



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA DO TOCANTINS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

MARILIA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO CURRICULAR DO
TOCANTINS, DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A
PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2024

Marília Rodrigues de Oliveira

**Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Do Tocantins, Dos
Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Olhar A Partir Da Pedagogia
Histórico-Crítica**

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema do Tocantins para obtenção do título de licenciado em Pedagogia.

Orientador (a): Dra. Luciane Silva de Souza

Miracema do Tocantins, TO

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- O48b Oliveira, Marília Rodrigues de.
Base Nacional Comum Curricular e o Documento Curricular Do Tocantins, Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Olhar A Partir Da Pedagogia Histórico-Crítica. / Marília Rodrigues de Oliveira. – Miracema, TO, 2025.
27 f.
- Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2025.
Orientador: Luciane Silva de Souza
1. Currículo. 2. Pedagogia Histórico-critica. 3. Documento Curricular do Tocantins. 4. Ensino Fundamental. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MARÍLIA RODRIGUES DE OLIVEIRA

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DOCUMENTO CURRICULAR DO
TOCANTINS, DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR A
PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Artigo apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema do Tocantins, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de licenciado em Pedagogia e aprovada (o) em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: _20___ / _12___ / _2024__

Banca Examinadora

Prof. Dra Luciane Silva de Souza – Orientadora - UFT.

Prof. Dr. Márcio Bernardes de Carvalho - Examinador - UFT

Prof. Dr. Francisco Gonçalves Filho - Examinador - UFT

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo dessa jornada. Sem sua direção esta conquista não teria sido possível.

Aos meus pais Antônio Barbosa de oliveira e minha mãe Luciene Rodrigues Vieira de Oliveira, e aos meus avós maternos, minha eterna gratidão pelo amor incondicional, e apoio constante e por acreditarem em mim em todos os momentos, agradeço a cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho e amor.

Agradeço também pelo apoio do meu irmão Leonardo pois ele também e uma das pessoas fundamentais na minha vida, sempre que precisei esteve lá pronto para me ajudar, tenho muita gratidão por você, e sei que essa minha conquista hoje só está sendo possível porque eu acreditei que podia, e vocês me incentivaram e acreditaram em mim.

E nessa caminhada foi onde conheci a Karolayne, que hoje representa uma amizade muito importante, sempre esteve do meu lado me ajudando no que eu precisei, saiba que estarei sempre do seu lado e lhe agradeço profundamente pelo apoio. Sei que essa caminhada não foi fácil, mas enfim estamos concluindo mais esse ciclo.

Agradeço minha orientadora por ter paciência e por ter acreditado que tudo isso fosse possível, muito obrigado, sempre terei gratidão por tudo que você fez por mi

RESUMO

Este artigo é resultado de leituras e discussões sobre o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A metodologia desta teoria baseia-se no materialismo histórico-dialético e traz uma visão diferente das demais teorias pedagógicas contra-hegemônicas. Nesse sentido, para explicar a teoria e realizar a análise proposta utilizamos autores como Julia Malanchen (2020), Paulino José Orso (2023), Dermeval Saviani (2013), Marta Regina (2021). Este artigo utiliza-se, dentre outras, da pesquisa bibliográfica e de abordagem qualitativa. Objetivo central desse trabalho é analisar o Documento Curricular do Tocantins dos anos iniciais a partir das discussões da Pedagogia Histórico-Crítica. Como objetivos específicos temos os seguintes: tratar dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica; traçar um panorama do Documento Curricular do Tocantins a partir da Base Nacional Comum Curricular; conhecer o Documento Curricular do Tocantins do Ensino Fundamental. Compreendemos que, da mesma forma que a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Tocantins, se fundamenta na Pedagogia de Competências e esta não busca dar autonomia, muito pelo contrário, busca moldá-lo ao mundo capitalista, preparando-o para o mercado de trabalho e tornando-o individualista, o que para o coletivo da classe trabalhadora não favorece a transformação de sua realidade.

Palavras-chaves: Currículo. Pedagogia Histórico-crítica. Documento Curricular do Tocantins. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article is the result of readings and discussions about the curriculum from the perspective of historical-critical pedagogy. The methodology of this theory is based on historical-dialectical materialism and brings a different vision from other counter-hegemonic pedagogical theories. In this sense, to explain the theory and carry out the proposed analysis we used authors such as Julia Malanchen (2020), Paulino José Orso (2023), Dermeval Saviani (2013), Marta Regina (2021). This article uses, among others, bibliographical research and a qualitative approach. The central objective of this work is to analyze the Tocantins Curricular Document for the initial years based on discussions of Historical-Critical Pedagogy. As specific objectives we have the following: deal with the foundations of Historical-Critical Pedagogy; draw an overview of the Tocantins Curricular Document based on the National Common Curricular Base; know the Tocantins Curriculum Document for Elementary Education. We understand that, in the same way as the National Common Curricular Base, the Tocantins Curricular Document, is based on Competence Pedagogy and this does not seek to give autonomy, quite the contrary, it seeks to mold it to the capitalist world, preparing it for the job market and making it individualistic, which for the working class collective does not favor the transformation of its reality.

