

DIRETRIZES CURRICULARES DE ARTE (2008) E CREP-ARTE (2020): da pedagogia histórico-crítica ao limbo teórico

CURRICULAR GUIDELINES FOR ART (2008) AND CREP-ART (2020): from historical-critical pedagogy to theoretical limbo

Alinne Martins de Souza¹

Juliana Aparecida Poroloniczak²

Resumo: O trabalho aborda a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Paraná e o abandono das Diretrizes Curriculares de Arte e, conseqüentemente, da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Estadual de Educação Básica, enquanto fundamentação teórico-metodológica da disciplina, repercutindo na fragilização e esvaziamento dos conteúdos do currículo de Arte. A proposta de mudança de grade curricular ocorre a partir de 2020, com a imposição do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Tendo como base a problemática apresentada, traçamos primeiras impressões sobre este Currículo e apontamos possíveis conseqüências para a disciplina de Arte. As fontes documentais utilizadas na pesquisa são as Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná (2008), o Referencial Curricular do Paraná (2018), o Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019) e a BNCC (2017). Buscamos encontrar nos três últimos documentos citados suas conexões com o neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo, bem como o alinhamento destes com a reforma de cunho empresarial da educação. Nas Diretrizes Curriculares de Arte procuramos destacar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a disciplina. Para fundamentar esta análise foram adotados autores como Saviani (2013; 2016), Duarte (2013), Zanotto e Sandri (2018) e Freitas (2018). Após a análise dos dados, constatamos que a disciplina de Arte concebida no CREP tende a descaracterizar a arte em seu potencial de humanização, transformando-a em mero instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências objetivadas na necessidade do mercado.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares de Arte. CREP-Arte. Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract: The work addresses the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC) in the Brazilian state, Paraná and the abandonment of the Curricular Guidelines for Art and, consequently, of the Historical-Critical Pedagogy in the State Basic Education Network, as a theoretical-methodological foundation of the discipline, reflecting on the fragility and emptying the contents of the Art curriculum. The proposal to change the curriculum occurs from 2020, with the imposition of the Curriculum of the Paraná State Network (CREP). Based on the presented problem, we draw first impressions about this Curriculum and point out possible consequences for the discipline of Art. The documentary sources used in the research are the Paraná Curriculum Art Guidelines (2008), the Paraná Curriculum Framework (2018), the Curriculum of the Paraná State Network (2019) and the BNCC (2017). We seek to find in the last three documents cited the connections with neoprodutivism, neo-scholarism, neoconstructivism, neo-technicism as well as their alignment with the education business reform. In the Curricular Guidelines of Art we seek to highlight the contributions of Historical-Critical Pedagogy to the discipline. To support this analysis, authors such as Saviani (2013; 2016), Duarte (2013), Zanotto and Sandri (2018) and Freitas (2018) were adopted. After analyzing the data, we found that the Art discipline conceived at CREP tends to mischaracterize art in its humanization potential, transforming it into a mere instrument for the development of skills and competences aimed at the needs of the market.

Keywords: Curricular Art Guidelines. CREP-Arte. Historical-Critical Pedagogy.

Resumen: El trabajo aborda la implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) en el Estado de Paraná y el abandono de las Directrices Curriculares del Arte y, en consecuencia, de la Pedagogía Histórico-Crítica en la Red Estatal de Educación Básica, como una base teórico-metodológica de la asignatura, reflejando en el debilitamiento

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Professora de Arte da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná. E-mail: alinesouza154@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1451-4961>.

² Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho com Doutorado sanduíche na Universidad de La Habana em Cuba. E-mail: julianap@nrecascavel.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7434-6600>.

y vaciamiento de los contenidos del currículo de arte. La propuesta para cambiar el currículum se lleva a cabo a partir de 2020, con la imposición del Currículo de la Red Estatal Paranaense (CREP). Con base en el problema presentado, extraemos las primeras impresiones sobre este Currículo y señalamos las posibles consecuencias para la disciplina del arte. Las fuentes documentales utilizadas en la investigación son las Directrices Curriculares del Arte del Paraná (2008), el Referencial Curricular del Paraná (2018), el Currículo de la Red Estatal Paranaense (2019) y la BNCC (2017). Buscamos encontrar en los últimos tres documentos citados sus conexiones con el neoproduktivismo, el neoescolanovismo, el neoconstructivismo, la neotecnicismo, así como la alineación de estos con la reforma de la naturaleza corporativa de la educación. En las Directrices Curriculares de Arte buscamos resaltar las contribuciones de la Pedagogía Histórico-Crítica a la disciplina. Para respaldar este análisis, se adoptaron autores como Saviani (2013; 2016), Duarte (2013), Zanotto y Sandri (2018) e Freitas (2018). Después de analizar los datos, constatamos que la disciplina del Arte concebida en el CREP tiende a descaracterizar el arte en su potencial de humanización, transformándola en un mero instrumento para el desarrollo de habilidades y competencias reivindicadas por el mercado.

Palabras clave: Directrices Curriculares del Arte. CREP-Arte. Pedagogía Histórico-crítica.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo principal apontar as consequências da implementação da BNCC por meio do CREP na disciplina de Arte, tomando como foco o abandono, a partir de 2020, das Diretrizes Curriculares de Arte. Diretrizes estas que tem como fundamentação teórico-metodológica e curricular a Pedagogia Histórico-Crítica.

