aos(as) precursores(as) da PsiHC.

Nesse sentido, é oportuno revisitar, brevemente, as pontuações de Saviani (2021), a fim de apresentar a defesa que fazia para além dos métodos novos (trabalho educativo esteja centrado nos(as) alunos(as)) e tradicionais (trabalho educativo esteja centrado nos(as) professores(as)). Ao tratar da prática social enquanto primeiro passo, esta é comum a professores(as) e alunos(as), embora se posicionem de maneiras distintas, pois “[...] encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social” (SAVIANI, 2021, p. 56).

O(a) professor(a) parte de uma síntese precária, ou seja, tem articulação entre conhecimento e experiência da prática social, ainda que de forma limitada, perante os desconhecimentos dos níveis de compreensão dos(as) alunos(as). Assim, os(as) estudantes, diferentemente dos(as) professores(as), encontram-se em uma compreensão sincrética, pois “[...] sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam” (SAVIANI, 2021, p. 57).

Entendido o ponto de partida, no segundo passo, a problematização, é por seu intermédio que será possível identificar as problemáticas presentes na prática social, a fim de detectar as questões a serem resolvidas nela, bem como os conhecimentos necessários a se dominar (SAVIANI, 2021).

Em seguida, o terceiro contempla a instrumentalização, esta que se trata da apropriação “[...] dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2021, p. 57). Para que haja a apropriação de tais instrumentos pelos(as) alunos(as), requer-se a transmissão direta ou indireta de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas diferentes dimensões por um(a) docente. O autor se afasta do sentido tecnicista do termo, pois se trata “[...] da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social para se libertar das condições de exploração que vivem” (*ibidem*).

Quanto ao quarto passo, a catarse, é por seu intermédio que ocorre uma ascensão do entendimento da prática social após a apropriação dos instrumentos culturais, os quais são elementos ativos para a transformação social (SAVIANI, 2021). Aqui, para o autor, é considerado o “[...] ponto culminante do processo educativo, já

que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese” (SAVIANI, 2021, p. 58).

Consequentemente, o quinto passo, a prática social como ponto de chegada, sofre uma alteração qualitativa. Isso porque “[...] os alunos acenderam ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduzindo-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica” (*ibidem*).

Gasparin (2020), ao se apropriar das contribuições de Saviani (2021), acabou por trilhar um caminho que gerou divergências entre estudiosos(as) da PedHC. Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), ao abordarem e analisarem os encaminhamentos didático-metodológicos assumidos por Gasparin, apontam que, nos processos de ensino e aprendizagem, é requisitada a superação da simplificação da práxis em prática-teoria-prática, bem como a necessidade de se assumir uma compreensão dialética dos passos elencados anteriormente.

Tal como pontua Vázquez (2011), a práxis está intimamente ligada ao processo de ação humana na transformação da natureza e/ou da natureza humanizada, com um apontamento relevante para a compreensão desse conceito dentro do MHD, sendo que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221). Ao realizar essa pontuação, o autor buscou diferenciar atos de atividades, tendo em vista que a segunda preconiza a adoção de objetivos a serem alcançados, conduzidos a partir de ações direcionadas. Assim, “a atividade propriamente humana apenas se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou fim, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (*ibidem*, p. 222). Complementarmente, o filósofo salienta que a atividade humana só tem existência enquanto produto da consciência, pois dela é possível a projeção de fins a serem concretizados.

Vázquez (2011) é bem enfático ao atrelar a práxis ao movimento do real, uma vez que, para o autor, há uma indissociabilidade entre atividade teórica e atividade prática, formando uma unidade dialética, porém com uma consideração que não se pode perder de vista ao retratar da práxis. Trata-se da materialização dos resultados, estes que só são possíveis pelo ser humano se configurar enquanto ser social. O autor avança que a atividade prática tem como objeto de transformação a natureza, a sociedade ou os homens e as mulheres reais. Destarte:

Sem essa ação real, objetiva, sobre a realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de práxis como atividade material consciente e objetivamente; portanto, a simples atividade subjetiva – psíquica – ou apenas espiritual que não se objetiva materialmente não se pode considerar práxis (VÁZQUEZ, 2011, p. 228).

Com tal trecho, explicita-se a densidade presente no conceito de práxis. Ao pontuar a unidade entre atividade teórica e atividade prática, o autor elucida que, para que haja uma atividade humana propriamente dita, necessita-se do arcabouço teórico produzido ao longo das gerações, para tornar viável a transformação em direção a um fim. Em contraponto, somente a reflexão não é suficiente para que haja práxis; é de suma importância que haja a ação objetiva sobre a realidade, esta que deixará de ser uma “simples” atividade teórica, elevando-se ao patamar de práxis.

A partir das contribuições de Vázquez (2011), retorna-se para as pontuações de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), sendo possível relacioná-las ao considerar o processo de lecionar enquanto busca da realização de uma práxis. Isso, pois, a partir das construções filosóficas da PedHC por Saviani, reflete-se a forma de efetivação da atividade humana em que se centra o educar, de maneira a constituir o “trabalho educativo” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Ao tratar de trabalho educativo, pode-se definir como “[...] atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 59), configurando-se enquanto ato de produzir a humanidade, universalmente construída pelo conjunto de homens e mulheres, em cada indivíduo singular. Durante esse processo, ocorre “[...] transformações nos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano” (*ibidem*).

Ainda nessa seara, a educação escolar é vista como mediação da prática social, “[...] situando-se em seu próprio interior e caracterizando-se, portanto, como uma modalidade da prática social” (*ibidem*, p. 60). É desse aspecto que surge a organização de Saviani, ao refletir o trabalho educativo em momentos dialeticamente integrados, partindo da prática social e retornando-a como fim. Aqui, observa-se a construção de uma práxis dentro do contexto educacional, que toma o nome de práxis pedagógica.

É pertinente retomar, mais uma vez, as contribuições de Vázquez (2011) para salientar o enfoque da atividade humana, a qual está em transformar a realidade.

Parte-se de um arcabouço de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, direcionando-se a um determinado fim, ou seja, deverá ser realizada uma atividade prática que materialize o que foi idealmente pensado em concreto. Assim, ao pensar a educação escolar, é possível identificar as formas que se constituem a atividade educativa e a práxis pedagógica, pois estas seguem os princípios semelhantes aos apresentados por Vázquez, quando se debruçou sobre a práxis.

Ao se construir uma práxis pedagógica, leva-se em consideração a tríade conteúdo-forma-destinatário, esta que conduzirá a prática pedagógica direcionada a partir da PedHC, a qual sintetiza: “[...] os conteúdos de ensino (gênese, estrutura e desenvolvimento), as formas (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os destinatários (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos)” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22).

De modo a conduzir a prática pedagógica a partir dessa tríade, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) apontam para uma possibilidade de continuidade das contribuições de Gasparin, por meio da lógica de superação por incorporação, colocando-se em embate direto com as formas de didatização e desmetodização do método da Pedagogia Histórico-Crítica. Tal situação, caracterizada pelo engessamento dos processos, simplifica-se em uma linearidade etapista, desconsiderando toda a dialética necessária para cada processo do ato de educar.

Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) demonstram o quanto o trabalho educativo, a partir da PedHC, requer uma atenção para as ações a serem tomadas, uma vez que, ao se objetivar a mediação do conhecimento, é necessária a integração dialética do que se propõe. Para melhor compreensão, pode-se trilhar o caminho exposto pelos(as) autores(as).

Ao iniciar com a prática social, vê-se que é tomar ciência que o objetivo central está em inculcar nos(as) alunos(as) o conhecimento capaz de torná-los(as) indivíduos transformadores da realidade. Para tanto, necessita-se compreender: “[...] se a educação é mediação da prática social, situando-se em seu próprio interior e caracterizando-se, portanto, como uma modalidade da prática social [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 60). Para que haja transformação, tem-se como requisito o entendimento da realidade que circunda os indivíduos que compõem o ambiente escolar.

A partir da realidade que circunda essas pessoas, inicia-se o processo de avanço para a apropriação do conhecimento, que passará por uma problematização, esta “[...] que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 15).

Nesse aspecto, os(as) autores(as) divergem de Gasparin, em especial, quando recorrem a Saviani como fundamento, apresentam uma distinção entre “problema” e “problema”, pontuando-se como distintos. Os autores explicitam:

Ao analisar um fenômeno, observamos nele uma concretude aparente. É preciso captar sua essência; ultrapassar a cortina de fumaça para conhecer de fato o fenômeno. Aquilo que **necessitamos** conhecer em essência, isso sim é verdadeiramente problema (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 16, grifos dos autores).