keywords: Curriculum. Historical-critical pedagogy. Tocantins Curricular Document. Elementary Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	8
2.1	Conceito e perspectivas.....	8
2.2	Pedagogia histórico-crítica e currículo.....	13
3	Trajetória da BNCC e do DCT: uma leitura a partir da PHC	16
3.1	DCT e a pedagogia de competências à luz da PHC	19
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
	REFERÊNCIAS	26

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo trata-se da BNCC e do Documento Curricular do Tocantins (DCT) dos anos iniciais do Ensino Fundamental: um olhar a partir da Pedagogia Histórico-crítica. Através de estudos e leituras foi possível observar o processo histórico do currículo que necessariamente é fornecido pelo DCT, que organiza disciplinas e conteúdo, estabelecendo assim métodos mais claros que possibilitem que o profissional da educação tenha um material organizado para maior facilidade. Ao menos em tese, é esta a fala de muitos professores e das próprias Secretarias de Educação. Um discurso que reproduz a proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Para a pesquisa que propomos neste artigo, apontamos a seguinte pergunta-problema: Como a Pedagogia Histórico-Crítica compreende o currículo proposto pela BNCC e pelo Documento Curricular do Tocantins - DCT dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral deste artigo é analisar o Documento Curricular do Tocantins dos anos iniciais a partir das discussões da Pedagogia Histórico-Crítica. Como objetivos específicos temos: apresentar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica; traçar um panorama do Documento Curricular do Tocantins a partir da Base Nacional Comum Curricular; conhecer o Documento Curricular do Tocantins do Ensino Fundamental.

A elaboração desse texto tem como base teórica os escritos de Julia Malanchen (2020), Paulino José Orso (2023), Demerval Saviani (2013), Marise Nogueira Ramos ((2006), Marta Regina (2021), Bruna Ramos Marinho e Aline Cristina de Oliveira (2022), além de outros.

Este artigo está dividido em três tópicos principais. No primeiro, discutimos a pedagogia histórico-crítica, tentando trazer seus fundamentos e como se constituiu, buscando, ainda, mostrar as contradições entre esta e a pedagogia de competências; no segundo tópico, trazemos a trajetória da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e, em consequência desta, a implantação do Documento Curricular do Tocantins - DCT; para finalizar, no último tópico, discutimos o Documento Curricular do Tocantins - DCT a partir da pedagogia de competências à luz da PHC.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O surgimento dessa nova teoria pedagógica, tem como objetivo principal a construção de uma sociedade capaz de entender o processo histórico por trás de cada reformulação na educação. Como idealizador dessa pedagogia Saviani buscava que a sociedade lute pelos seus direitos, e que fosse transformadora.

A sociedade brasileira passou por diferentes transformações quanto no meio social e educacional. Quando pensamos nas lutas das classes trabalhadoras, a pedagogia histórico-crítica é a mais adequada, pois discute as contradições e relevâncias para transformar a realidade vivida pelos trabalhadores no dia a dia nesse país capitalista.

Essa nova teoria vem para superar os problemas sociais e transformar a vida do trabalhador, e para que isso seja possível precisa-se se apropriar do conhecimento histórico que se faz presente na escola.

A pedagogia histórico-crítica surgiu no período de ditadura nos anos de 1970, onde estava ocorrendo várias mudanças e transformações quanto na sociedade e na educação. Essa nova teoria vem para superar todas as outras, buscando superar a escola tradicional e a escola nova.

Essa nova teoria pedagógica entende o currículo que está posto, se fundamenta na pedagogia de competências e está a formar sujeitos, não conscientes, mas para trabalhar e para serem consumidores, camuflando assim o fato de não formar sujeitos críticos. A pedagogia histórico-crítica vem para mudar essa perspectiva de vida, buscando que a sociedade lute por seus direitos e que estes direitos sejam assegurados. A pedagogia histórico-crítica não vê a base nacional comum curricular e o documento curricular do Tocantins com bons olhos pois esses documentos fazem parte de uma pedagogia de competências, onde são extremamente capitalista.

