

TEACHING MATERIALS IN CARIOCA AND ITS RELATIONS WITH BNCC: THEORY IS ONE THING AND PRACTICE MAY NOT BE ANOTHER?

PEREIRA. R. S¹, ALVES, J. D², ALVARES. D. M³, SOUSA, F. R⁴
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO¹
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-5895-2915>¹
rosimerisp@yahoo.com.br¹

Submetido 10/10/2021 - Aceito 08/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.13201

ABSTRACT

The result of a documental analysis, in the light of Historical-Critical Pedagogy and with a frank bibliographical review, this article presents a reflexive work on the ideological character of public education policies of reforms instituted in recent years, as is the case of the National Base Curricular Common (BNCC) and its determinations observed in the classroom. It is concluded that the reorganization of a policy in the field of the school curriculum in Brazil, profoundly recovers a dynamic of realignment of hegemonic

educational thinking with severe expressions identified in teaching materials authored by the public educational system in the country, as is the case from Rio de Janeiro. From another perspective, it is worth highlighting the importance of the autonomy of teaching work in the struggle to overcome class society, since human nature is not given to man, but is produced by him and what is not guaranteed by "nature" will be historically produced by humanity.

KEYWORDS: Historical-Critical Pedagogy, Teaching Work, Curriculum, Educational Policies.

MATERIAL DIDÁTICO CARIOCA E SUAS RELAÇÕES COM A BNCC: A TEORIA É UMA COISA E A PRÁTICA PODE NÃO SER OUTRA?

RESUMO

Fruto de uma análise documental, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, e de franca revisão bibliográfica, este artigo apresenta um trabalho de reflexividade sobre o caráter ideológico das políticas públicas educacionais, de reformas instituídas nos últimos anos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas determinações observadas em sala de aula. Conclui-se, que o reordenamento de uma política no campo do currículo escolar no Brasil, recupera de forma profunda, a dinâmica de realinhamento do

pensamento educacional hegemônico com expressões severas identificadas em materiais didáticos sob autoria de redes públicas do país, como é o caso do Rio de Janeiro. Sob outra perspectiva vale destacar a importância da autonomia do trabalho docente na luta pela superação da sociedade de classes visto que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida e o que não é garantido pela "natureza" será produzido historicamente pela humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-Crítica, Trabalho Docente, Currículo, Políticas Públicas Educacionais.

1 POR UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE

Num contexto histórico confuso, marcado por contradições, em que se opera de forma simultânea, o avanço da pobreza, da fome, das catástrofes naturais e daquelas provocadas pela exploração dos recursos humanos e naturais, sem desconsiderar o fenômeno do desemprego fruto, sobretudo, do avanço da mecanização, bem como do avanço científico nas diversas áreas, com o desdobramento para o desenvolvimento da cibernética, da microeletrônica e de novas tecnologias, sendo uma delas responsável inclusive pelo fenômeno da ampla velocidade da circulação do conhecimento e da informação, por outro lado, parece que a lei do valor mundializado comanda cada vez mais o fenômeno da concentração e da centralização do poder político-econômico, da cultura de massa, agravada inclusive por decisões reacionárias que vão interferir na organização político-econômica dos países e no campo da educação dos países periféricos, é o caso do Brasil, aprofundando as desigualdades entre as classes sociais, para a manutenção do poder e dos privilégios das classes proprietárias, dominantes, camuflada sob a ideologia neoliberal, e sua correlata, a defesa do protagonismo do sujeito, de um lado, e da sua alienação, de outro.

O encaminhamento de orientações no campo das reformas liderados historicamente por organismos internacionais, atentos às possibilidades de readequação do papel do Estado e dos sistemas nacionais de ensino, gera, entre os profissionais da educação, acadêmicos, cientistas, entidades de classe e demais interessados no futuro da educação popular, uma série de inquietações que até certo ponto aguardam por debates mediados por um conjunto de questões; dentre elas vale a observação de pelo menos três: Primeiro, frente as exigências da BNCC, o que e como o aluno estudará na escola, justamente quando o mundo da *web* se torna para muitos uma verdadeira “sala de aula” e tende a se mostrar parecendo que “todos” os saberes estão diante das mãos dos indivíduos?, segundo, Quem será e que papel caberá ao novo professor e aluno da educação básica? E por fim mediante avanços acadêmico-científicos, sobretudo no campo da PHC, o que é possível identificar e compreender sobre o ideário educacional que marca a história do currículo e do seu exercício em sala de aula, em plena época de reformas profundamente reacionárias, em meio a maior crise sanitária das últimas décadas?