Questionar se torna um instrumento para desvelar a aparência fenomênica, em direção à essência das múltiplas determinações que se entrelaçam na realidade concreta (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). A problematização necessita do(a) docente dirigir o processo educativo, sendo ele(a) que criará os motivos de aprendizagem, gerar novas necessidades de se compreender o real, extrapolando a imediaticidade da vida e da prática cotidiana (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). As perguntas se tornam, assim, apenas parte do acervo de recursos didáticos a serem utilizados.

Por intermédio das ponderações sobre a problematização, os autores identificaram algumas das limitações contidas na proposta didática de Gasparin, ao apresentarem uma investigação, a qual tem uma não aplicabilidade da PedHC para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de posicionamentos do próprio autor. Dessa forma, ao assumirem a PedHC, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 18, grifos dos autores) expõem que “como teoria pedagógica, seus princípios devem se gerais e cabíveis a qualquer seguimento, nível e modalidade de ensino, pois dizem respeito ao papel da educação escolar na formação do **gênero humano**”.

Ao se propor os conhecimentos mais elaborados para instrumentalizar os(as) discentes na compreensão da realidade, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) pontuam o entendimento da instrumentalização enquanto centralidade para a didática histórico-crítica. Isso, pois, é a partir da instrumentalização que se dará o processo que garantirá “[...] o cumprimento da função social da escola como transmissora dos

conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo a incorporá-lo ao gênero humano” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 18).

Dessa maneira, a instrumentalização se distancia de aspectos tecnicistas, direcionando-se para agregar as formas pedagógicas mais adequadas para a transmissão do saber escolar. Necessita-se, assim, de avaliação e abertura para o replanejamento das ações pedagógicas, quando pertinente, “[...] para que o ensino se efetive de forma cada vez mais complexa” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19).

Em continuidade, retratam sobre a catarse, distinguindo-a de avaliação pontual do conteúdo ensinado. O processo que envolve a catarse:

[...] aponta na direção do **produto** que se almeja por meio do **processo** de ensino, e visa destacar o papel da educação escolar na transformação dos indivíduos, tendo-se por transformação a lenta e gradual superação dos limites das formas procedentes de ser e agir (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 19, grifos dos autores).

A partir do exposto, a catarse é observada como o movimento contraditório entre ensino e aprendizagem, pois, para que haja um salto qualitativo no desenvolvimento do(a) educando(a), exige-se a unidade entre qualidade do conteúdo e quantidade de suas formas assimiladas. Para melhor compreensão, é pontuado, por meio de Saviani, que:

[...] o conteúdo é selecionado segundo o critério de clássico (qualidade), e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos de ensino devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 20).

Desse modo, o significado da catarse se torna mais amplo e aprofundado, em especial, ao inseri-lo no processo de ensino dialeticamente, de tal forma que não exista linearidade e sequencialidade dos processos ou uma possível independência entre as etapas.

Sobre a prática social final, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) asseveram que não há saída da prática social durante a aula, pois tanto os(as) docentes quanto os(as) discentes permanecem na realidade concreta antes, durante e depois da aula. Não somente isso, mas também, ao se apropriar do conhecimento, o(a) educando(a) já

não estará da mesma maneira em comparação ao início do processo, já que “[...] se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 20).

O desenvolvimento dos(as) escolares não é visto como imediato, principalmente quando a mudança de atitude não significa, para todos os casos, a compreensão e/ou a transformação da prática social. Depende-se de um longo processo, o qual necessitará de vários anos para que se torne possível inculcar o gênero humano e seu arcabouço de produções nos indivíduos presentes no processo de escolarização.

Em continuidade ao exposto, parte-se do princípio de que planejar implica um processo complexo que está intimamente vinculado ao processo de trabalho humano. Isso, pois, como afirma Marx (2017), ao refletir sobre a diferenciação do processo de trabalho animal e humano, tem-se clareza de que, diferentemente do primeiro que se move pelo instinto, os seres humanos conseguem antecipar suas ações, sendo essa antecipação um processo decorrente do ato de planejar.

Aliado ao exposto, Vasconcellos (2015) reafirma, a partir de Marx, que o processo de planejar está atrelado à antecipação por um resultado; assim, o(a) professor(a), ao planejar, antecipa parte daquilo que realizará na práxis pedagógica. Complementarmente, aponta para a necessidade de se visualizar um fim a ser alcançado, de maneira a modificar a realidade no campo em nível micro, ou seja, da sala de aula.

Dessa contribuição, torna-se possível analisar as respostas das docentes, ao serem questionadas sobre a compreensão de planejamento:

Acho que é ter um objetivo claro daquilo que você quer alcançar e você planejar estratégias. Se você tem uma determinada situação, você tem um objetivo a alcançar, você tem que estar prevendo, planejando estratégias para dar meios de você atingir esse objetivo. Você planeja isso, você dá um foco, você tem uma meta (ESMERALDA, 2022).

O planejar da educação não está distante do planejar, por exemplo, uma viagem, uma festa, você está contando aquilo que quer, as pessoas que farão parte daquilo, o que pode acontecer de errado. Você “prevê” (aspas da participante), ou pelo menos imagina que algumas falhas podem ter, ao mesmo tempo você tem que deixar engatilhado se esse problema surgir, como que ele será resolvido o mais rápido possível. [...] O planejamento na sala de aula, você organiza o seu tempo, naquilo que você quer, já prevendo as

possibilidades do que pode dar certo, do que pode dar errado (TOPÁZIO, 2022).

Ao observar a literatura sobre planejamento, tendo em vista as falas das professoras, chega-se à consideração da relevância de se analisar o planejamento enquanto processo em si. Ele não se encontra enquanto produto ou ponto de partida da prática, mas como processo entre a teoria e a prática pedagógica. É no planejamento que se antecipa a prática, relacionando-a com a teoria que subsidia a ação docente (VASCONCELLOS, 2015), de modo a ser possível a teoria se converter em uma nova prática, em uma dinâmica de práxis (VÁZQUEZ, 2011). Tal questão pode ser observada quando a docente Topázio retrata o planejamento:

Meu planejamento, eu vou ser bem sincera, ele é um misto. É um misto do que eu tenho que cumprir, do que o meu aluno precisa, do que eu consigo aplicar. Então é uma mistura de tudo, eu entro em sala com um planejamento na cabeça e quando dou a aula já vou alterando ele, porque a gente tem muitas diversidades e a realidade muda a cada segundo, mas o meu é isso, um mix do que eu preciso cumprir, do que o meu aluno precisa e o que consigo aplicar no dia a dia, nas quatro horas que eu fico com eles. Aí tem dia que isto evolui, tem dia que evolui, tem dia que é muito menos do que eu espero. Isso faz parte, é o planejar, nem tudo que você planeja vai executar. É um norte, um direcionamento do que quer cumprir, mas nem sempre é possível. Às vezes você cumpre mais, as vezes você cumpre menos e é isso. Para mim, o meu planejamento é focado nesses três pontos. [...] O planejar faz parte da rotina, do dia a dia, e você, a cada novo dia planejado, você cria novas experiências para você, experiências que você vai agregando à sua profissão, cada problema que surge que você consegue solucionar fica gravado em você como uma memória profissional. Quanto mais memórias profissionais, positivas ou negativas, você vai agregando e adquirindo com o passar do tempo, mais tato, mais jeito e mais, digamos assim, preparado para a prática você estará (TOPÁZIO, 2022).

Como salienta Vasconcellos (2015), o plano de aula é a materialização de parte do processo do planejamento, observando-se a necessidade de se pautar na realidade, pois intenciona transformá-la. Para isso, conta com um aspecto de flexibilidade e mutabilidade, dimensão salientada pelas participantes: “Eu vejo o planejar como algo que jamais está acabado, ele jamais está pronto e ele é alterado, modificado a qualquer instante” (TOPÁZIO, 2022); “O professor sempre tem que ter em mão o plano b. Até, porque, os alunos percebem o professor que não tem planejamento” (OBSIDIANA, 2022); “Precisa ser flexível, não pode ser nada muito engessado” (RUBI, 2022).