2.1 Conceito e perspectivas

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica contra-hegemônica, transformadora, que tem como objetivo principal a construção de uma sociedade efetivamente humana. Para Orso (2023), à época em que surgiu, a Pedagogia histórico-crítica – PHC, encontrava uma realidade social que não adiantava pensar

em ser neutro ou em neutralidade, até porque a educação é um ato intencional, como ensina Demerval Saviani. Orso (2023, p. 363) afirma que:

A realidade social demandava uma nova educação e, por conseguinte, uma nova teoria pedagógica que instrumentalizasse a classe trabalhadora para as lutas em defesa de seus interesses. Se fosse para produzir outra teoria, apenas na aparência diferente das existentes, em que os efeitos práticos, em sua essência, fossem iguais às demais, que se limitavam à conservação do existente, não carecia produzi-la, bastava lançar mão de uma das que já se encontravam à disposição. (ORSO, 2023, P. 363).

O principal idealizador dessa teoria pedagógica foi o professor Demerval Saviani, filho de trabalhadores, nasceu em Santo Antônio de Posse, no município de Mogi Mirim no estado de São Paulo, em 25/12/43, mas só foi registrado em 03/02/44, portanto completou em 2023, 80 anos de idade.

Demerval Saviani teve experiência na vida fabril, concluiu o curso primário em São Paulo em 1959, e após terminou o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição em Cuiabá. Enquanto jovem, cursou Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), participou de movimentos no período da ditadura militar, preocupados com as mudanças sociais, da juventude Operária Católica (JOC). Fez doutorado em filosofia da educação pela (PUC/SP), em 1971. Após o término, ajudou a criar o doutorado em educação e posteriormente concluiu a livre docência em história da educação pela UNICAMP(1986).

Saviani é um autor que acumula uma vasta produção acadêmica e diversas obras, algumas delas são “Escola e Democracia” (1983), “Educação e questão da atualidade” (1991), “A pedagogia no Brasil: história e teoria” (2010), e várias outras obras, que também tem um valor muito grande para o meio acadêmico e para a Pedagogia histórico-crítica. Atualmente, o idealizador da Pedagogia histórico-crítica é professor Emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de acordo com seu curriculum lattes e dentre suas produções, possuía em 2023, mais de 80 livros publicados, e 153 artigos publicados e entre outros, sendo um escritor com uma grande gama de produções, ganhou várias premiações dentre elas está o prêmio Jabuti que foi pela obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” em 2014.

Ao longo dos anos a educação passou por profundas transformações onde sofreu influência de várias questões sociais, políticas e econômicas e em meio a tantas transformações uma nova teoria foi sendo gestada e ainda em construção. A teoria pedagógica intitulada PHC é pautada nos interesses dos trabalhadores.

A PHC sendo uma nova teoria pedagógica, foi desenvolvida a partir da prática social, onde a política e a economia eram organizadas, tendo em vista uma educação que fosse histórica e crítica, visando um horizonte em que se defendia a luta pela educação pública, democrática, laica e que atendesse às necessidades dos trabalhadores para que se promova a emancipação humana.

A PHC completou em 2024, 45 anos de história e as primeiras discussões sobre esta teoria pedagógica surgiu em 1979, em meio a uma profunda crise política, econômica e social sendo a ditadura militar. Em meio a este contexto, haviam dois grupos: os proprietários de terras e os movimentos sociais populares, que lutavam em meio a todo caos por uma sociedade que fosse justa e igualitária que fosse capaz de superar as desigualdades sociais. De acordo com Orso (2023, p. 359-360),

A magnitude da crise, porém, colocava em disputa não apenas dois projetos de educação e de sociedade distintos, mas sim antagônicos, o projeto do capital e o projeto dos movimentos populares. Do primeiro faziam parte, principalmente, os empresários, os proprietários de terra, sobretudo, os latifundiários, os setores conservadores ligados às igrejas e aos militares, que se utilizavam do aparato econômico, ideológico, burocrático, bélico e repressivo na tentativa de reproduzir as relações, conservar a ordem e manter a sociedade existente, numa palavra, perpetuar o status quo e seus privilégios. Do segundo faziam parte os movimentos sociais populares, representados por uma fração de políticos, lideranças sindicais, intelectuais, estudantes, religiosos progressistas, que estavam comprometidos com a superação das desigualdades sociais, com o fim das arbitrariedades, com a transformação social e a construção de sociedade justa e igualitária. (ORSO, 2023, p. 359-360).

Nesse período surgiu grandes movimentos como dos trabalhadores rurais sem terras, movimentos pelas Reformas de base na Educação etc. e surgiu também as discussões trazidas por Paulo Freire, que criou a chamada pedagogia da Libertação, “que ao mesmo tempo buscava alfabetizar e estimulava a conscientização dos educandos e a luta contra a pobreza e opressão” (ORSO, 2023, p. 360).