Dessa maneira, cabe questionar: quais são as tendências pedagógicas e concepção de mundo que percorrem a BNCC e o CREP? Qual a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica para a Arte, inclusive agora que a política educacional aspira seu abandono?

Analisamos este problema a partir do pressuposto de que a Arte concebida no CREP e na BNCC descaracterizam seu potencial de humanização, transformando-a em mero instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências objetivadas na necessidade do mercado.

A metodologia do trabalho se dá a partir da pesquisa qualitativa, com fonte bibliográfica e documental, organizada nos seguintes procedimentos metodológicos: a) por meio de bibliografia definem-se categorias e conceitos como: currículo escolar, arte, neoproduktivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo, neoconstructivismo. b) com base na bibliografia estudada identificamos e analisamos o conteúdo da BNCC, do Referencial Curricular do Paraná e do CREP que se refere à Arte que comprovem a hipótese da pesquisa.

Para sistematizar este estudo, organizamos o artigo em duas seções, na primeira, falamos sobre o currículo na Pedagogia Histórico-Crítica e a arte para a Pedagogia Histórico-Crítica, na segunda seção, tratamos da Base Nacional Comum Curricular e seus fundamentos, a arte na BNCC e também sobre a BNCC e a sua relação com a Reforma Empresarial da educação. Nas considerações finais apontamos a necessidade e as possibilidades de resistência para continuidade de uma educação na perspectiva progressista.

2 O CURRÍCULO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Ao tratarmos sobre o tema currículo, é importante destacar que nossa compreensão vai além da ideia simplificada desse, construída com base na empiria da vida cotidiana ou um amontoado de conteúdo a ser trabalhado numa determinada série/ano escolar. No entanto, se partirmos desse pressuposto, o problema da pesquisa acabaria aqui e não justificaria o desenvolvimento de ideias que serão apresentadas. Desse modo, definimos o currículo a partir de Duarte (2016) e Saviani (2016), os autores afirmam que dentro do contexto educacional, o currículo procura responder ao que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Ainda, conforme Saviani (2016, p.57), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”.

Nesse sentido, concordamos com a premissa de Duarte ao afirmar que:

Os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos, e pode-se afirmar, com segurança, que o domínio, pelo aluno da riqueza de atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em

efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo. (2016, p.5)

Para a Pedagogia Histórico-Crítica o objetivo da educação está ligado à humanização, portanto, os critérios para escolha dos conteúdos curriculares almejam o desenvolvimento do indivíduo ao patamar concreto de humanização já galgado pela humanidade ao longo da história.

Destarte, Saviani esclarece que a educação pode ser classificada como:

Ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem [...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. (2003, p. 13)

No entanto, o conhecimento não pode ser transposto diretamente da realidade social para o currículo escolar, antes disso, é necessário “dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2016. p.57). Porém, pautar-se na realidade social para construção do currículo não significa selecionar saberes práticos e imediatos, pois isso limitaria a apreensão dos estudantes no que diz respeito “[...] as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepção de mundo e prática social”. (DUARTE, 2016. p.96)

No entanto, não podemos perder de vista que a definição de um currículo é uma batalha ideológica, como já podemos observar várias vezes na história da educação e, principalmente, na atualidade. Ao definir o conteúdo do currículo escolar se assume um lado diante do conflito ideológico de concepções de mundo diferentes e contraditórias.

E a partir da concepção de mundo da luta de classe “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam”. (SAVIANI, 2016. p.58). Assim, não basta garantir o acesso à educação para todos e todas, numa pseudodemocratização, esvaziando os conteúdos, ficando disponível em sua forma mais elaborada especificamente para um grupo social - a elite. O mesmo autor afirma que a educação não poderia ser “[...] um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade”. (2003, p.92),

Os conteúdos curriculares devem expressar o que há de mais elevado em termos de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade, em todas as escolas, principalmente, nas públicas, uma vez que a escola segue sendo o espaço privilegiado de acesso ao saber científico para a classe trabalhadora.

Desse modo, a “educação escolar deve desempenhar, na formação dos indivíduos, a função de mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano, especialmente a ciência, a arte e a filosofia”. (DUARTE, 2016. p.67).

2.1 A Arte na Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica compreende que a arte, juntamente à ciência e a filosofia, é uma dimensão central da educação escolar. Sobre a arte Vigotski (1998), diz que:

O papel da arte não pode limitar-se ao de contagiar muitas pessoas com os sentimentos do artista, pois isso seria tão somente um processo de ampliação quantitativa dos sentimentos. [...] O processo realizado pela obra de arte não é o de disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir. (VIGOTSKI, 1998, p.307 apud DUARTE, 2016. p.68)

As pesquisas de Vigotski constituem os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, dessa forma, as assertivas da psicologia Histórico-Cultural foram incorporadas à base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, no que diz respeito a vários aspectos da formação humana, inclusive na arte.