No que compete ao exposto, o planejamento depende de algumas referências, sendo uma delas o currículo. Parte-se do pressuposto de que o currículo, ao ser um documento relevante para a organização da educação, influenciará, diretamente, na prática docente (MALANCHEN, 2016; SAVIANI, 2020). Todavia, como salienta uma das docentes, retomando o já apontado, esse processo não acontece tanto quanto se espera:

Na verdade, não vou dizer nem que sim, nem que não. Na verdade, a prática, tem a teoria e a prática, ela, principalmente agora após a pandemia, a gente percebe que teve uma defasagem muito grande, então nem tudo que está lá no currículo, na BNCC, a gente vai conseguir aplicar de forma viável. Então a gente está fazendo uma retomada de conteúdos nesse contexto todo, por conta dessa defasagem, pelo tempo que as crianças ficaram em casa. Então hoje, para essa pergunta, eu diria que não fielmente, a gente não consegue ser fiel ao currículo propriamente como está (OBSIDIANA, 2022).

A fala da docente abre para identificar uma desarticulação entre o currículo e o trabalho educativo, mesmo que as demais expuseram mudanças após a implementação da BNCC no currículo municipal:

Eu vejo assim, em todas as tentativas de políticas educacionais, elas não caminham na mesma velocidade que a realidade. A BNCC, no meu ver, é uma tentativa de unificação, só que essa unificação não tem razão, não vai ocorrer de fato apenas pelo fato da BNCC ser implantada. [...] Eu percebi, assim, que ficou muito, aí como a Topázio falou, tiraram muita coisa. Só que a forma como a coisa ficou, não fica claro para a criança. Não tem como esclarecer para a criança que, por exemplo, é povos nômades sem você trabalhar aquilo ali. Sem você abordar os pré-requisitos para aquilo ali. [...] Nós tivemos algumas formações, lá antes da pandemia, voltadas para Português e a Matemática, que a gente viu que muita coisa que já estava dentro do que nós estávamos trabalhando. No entanto, História, Geografia e Ciências é como se tivesse um divisor de águas (AMETISTA, 2022).

Diante da fala anterior, é possível observar que há dificuldades em decorrência do processo de materialização da BNCC, em especial, por ela gerar dúvidas quanto às intenções da organização do ensino a partir de tal documento, como explicitado:

E a gente não consegue produzir uma reflexão. Esse é o ponto, eu acho que nosso objetivo tem que ser produzir reflexão, porque se não, não produz sentido para eles, simplesmente não produz isso. Eu particularmente faço o seguinte raciocínio: Será que isso não é de fato para ser assim? Será que quem propôs isso, não tem de fato a intenção de que não se produza mais reflexões? [...] Então eu me pergunto: Será que a intenção não é exatamente tirar essa função de

produzir reflexão? E apenas cumprir esse papel de colocar ali alguma coisa que diga para a sociedade que eu estou oferecendo? Foi dado! Está lá no planejamento, lindo, bonito (AMETISTA, 2022).

Como bem aponta Saviani (2016, p. 39), ao tratar da legislação educacional, torna-se relevante distinguir objetivos proclamados de objetivos reais. Para o primeiro, o autor define como indicativo das “[...] finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal em que consenso, identidade de aspirações e interesses, é possível”.

Quanto aos objetivos reais, estes se traduzem no indicativo dos alvos concretos da ação,

[...] aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade; implicam, pois, **a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar**. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano em que se defrontam interesses divergentes e, por suas vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 2016, p. 39, grifos meus).

Ao apresentar essa distinção entre objetivos proclamados e reais, pode-se retomar as pontuações anteriores, sobretudo porque se observa uma discrepância entre o discurso proclamado pela BNCC (BRASIL, 2018) e a forma como se materializou em objetivos reais, uma vez que, dentro do discurso governamental, é copiosamente lançado “[...] com falácias sedutoras: inovação no ensino, protagonismo estudantil e autonomia do professor, quando, na realidade, temos um documento conservador, incentivador da privatização e uma ameaça à autonomia docente” (AMESTOY, 2023, p. 213).

Em convergência com a citação anterior, “[...] o que estão em jogo são a manipulação do direito à educação pública que a classe trabalhadora conquistou historicamente, ainda que de forma limitada, e o aparelhamento dele para dar respostas ao estágio atual do capitalismo” (FRANCISCO; GONÇALVES; PAIAS, 2023, p. 135).

Assim, apontou-se para a Base como uma solução para a educação e um avanço, porém o que se identifica é uma investida empresarial, a qual tenta incutir na juventude, desde a mais tenra idade, “[...] a necessidade de lidar individualmente com as contradições sociais oriundas do próprio capitalismo” (*ibidem*). Essa perspectiva tem apenas expandido as desigualdades na educação pública.

Para tal afirmação, pode-se evocar a contribuição das docentes, as quais corroboram com esse entendimento:

[...] eu percebi uma diferença, uma defasagem muito grande, uma diferença muito grande. A gente tinha aqui que a gente dizia assim 'de significar para a criança', tudo tinha um significado. Parece que está muito superficial (ESMERALDA, 2022).

Nós somos um povo extremamente diferente, o Brasil é muito grande para tentar unificar as metodologias. E eu acredito que o grande problema está aí, tentar forçar essa unificação indo na contramão da realidade cultural, da realidade de vida mesmo de cada um. A gente fala lá para as crianças de uma cisterna, uma cisterna que guarda água da chuva, feita de barro, para nós que não tem essa realidade. E aí você tem que, nesse movimento de unificar nacionalmente, a gente acaba perdendo (AMETISTA, 2022).

Eu trabalho com duas realidades bem diferentes, sabe. Eu sou professora de rede privada e sou professora da rede municipal, nas mesmas turmas, 5º ano. Material didático totalmente diferente. O currículo agora o mesmo. Material didático totalmente diferente. Metodologia totalmente diferente. Eu percebo sim o que a Ametista falou sim, e também tem muito haver com o material, o livro didático adotado pelas escolas. Nós temos aí uma vasta, uma amplitude muito grande, de opções entre as diversas editoras. [...] Eu vejo da rede privada, o material que eu utilizo lá, que não é bom, acho que tem material muito pior, mas é o material que a gente usa lá. Eu vejo que ele dá mais ênfase, a gente consegue abrir mais o leque, mesmo com o tempo mais curto, mesmo com essa questão de correr atrás e escola particular é muito mais, né. [...] gente utiliza atualmente na prefeitura, eu vejo essa discrepância, bem grande entre esses dois materiais. Eu acredito que essa diferença que a Ametista colocou, muitas vezes a gente está vivendo em outro planeta, a gente está tentando colocar a criança no mundo que para ela não existe. A gente trabalha, trabalha, trabalha e a gente olha para o aluno e fala 'Meu Deus, eu não trabalhei nada'. Falta muito ainda. Você vai, vai, corre atrás de material extra e explica e não vai para a frente (TOPÁZIO, 2022).

Ao exporem as discrepâncias entre escolas públicas e privadas, escancara-se aquilo que a literatura já apontava desde o processo inicial de formulação da BNCC: a educação acabou por se tornar precarizada em favor do capital. Isso, pois, revelou-se “a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios” (SANTOS; ORSO, 2020, p. 169).

Na mesma direção, Zank e Malanchen (2020, p. 157) reafirmam os objetivos contidos na BNCC (BRASIL, 2018), ao se centrarem em “[...] moldar a formação dos

indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada [...]”. Conforme salienta Mészáros (2008, p. 26), as reformas educacionais apenas remedeiam os efeitos “[...] da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus fundamentos causais antagônicos e profundamente enraizados”. Tal fato se relaciona com as contribuições de Duarte (2011, p. 175), em que, ao contextualizar a educação escolar na sociedade capitalista,

[...] a difusão dos bens culturais é mediatizada pelo valor de troca, isto é, pela lucratividade imediata, a afirmação de que os indivíduos que aprendam a aprender terão todo acesso ao conhecimento por intermédio dos múltiplos e modernos meios de transmissão de informações e de conhecimentos não passa de uma afirmação reveladora de grande ingenuidade ou, o que é pior, de grande cinismo.