2 DO CONSENSO AO ESTABELECIMENTO DAS REFORMAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS

A obtenção de consenso é condição da reprodução das relações de produção dominantes e neste caso a educação pode cumprir com o papel de mediadora central e mantenedora desta engrenagem quanto do seu contrário. Nesse sentido vale observar que a lei do valor mundializado coordena não só a concentração e centralização do poder político-econômico, mas retroalimenta a lógica de readequação dos sistemas nacionais de ensino frente às ondas da crise estrutural que mergulha o mundo. Parece, neste caso, que o Estado é a figura que cumprirá o papel de ator principal, sendo convocado a ocupar o primeiro plano desta cena, se sobrepondo acima dos conflitos e inclusive dos “equilíbrios”, sólidos ou frágeis, que delas resultam, se expressando no sistema mundial como um agente ativo por excelência de sua elaboração, aliás, como bem

observar Amir (2005) disto resulta que muitas análises propostas a respeito do sistema mundial tratam os Estados como unidades homogêneas e estáveis, algo que eles não são.

A ação proposta em “nível mundial” se resume num possível repertório de “pequenas ações”, de ajustes, que são categoricamente formulados ao longo dos anos por intermédio inclusive de reformas materializadas no campo das políticas públicas e que precisam ser desnudadas na sua essência. Nesse sentido a política educacional regulamentada no Brasil nos limiares do século XXI não deve ser compreendida sem se fazer referência àquelas iniciadas durante os anos 90, afinal de contas o desafio governamental do período foi reformar a gestão pública de modo a tentar garantir o funcionamento do Estado republicano frente à onda competitiva do mercado internacional. (Pereira & Trindade, 2018).

No caso brasileiro a marca de governos como de Fernando Henrique Cardoso vinculado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), com certa continuidade nos governos subsequentes, do Partido dos Trabalhadores (PT), de Lula da Silva, de (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2014; 2016) e após o golpe deste período, assistiu-se o governo Michel Temer (2016, 2017 e 2018) e ao de Bolsonaro (2019, 2020 até a atualidade), permitem observar a representação direta ou indireta da legitimação de um conjunto de etapas de reformas e da consolidação de compromissos defendidos por outros países, particularmente pelos EUA, que tem nos organismos multilaterais, sobretudo no Banco Mundial, seus representantes. Nesse sentido a resistência ativa implica na compreensão dos pressupostos gerais desta lógica regulatória e, principalmente, do caráter das referidas políticas no interior dos estados nacionais.

Em pesquisa realizada por Antunes, Zwetsch e Sarturi (2017), por exemplo, observa-se que eventos como a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT) de Jomtien (1990), o Fórum Mundial de EPT de Dakar (2000) e o próprio Fórum Mundial de EPT de Incheon (2015) cumprem como elementos balizadores das diretrizes que se referem às principais políticas públicas de reformas da educação básica dos últimos anos no Brasil. A revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta representa uma espécie de bandeira renovada, assumida por pelo menos 155 governos e pelos principais organismos internacionais, tais como, a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o próprio Banco Mundial (BM).

Se a Declaração de Incheon aspira assegurar, entre 2015 a 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; como bem identifica Antunes, Zwetsch e Sature (2017), não se pode esquecer que ainda paira sobre o Brasil, o ordenamento de orientações do Banco Mundial, no tocante à reforma dos sistemas escolares, via diretrizes curriculares e reformulação de materiais didáticos para o uso de alunos e professores, resta-nos investigar e questionar a qualificação com que se orienta o conteúdo dos referidos materiais, e portanto o currículo de cada segmento escolar, bem como o tipo de pedagogia que iluminara a sua produção, visto que vale ainda revelar as lacunas da história de uma educação reorientada para a comunhão de instrumentos que determinam e conformam a estrutura do trabalho escolar como é o caso dos materiais didáticos a serviço de um conjunto de interesses. Neste sentido se compõe o desafio da historiografia das práticas de ensino no Brasil.