Nesta concepção, a Arte na escola não pode ser concebida como dom inato, apenas expressão de sentimento e pensamento do artista, ela é uma forma socialmente acumulada, que deve ser aprendida pelos estudantes. Assim, a “a Arte é fonte de humanização e por meio dela o ser humano se torna consciente da sua existência individual e social; percebe-se e se interroga, é levado a interpretar o mundo

e a si mesmo”. (PARANÁ, 2008, p.56)

Nessa direção, conforme Paraná (2008), durante o processo de elaboração das Diretrizes, os professores que elaboraram coletivamente o documento, buscaram articular a realidade das escolas com as teorias críticas da educação e da arte. Ao selecionar os conteúdos que integrariam as Diretrizes, o fizeram da seguinte forma:

A partir de uma análise histórica, abordados por meio do conhecimento estético e da produção artística, de maneira crítica, o que permitirá ao aluno uma percepção da arte em suas múltiplas dimensões cognitivas e possibilitará a construção de uma sociedade sem desigualdades e injustiças. (PARANÁ, 2008, p.53-54)

Fundamentada no pilar histórico crítico e na conexão entre arte e sociedade, as Diretrizes abordam a Arte como: ideologia; forma de conhecimento; e trabalho criador; que se configuram como as três principais teorias do campo crítico da arte, em que ambas possuem o “trabalho” como categoria norteadora.

Tendo como base a fundamentação teórica da disciplina, pretende-se que os estudantes aprendam conhecimentos por meio de conteúdos específicos sobre uma gama de obras de arte, diferentes formas de criação e de pensamento artísticos, visando ampliar a possibilidade de criar e desenvolver o pensamento crítico sobre a arte e sobre o mundo.

No entanto, “formas artísticas” são concebidas em seu movimento dialético, enquanto “[...] expressão concreta de visões de mundo – são determinadas, mas também determinam o contexto histórico, social, econômico e político, isto é, as transformações da sociedade implicam condições para uma nova atitude estética e são por elas modificadas” (Paraná, 2008, p.55).

Sustentados pela compreensão de Currículo da Pedagogia Histórico-Crítica e pela concepção de Arte das Diretrizes Curriculares de Arte do Paraná, podemos comprovar o alinhamento entre elas, pois ambas têm como objetivo educar para a humanização. Essa premissa da Pedagogia Histórico-Crítica e da rede de educação do Paraná, não inicia em 2008 com a construção das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE).

No fim da década de 1980, as mobilizações sociais para redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 criaram um clima favorável para a discussão de vários temas importantes, dentre eles os problemas da educação. Neste momento histórico, entendida como uma vertente revolucionária e crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica se destaca como fundamento para embasar mudanças significativas necessárias para a educação. Neste sentido, assevera Saviani:

[...] E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2003, p. 59)

Após a eleição de Álvaro Dias, no ano de 1987, tem início a discussão sobre a mudança da educação pública no Paraná, como proposta, entre outros documentos, foi construído o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (CB), cujo conteúdo expressava o “grau de consciência político-pedagógica atingida pelos educadores paranaenses”. (PARANÁ, 1990, p. 12)

Assim, pelas mudanças ocorridas com a redemocratização, a Pedagogia Histórico-Crítica, entendida como progressista, passa a fundamentar o Currículo Básico para 1º e 2º grau do Paraná, atual ensino fundamental e médio. “Tais propostas curriculares pretendiam fazer da escola um instrumento para a transformação social e nelas o ensino de Arte propôs a formação do aluno pela humanização dos sentidos, pelo saber estético e pelo trabalho artístico” (PARANÁ, 2008, p.44).

Todavia, mesmo sendo implementado em 1990 e considerado avançado em relação às políticas

anteriores, acabou não recebendo da secretaria de educação condições, especialmente políticas, para sua efetiva funcionalidade, facilitando assim, a interrupção da implantação, sobretudo em virtude do viés ideológico das políticas educacionais deste momento histórico que buscavam mais uma vez que a escola atendesse a emergência do mercado neoliberal, propiciando por meio da educação as condições para atender a reestruturação produtiva. Nesse sentido, Saviani afirma que:

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2014, p. 428).

Do ponto de vista legal, mesmo ainda estando vigente o Currículo Básico da Educação, este documento foi substituído pelas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados e enviados para escolas e professores entre 1997 e 1998. Na letra da lei, possuía caráter orientador para a construção das propostas curriculares das redes de educação, mas acabou sendo adotado como mandatária do currículo da educação básica.

Em relação ao Currículo Básico do Paraná (CB), os PCNs alteravam substancialmente a fundamentação uma vez que, “[...] o foco dos conteúdos foi deslocado para o foco nas competências – sendo os conteúdos considerados meios para se atingir as competências [...]. Os PCNs trazem para as escolas um esvaziamento de conteúdos escolares” (ARCO-VERDE, 2004, p. 12).

Algo semelhante ocorre na atualidade, em que as Diretrizes Curriculares de Arte, quando começam a atingir sua maturidade entre as escolas e professores do Paraná, são abruptamente retiradas por meio de políticas verticalizadas. Conforme Zanotto e Sandri (2018), o documento oficial vigente em âmbito nacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), nas quais se embasam as DCE do Paraná, não havendo necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém, mesmo assim, ela foi colocada de forma verticalizada nas escolas, que se materializa no Paraná por intermédio do CREP.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Assim como os PCNs apresentavam uma concepção pedagógica, uma visão de mundo, a BNCC, atendendo aos interesses mercadológicos desse momento histórico, também carrega em seu bojo objetivos que demandam ser desvelados.