Tal citação escancara a contradição do discurso proclamado pela BNCC (BRASIL, 2018), ao defender um desenvolvimento do indivíduo com os resquícios dos pilares da educação de Delors (1998); em especial, no “aprender a aprender”, explicitam-se as falácias que advêm da postura neoliberal sobre a educação. Nessa relação de desvelar as aparências em direção à essência, a qual Duarte (2011) apresenta, uma das docentes se indaga com questões pareadas a essa discussão:

[...] a gente não consegue produzir uma reflexão. Esse é o ponto, eu acho que nosso objetivo tem que ser produzir reflexão, porque se não, não produz sentido para eles, simplesmente não produz isso. Eu particularmente faço o seguinte raciocínio: Será que isso não é de fato para ser assim? Será que quem propôs isso, não tem de fato a intenção de que não se produza mais reflexões? [...] eu me pergunto: “Será que a intenção não é exatamente tirar essa função de produzir reflexão? E apenas cumprir esse papel de colocar ali alguma coisa que diga para a sociedade que eu estou oferecendo? Foi dado! Está lá no planejamento, lindo, bonito. Olha só, uma aula de 50 minutos de fontes de energia. O que eu consegui produzir com aquilo ali? (AMETISTA, 2022).

Indagações semelhantes são apresentadas pelas demais docentes, ao exporem a necessidade de formar um(a) aluno(a) crítico(a), capaz de observar a sua realidade e refletir sobre ela. Reivindicam a possibilidade de formar discentes com saberes escolares, de forma a agregar para além do senso comum, porém a forma como se materializa a BNCC (BRASIL, 2018) está a favor do mercado. A propósito, como postula Duarte (2011, p. 175):

[...] Quanto mais a difusão do conhecimento for regida pelas leis do mercado, mais superficial e imediatista vai-se tornando o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais superficiais e imediatistas vão -se tornando as necessidades intelectuais desses indivíduos.

Com a institucionalização da BNCC (BRASIL, 2018) enquanto matriz para todo o currículo nacional, há um inevitável processo de esvaziamento de conteúdos, como apontado por Santos e Orso (2020). Nesse sentido, ao se encontrar pareada com o pilar do “aprender a aprender” de Delors (1998), é possível evocar Duarte (2011, p. 176), pois o autor explicita que esse processo é “[...] gerado pelo fato de o valor de troca ser mediação universal na sociedade capitalista”. Dessa maneira, cria-se uma barreira intransponível, impedindo o acesso da maioria da população aos bens mais elevados da humanidade.

Após as ponderações precedentes, pode-se avançar para as desarticulações, no que tange ao planejamento e ao currículo junto às análises dos planos de aula. Para isso, torna-se relevante pensar nos processos didáticos que envolvem o lecionar, já que o currículo se fundamenta na PedHC.

Ao se considerar o planejamento docente um intermédio entre o currículo e a prática docente, as docentes expuseram que, no município, há uma prática de organização de sugestões de plano de aula, de maneira a denominarem “planejamento do município”, o qual segue a proposta didática publicada por Gasparin (2020).

A partir dessa informação, pode-se refletir sobre o trabalho docente, em especial, na forma como se materializa o currículo na práxis pedagógica, já que ele se torna referência dos planos de aulas das docentes. Tal dimensão não impediu as docentes de refletirem sobre essas sugestões organizadas pela SEDUC, sobretudo quando se considera o processo de reestruturação a partir da BNCC, como explicitado na fala a seguir:

Eu tenho umas manias. Eu tenho uma mania de organização, tem umas coisas, meio assim, doidas que eu faço. Eu tenho todos os planejamentos, desde que eu entrei na rede, de todos os anos, de todas as séries arquivados. Quando eu entrei no 5º [ano], fazia 10 anos que eu estava no 1º ano. Eu fui ler os planejamentos. Gente, é um ctrl+c e ctrl+v, falando do **planejamento da SEDUC**. É um ctrl+c e ctrl+v, quando a gente estuda planejamento lá na faculdade, eu lembro que a professora comentava “gente, tem professor com aquele

caderno amarelo”, como era na época, “todo ano usa o mesmo planejamento”. Nós recebemos o planejamento igualzinho, erros de português, matemática com atividades de nota de 1 real, que foi abolida há séculos. Aliás, não tiveram nem o tempo de deletar aquela bendita atividade. **Ai vem a BNCC e deu um curto-circuito na SEDUC. Eu não posso mais fazer ctrl+c e ctrl+v, agora tiveram uma ideia linda [ironia] de mandar sugestões.** Só que eles esqueceram que não trabalhamos 24h por dia. Deram apenas 4 dias para a gente mandar sugestões. Eu acho a ideia muito boa, mas vai continuar o ctrl+c e ctrl+v. Então, nós precisamos pesquisar, seria bom que nós tivéssemos essa formação (AMETISTA, 2022, grifos meus).

Por meio das falas das docentes, em especial, a anterior, explicita-se uma característica do município de Maringá no que tange ao planejamento: “Então são três processos. Primeiro o currículo, do currículo eu faço o meu planejamento geral, que é **o caso da Secretaria de educação que elabora e envia para as escolas**, para nós profissionais fazermos o nosso plano de aula” (OBSIDIANA, 2022, grifos meus). Como salientado, a Secretaria organiza uma forma de planejamento para toda a rede, sendo que as docentes partem como referência para a construção dos próprios planos de aula.

Com essas falas, é possível evocar as contribuições de Vázquez (2011, p. 279), quando o autor pontua sobre a práxis burocratizada, ocasião em que há um “[...] divórcio total entre o interior e o exterior, entre a forma e o conteúdo. A exterioridade ou formalização da prática é um traço mais característico do burocratismo”.

Aliás, com o planejamento organizado de maneira alheia ao processo de cada escola, corre-se o risco de se descaracterizar o trabalho educativo, favorecendo um afastamento da teoria e da prática, como visível nas falas das docentes: “[...]. Na verdade, a prática, tem a teoria e a prática” (OBSIDIANA, 2022);

[...] o que eu posso falar desse currículo que foi reformulado, até que a rede ela foi bem assessorada. a pessoa que estava assessorando, muito boa, mas **eu vejo assim, teoricamente é uma coisa, mas o que vemos na prática é outra completamente diferente.** Ele não tem nada a ver com o que foi trabalhado até nas formações algumas que teve, que eu acompanhei algumas. O trabalho que foi feito ele tinha um pouco a ver, tínhamos uma esperança de que houvesse uma [...] que essa renovada ela fosse voltar muita coisa (ESMERALDA, 2022, grifos meus).

O desvencilhar da unidade entre teoria e prática auxilia na impotência do exercício de um ensino voltado à formação humana que possibilite o saber

sistematizado, promovendo o desenvolvimento do(a) discente, base fundamental da PedHC.

Não distante do planejamento, as docentes expuseram sobre o processo de construção do currículo municipal em uma perspectiva burocrática, de maneira que uma delas explanou o seguinte raciocínio:

Eu não tenho vontade, gosto de pesquisar, não gosto desses processos burocráticos, porque eles não produzem mudanças práticas. É muito cansativo, demorado, moroso, e é apenas para o papel. É só para estar lá, lindo e maravilhoso, quem chegar pegar e olhar falar: 'nossa educação é top', mas a gente está vendo, eu falo por mim, assim, especialmente do ano passado para cá, a educação derreter como um gelo. [...] Nosso maior entrave é burocrático, porque nós sabemos o que fazer, nós sabemos o que fazer. Podemos não saber o melhor texto do mundo, pode não ter todas as formações, todas as pós, a gente não tem o gabarito, digamos assim. Mas eu estou vendo que o meu aluno não sabe ler e escrever, eu vou ficar discutindo conceitos e conceitos, porque um texto botou 10, 15, 20 conceitos ali e eu tenho que fazer entrar na cabeça dele? Não! Eu preciso que ele entenda o que que é a decodificação dos símbolos gráficos que ele não sabe. Eu preciso acolher uma criança que não tem mãe, que perdeu o pai ou o avô que era o sustento da família, ou que era o único que tinha tempo, dava tempo, atenção. Então, assim, a gente tem um... nós estamos ao mar e preenchendo papel. E a nossa questão burocrática toda, ela não é só nos documentos, ela é em tudo, como se institucionalizou. Gostaram de ver a gente preenchendo tabela, fazendo apostila e eles querem que a gente continue. Então, ok, mas se isso produzir alguma coisa boa para o meu aluno, mas eu não tenho vontade de ir. Não tenho. Em uma discussão de currículo, para ficar na gaveta? Eu sei que precisa, entendeu, eu sei que precisa, mas a gente está ali tentando não morrer afogado. Eu vou ficar preocupada como é que se constrói um barco? Eu vou bater meus braços. Eu falo que o melhor recurso pedagógico que eu tenho é um abraço. Acho que é o único que ainda está funcionando, porque isso tudo é burocrático (AMETISTA, 2022).