Em setembro de 1964, quando a ditadura se instalou, Freire foi exilado e se interrompe esse processo de alfabetização. Paulo Freire não buscava só verificar um processo de alfabetização e sim buscava proporcionar a seus alunos adultos a procurarem se apropriar dos processos de decodificação, pois só por meio desse processo eles poderiam se conscientizar e entender os problemas da realidade e do mundo.

A Pedagogia da Libertação de Paulo Freire, é vista como uma das principais experiências que foi de suma importância como uma pedagogia crítica, que antecedeu ao surgimento de uma pedagogia histórico-crítica. No final de 1970, em 1979

analisando o contexto de ditadura, de grandes movimentos sociais e econômicos e do próprio comportamento da sociedade, Saviani se deparou com uma dúvida “Qual e a educação necessária para dar conta de superar os desafios enfrentados pela sociedade pelos trabalhadores?” (ORSO, 2023, p. 363). Este questionamento deu margem para pensar a construção da Pedagogia histórico-crítica, que para seu idealizador está em constante construção.

Essa nova pedagogia tinha propósito diferente, buscando se orientar pela prática pedagógica que contribuísse para uma transformação social, visto que ela é contra a hegemonia. Saviani não desconsiderava simplesmente as outras teorias, mas sim as analisou para criar fundamento para uma pedagogia que fosse histórico-crítica, que fosse capaz de se comprometer com a classe trabalhadora, e de se adequar e contribuir para a transformação da sociedade. Pois, para Saviani (2010), é necessário que o trabalhador domine aquilo que o dominante domina, ou seja, tenha acesso ao que de melhor o ser humano produziu de conhecimento para transformar a sua realidade.

Para essa nova teoria se cogitou vários nomes uma de suas nomenclaturas Saviani pensou em chamá-la de “ pedagogia dialética” pois “ era uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais”.(SAVIANI, 2010, p.118), mais esta nomenclatura não se encaixava para o que era proposto, deste modo só em 1984 , após cinco anos que a pedagogia histórico-crítica recebeu seu nome definitivamente, Saviani “ o nome pedagogia histórico- crítica e resultado de uma concepção que, como nome indica, procura afirmar sobre a base histórica e historizante” (SAVIANI,2011,p,88).

O autor Saviani afirma que essa expressão histórico-crítico,

Traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como está, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver. (SAVIANI, 2011,p. 119, apud ORSO, 2023, p. 365).

Assim, percebemos que a Pedagogia histórico-crítica é, uma teoria mais adequada, quando pensamos a luta de classes e a condição do trabalhador na sociedade. É preciso que ele tenha acesso ao que de melhor o homem produziu historicamente em termos de conhecimento. E entender a Pedagogia histórico-crítica como um movimento dialético, que discute as contradições é relevante para transformar a realidade que vive o trabalhador neste mundo capitalista, que imprime em seu currículo escolar o individualismo e a constante disputa no mercado de trabalho. Saviani (2003, p. 88) ainda completa o que entende como Pedagogia ‘histórico-crítica’:

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história, a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI 2003, p. 88)

A Pedagogia histórico-crítica vem para superar os problemas sociais e transformar a sociedade e a vida do trabalhador. Por isso, em seu fundamento afirma que o dominado (trabalhador) precisa dominar os conhecimentos que a classe dominante domina. Ou seja, ter acesso ao que foi produzido historicamente pela sociedade em termos de conhecimento e isto se faz na escola, por meio da educação. Nesse sentido, a Educação é sempre um ato intencional que tem como fim formar um ‘tipo’ de sujeito para a sociedade. Compreender isto é essencial para entender a PHC.

Demerval Saviani, sendo o idealizador da pedagogia PHC, ressalta que esse movimento de criação de uma nova teoria pedagógica se deu no período da ditadura nos anos de 1970, onde ocorreram vários movimentos dos trabalhadores. Essas lutas no período ditatorial fizeram com que o campo educacional refletisse sua posição, entrando em debates para que houvesse mudanças na pedagogia vigente.

Tais debates expressavam a hegemonia do pensamento progressista, isto é, das ideias de esquerda, não certamente no âmbito da prática educativa, mas seguramente no campo das discussões teóricas. Em nível do pensamento de esquerda, o marxismo constitui, sem dúvida, a manifestação mais vigorosa. Nessas circunstâncias, configurou-se uma espécie de “moda marxista” que motivou várias adesões ao marxismo no campo educacional. Lutando contra todas as formas de modismo pedagógico confrontei-me, então, com o modismo marxista que implica uma adesão acrítica e, por vezes sectária, a esta corrente do materialismo histórico, afirmando-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava (SAVIANI,2003, p. XV).