Pesquisadores como Nereide Saviani (1998), Duarte e Saviani (2021), Dermeval Saviani (1990), Malanchen (2018), Young (2011), dentre outros, ao longo dos anos, vêm direcionando suas investigações sobre a finalidade da educação no interior da luta de classes e com isso acabam por lançar luz na identificação de um debate plural e complexo sobre a delimitação do “conhecimento escolar” e, portanto, dos desafios que implicam para a gestão do planejamento do ensino e da aprendizagem e sobretudo da gestão do currículo escolar. Acredita-se que realizar um trabalho de reflexão crítica sobre o caráter ideológico e reacionário dessas reformas do ensino no Brasil e dos materiais didáticos de autoria das redes de ensino, possa representar um novo foco de luz sobre a caixa-preta escolar e, neste caso, a categoria da contradição deve ser considerada como a base deste caminho, visto que esta reflete o movimento original do real, no sentido de ir às raízes dos problemas que a realidade apresenta – que neste caso pode ser observado com foco na História das Disciplinas Escolares.

A contradição é o próprio motor interno do desenvolvimento. Conceber uma análise sem considerar a categoria da contradição é incidir num modo metafísico de compreender a realidade, visto que a racionalidade do real se expressa no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis. A contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é uma das chaves da ciência da história¹ em favor da humanidade.

O homem, como adverte Pinto (1979), sendo um animal que necessita dominar a natureza para se constituir com as qualidades específicas, que possui e desenvolve, tem de conhecê-la e para tanto está obrigado a pesquisá-la. Nesse sentido vale ressaltar que se uma investigação se propõe em identificar e analisar o particular com a finalidade de expressar o real, para uma segunda ação de pesquisa cuja intenção é expor a racionalidade da totalidade, inversamente tal ação se caracteriza pelo plano de universalidade cujo papel cumpre revelar as razões gerais que condicionam os fenômenos singulares num movimento que opera do desconhecido para o conhecido visando criar as melhores condições objetivas e subjetivas de apreensão de um determinado objeto. A atenção rigorosa aos conceitos, formas de organização e funcionamento do objeto analisado, podem fornecer pistas relevantes sobre as múltiplas determinações que constituem o real.

A categoria princípio educativo do trabalho, que supõe a compreensão dos processos de formação humana e, portanto, superestruturais, a partir das bases materiais de produção da existência (infraestruturais), constitui, decorrente que é da centralidade da categoria trabalho, uma das categorias de conteúdo centrais do campo epistemológico da educação a partir da dialética marxista. (Kuenzer & Grabowski, 2016, p. 24).

Observa-se que a análise do princípio educativo pode apresentar indícios do processo de formação do novo homem que irá desempenhar diferentes funções no sistema social e produtivo, neste caso sua apreensão só será possível a partir do estudo das bases materiais que lhe dão origem.

¹ Ver os trabalhos de Cury (2000), Pinto (1979).

3 DO REAL AO CONCRETO PENSADO: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Se a categoria princípio educativo do trabalho pressupõe um caminho para a compreensão dos processos de formação humana, tal princípio pode nortear não só os elementos fundantes da ação que um determinado trabalhador possa desempenhar num sistema social e produtivo, mas principalmente esclarecer sobre os projetos de formação que lhe deu origem. Neste sentido identificar e apreender o princípio educativo presente nas reformas de base no campo da educação do país passa pela catalogação e análise das relações internas e externas e, portanto, das conexões essenciais possivelmente estabelecidas entre o documento geral da política pública que lhe deu origem (a BNCC), e as orientações detalhadas (do PNLD) do que já seja capaz de filtrar da cultura escolar identificado aqui como concreto produzido/reproduzido.

O desafio, neste caso, se trata não somente de situar os objetos isolados dentro de um todo, enquanto construção mental, mas principalmente problematizar elementos que confirmam unidade no interior dessas relações, e com isso buscar “pontos de partida” que aliás precisam ser conferidos por um conjunto de questões, como aquelas que se observam em seguida: Há uma relação de coerência e reciprocidade entre BNCC, o PNLD e o Material Didático do aluno? Estarão as redes de ensino, com seus materiais didáticos, currículo e projetos político-pedagógicos alinhados aos princípios norteadores da reforma curricular geral? Já se identifica nas escolas a adoção de materiais didáticos cuja produção autônoma já se apresenta desvinculada dos princípios político-pedagógicos hegemônicos expressos nos documentos oficiais?

Conforme inspira Cury (2000), em sua obra “Educação e Contradição”, vale atentar para a compreensão de que a contradição é destruidora, mas também constituída de um potencial criador, já que se obriga à sua superação, visto que a contradição é algo intolerável. Os contrários em luta e movimento devem se atentar para as possibilidades de superação da contradição, superando-se a si próprio, visando a reconquista em uma nova unidade de nível superior.