Ao questionarem a burocratização, reivindicam a responsabilidade pelo lecionar, sendo que apresentam a necessidade de se observar os(as) alunos(as) em uma busca por sanar as necessidades de aprendizagem deles(as). Uma das formas de subverter tal situação seria via formações continuadas, porém, como salientaram as docentes, nem todas participaram de formações relacionadas ao documento, já que somente duas afirmaram que participaram, enquanto Ametista (2022) expôs o contexto: "Nós tivemos algumas formações, lá antes da pandemia, voltadas para Português e a Matemática, que a gente viu que muita coisa que já estava dentro do que nós estávamos trabalhando".

Ainda sem exporem mais informações quanto à participação em formações, apresentam a BNCC (BRASIL, 2018) como base para a construção do currículo, em específico, o CMM (MARINGÁ, 2020):

A BNCC ela traz as habilidades, que devemos trabalhar com a criança como um todo. Então, ela ajuda a nortear, mas nós temos que trabalhar o que está lá na BNCC. E a BNCC ajuda a formar o currículo. É isso? (RUBI, 2022).

Na verdade, a BNCC ela abrange mais que o currículo. Para eu formular o currículo eu preciso da BNCC, que vai nortear todo esse trabalho, todo esse contexto pedagógico, que são os campos de experiências, que eu tenho que trabalhar com os meus alunos. Então, para você elaborar o currículo, igual, Maringá não tinha o currículo, agora tem, mas ele está todinho embasado na BNCC (OBSIDIANA, 2022).

As docentes apontaram, tal como é exposto no CMM (MARINGÁ, 2022), que houve o convite para participarem da formulação do currículo a partir de formações e grupos de estudos, porém nem todas se colocaram em condições para acompanhar o processo. Como mencionado por Ametista (2022) anteriormente, não houve interesse em participar dos processos, pois estes se encontram burocratizados e apartados da realidade, em especial, quando questiona “eu não tenho vontade de ir. Não tenho. Em uma discussão de currículo, para ficar na gaveta? Eu sei que precisa, entendeu, eu sei que precisa, mas a gente está ali tentando não morrer afogado”.

Com essas falas, é notável a imprescindibilidade de formas para subverter os processos burocratizados que aprisionam as docentes à margem das decisões e, conseqüentemente, fadando-as às limitações advindas da institucionalização da BNCC (BRASIL, 2018).

4.4 Síntese das múltiplas determinações: as pedagogias subjacentes do planejamento e sua relação com o currículo

Ante as exposições pretéritas, pode-se desvelar, de maneira mais efetiva, as contribuições das docentes, em especial, no que compete à pedagogia subjacente ao planejamento. Para tanto, remete-se à forma como as docentes relacionam com a teoria que embasa o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, com a retomada das associações que envolvem o currículo.

Nesse ínterim, as professoras apontam não haver, de modo explícito, uma teoria para conduzir sua prática. Elas enfocam “naquilo que funciona” como forma de contornar as mudanças curriculares:

Por mais que o documento exista'. É aquela coisa, a melhor coisa que eu posso fazer é ser realista. Aquela coisa, de fechar a porta e fazer aquilo que está dentro da minha realidade, da realidade da minha criança. Então, tentando chegar dentro do objetivo, penso que o objetivo exista para a gente mirar (AMETISTA, 2022).

A minha questão teórica é aquilo que está dando certo. Desde que eu entrei na educação eu faço isso. Meu aluno preciso do beabá, vamos para o beabá. Meu aluno precisa do concreto, vamos para o concreto. É assim. É claro que o município tem a sua linha, mas para o meu planejamento, eu sigo aquilo que no dia a dia e na prática está dando certo, com a diferença do que acontece em sala. O que dá certo aqui, continua, isso daqui não está dando, vamos alterar. Aqui é tradicional, vamos para o tradicional. Esse daqui precisa ser mais livre, dando mais abertura para fala, mais discussão, grupo de conversa, vamos nisso, e assim vai (TOPÁZIO, 2022).

Na verdade, eu vou ser sincera com você. Eu já tenho 30 anos de carreira. Você também tem bastante, 30 anos, só que 30 anos é quantidade, não é qualidade. O que eu aprendi lá 30 anos atrás, hoje é totalmente diferente. Só que eu não vou descartar o que eu aprendi aqui e o que eu ensinei aqui. Então eu vejo assim, nada é descartável, tem muita gente que faz críticas à pedagogia tradicional. Não é descartável. Dependendo do meu aluno, eu vou ter que resgatar ele com uma pedagogia mais tradicional. Então, assim, não tem uma receita pronta. Eu tenho que encontrar um meio que meu aluno possa aprender (OBSIDIANA, 2022).

Tal situação é sintoma da não apropriação da PedHC, por mais que as docentes a percebam como parte do fundamento da rede municipal. Ao observar os processos prioritariamente burocráticos já detalhados, compreende-se que a motivação de absorção da PedHC como pilar basilar do trabalho pedagógico se torna improvável.

No momento em que não houve uma apropriação orgânica da PedHC por parte das docentes, também estará impossibilitada a efetivação dessa pedagogia como centralidade do processo educativo. A práxis burocrática acaba por limitar o trabalho pedagógico, sendo que a não participação nos processos de formulação do currículo municipal e o recebimento de um planejamento geral reverberam os posicionamentos já descritos.

Dessa maneira, observa-se uma desarticulação no que tange ao currículo e ao planejamento em relação à PedHC. Isso, pois, o currículo teve de se articular à BNCC (BRASIL, 2018), de tal forma que as docentes necessitaram se organizar a partir dos objetivos de aprendizagem, embora elas questionem a forma pela qual esses objetivos se dão. Ao questionarem os objetivos de aprendizagem, tomam como pressuposto um ensino voltado à reflexão do aluno, e não a uma simples transmissão de conteúdo. A título de exemplo, apresenta-se o seguinte depoimento:

Nossa Ametista, eu estava ouvindo você. Eu estava afastada da sala de aula, estou retornando agora para a sala de aula e quando eu saí, eu estava nesse período que a gente fazia isso, era um processo reflexivo com a criança. E eu estou desde o ano passado, retornei tentando encontrar um caminho para essa [...] justamente história, ciências e geografia, e eu [...] que na verdade não encontrei ainda nada e eu falei assim “eu estou sentindo [...] eu, eu tô sentindo uma dificuldade tremenda de encontrar, que eu não encontrei caminho nenhum ainda”. [...] Eu sou totalmente a favor de fazer esse processo reflexivo, de ter significado para a criança. Tem hora que a gente tá em uma situação tão adversa, que tem hora que eu não sei o que fazer (ESMERALDA, 2022).

Ainda que se coloquem a favor de uma formação crítica voltada a uma formação que possibilite o(a) discente refletir sobre a sua realidade, as docentes não escapam das amarras da BNCC (BRASIL, 2018), pois necessitam seguir os objetivos de aprendizagem contidos no CMM (MARINGÁ, 2020).

Como pontuaram, de forma explícita, a utilização dos métodos “que funcionam”, faz-se coeso recorrer à indagação feita ao final da subseção 4.2: “é possível a implementação de ambas as pedagogias, mesmo que a partir de perspectivas teóricas e epistemológicas distintas?”. De maneira simples e concisa, não é possível que ambas estejam implementadas, algo que demonstra que ocorre uma articulação, em andamento, no que tange à pedagogia das competências a partir da BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que o documento se configura enquanto “[...] uma política de regulação dos saberes ensinados na escola” (MACHADO; FERREIRA; EICHNER, 2023, p. 153). Inversamente proporcional ao processo anterior, acarreta uma desarticulação quanto à implementação da PedHC na rede municipal por se enquadrar como uma pedagogia contra-hegemônica, em completa oposição aos interesses e às demandas do capital (ORSO, 2021).