Conforme Saviani (2016), as primeiras discussões sobre uma base curricular nacional aconteceram em 1970, quando se buscava a reestruturação dos cursos de formação de professores. Naquele momento, a ideia de uma base nacional foi refutada pelos educadores, pois consideravam prejudicial para a educação, uma vez que acreditavam que o currículo não deveria ser imposto por governos e políticas federais, encabeçados por intelectuais, ao invés disso, partir de uma rica construção coletiva que dialogasse com as experiências e necessidades da formação do professor.

Já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, em seu Art. 26 descreve que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum” (BRASIL, 1996). Para atender a esta demanda da lei, foram elaboradas pelo MEC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que são, segundo Zanotto e Sandri (2016), uma proposta norteadora para os currículos das redes estaduais e municipais e não prescritivo como é a BNCC. Ainda em termos legais, Saviani (2016) alerta que “o próprio documento elaborado pelo MEC sobre a “base nacional comum curricular” se reporta às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor.” (2016, p.75). Portanto, na forma da lei, a BNCC não se justificaria.

Então qual a justificativa para que a BNCC fosse aprovada e agora implementada na educação brasileira? Para responder precisamos esclarecer alguns conceitos e categorias, que por meio de seu enlace, nos aproximam da resposta que Zanotto e Sandri (2016) apontam quando afirmam que:

As imposições de adequação da educação ao processo produtivo do capitalismo global para o século XXI, no qual, o conhecimento com ênfase na sua mercantilização, passa a

ser formulado por um modelo gerencial para se rearticular aos ditames do produtivismo. (Idem, p.130) [...] O modelo de competências, transposto da fábrica para o currículo escolar, representou a marca das políticas curriculares dos anos de 1990, no Brasil. [...] agora, é retomado pela BNCC como possibilidade de reafirmação de uma concepção de formação humana pragmática.” (Idem, p.137)

Portanto, para entender a finalidade da BNCC é fundamental partir de suas bases econômico-pedagógica, didático-pedagógica, psicopedagógica e pedagógico-administrativa. Para tanto, apresentaremos conceitos como: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neotecnicismo e neoconstrutivismo. Essas tendências basilares são cunhadas por Saviani (2013), que apresenta estes conceitos quando escreve sobre a história da educação brasileira na década de 1990. Ao fazer esta relação perseguimos a afirmação das autoras Zannoto e Sandri (2016), de que o aparato teórico da BNCC é muito próximo daqueles que embasaram as reformas educacionais da década de 1990 no Brasil.

Para melhor compreensão, deixemos claro que o prefixo “neo” acrescentado nos termos não foi utilizado somente para explicitar que se tratava do retorno da tendência original em um tempo posterior, por exemplo: tecnicismo na década de 1970-80 e neotecnicismo na década de 1990. Uma vez que, entendido desta forma, bastava dizer que se tratava do tecnicismo da década de 1990. A mudança de nomenclatura é justificada por Saviani (2013), salientando que os princípios foram deslocados de seu contexto sociais determinantes. Portanto, esta ‘nova’ tendência tem característica da original, mas, com a base real distinta, fazendo com que muitos de seus fundamentos se modifiquem, tornem-se vazios, não condizentes com as reais necessidades da sociedade. Assim, estas “tendências” são usadas para direcionar a educação em prol de um ideal mercadológico.

Dessa forma, o neoprodutivismo pode ser tomado como a base econômico-pedagógica da BNCC, assim como foi dos PCNs de 1990, nos quais “a legitimação tanto da pesquisa como do ensino se dá pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar.” (SAVIANI, 2013, p. 427). Assim, a ressignificação do termo capital humano, que se define como: “capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p.51 apud SAVIANI, 2013, p.230), torna-se fundamental para justificar a meritocracia. Ainda nestes termos, “a educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2013, p.430). Porém, investir em “capital humano” não é garantia de emprego, pois para a economia é possível obter crescimento, mesmo com altas taxas de desemprego, ou seja, não há empregos para todos, e não há o interesse em que haja.

O embasamento teórico da BNCC, em que uma delas se dá no neoprodutivismo, pode ser percebida na mudança de nomenclaturas empregada nos documentos, nos quais as palavras “competências e habilidades” são massivamente usadas. Fazendo uma simples busca em dois documentos de nível nacional, a BNCC (2017) e PCN (2013), e em dois documentos de nível estadual, o Referencial Curricular do Paraná (2019) e a DCE (2018), quantifica-se o uso dos termos, palavra “habilidade” é usada 462 vezes na BNCC, 99 vezes na DCN, 63 vezes no Referencial Curricular do Paraná e 6 vezes na DCE. Já a palavra “competência” foi encontrada 258 vezes da BNCC, 125 vezes na DCN, 28 vezes no Referencial Curricular do Paraná e nenhuma vez nas DCE.

Devido aos limites deste texto, não foi delimitado o contexto em que estas palavras apareceram, mas podemos observar a drástica mudança de visão de mundo e concepção de educação da BNCC em relação à DCE, quando se comparam os números da tabela.

Podemos observar também que a BNCC possui característica do neoescolanovismo, no que diz respeito aos aspectos didático-pedagógicos, quanto ao preceito de que a educação tem o papel de desenvolver a capacidade de “aprender a aprender”, pois “liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (SAVIANI, 2013, p.432). Portanto, dentro das possibilidades de empregos disponíveis na sociedade capitalista, e diante da volatilidade tecnológica, o indivíduo precisa estar apto a aprender por conta própria as novas técnicas e tecnologias que envolvem seu ofício, e até mesmo aprender uma nova profissão.