4 DO PRINCÍPIO EDUCATIVO PRESENTE NAS REFORMAS DE BASE E DAS SUAS CONTRADIÇÕES

Vale observar com este trabalho a linha histórica que vai se expressar no tocante às permanências e rupturas que o país assumirá tocante ao quadro das reformas. Como bem recupera os trabalhos de Torres (2000), Pereira e Sarno (2009) a visão objetivada, por exemplo, sobre a finalidade da educação básica, primada por organismos internacionais como é o caso do Banco Mundial, credita-se ao ensino fundamental o papel de se produzir uma população alfabetizada categorizando como conhecimento básico ações de ler, escrever e contar numa perspectiva de que, no caso das práticas do ensino de aritmética, o sujeito deva ser capaz de resolver problemas simples no lar e no próprio mundo trabalho.

Se nos anos 1990, a finalidade atribuída à escola se tratava de proporcionar ao aluno conhecimentos, habilidades e atitudes orientadas para o mundo do trabalho e que tais atributos incluíssem um nível básico de competências em áreas gerais, tais como, habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas, considerando que tais

competências podem ser aplicadas numa gama de empregos, a reforma explicitada pela BNCC em 2017-2018 se orienta pelos mesmos ditames conferindo ao ensino fundamental o conjunto de habilidades vinculadas a conhecimentos, atitudes e valores tendo por base uma diversidade de intenções.

O movimento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais” ocorrido nos EUA, foi organizado e patrocinado pela Fundação Lemann. . . . A Base Nacional Comum Curricular é hoje uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2023, estando em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. . . . E tem como ‘objetivo sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da educação básica, compreendida pela educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais e finais, e ensino médio’. . . . com conteúdos para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, em cada etapa escolar, através de temas integradores, como sustentabilidade, tecnologia, educação financeira, questões dos direitos humanos, além de incluir a diversidade de gênero. (Silva, 2018, pp. 14-15).

A área de linguagens, centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens: visuais, sonoras, verbais, corporais, visa estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e de comunicação com o uso das tecnologias digitais.

A área de matemática, atenta a compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visa à resolução e formulação de problemas em contextos diversos.

A área de ciências da natureza, figura no documento em análise como campo orientado para ações de investigação no tocante as características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, bem como da exploração e de compreensão de “alguns” de seus conceitos fundamentais e de suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover a observação de cuidados pessoais e com o outro, do compromisso com a sustentabilidade e do exercício da cidadania.

Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida. É, também, no ambiente escolar que os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro. (BNCC, 2018, p. 473)

A área de ciências humanas, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, se orienta pelo caráter de se definir aprendizagens centradas no desenvolvimento das competências de identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Acredita-se que mediados por tais competências os estudantes serão capazes de elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da

área. Nessa etapa o documento prevê duas questões importantes que merecem reflexão e destaque: primeiro, a observação de que “estudantes e suas experiências como jovens cidadãos devem representar o foco do aprendizado”; segundo, a identificação do desafio de “estimular uma leitura de mundo sustentada em uma visão crítica e contextualizada da realidade, no domínio conceitual e na elaboração e aplicação de interpretações sobre as relações, os processos e as múltiplas dimensões da existência humana” (BNCC, 2018, p .472)

Na clareza dos objetivos indicados acima é interessante observar o cuidado que tal redação manifesta sobre o que considera como caminho real de aprendizagem, observando qual deve ser o lugar do professorado e do seu aluno, por outro lado, esclarece que a aquisição do conhecimento dependerá das competências adquiridas pelo estudante, o que implica num conjunto de ações desempenhadas por ele, seja na auto-organização de hipóteses, via tentativas de erros e acertos, seja na construção de uma visão autocrítica da realidade, uma vez que o estudante deve assumir o papel protagonista do seu processo formativo.

Vale destacar também que a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a ampla publicação de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano, acabam por orientar eixos como é o caso das áreas da linguagens e da matemática cujo foco recai sobre o pensamento, o mundo e a cultura digitais, considerando, sobretudo, que grande parte das informações produzidas no mundo estão hoje armazenadas digitalmente, o que, de certa forma, acaba por determinar a visão de um objetivo bem definido entre o que caberá à escola cumprir, com base, tanto no processo de consumo de certos produtos, quanto nas próprias habilidades e competências requeridas pelo mercado de trabalho, tendo por referência as novas configurações das tecnologias da informação e da comunicação expressas na cultura digital.