Em meio ao processo de ditadura e de criação de teorias pedagógicas, se viam a necessidade de criação de uma nova pedagogia, que superasse as necessidades de uma sociedade alienada e que fosse capaz de ultrapassar a teoria crítico-reprodutivista.

A construção dessa nova teoria pedagógica, teria como objetivo maior superar todas as outras. A pedagogia histórico-crítico, veio como um marco que iniciaria a partir dali uma nova fase no meio pedagógico, e que fosse capaz de superar a escola tradicional e a escola nova, “naquele momento Saviani chamou essa proposta de pedagogia revolucionária. Somente em 1984, Saviani adota a denominação “pedagogia histórico-crítico”.

2.2 Pedagogia histórico-crítica e currículo

A Educação é uma atividade humana intencional. Portanto, o currículo não é neutro. Ele é produto desta intencionalidade de formar seres humanos para a sociedade. Nesse sentido, é preciso pensar a sociedade que temos, que é uma sociedade capitalista, individualista e que quer pessoas para assumir postos de trabalho. E o currículo é uma parte importante para essa formação, porque direciona os conteúdos a serem trabalhados na escola para formarem os sujeitos que ali estão. É fácil compreender que o currículo trazido para a escola apenas confirma que as condições dos trabalhadores são bem diferentes da classe dominante. A ideia é que quem nasceu trabalhador, permaneça sendo dominado; ao contrário, quem nasceu na classe dominante, assuma postos de chefia. Mas, o que é de fato currículo?

Para Saviani (2006, p. 16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Ou seja, atividades essenciais que a escola precisa desenvolver ao longo do tempo. A escolha daquilo que faz parte do currículo ou o conhecimento que venha a fazer parte deste não pode ser de modo aleatório, mas de forma organizada, sistematizada, pensando sobre o que é prioritário e o que é secundário. Isto é determinado pelas condições materiais de existência humana, de acordo com Saviani (2006, p. 39).

Para compreender currículo Malanchen (2016, p. 159) traz inicialmente a ponderação feita por Saviani (2003) da seguinte forma, “o saber objetivo convertido em saber escolar é um dos elementos centrais da pedagogia histórico-crítica”. Por isso, a autora traz a discussão de Marx sobre a objetividade. Seguindo esse autor, Malanchen (2016, p. 161) pontua:

Objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica de realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica de natureza que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência. [...] com o surgimento dos seres humanos, da atividade de trabalho e, portanto, da esfera do ser social, surge a objetividade dos fenômenos histórico-sociais, que é, em parte, diferente da objetividade dos fenômenos puramente naturais, pelo fato de a atividade humana ser uma atividade consciente, teleológica, isto é, guiada por fins conscientes. Mas, os fenômenos sociais também podem existir sem que os seres humanos os conheçam plenamente, isto é, os conheçam em sua essência. (MALANCHEN, 2016, p. 161).

Para a autora, a objetividade é muito complexa, quando se relaciona aos fenômenos sociais. Por isso, explica que quando Saviani trata do saber objetivo está se referindo à objetividade “como uma característica do conhecimento”, ou seja, de trazer de forma objetiva os processos que existem na realidade externa à consciência do ser humano. Isso implica em conhecer efetivamente a realidade. Nesse sentido, entender que,

O saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2003, p. 7).

Por esta razão, Saviani afirma que o saber escolar pressupõe o saber objetivo (e universal), que para ele “não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização” (Saviani, 2003, p. 62). É este saber escolar que se realiza como currículo. E Malanchen (2016, p. 166) concorda com isso ao afirmar “o currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdo, há uma necessidade de os conhecimentos serem organizados em uma sequência que possibilite sua transmissão sistemática”.

Malanchen (2016) explica que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos “científicos, filosóficos e artísticos”, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado. E, nesse sentido, a própria atividade educativa, “entendida como produção do humano nos indivíduos, é também um tipo de trabalho” (p. 169). Ainda,

Trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, requer a perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento; considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento como os

vínculos entre o desenvolvimento e as demandas da formação humana, seja em termos do gênero humano ou em termos da formação de cada indivíduo (MALANCHEN, 2016, p. 170).

Isso significa que a intencionalidade é parte essencial para a escola cumprir o seu papel, bem como a ação docente, pois a função social da escola está relacionada diretamente com o acesso ao conhecimento em suas formas mais elaboradas. E por considerar que o currículo são as atividades nucleares realizadas pela escola, Saviani também mostra e é confirmado por Malanchen (2016), que nem tudo que temos na escola é currículo e isso é importante para que não se confunda as atividades principais da escola com as atividades secundárias. E, como Malanchen (2016, p. 181) confirma “a finalidade da escola é assegurar aos seus alunos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, pois os conteúdos socializados nesse espaço não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas”. Ou seja, a escola precisa compreender que a Educação é um ato intencional.