Arelado ao neoescolanovismo está o neoconstrutivismo com a “pedagogia das competências”

como base psicopedagógica das reformas educacionais contemporâneas, nas quais “as competências nesta nova acepção objetivam-se em atingir objetivos especificados, adquirir as competências correspondentes” (SAVIANI, 2013, p.437). Contudo, o neoconstrutivismo adere-se ao neopragmatismo, como maneira de adaptar-se ao “meio natural e material”, tanto no que diz respeito às competências cognitivas, como na afetivo-emocional. Sintetizando a ideia:

Em suma, “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivências não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2016, p. 437).

Ainda é possível observar no embasamento teórico da BNCC, que suas bases administrativas, encontram-se no neotecnicismo, esse por sua vez, tem como princípio a cobrança de resultados. Na atualidade, esta cobrança é feita com base em índices, fundamentalmente, pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que tem sido utilizado pelo MEC e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), que preocupados com os resultados e a necessidade de elevação deste índice, cobram as escolas constantemente. A própria SEED promove uma política de aplicação de muitos testes durante o ano, além da prova nacional do SAEB (Sistema e Avaliação da Educação Básica), que faz parte dos quesitos que compõem o IDEB, temos também a Prova Paraná. No ano de 2019, foram aplicadas, entre essas duas modalidades, cinco provas ao longo do ano letivo. Deste modo podemos comprovar

A relação direta entre a BNCC e as avaliações em larga escala como determinantes da organização curricular. Do ponto de vista pedagógico, representa um processo inverso, pois, o currículo (suas concepções filosóficas e pedagógicas) deveria direcionar e articular uma perspectiva de avaliação e não o contrário. (ZANOTTO; SANDRI, 2016, p. 136).

Sobre as avaliações em larga a escala, a própria LDB 9394/1996 prevê que a União deve avaliar todo sistema de educação. “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação de recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (BRASIL, 1996). Porém, a finalidade de orientar as políticas públicas em prol da melhoria da educação foi deturpada pelo neotecnicismo e sua administração. Pois, segundo Saviani, no neotecnicismo o “controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade” (2013, p. 439).

Corroborando com as premissas que comprovam as bases teóricas da BNCC, Zannoto e Sandri (2016) afirmam que:

Entendemos que o modelo de competências vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como “produto” e “fomento” do gerencialismo. (2016, p. 139).

Com base nos dados estudados, percebemos que as concepções teóricas que fundamentam a BNCC, constituída pelo neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, não apresentam a perspectiva de que a educação contemporânea tenha no horizonte a formação para a humanização, mediante a apropriação pelo aluno do conhecimento científico, filosófico e artístico. Tampouco apresenta um projeto societário de igualdade e equidade para todos como podíamos observar no currículo embasado na Pedagogia Histórico-Crítica. O que a BNCC apresenta é uma concepção de educação que visa atender e legitimar as demandas pragmáticas do mercado, primando pela meritocracia, na qual cada indivíduo torna-se culpado pelo seu próprio fracasso ou sucesso profissional, ignorando o fato de que o desemprego no sistema capitalista é estrutural.

Buscamos com as palavras de Freitas (2018) enfatizar o argumento apresentado acima quando o

autor afirma que, “este caminho, desenvolve um imaginário social legitimador de um individualismo violento (mascarado de empreendedorismo) que lança a juventude em vácuo social, no qual conta apenas o presente, a ‘luta pela própria sobrevivência’”. (FREITAS, 2018, p.29).

3.1 A BNCC e a Reforma Empresarial da Educação

Conforme aponta Freitas (2018), a BNCC, além de expressar a lógica empresarial por meio de suas terminologias e objetivos, também faz parte da chamada Reforma Empresarial da Educação, que concebe a educação não apenas para o mercado, mas sim para estar no mercado. Caracterizada, por exemplo, pela privatização com a distribuição de *voucher*, terceirização de setores da educação, parceria público-privado e etc. Portanto, “do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como ‘empresa’, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares.” (Idem, p.29).

A Reforma Empresarial da Educação elenca algumas etapas consideradas fundamentais para uma boa gestão organizacional, que são: “1) definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas com colaboradores; 3) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 4) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios.” (CASTRO, 2011, p.11 apud FREITAS, 2018, p.78). A BNCC, por sua vez, situa-se na etapa 1 e 2 que, juntamente às outras políticas educacionais orientadas pelo mesmo princípio, buscam ditar os rumos da educação brasileira.

No entanto, para justificar a Reforma Empresarial da Educação perante a sociedade, apresentam-se dados que não condizem com a realidade das nossas redes de ensino no que tange à qualidade da educação. A BNCC foi aprovada sob o argumento de melhorar a educação, mas como podemos perceber por meio deste estudo, ao que parece, a proposta da Base incorre em equívocos. Seria ingênuo afirmar que a proposta de uma base comum curricular por si só poderá melhorar os índices da educação diante de toda a problemática estrutural e de investimentos que temos em um País continental como o Brasil.