A apropriação da linguagem escrita, como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e do mundo do trabalho, figura como objeto central identificado pela BNCC, como uma das janelas de participação ampliada da cultura letrada, já que tal aquisição é capaz de franquear maior autonomia e protagonismo na vida social do estudante. Neste sentido a mobilidade de competências no campo das práticas da cultura digital, envolvendo diferentes linguagens, mídias e ferramentas são tomados como aportes importantes de participação nesta lógica de produção, que aliás prevê um espírito reflexivo e criativo de investigação dos problemas do cotidiano, capazes de serem observados no âmbito de diferentes projetos autorais.

A partir dos fundamentos históricos, filosóficos e psicológicos do pensamento educacional no Brasil², observa-se no caso supracitado a legítima expressão de um verdadeiro retorno à perspectiva da Escola Nova, cujo princípio fundamental figura pela tentativa de orientar a escola no sentido do movimento, já acentuado na sociedade. A centralidade do processo de aprendizagem e demais responsabilidade recai sobre o sujeito, do qual se exige que tenha a prerrogativa de decidir se utilizará os meios, no tempo e de acordo com a sua própria metodologia, ou seja, o que, quando e como se deve aprender será uma questão individual e não

²A esse respeito ver Saviani (2018), Brito (2010), Duarte e Saviani (2021), Duarte (2001).

fruto direto da sua relação histórico-cultural e, portanto, coletiva, e muito menos resultará da intenção de um programa curricular organizado previamente por especialistas, gestores, educadores e a sociedade civil, ou até mesmo fruto da intencionalidade do seu mestre.

De acordo com a BNCC, da competência do aluno, se espera dele no campo das linguagens que ele seja capaz de selecionar textos e livros para uma leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.) mobilizando-se em torno das práticas da cultura digital, de diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais com vistas à sua expansão no campo da produção de textos. Tal exercício individual, vislumbra uma melhor qualificação para a sua produção textual, bem como da sua aprendizagem e reflexão sobre o mundo e seus diversos problemas.

Na visão do documento de Reforma em análise, a qualidade da educação nos anos iniciais passa pela produção de projetos autorais por parte dos alunos e a competência da linguagem escrita se transforma numa espécie de chave central de acesso e de manutenção das demandas do mundo contemporâneo.

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. (BNCC, 2018, p. 87).

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (Id. p.87).

Para o mundo do consumo e das necessidades de funcionamento do mercado econômico geral, faz sentido a advertência da BNCC sobre a competência “leitura de gêneros simples”, tais como, agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, regras de jogos e brincadeiras de lazer.

Se avança numa perspectiva de reforma, sob nova orientação paradigmática, num franco movimento de deixar para trás a ordem das velhas cartilhas, com textos desarticulados da prática social como bem se nutria a Pedagogia Tradicional. O novo rumo político-pedagógico visa a aplicação de conhecimentos mais precisos dos fins e meios a que se destinam tendo por base o papel fulcral da educação “nova” liberal, para a manutenção da sociedade de classes sociais. Por exemplo, no caso do componente de língua portuguesa para o ensino fundamental, renovam-se as orientações sobre a diversidade textual e por intermédio deles os seus próprios fins, mantendo o rigor inclusive, observado desde a reforma da década de 1990 via Parâmetros Curriculares Nacionais.

É impressionante observar a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira (1968) quando se atenta para o debate sobre as questões da finalidade da escola frente ao movimento histórico do nosso tempo. Em sua obra “Uma introdução à filosofia da educação” o mestre observa que fins inexplicáveis não são fins, mas fantasias. Os fins são verdadeiramente *fins* quando se os conhecem

de tal modo, que deles se desprendem os *meios* da sua realização. Os meios são "frações de fins", ou seja, não são efetivamente os fins que se renovam, mas os próprios recursos de conhecê-los, aprofundá-los e esclarecê-los.