Marinho (2022, p. 25) afirma que

Para a pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo é compreendido sob uma visão profundamente historicista do ser humano. Na educação, isso significa entender que, por meio da atividade mediadora do professor, as novas gerações se apropriam do acervo de conhecimentos acumulados pela humanidade, e, com isso, em cada indivíduo singular, objetiva-se desenvolver as capacidades humanas ou potencialidades psíquicas máximas que o gênero humano alcançou (MARINHO, 2022, p. 25).

Assim, o conhecimento que vem por meio do currículo deve oportunizar aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, além de conhecer a sociedade em que vivem e a consciência de classe e, conseqüente superação das contradições dessa sociedade.

3 TRAJETÓRIA DA BNCC E DO DCT: UMA LEITURA A PARTIR DA PHC

A determinação da criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC - teve início no final de 2014, com o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Porém, antes disso, a BNCC já estava prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

É fato que o Brasil já passou por inúmeras reformas curriculares ao longo do tempo. Mas, a BNCC trouxe para sistema capitalista a oportunidade de imprimir aquilo que é próprio para a classe dominante: formar pessoas (trabalhadores) para assumir postos de trabalho, além de fortalecer cada vez mais o individualismo, o que implica na fragmentação de tudo o que é pensado e exercido coletivamente. Trabalhadores continuam sendo trabalhadores, dominantes continuam sendo dominantes. Só que aqueles preparados para competir a partir da formação das ‘competências’ e os dominantes formados para continuar dominando, assumindo postos de chefia.

Ancorados no ideário pedagógico neoliberal, sendo disseminado pela UNESCO no início dos anos 1990, os documentos curriculares pressupõem os 4 pilares da educação (aprende a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender ser). Esses pilares seriam o horizonte das políticas educacionais no Brasil e por meio delas e dos pilares seriam desenvolvidas habilidades e competências, consolidando os princípios pedagógicos alinhados no modelo de produção do capital. Duarte (2001) informa que esses ideários são forma de ilusão de inclusão social na denominada sociedade do conhecimento.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p.28).

A expressão Base Nacional Comum já tinha aparecido em 1996 na LDBEN, Lei nº 9.394/96, mostrou que a partir da década de 1990 iniciou o processo de reformulação no contexto curricular educacional. Nesse sentido, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Fundamental (PCN) (Brasil, 1997); depois para o Ensino Médio (Brasil, 2000). Trouxeram, por meio de inúmeras Resoluções, Diretrizes tanto para o currículo da Educação Básica, quanto para Educação Superior, impactando diretamente na formação dos professores.

Sforni e Vieira (2010, p. 6), afirmam que:

O objetivo da educação escolar expresso nesses documentos oficiais é a aprendizagem de conhecimentos úteis, com aplicação no convívio social ou nas atividades profissionais. Eles utilizam-se do argumento de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso. Em nosso entendimento esses argumentos são utilizados como forma de camuflar problemas decorrentes das desigualdades sociais, contribuindo para a permanência das relações sociais vigentes (SFORNI; VIEIRA, 2010, p. 6)

É exatamente isto que os documentos curriculares que normatizam o currículo nas escolas e, especialmente, a Base Nacional Comum Curricular e, respectivamente, o Documento Curricular do Tocantins, fazem, camuflam os problemas decorrentes das desigualdades e culpam os trabalhadores e seus filhos pelos problemas sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem consigo ideias ‘pós-modernas’, cujo objetivo maior é fazer com que a população tivesse uma visão mais relativista e utilitarista sobre os conhecimentos, tendo em vista uma formação mais tecnicista e instrumental. Além disso, a visão faz com que possamos compreender que, a produtividade, eficácia e outros aspectos colocados por meio das reformas curriculares a partir da década de 1990, é parte de uma pedagogia de competências. Nesse sentido, Duarte (2010) ressalta que essa pedagogia (Pedagogia de Competências) traz o ensino focado principalmente na eficiência na produtividade e na ideia do “aprender a aprender”.

A Pedagogia de Competências pretende formar indivíduos que sejam aptos ao mercado, mas de modo alienado. Neste contexto, “aprender a aprender” passa a ser reforçado nos meios educacionais e preconiza que à escola não caberia à tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação (Duarte, 2001).