Ao afirmar que a articulação da pedagogia das competências ocorre, parte-se do próprio processo ao qual envolve a BNCC (BRASIL, 2018), pois esta alcança o

trabalho educativo, em especial, por ser parte nuclear de estruturação do CMM (MARINGÁ, 2020) no tocante ao conhecimento a ser lecionado. Não distante do currículo, a base dos planos de aula das professoras é pautada nos objetivos de aprendizagem contidos na BNCC (BRASIL, 2018) e/ou no RCPR (PARANÁ, 2018), como apresentado anteriormente, sem opção de alteração, conforme expõe a docente:

Ai se a gente falar qualquer coisa: “não, mas você pode fazer esse trabalho”; eu poderia se a gente tivesse liberdade, mas: qual que é a nossa liberdade? A gente pode mudar a instrumentalização dentro da carga horária que a gente tem, mas a gente não pode mudar os objetivos de aprendizagem. E os objetivos de aprendizagem, eles fazem isso, eles mudam o conteúdo quase toda a semana. Aí você não consegue fazer isso (AMETISTA, 2022).

Há um engessamento do trabalho educativo, de maneira a garantir a implementação da BNCC e a pedagogia das competências como parte do processo educativo. Circunstância similar não ocorre com a PedHC, assim como apontado por Orso (2021, p. 305), por se tratar de uma pedagogia revolucionária, contra-hegemônica: para que seja implementada, de fato, necessita que os(as) docentes tenham domínio da teoria pedagógica enquanto “[...] condição básica e indispensável para se trabalhar com ela”. Dada a condição anteriormente citada, aliada à falta de uma “receita”, uma vez que requer compreensão do movimento dialético da realidade como forma de extrapolar a aparência fenomênica da realidade e partir para a essência, exige-se um entendimento apropriado.

O que ocorre, a partir dos dados elencados, é que a PedHC acabou por ser institucionalizada, mas não efetivamente implementada, em um movimento oposto à BNCC (BRASIL, 2018), que, além de alcançar o trabalho educativo, permeia a estrutura, por não exigir uma reflexão aprofundada para se efetivar.

Como já elucidado, por intermédio da movimentação empresarial, a BNCC (BRASIL, 2018) precariza a educação, direcionando os indivíduos para uma formação que os adestre ao trabalho alienado do século XXI e hipervalorizando a individualização da vida (RAMOS, 2002; HARVEY, 2008; DUARTE, 2011; SANTOS; ORSO, 2020).

Ao retratarem o processo de articulação da prática com as mudanças curriculares, as docentes expõem aspectos que podem estar relacionados à precarização do trabalho docente, por exemplo:

Eu não sei se é a BNCC a mudança da carga horária, porque nós tivemos a mudança de conteúdo e tivemos a mudança de carga horária. [...] Nossos alunos não sabem nem de onde vem o alimento que eles comem. Como que eu vou trabalhar com uma criança em 40 minutos semanais, um conceito desse sem abordar o que veio antes? O que veio antes, ou o porquê existe essa nomenclatura. Ou simplesmente de onde vem uma comida que eles comem. [...] Essa semana eu vi, estava trabalhando matemática, falando sobre esfera e eu pedi para as crianças exemplos de esfera e alguém falou “a Terra” e o outro falou “não ela é plana”. Parei a aula de matemática na hora, porque isso é uma aula de geografia que: Cadê? (AMETISTA, 2022).

Ao apontar a falta de tempo para lecionar, expõe-se, também, a falta de tempo para planejar, em especial, por elas terem alunos(as) com deficiência, como observado neste trecho:

[...] eu acrescento o seguinte: se nós tivéssemos mais tempo, mais horas, nós poderíamos pesquisar mais, porque, por exemplo, se eu tenho um grupo com muitos TDH, é uma forma de preparar essa aula. Eu preciso, precisaria de pesquisar mais, não só de pesquisar teoria, mas também para preparar atividades mais estruturadas, mais adequadas a condição individual de cada criança. Para isso acontecer, eu preciso de material. [...]. Quando vemos que tem uma criança que precisa muito, vamos na papelaria e compra. Você não aguenta ver o descaso. Mas se nós tivéssemos, poderia ser diferente. Poderíamos melhorar esse planejamento. A gente precisa de suporte, precisaríamos não só de suporte material, mas que essa modificação dos planejamentos, essa ponte que a estrutura municipal faz, ela fosse mais ágil, para que a gente também fazer a nossa (AMETISTA, 2022).

Além da necessidade de tempo, expõe-se a escassez de recursos para lecionar, o que pode ser observado dentro dos processos de construção da política educacional brasileira, aliada ao movimento do capital de destruição das instituições públicas de ensino. As docentes também complementam acerca da necessidade de tempo, apresentam a necessidade de mais formações, o que possibilitaria um aprimoramento da prática docente – e, conseqüentemente, da própria aprendizagem dos(as) alunos(as).

Assim, verificados os aspectos de precarização do trabalho docente, é possível retornar para a implementação da BNCC, relacionando as proposições da pedagogia

das competências com a prática docente, ao averiguar uma retração das possibilidades de formação crítica dos(as) discentes a partir da estruturação da política educacional.

Nota-se, assim, um alinhamento parcial à pedagogia das competências, não por apropriação das docentes a essa pedagogia, mas pela ausência de condições para que elas exerçam um ensino voltado à formação crítica em contraposição a uma formação conteudista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização da pesquisa, tomou-se como objetivo central identificar e analisar qual(is) pedagogia(s) de ensino-aprendizagem permeia(m) o planejamento da prática docente de professores do Ensino Fundamental I, a partir do processo de implantação da Base Nacional Comum Curricular (2018) e do Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020). Para tanto, contou-se com o método do MHD, junto aos procedimentos de análise documental e grupo focal, visando a alcançar tal objetivo.

Realizou-se uma retrospectiva histórica, a qual se fez relevante para a explicitação da atual realidade, constituída por um longo processo de transformação da sociedade pela humanidade. Nesse aspecto, destacou-se a sociedade capitalista, pois é a atual organização, esta pela qual passou por diversas transformações. Em cada período de reestruturação produtiva e de avanços tecnológicos, ocorreu a ampliação do arcabouço de métodos de exploração dos(as) trabalhadores(as) (MARX; ENGELS, 2007; ENGELS, 2012).

Na segunda seção, buscou-se compreender a sociedade capitalista e suas diferentes fases até o século XXI, além da dinâmica que desencadeou as necessidades do capital de uma estruturação ainda mais individualista, precarizada e cruel contra os(as) trabalhadores, a partir das políticas neoliberais de Estado (HARVEY, 2008).

Dessa maneira, foram contextualizados, inicialmente, os conceitos de: Estado; política; e políticas públicas, uma vez que esses conceitos são essenciais para o entendimento do processo que envolveu a institucionalização do neoliberalismo como uma das etapas do capitalismo, trazendo, consigo, diversas propostas de modificação da organização estatal e suas diferentes facetas (PUELLO-SOCARRAS, 2021).

A partir da literatura acadêmica, elucidou-se a BNCC enquanto uma política do neoliberalismo do século XXI. Desse modo, novas formas de explorar a classe trabalhadora surgiram, a partir da criação de novos mecanismos da era digital, o que repercutiu na educação para formar trabalhadores(as) capazes de se adequar aos novos modos de exploração (ANTUNES, 2020a; 2020b).

Na terceira seção, buscou-se compreender a forma como a BNCC se estruturou no âmbito das políticas educacionais, sendo parte de um processo neoliberal do capitalismo, com vistas à capitalização dos diferentes aspectos da

sociedade, em especial da educação. Tal proposta curricular alinhou necessidades impostas pelos organismos internacionais, a fim de se atingir a formação da classe trabalhadora por intermédio de habilidades e competências requeridas pelo capital, ao invés de disponibilizar conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, como expressões das máximas produções humanas.

Constatou-se a pedagogia das competências como subjacente à BNCC, a qual já estava presente desde a década de 1990 nas políticas educacionais e, especificamente, curricular, no início das alterações das políticas neoliberais de Estado. Assim, não é algo novo, porém, diferentemente das propostas que a antecederam, é escancarado o fundamento nessa pedagogia, em especial pela participação empresarial no processo de construção do documento, explicitando os interesses voltados para o capital, e não à emancipação humana.

A partir dessa proposição educacional, a qual se posiciona como inclusiva, de acordo com o discurso governamental, ocorre a precarização da educação nacional. Em oposição à propaganda criada para a BNCC, ela é excludente e culmina na adequação da população, que vive do trabalho, às novas formas de exploração laboral, visando à acumulação de capital pelos detentores dos meios de produção: os capitalistas (FRANCISCO; GONÇALVES; PAIAS, 2023).