Ao se considerar que não haja melhora nos índices educacionais por meio das avaliações externas propostas na BNCC, acreditamos que a prerrogativa da privatização se fortalecerá embalada pela narrativa de que o setor público não consegue melhorar a qualidade da educação, e então, faz-se necessário entregá-la à “mão invisível do mercado”. No entanto, as experiências de privatização da educação, já ocorrida em outros países, não demonstram que o setor privado foi capaz de melhorar a qualidade da educação. Sobre a experiência de privatização nas escolas dos Estados Unidos, Freitas (2018), descreve que:

O estudo põe em dúvida exatamente o potencial do *Common Core* para operar a elevação do pensamento crítico e a aprendizagem de níveis mais complexos, prometidas na implantação da base curricular no estado de Nova York. [...] devemos aprender com o NCLB e com a *Common Core* dos EUA. Foram quinze anos esperando pelos resultados que, de fato, não vieram. (Idem. p.100-101)

Para além do fato do mercado transformar a educação em mercadoria, existem outros elementos a serem considerados, que reafirmam a hipótese do que indicamos no início do texto, pois segundo Freitas (2018):

A insistência da reforma empresarial para que a escola se restrinja à ‘aprendizagem das disciplinas básicas’ é uma demanda de longa data do *status quo*, assustado com a possibilidade de que os processos de trabalho inevitavelmente baseados em maior uso de tecnologia, ao demandarem mais instrução, acabem por ‘educar demais a mão de obra’, levando-a a níveis de conscientização maiores que mobilizem e coloquem em xeque o próprio *status quo*. (Idem. p.83)

Diante deste contexto, o esvaziamento dos conteúdos do currículo, limitando-o ao cotidiano, é intencional, uma vez que, as disciplinas consideradas básicas, como por exemplo, Língua e Matemática, adquirem maior importância na escola, no intuito de atender às proposições das avaliações em larga escala e não à formação humana. Já as disciplinas “não básicas”, todas as outras das grades curriculares, gradativamente, tornar-se-ão secundárias, e em muitos contextos, simplesmente deixarão de ser ensinadas. Diante disso, podemos concluir que não há uma preocupação com a formação integral dos

sujeitos na BNCC, mas, objetiva-se a manutenção do *status quo*, por meio da formação de indivíduos desprovidos de pensamento crítico.

3.2 A BNCC na Escola

A BNCC prevê uma relativa autonomia para as redes educacionais e escolas em organizarem o currículo, conforme exposto a seguir:

Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. (...) os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (Brasil, 2017, p.197).

No entanto, no Paraná, apesar da resistência dos educadores, que alertaram para o esvaziamento das concepções e conteúdos na BNCC quando comparados às DCEs, o ‘modelo’ foi integralmente utilizado. Houve algumas alterações pontuais, por exemplo, de termos como de “habilidade” para “objetivo de aprendizagem”, o acréscimo de alguns objetivos de aprendizagem e também a preservação de uma única menção da arte para humanização dos sentidos no texto introdutório da disciplina, no entanto, descontextualizada do restante da proposta.

Além disso, também instiga a curiosidade, a levantar hipóteses, o trabalho em equipe, o desenvolvimento do pensamento artístico, a criatividade, a percepção, dentre outros, possibilitando, assim, a resolução de problemas de ordem técnica e estética, bem como a humanização dos sentidos. (PARANÁ, 2018. p. 224. Grifos nossos)

A BNCC foi apresentada à rede de ensino paranaense por meio do Referencial Curricular do Paraná, que é composto por um texto introdutório e quadros organizados por série contendo unidade temática, objetivos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, com todos os itens da BNCC acrescidos de alguns objetivos de conhecimento elaborados pelos técnicos pedagógicos da SEED do Paraná.

No Referencial Curricular não havia determinação dos conteúdos específicos e a periodização do tempo, levando-nos a crer que haveria autonomia para que as escolas e professores pudessem organizar o currículo escolar, conforme sua concepção de escola, currículo e as especificidades do contexto escolar, ou seja, via-se a possibilidade dos professores definirem os conteúdos específicos e organizarem a sua ordem, de acordo com o desenvolvimento do trabalho educativo de cada instituição de ensino, tendo por base a elaboração da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e nos Planos de Trabalho Docente (PTD).

Contudo, no início do ano letivo de 2020, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná apresenta a comunidade escolar o CREP, com a seguinte definição.

Documento que fornece subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos. O documento traz sugestões de conteúdos para cada componente curricular, em cada ano, indicando também possibilidades de distribuição na periodização do ano letivo. (PARANÁ, 2020. p.2).

Apesar de no corpo do texto estar escrito “sugestão”, a orientação que chega às escolas é que o CREP seja implementado integralmente e, obrigatoriamente, tal qual está escrito. Para reforçar a imposição do CREP, o Livro de Registro *On-line* (RCO) está configurado com as unidades temáticas, objetivos de conhecimento, objetivos de aprendizagem e conteúdos específicos, conforme série e trimestre estabelecido no CREP.