A escola pensada pela nova Base Nacional Curricular deve tentar garantir um movimento de oposição ao método de uma Pedagogia Tradicional centrada numa educação "livresca". Seu método de trabalho didático-pedagógico renovado de considerar a lógica em que os conteúdos devem ser estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações-problema, ou seja, o aluno deve aprender mediado sempre pelo que fazer empírico, imediato. O desafio figurará pela adequação de programas/projetos de trabalho tendo por base as necessidades individuais, vinculadas ao meio social de cada um dos estudantes. Parece-nos que:

. . . nunca se deixou de julgar que a criança se educa, vivendo. Era a sua vida familiar e a sua vida social que a educavam. A escola simplesmente ensinava certas artes e certos conhecimentos necessários lá para fora, onde a sua vida e a sua educação transcorriam. . . . Mas assim como o administrador deve confiar no mestre, deve o mestre confiar no aluno. Perca para sempre a ideia de que lhe cabe qualquer soberania sobre o pensamento do seu discípulo. Dê-lhe oportunidade para pensar e julgar por si. Os problemas dele só poderão ser resolvidos por ele. Ele vai viver a vida um passo adiante do mestre. Com as novas responsabilidades que vai assumir, dê-se-lhe nova liberdade de pensar. (Teixeira, 1968, p. 25).

Pode não se registrar em reformas educacionais em que medida uma pedagogia escolanovista é capaz de impactar nos caminhos de uma educação popular, suas consequências para o processo de ensino e aprendizagem, mas sobre qual deve ser o trabalho docente, seu princípio é bem claro, deve-se iniciar seus alunos em ações para a obtenção do conhecimento, de modo que passe da intuição dos sentidos, para a intuição intelectual, preparando-os para adquirir o que Valdemarin (2004, p. 41) lembra como um verdadeiro processo de produção de "ideias novas" e neste movimento acredita-se gerar no aprendiz uma série de *habitus* que pouco a pouco, o levará a ver por si mesmo e compreender um determinado objeto de ensino. Na perspectiva do escolanovismo o estudante ao sair da escola, estará em condições de aumentar seus conhecimentos e suas observações, aplicar suas faculdades a um estudo determinado sendo capaz de resolver uma diversidade de problemas ao longo da sua história de vida. Eis aí no que implica um dos princípios centrais da nova reforma, levar o aluno a conhecer o caminho do aprender a aprender.

Certas imagens/atividades identificadas em materiais didáticos como este que se publica a seguir, podem ser observadas pelo corpo docente e seus pares, alunos, comunidade escolares e profissionais da educação e, neste caso, tomadas como fonte de referência e talvez como ponto de partida importante para a construção de sequências didáticas relacionadas não somente com o cotidiano do aluno, mas também com as questões que se enfrentam na sua região, no seu país e dele em relação ao mundo.

A partir da compreensão de que o papel histórico da escola é o de formar o indivíduo por meio da democratização do conhecimento científico, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe como ação fundamental da educação, o trabalho de distinguir/identificar o conhecimento

principal/secundário/fundamental/ e aquele que é acessório, ou seja, selecionar o saber essencial para a formação do indivíduo, tomando-o como “matéria-prima” da atividade educativa que gera um agudo senso de que é o homem autor e produtor da própria história em condições cada vez maior de compreender, participar e trabalhar em prol da sua subsistência sob melhores condições de vida e de forma consciente ser capaz de construir uma nova sociedade.

Na figura a seguir, como caráter de atividade para crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental da rede pública em análise, solicita-se ao estudante, por exemplo, a indicação da escrita do número da sua casa, do seu calçado, do número de familiares com quem convive diariamente e não necessariamente no que implica o valor social e político-econômico e as condições de produção que representa determinado bem. No exercício explícito na figura 1 investiga-se qual será a hipótese da criança, sobre a competência da sua escrita, se já é capaz de registrar o número da sua residência, mas não se questiona quanto custa uma casa própria, qual o valor do salário de quem a construiu, se ele possui uma propriedade, ou se esta é alugada, ou financiada e assim por diante.