Ainda, na terceira seção, deu-se continuidade em desvelar a essência do fenômeno estudado, sendo que a identificação da historicidade dos diferentes processos de construção curricular passou a ser relevante, com o ensejo de analisar, inicialmente, a repercussão da BNCC (BRASIL, 2018) em nível nacional, no nível estadual com o RCPR (PARANÁ, 2018b) e, posteriormente, com o CMM (MARINGÁ, 2020).

Compreendeu-se que as transformações curriculares não foram resultantes de situações isoladas – muito menos isentas de historicidade. Como apontado pelo MHD, pela PedHC e pela PsiHC, os fenômenos sociais se constituem a partir de uma movimentação histórica, a qual é conduzida por aqueles que são detentores de poder, em específico o poder econômico.

A passagem da BNCC (BRASIL, 2018) para os níveis estadual e municipal dilui parte da presença da referência basilar, a pedagogia das competências, porém auxilia a torná-la presente, de forma sutil e menos perceptível, àqueles(as) que não compreenderam o processo de alinhamento curricular. A BNCC atinge o planejamento e, conseqüentemente, a prática docente.

É possível verificar a afirmação anterior com a análise dos documentos curriculares sucessores da BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que, em nível estadual, o RCPR (PARANÁ, 2018b) apenas expande parte dos objetivos de aprendizagens contidos na Base. A proposta buscou permanecer coerente e alinhada à política neoliberal que envolveu as reformulações curriculares, apropriando-se, por conseguinte, da pedagogia das competências.

O CMM (MARINGÁ, 2020) se utilizou do referencial de maneira direta, sem alterações, em uma reprodução *ipsis litteris* do quadro curricular, todavia com algumas características próprias. Diferentemente do RCPR (PARANÁ, 2018b), o currículo de Maringá tomou como fundamento o MHD, a PedHC e a PsiHC, o que gerou algumas contradições. Dessa maneira, a partir da pesquisa, é coerente pontuar que a pedagogia das competências não atinge o documento, mas se faz possível visualizar uma tentativa de não sucumbir a essa pedagogia.

Diante dessa afirmação, na quarta seção, como exposto pelas docentes, apesar de a PedHC ser fundamento do currículo e do planejamento da SEDUC, ela parte daquilo que “funciona”, não havendo, assim, uma apropriação dessa – ou outra – pedagogia pelas participantes desta investigação.

É perceptível que, no trabalho educativo, explicita-se, de maneira concreta, a forma como a pedagogia das competências se efetiva – ou não – na realidade escolar. As condições relatadas pelas professoras apontam para uma inevitável apropriação da pedagogia das competências, mesmo que não intencional. Os níveis de apropriação da PedHC e da PsiHC são fundamentais para explicitar as possibilidades de uma superação por incorporação, além de revelar que o atendimento aos requisitos neoliberais de educação tem sucateado e “adestrado” os corpos ao capital (RAMOS, 2002; DUARTE, 2011; SANTOS; ORSO, 2020).

Pode-se proferir que, a partir do analisado, a práxis burocratizada (VÁZQUEZ, 2011) é ponto relevante para compreender a forma pela qual a pedagogia das competências alcança a prática educativa. Sem a participação nos processos formativos para a constituição do CMM (MARINGÁ, 2020) e de um planejamento que tenha uma PedHC burocratizada, acaba por não possibilitar meios para que as docentes percebam, de maneira aprofundada, o significado dos processos de precarização do trabalho contidos na implementação da BNCC.

As docentes apresentaram a não utilização da PedHC enquanto base para a formulação do planejamento e/ou do trabalho educativo, em especial, por

considerarem apartada a teoria da prática. Destarte, compreende-se que não ocorreu a apropriação orgânica dessa pedagogia como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Com respaldo nas ponderações anteriores, retoma-se a hipótese da pesquisa, qual seja: a BNCC (BRASIL, 2018), ao se materializar enquanto política educacional, confere ênfase à pedagogia das competências, a qual estaria presente tanto no Currículo da Educação Municipal de Maringá (MARINGÁ, 2020) quanto no planejamento docente, que se encontram vinculados aos ditames políticos e culturais que compõem a sociedade, salvaguardadas algumas ponderações pertinentes.

Apesar de se confirmar a hipótese deste estudo, outras investigações serão necessárias para apreender o movimento presente no alcance da pedagogia das competências no trabalho educativo, especificamente, a partir do processo de materialização da BNCC na realidade brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Política Educacional e a Base Nacional Comum Curricular: o processo de formulação em questão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 722-738, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/aguiar.html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ALANIZ, Erika Porceli; SÁBIA, Cláudia Pereira de Pádua. Teorias gerais da administração e sua repercussão na gestão da educação. *In*: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2017. v. 1. p. 125-144.

ALMEIDA, Mário de Souza. A metodologia da pesquisa. *In*: ALMEIDA, Mário de Souza. **Elaboração de projeto, TCC, dissertação e tese**: uma abordagem simples, prática e objetiva. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 24-38.

AMESTOY, Micheli Bordoli. Testes padronizados, estreitamento curricular e papel docente: a escola e a mercantilização do ensino. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica**: contextos, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2023. p. 212-228.

ANDRADE, Maria Carolina de; MOTTA, Vânia. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Trabalho necessário**, v. 20. n. 42, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290/32432>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio**: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 179-206.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020a.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho e seus sentidos. **Confluências** - Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito, v. 10, n. 1, p. 43-61, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/confluencias/article/download/34243/19645/115340>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ANTUNES, Ricardo. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital? **Laborare**, v. 3, n. 4, p. 6-14, 2020b. Disponível em:

<https://revistalaborare.org/index.php/laborare/article/view/46>. Acesso em: 18 ago. 2023.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Liberalismo, neoliberalismo e educação. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Educação e Gestão Neoliberal**: a escola cooperativa de Maringá - uma experiência de charter school? Maringá: Eduem, 2021. p. 71-100.

BATISTA, Roberto Leme. A ofensiva do capital e a reestruturação produtiva no final do século XX. *In*: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2017. v. 1. p. 35-56.

BEDIN, Angela Maria. **A reformulação do currículo escolar no estado do Paraná a partir da BNCC**: a padronização de aprendizagem e o currículo por competências. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2021.

BEHRING, Eliane Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2017.

BENACHIO, Elizeu Costacurta. **Concepções de formação humana em disputa no século XXI e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017)**: ações em desenvolvimento na rede estadual do Rio Grande do Norte (2016 - 2019). 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2013]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 18 ago. 2023.

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

[2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 18 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 245, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

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

BUCIOLI, Erick Rodrigo; MOREIRA, Ana Lucia Olivo Rosas. O currículo da/na rede municipal de Maringá: o recorte em uma escola. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 94-108, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v1n11.33016>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Democratização e privatização**: uma relação possível na gestão da educação básica pública? Maringá: Eduem, 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Política e Gestão da Educação: explorando o significado dos termos. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 21, n. 41, p. 77-96, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serieestudos/article/view/945/748>. Acesso em: 18 ago. 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998. Disponível em:

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

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

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. p. 83-120.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PAIAS, Kátia Rodrigues Montalvão. Da BNCC à BNC-FORMAÇÃO: ponderações a partir do método do materialismo histórico-dialético. *In*: MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSÍ, Maria Eunice França; SOUZA, Thaís Godoi de (org.). **Políticas educacionais, gestão e financiamento da educação**: trajetórias, pesquisas e estudos. Curitiba: CRV, 2023. p. 129-145.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete. Introdução. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salete (org.). **História, natureza, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 11-22.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS** – Revista Científica, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 275-290, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/417/423>. Acesso em: 18 ago. 2023.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 12 nov. 2021.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro. Planejamento educacional: fundamentos, professos e tipologia. *In*: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: Eduem, 2017. v. 2. p. 79-105.

LIMA, Michelle Fernandes; BIERNASKI, Caroline. Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas redes municipais de ensino da microrregião de Irati/Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/86391/47313>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LIMIA, Juliana Pereira. **Sexualidade no contexto escolar: concepções e práticas sobre sexualidade entre orientadores educacionais (1990-2020)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2020.