No RCO, o professor tem que selecionar os campos já pré-estabelecidos, não tendo um espaço para escrever os conteúdos que, por ventura, tenha acrescentado no seu PTD, o que descaracteriza autonomia, outro exemplo que reforça a ausência desta autonomia às instituições de ensino está representado na situação de que em anos anteriores, as escolas organizavam os tempos educativos de acordo com sua realidade, assim como preconiza a legislação vigente. Entretanto, a partir da implementação do CREP, foi realizada uma consulta por meios digitais em relação à periodização do tempo e todas as escolas foram obrigadas, em virtude do resultado desta consulta, a deixar as

organizações anteriores (seja por bimestre ou semestre) e aderirem ao trimestre. A Secretaria de Estado, neste quesito, desconsiderou a LDB/9394/96 quando orienta uma única forma de organização do tempo para toda a rede, a lei em seu Art. 23, assegura que,

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, **períodos semestrais**, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (*Grifos nossos*).

Outro agravante é que o CREP não possui se quer um texto introdutório da disciplina, apenas o quadro contendo unidade temática, objetivos de conhecimento, código, objetivos de aprendizagem, conteúdos específicos e divisão de trimestre. Isso deixa o professor sem um referencial para o seu trabalho pedagógico, indicando um total descaso com os fundamentos teórico-metodológicos que dão base ao processo educativo no que tange à concepção de sociedade, de educação, de currículo e de aluno explicitando que o CREP reafirma o caráter instrumental de educação apresentado na BNCC.

3.3 A Arte na BNCC

Ao analisar o que se refere à Arte na BNCC, podemos perceber que o tripé das teorias críticas, que consideram a arte como ideologia, forma de conhecimento e o trabalho criador, não aparecem em nenhum momento no texto. Ao invés disso, são elencadas seis dimensões do conhecimento, são elas: criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão. Observamos a valorização da “sensibilidade, intuição, pensamento, emoções e as subjetividades”. (BRASIL, 2017, p.193). Podemos também perceber uma visão de arte individualista, expresso na seguinte frase, “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2017, p.193). Esta frase demonstra que a dialética entre ser humano e sociedade é relegada, sequer mencionada. O objetivo do ensino da arte é a formação para a conformidade e aceitação da forma de organização da sociedade vigente e não para a transformação social.

No documento CREP, a linguagem artística, artes visuais, dança, música e teatro são chamadas de “unidades temáticas”. Além das quatro aqui apresentadas, é acrescentada uma quinta unidade chamada de “artes integradas”. Ela refere-se à relação e articulação das linguagens artísticas e também ao uso de tecnologia na arte.

A BNCC demonstra uma abordagem polivalente da disciplina de Arte, pois com a adição desta nova unidade temática (artes integradas), fica implícito que as linguagens devem ser relacionadas apenas a nesta nova unidade. Esta abordagem desconsidera a formação do professor que, geralmente, é licenciado em uma linguagem (música, teatro, dança ou artes visuais), ficando a cargo deste profissional trabalhar os conteúdos específicos de todas as áreas, ainda que não tenha formação. Na BNCC e também no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), a disciplina de Arte retorna à abordagem polivalente da antiga “Educação Artística” da LDB 5692/1971, que foi superada em partes pela fragilidade da formação docente. A polivalência do ensino da arte nas escolas também era ineficiente, pois não permitia o devido aprofundamento em nenhuma linguagem artística, visto que se aprendia um pouco de cada coisa, mas não se chegava ao mais alto grau de compreensão da arte em nenhuma linguagem.

No Paraná, a DCE avança ao propor uma abordagem para o ensino da arte que superava o polivalente, tendo como categoria articuladora o tempo e o espaço, orientando “uma organização curricular a partir dos conteúdos estruturantes que constituem uma identidade para a disciplina de Arte e possibilitam uma prática pedagógica que articula as quatro áreas de Arte” (PARANÁ, 2008, p. 63). Esta forma de organização favorecia o trabalho do professor, pois ele poderia planejar as aulas a partir de sua área de formação, sem ter que obrigatoriamente trabalhar conteúdos específicos estranhos a sua formação inicial, “estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio” (PARANÁ, 2008, p. 54).

No quadro da disciplina de Arte, do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, na BNCC, existem cinco unidades temáticas, cada unidade possui seus objetivos de conhecimento e habilidades, que por sua vez não estão distribuídos igualmente, pois há um claro privilégio das artes visuais e música em detrimento à dança e teatro. Além de compreender os objetivos de conhecimento e habilidades, a

disciplina deve abordar também as competências gerais da Educação Básica, as competências da linguagem e as competências específicas da arte, sendo que apenas as competências específicas são nove. Também não há nestas competências específicas nenhuma menção na compreensão da arte como trabalho humano, o que se tem de mais progressista neste trecho são menções a uma abordagem “crítica e problematizadora”, mas não revolucionária e humanizadora, como a arte se apresenta em sua essência.

Competências estas que pela nomenclatura já podemos identificar sua relação com a lógica que reduz a educação a um fator produtivo e instrumental, vinculada às concepções do neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo.

A padronização dos conteúdos via BNCC, que no Paraná se materializa no CREP, em que os conteúdos já vêm inclusive separados nos trimestres, com um número desproporcional de temas a serem abordados num mesmo trimestre, sugere que os conteúdos não devam ser ensinados com a devida profundidade, impedindo que os estudantes tenham a possibilidade de compreender as múltiplas determinações da obra de arte, em seus aspectos poéticos e estéticos.