Para Saviani (2007)

[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da pedagogia do ‘aprender a aprender’ cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjulgados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2007, p. 435)

A Base Nacional Comum Curricular estabeleceu diretrizes curriculares para todas as redes de ensino no Brasil. O Tocantins começou o processo de elaboração do seu documento currículo em 2018, para as etapas da educação infantil até o ensino fundamental, posteriormente, para o Ensino Médio. Houve muitas reuniões para que fosse discutido a BNCC e sua implantação no estado. Segundo o Conselho Estadual de Educação informa em sua página: “O Estado do Tocantins, em regime de “colaboração com seus 139 municípios, consolidou o Documento Curricular do Tocantins, aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019”.

O Documento Currículo do Tocantins (DCT) possui características próprias do estado, apenas em sua introdução, quando trata das diversidades culturais locais, as tradições dos povos indígenas e quilombolas, a importância do trabalho de sustentabilidade e preservação ambiental e entre outras abordagens. Dentro do documento específico de cada etapa, não aparecem especificidades nas habilidades, por exemplo, que dizem respeito aos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse documento em questão estabelece diretrizes alinhadas na BNCC e sua Pedagogia de Competências. Para Malanchen e Santos (2020, p. 7)

Em nosso entendimento um projeto curricular está inserido dentro de um projeto de educação que, por sua vez, demonstra, implícita ou explicitamente, um projeto de sociedade e conseqüentemente de ser humano. Com essa compreensão, quando se pretende discutir um currículo, debatemos sobre qual tipo de indivíduo, qual projeto educacional, e qual sociedade almejamos. Em relação ao projeto de sociedade que se pretende, é pertinente compreender os projetos de sociedade que estão em disputa (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais define competências e habilidades, tendo como uns dos seus princípios a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De igual forma, o DCT segue o mesmo fundamento.

O Documento Curricular do Tocantins ficou organizado da seguinte forma, as duas primeiras etapas ficou a educação infantil e ensino fundamental, previsto em cinco capítulos, que são eles Educação infantil como política; Diversidade e identidade cultural do Tocantins; Os profissionais e formação docente; Organização do trabalho pedagógico; Os direitos de aprendizagem e as experiências cotidianas, o restante do documento e estruturado para o ensino fundamental, sendo assim uma estrutura fundamentada por competências e habilidades e organizada por área de

conhecimento. Segundo Ramos (2006) os documentos curriculares impõem a escola certas posições. O autor deixa claro isso quando informa que:

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

Exatamente isto foi o que ocorreu com os documentos curriculares a partir da década de 1990 e a BNCC, conseqüentemente, o DCT, seguem esta mesma proposta: adequar o currículo para o mercado capitalista e alienar cada vez mais o sujeito, pois o mesmo mercado que precisa da mão de obra da classe trabalhadora, precisa de consumidores.

3.1 DCT e a pedagogia de competências à luz da PHC

A pedagogia histórico-crítica é uma perspectiva onde é possível observar que o currículo enfatizado é uma ferramenta de formação de cidadãos alienados e subordinados ao capitalismo. Porém, obviamente que há que se criar uma consciência de classe para que os professores e estudantes e, a classe trabalhadora como um todo consiga enxergar isso. Também é importante, mesmo que a partir do Documento Curricular do Tocantins, normatizado e com o fundamento na pedagogia de competências, dar acesso aos estudantes da classe trabalhadora ao que de melhor a humanidade produziu historicamente.

Ao tratar da Pedagogia histórico-crítica e o Documento Curricular do Tocantins – DCT, é importante retomar a ideia de que a educação é um trabalho mediado e intencional, visto que as atividades humanas tem finalidades e podem ser transformadoras. Para Saviani,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p.13).

Saviani (2009) destaca que o currículo traz, em sua essência, questões econômicas, políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia simples de uma

seleção de conteúdos disciplinares. Partindo dessa linha de pensamento, o currículo para a Pedagogia histórico-crítica deve focar em um aluno concreto, numa realidade material concreta, para pensar neste currículo posto e o que pode de melhor ser realizado no trabalho pedagógico a partir do que se tem.

A pedagogia de competências e compreendida como a salvadora de todos os problemas econômicos e educacionais, trouxeram aquilo que, na realidade, somente intenta produzir competências, que nem de longe dão autonomia à classe trabalhadora, mas aliena e torna as pessoas mais individualistas, sem consciência de classe.