LOBO, Arthur H. Lux. **Currículos básicos para a escola pública do Paraná (1990) e Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental 3° e 4° ciclos (1998): mudanças e permanências no currículo escolar de história pós-regime militar**. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

LOCH, Silvana Aparecida. **Políticas de currículo para a disciplina de Língua Portuguesa nas escolas estaduais do Paraná (1987 a 2016)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari; MARTINS, Etienne Henrique Brasão. Gestão da escola: reflexões sobre o significado de trabalho coletivo. **Revista Administração Educacional**, Recife, v. 11, n. 2, p. 107-124, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2020.246065>. Acesso em: 18 ago. 2023.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MACHADO, Célia Tanajura; FERREIRA, Liliana Soares; EICHNER, Anthony Scapin. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), regulação e trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica no Brasil. *In*: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2023. p. 152-177.

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

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. 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. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Municipal de Maringá**. Maringá: SEDUC, 2020.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Maringá: SEDUC, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia da pesquisa. 2. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 25-36.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 31, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280>. Acesso em: 18 ago. 2023.

MARX, Karl. **O capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima. **Políticas curriculares para os cursos de educação física no estado do Paraná**: implicações da BNC-Formação para a

formação docente. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010): os casos Brasil e Portugal.** Maringá: Eduem, 2015.

MORENO, Werber Pereira. **Educação no contexto capitalista contemporâneo: as influências do pós-modernismo e do neoliberalismo sobre o currículo da escola pública.** 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

NOMA, Amélia Kimiko. O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. *In*: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade.** Maringá: Eduem, 2017. v. 1. p. 99-124.

NOMA, Amélia Kimiko; BARBIERI, Aline Fabiane. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. *In*: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de (org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil.** Maringá: Eduem, 2017. v. 2. p. 19-39.

ORSO, Paulino José. A implementação da pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 287-313.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 03/18.** Curitiba: CEE/PR, 2018a.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Deliberação nº 04/20.** Curitiba: CEE/PR, 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Estado do Paraná.** Curitiba: CEE/PR, 2018b.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, Mônica Dias Medeiros. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetônica estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração,** Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/read/a/qs78Hzvq84VTPxq7Vq9NnyH/?lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências a partir das reformas educacionais dos anos de 1990: relações entre o (neo)pragmatismo e o (neo)tecnicismo. *In*: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de (org.). **As políticas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: ED. UFJF, 2011. p. 56-71.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da Pedagogia das Competências à Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-78.

REZER, Ricardo. Pedagogia das competências como princípio de organização curricular: “efeitos colaterais” para a educação superior. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 45, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34008/html>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, Niterói, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RIBEIRO, Poliana Hreczynski. **Contradições da Base Nacional Comum Curricular acerca do conhecimento artístico na Educação Infantil em interface com a formação continuada de professores/as**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Abordagem científica da educação: o lugar da pedagogia e da psicologia. *In*: NAGEL, Lizia Helena; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; MACHADO, Maria Cristina Gomes (org.). **Bases teóricas e práticas da educação brasileira**. Maringá: Eduem, 2018. p. 59-79.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Atuação dos aparelhos privados de hegemonia na implementação da BNCC nos estados da Região Sul. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/25485>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro Curado da. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. *In*: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (org.). **Diálogos críticos**. Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 2. p. 102-122.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista de Educação**, Brasília, DF, v. 47, n. 160, p. 46-64, 2019. Disponível em: <https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/270>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOUZA, Judinete do Socorro Alves de. **Base nacional comum curricular na amazônia amapaense**: (im)possibilidades e desafios na concepção de professores de Laranjal do Jari. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2020.

STANDING, Guy. O precariado e a luta de classes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 103, p. 9-24, 2014.

STANDING, Guy. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

TOMANIK, Eduardo Augusto. **O olhar no espelho**: “conversas” sobre a pesquisa em ciências sociais. 2. ed. Maringá: Eduem, 2004.

TOMAZIN, Silvio Santos. **Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes**: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020.

TONELO, Iuri. **No entanto ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. São Paulo: Boitempo/Iskara, 2021.

TONELO, Iuri. Uma nova reestruturação produtiva pós-crise de 2008? *In*: ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 139-148.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 25. ed. São Paulo: Liberdade Editora, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfxjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 ago. 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

ZANATTA, Shalimar Calegari. A base nacional comum curricular no contexto da sociedade pós-revolução técnico-industrial eletrônica e as interferências do terceiro setor – um olhar para o ensino de física. *In*: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovanni (org.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017a. p. 13-34.

ZANATTA, Shalimar Calegari. A implantação de uma base nacional comum curricular - BNCC no contexto do processo ensino-aprendizagem de física. *In*: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovanni (org.). **Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de ciências**. Maringá: LCV-UEM, 2017b. p. 311-330.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

ZWIRTES, Polyana; MARTINS, Maridelma Laperuta. A BNCC em evidência: aproximações do currículo com a proposta de Tyler e a Pedagogia das Competências. **Ensino & Pesquisa**, v. 18, n. 3, p. 35-52, 2020. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/3270/2621>. Acesso em: 18 ago. 2023.

APÊNCIDE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar da pesquisa intitulada “**Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Municipal de Maringá-PR: pedagogias subjacentes e a relação com o planejamento docente**”, que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e é orientada pelo Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, da Universidade Estadual de Maringá - UEM. **O objetivo da pesquisa** é identificar e analisar qual(is) pedagogia(s) de ensino-aprendizagem permeia(m) o planejamento da prática docente de professores do Ensino Fundamental I, a partir do processo de implantação da BNCC (2018) e do Currículo da Educação Municipal de Maringá (2020). Para isso, a sua participação é relevante, sendo que ela se dará por meio da participação em um grupo focal realizado na UEM, especificamente no Bloco H12, na sala do Paulo Freire, com data a ser estipulada a partir da disponibilidade dos participantes entre fevereiro e abril. Esclarecemos que **sua participação é totalmente voluntária**, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos que **os riscos da pesquisa podem ser:** desconforto psicológico, ansiedade, insegurança e receio de dar informações a respeito do currículo e do planejamento. Todavia, caso isso ocorra, nos comprometemos em oferecer a você todo o apoio e assistência necessária, sem, contudo, onerar o SUS. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade, sendo que, após a análise dos questionários e das vídeograções (registradas em uma câmera) as mesmas serão destruídas. Ressaltamos que no momento das transcrições dos dados utilizaremos pseudônimos com o intuito de manter em sigilo a sua identidade. Esperamos, com a realização da pesquisa, fomentar discussões que possuam como tema a política educacional e o planejamento docente após a instituição da BNCC como currículo e política norteadora da educação. Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - COPEP da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e

assinada, entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo/a pesquisador/a e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo/a pesquisador/a e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo. Em caso de a pandemia de COVID-19 continuar, os encontros serão feitos pelo Google Meet, como também, a concordância será gravada ao invés de ser assinada pelos participantes.

Página 1 de 2

Eu,(nome por extenso do/a participante da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pelo Professor Dr. Marcos Vinicius Francisco (pesquisador responsável).

_____ Data:
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Etienne Henrique Brasão Martins, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data:
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Coordenador e pesquisador responsável: Marcos Vinicius Francisco
Telefone/e-mail: (18) 99640-0404 – mvfrancisco@uem.br

Nome: Etienne Henrique Brasão Martins
Telefone/e-mail: (44) 99900-7519 – ettibrasao@gmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4. Campus Sede da UEM. Bloco da Pró – Rectoria de Pesquisa e Pós – Graduação (PPG) da UEM. Bairro Jardim Universitário.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

Página 2 de 2

APÊNDICE B – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

IDENTIFICAÇÃO E ATUAÇÃO DOS/AS PARTICIPANTES

PSEUDÔNIMO: _____

FORMAÇÃO: _____

ANO DE ATUAÇÃO: _____

Eixos norteadores:

1) CONCEPÇÃO SOBRE O CURRÍCULO:

- Qual o entendimento que vocês possuem acerca de currículo?
- Qual compreensão vocês possuem acerca da BNCC? Como adquiriram esse entendimento?
- A BNCC tem impactado o currículo municipal? Como? Vocês atuaram nesse processo?
- No que tange ao currículo municipal, ele tem impactado o trabalho educativo de vocês? Se sim, de que forma?

2) CONCEPÇÃO SOBRE O PLANEJAMENTO:

- Qual a compreensão que vocês possuem acerca do planejamento?
- Como vocês relacionam o planejamento com a práxis pedagógica (trabalho educativo)?
- Quais os principais fundamentos que direcionam o processo de planejamento?
- Quais os principais desafios do planejamento?