Outro aporte que a BNCC se apoia para a padronização dos conteúdos são os livros didáticos, que são a partir da homologação da BNCC, feitos a partir das competências e habilidades. No Paraná, os livros didáticos para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a partir de 2020, já foram padronizados para todas as escolas. A padronização dos livros didáticos faz com que o professor e as turmas tenham que, se adaptar ao livro, e não o contrário, que seria o ideal. Até na última escolha de livro didático, cada professor poderia escolher qual coleção gostaria de adotar em sua turma e para isso levar em conta a sua área de formação e o perfil da escola de atuação, por exemplo, mas agora é o mesmo livro para todas as escolas do Paraná.

Sabe-se que o livro didático não é de uso obrigatório, o professor utiliza-o como uma ferramenta e não como um dogma a ser seguido cegamente. No entanto, nos dias de “Estudos e Planejamento” promovidos pela SEED no início do ano, foram elencados num organograma os elementos a serem considerados no planejamento, neste organograma “Aprendizagem dos Estudantes³” estava no centro, envolta por: “CREP/DCOE, Competências Gerais (BNCC), **Livro Didático**, Metodologias diferenciadas/Outras Possibilidades de Ensino” (PARANÁ, 2020, s/n grifo nosso).

Assim, o livro didático passa a ser considerado pela SEED-PR como pré-requisito para o planejamento pedagógico, induzindo aos professores e estudantes a serem meros reprodutores de manuais didáticos, tirando toda a riqueza e possibilidades da exploração da cultura e arte regionais, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, ao desenvolver as ideias apresentadas neste artigo, demonstrar que a BNCC não garante o que entendemos ser fundamental em termos de conteúdos curriculares, uma vez que prioriza questões que não referendam o desenvolvimento integral dos sujeitos. Já o CREP demonstra, além da padronização, também a perda de autonomia das escolas e do professor enquanto sujeito de sua prática pedagógica. No entanto, a história nos ensina que:

Padrões impostos verticalizadamente encontram uma grande dificuldade em serem implementados no dia a dia da escola. [...] os ‘padrões’ supõem uma determinada visão de mundo que deveria orientar as escolas, mas tais escolhas dos planejadores (e suas visões de mundo) não são automaticamente coincidentes com as dos profissionais da escola. Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação. (FREITAS. 2018, p.97-98)

Isto posto, entendemos que cabe aos professores a tarefa de ser a “vida inteligente” que resistirá ativamente ao limbo teórico em que a educação foi lançada. Sendo que, aqueles que trabalharam com a DCE e que compreendem o seu sentido e objetivo no marco de uma educação transformadora precisam

³ Nota-se que a nova política da SEED-PR, alinhada com a BNCC, aboliu do vocabulário atual a categoria “ensino-aprendizagem”, muito utilizada pela PHC, como se fosse possível haver aprendizagem sem ensino ou vice e versa.

manter seu fundamento vivo nas escolas, a fim de que os professores que iniciam a carreira nesta época tão difícil tenham conhecimento da existência de uma pedagogia progressista como a Pedagogia Histórico-Crítica, e possam colocá-la em prática, tendo no horizonte uma educação humanizadora com vistas para a transformação social.

Assim, é necessário garantir que as ideias progressistas da educação continuem vivas nas escolas, por meio da formação continuada dos professores, tendo como base os fundamentos das diretrizes curriculares, organização coletiva e unidade entre a comunidade escolar com vistas a garantir a função da escola, assegurar a apreensão dos conteúdos científicos aos estudantes com o propósito de fundamentá-los na busca da autonomia necessária para intervir significativamente no meio em que vive.

REFERÊNCIAS

ARCO-VERDE, Y. F. S. *Reformulação Curricular No Estado Do Paraná – Um Trabalho Coletivo. Primeiras Reflexões Para A Reformulação Curricular Da Educação Básica No Estado Do Paraná*. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação, 2004,

BRASIL. *Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 24 maio. 2018.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (Bncc)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

DUARTE, Newton. *Os Conteúdos Escolares E A Ressurreição Dos Mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas, SP; Autores Associados, 2016.

FREITAS, Luis Carlos de. *A Reforma Empresarial Da Educação: Nova Direita, Velhas Idéias*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. *Diretrizes Curriculares De Arte Para A Educação Básica*. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. *Estudo e Planejamento 2020. Departamento de Educação Básica*. Curitiba, 2008. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro_2020/escolas_regulares_eja/segundo_dia/professores/roteiro_professores_escolas_regulares_eja.pdf> Acesso em 19 jun. 2020.

PARANÁ. *Referencial Curricular Do Paraná: Princípios, Direitos E Orientações*. Curitiba, 2018.

PARANÁ. *Currículo Da Rede Estadual Paranaense – Arte - Ensino Fundamental*. Curitiba, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Básico Para A Escola Pública Do Estado Do Paraná*. Curitiba: SEED, 1990.

SAVIANI, Demerval. O Neoprodutivismo e suas variantes: Neoescolanovismo, Neoconstrutivismo, Neotecnicismo (1991-2001). In: *Histórias Das Idéias Pedagógicas No Brasil*. - 4ªed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In *Moviment-Revista de Educação*. UFF, Rj, 2016. Disponível em <

ISSN 1983-1579

Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53907

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

<http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico- Crítica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone. Avaliação Em Larga Escala E Bncc: Estratégias Para O Gerencialismo Na Educação. In: *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

Recebido em: 13/07/2020

Aceito em: 21/09/2020

Publicado em: 11/12/2020