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

Esse discurso no meio educacional enfatiza que a escola valoriza a aprendizagem e a transmissão do conhecimento voltados à necessidade do mercado e não de transformar a sociedade em um lugar melhor. Na Pedagogia de competências, como bem se vê colocado na BNCC e no DCT, segundo Moraes:

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

Nesse sentido, basta abrir a BNCC e o DCT que vamos nos deparar com 10 competências gerais, que longe de darem autonomia e consciência, marcam a relação entre o capitalismo, educação e trabalho. Veja:

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
--

<p>1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
--

<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p>
<p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p>
<p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>
<p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários</p>

Longe de parar por aqui, a BNCC e o DCT camuflam o verdadeiro viés de sua proposta de formação de sujeito para esta sociedade. Basta pensarmos nas condições materiais de efetivação destas competências dentro da escola pública, sucateada e o acesso aos bens culturais, por vezes negado à classe trabalhadora. Além das 10 competências, se formos na BNCC e no DCT (que apenas traz a cópia do documento nacional), veremos que o Ensino Fundamental se organiza em 5 (cinco) áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Tais áreas trazem seus respectivos componentes curriculares da seguinte forma:

- Linguagens – Língua, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (esta obrigatória a partir do sexto ano)
- Matemática - Matemática
- Ciências da Natureza – Ciências
- Ciências Humanas - Geografia e História
- Ensino Religioso – Ensino Religioso

Cada área, ainda, tem suas competências. Segundo a BNCC,

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. (BRASIL, 2017, p. 28)

Exemplo disso é a área de Linguagens.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

São 6 competências para o Ensino Fundamental e dentro da área de linguagem, 10 competências para o componente curricular Língua Portuguesa. Observe:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Isto significa que cada área tem suas competências e cada componente curricular de igual forma. Mas, além das competências, há ainda as habilidades. O estudante precisa adquirir a competência e saber fazer. De acordo com a BNCC:

As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas de acordo com uma determinada estrutura, conforme ilustrado no exemplo a seguir, de História (EF06HI14).

O que percebemos é que o Documento Curricular, seu segue na íntegra a BNCC, deixa claro o trabalho pedagógico a partir da Pedagogia de Competências e o objetivo de formar sujeitos para esta sociedade de forma individualista, descompromissada com a classe, isto é, sem consciência de classe e, que não tendo

acesso a inúmeros bens culturais e recursos necessários dentro da escola pública, que hoje se encontra precarizada, dificilmente conseguira sair da alienação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que este texto não pretende discutir de forma alguma todos os aspectos do currículo posto pela BNCC e DCT a partir da pedagogia histórico-crítica, conseguimos fazer um apanhado do que os documentos curriculares trazem e compreender essa Pedagogia de Competências como fundamento do currículo escolar.

Foi importante a pesquisa desenvolvida aqui porque mostra que é necessário aprofundar os estudos para compreender mais ainda os documentos curriculares que estão nas escolas e as possibilidades de trabalho pedagógico do professor. A PHC permitiu perceber o fundamento da BNCC e do DCT, bem como compreender que formar uma consciência de classe nos estudantes trabalhadores é essencial para a transformação da sociedade capitalista e somente assim conseguirão sair da alienação.

Conseguimos cumprir com os objetivos propostos, mas entendemos que é preciso aprofundar no tema, pois tem muito a ser discutido e pesquisado. Por fim, vale dizer que a Pedagogia histórico-crítica entende que o currículo como está posto, se fundamenta na Pedagogia de competências e está visa formar sujeitos, não conscientes, mas para o trabalho e para serem consumidores, ou seja, camuflam o fato de não formar sujeitos autônomos, críticos, reflexivos, dizendo que fazem isto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COPPE, Marta Regina; DALAROSA, Adair Ângelo. A perspectiva curricular a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, 2022.

TOCANTINS, Documento curricular, **Documento Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para o Território do Tocantins**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Palmas, 2019.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. Publicado em 2017 na **revista Interface** (Botucatu. Online).

GAMA, C. Nozella; PRATES, A. Cotrim (2020). Currículo e Trato com o Conhecimento: Contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora. **Revista GESTO-Debate**, 4(01-09). Link <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17099>.

MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: contribuições a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J. 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, Disponível em: **Revista HISTEDBR**. Acesso em: @ Ver.HISTEDBR ONLINE, Campinas, 2020.

MARINHO, Bruna Ramos. BNCC e o ensino de conteúdos escolares na visão da pedagogia histórico-crítica: competências X humanização. In: MARINHO, Bruna Ramos; OLIVEIRA, Aline Cristina (Org). **BNCC sob o olhar a Pedagogia Histórico-crítica**: Impactos e possibilidades de superação das limitações para o ensino na educação básica. Curitiba: Appris, 2022.

ORSO, P. J. (2023). Pedagogia histórico-crítica: uma introdução. **Revista GESTO-Debate**, V.23, n. 17, p. 353-371. Link <https://doi.org/10.55028/gd.v7i01.19235>.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximação /Demerval Saviani11.ed.rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI D. **Marxismo e educação**. São Paulo: Princípios. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** / Dermeval Saviani. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção educação contemporânea)

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.