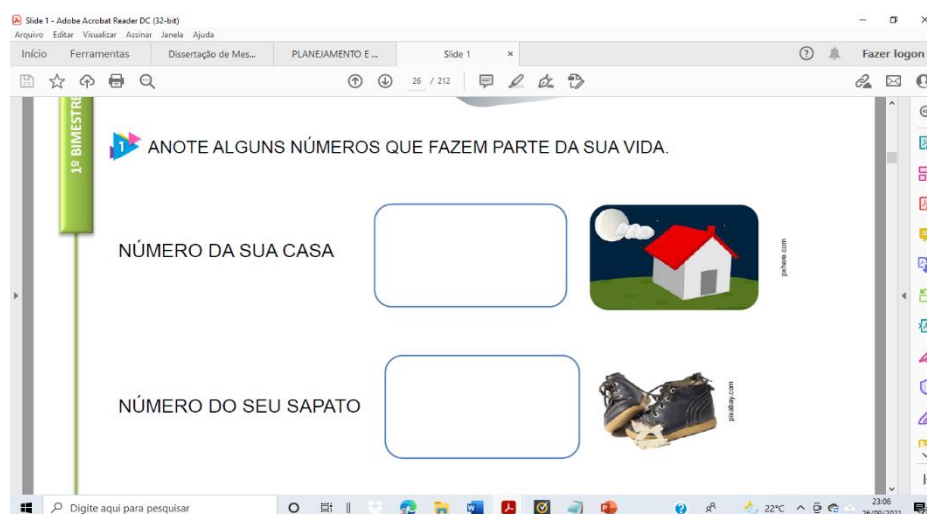


Figura 1: Atividade de observação numérica via cotidiano (material didático - SME/RJ).

A observação das figuras 1 e 2 nos levam a refletir sobre a prática curricular, implícita ou explicitamente, nas escolas, seus objetivos, intenções, interesses e valores. Uma atividade como essa é capaz de revelar o significado político e pedagógico que um dado exercício, é capaz de cumprir no itinerário formativo de um estudante. Nesse sentido, Saul e Silva (2014, p. 2070) observa sobre a importância de se assumir uma posição política, estética e ética frente a realidade que se vive já que considera impraticáveis a produção e o debate de planos educativos desarticulados de sua função humanizadora.

Embora em seu artigo 3º o PNLD³ reconheça como diretriz o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; à autonomia e liberdade pedagógica das instituições de ensino;

³ A esse respeito ver o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2017).

e no artigo art. 32 da LDB, em redação dada pela Lei nº 11.274/2006, a qual determina que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, tenha por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; e sobretudo da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; a Base Nacional Comum Curricular nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, orienta para que a ação pedagógica tenha por foco o objeto da alfabetização, com atenção ao processo de aquisição do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Por outro lado, a Base Curricular reconhece a importância do Parecer CNE/CEB de nº 11/2010, em seu teor, quando identifica que: os conteúdos dos diversos componentes curriculares ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo, por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo”. (2019, p. 59).

Credita-se nesse sentido que a progressão do conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer, via consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças. Neste ideário se prevê que são os mecanismos de vivência, interesses e expectativas do estudante é que devem definir o que de fato ele ainda precisa aprender. A hipótese neste caso se funda na possibilidade de ampliação da autonomia intelectual, da compreensão de normas e dos interesses pela vida social, pode render ao aprendiz a oportunidade de lidar de forma mais adaptada com sistemas mais amplos, o que implica no exercício de uma pedagogia ativa que permita ao estudante estabelecer relações com a sua própria vida, com a natureza, com a história, com a cultura, com o ambiente e principalmente com as novas tecnologias. A ideia se trata de encaminhar o estudante para a investigação de dados relacionados ao seu cotidiano com ênfase principalmente na cultura digital conforme se observa no fragmento a seguir, ao invés de se requerer o estudo do clássico, observado pelas ciências de referência como é o caso das disciplinas de história, geografia, ciências, artes etc.:

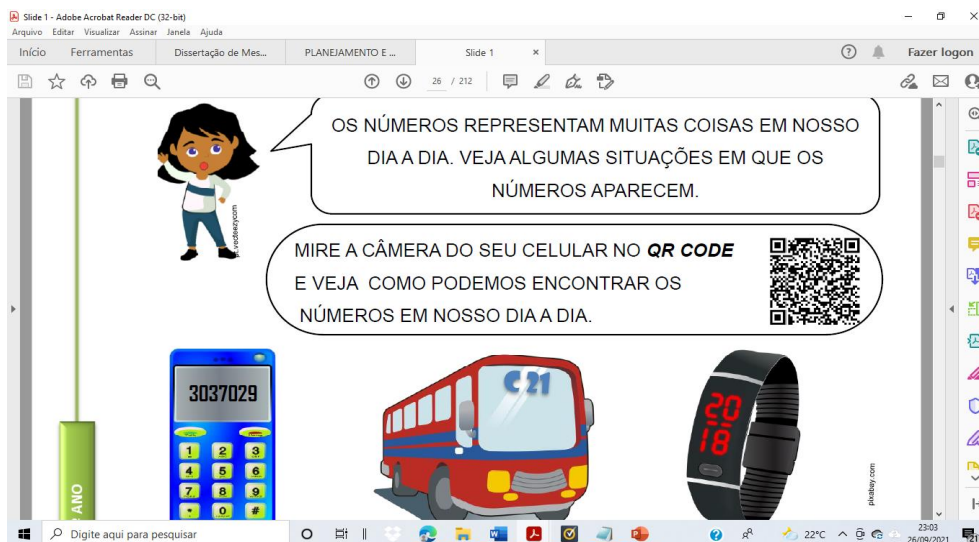


Figura 2: Interlocuções da escola coma a nova cultural digital (material didático - SME/RJ).

As relações identificadas entre material didático escolar, PNLD e BNCC, nos permite conferir que o objeto do currículo e seus derivados, nunca expressa, nem produz movimentos neutros, visto que é fruto de uma produção, seleção e, portanto, da visão de um conhecimento legítimo, como adverte Apple (1999), segundo o qual, o currículo:

É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. . . . A decisão de definir o conhecimento de determinados grupos como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto conhecimento de outros grupos raramente consegue ver a luz do dia, revela algo de extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade (Apple, 1999, p. 51).

Em estudos realizados por Cossio (2014) a produção do currículo nacional sofre amparo por um conjunto de empresários vinculados ao movimento “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, dentre outros. A compreensão desse grupo é a de que quanto maior for a vulnerabilidade dos estudantes, menor será seu índice de aprendizagem. Neste caso o apoio à reforma se nutre orientado por intermédio do Banco Mundial quando afirma que a qualidade da educação básica nos países periféricos deve ter por pedra angular a reforma das bases do currículo, bem como do investimento rigoroso no tocante ao financiamento de materiais didáticos, que neste caso serão utilizados, tanto por professores quanto por seus alunos. Ou seja, para este organismo a melhoria das condições de aprendizagem não passam necessariamente pelo fim do ciclo de exclusão e pobreza que cada aluno esteja submetido.

5 PRÁXIS, FORMAÇÃO HUMANA E A LUTA POR UMA NOVA HEGEMONIA

O documento de reforma da Base Nacional Curricular tem gerado uma diversidade de debates e questões para o campo da educação, nesse sentido Arroyo se atenta para uma das maiores problemáticas do momento atual e questiona:

Como os currículos veem os educandos e como os vemos quando ensinamos ou elaboramos material e propostas curriculares? . . . quando os educandos [da educação infantil à educação de jovens e adultos] são reduzidos a empregáveis, a docência transforma-se em treinamento, neste sentido, em que medida tal finalidade será capaz de influenciar no processo de ensino aprendizagem? (Arroyo, 2013, p. 102).

Uma vez que o trabalho docente se constitui por uma diversidade de planos/ações intencionais, fruto da articulação de teorias e práticas, tanto de cunho político quanto didático-pedagógicas, entender como se articula o currículo, com as finalidades da educação ligadas a determinado projeto de sociedade e humano se apresenta como algo muito relevante.

Analogamente, pode-se ilustrar o que foi dito com a imagem do sabor do trigo e o trabalho produtivo, aludido por Marx (2008), visto que o sabor do trigo não diz nada sobre quem o plantou. O mesmo não se aplica ao trabalho do professor tendo como produto algo não material, a formação humana, sendo que o sujeito se constitui no outro.

Ao refletir sobre a natureza e a especificidade da educação, Saviani (2013, p. 12) comenta que é no trabalho não material que se situa a educação, assim sendo, a educação pertence ao âmbito do trabalho não material, portanto, tal trabalho se expressa por intermédio de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Sendo o trabalho do professor um ato educativo, logo tal ação pressupõe a organização intencional do ensino, conforme afirma Saviani (2013, p. 13), “o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada sujeito singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Deste modo articulação das ações de organização intencionais acaba por “criar” formas de ensino e o objeto de ensino que são os conteúdos presentes no currículo, que abarca compreender o que é currículo e suas determinações para com a atividade docente.

A organização do ensino está ligada à sociedade e suas condições objetivas, à finalidade da educação, à teoria presente e dessa maneira a prática deve considerar ainda os meios, instrumentos e ferramentas, em relação dialética, considerando ainda que o todo não é a soma das partes, e sim, que o “todo” e as “partes” estão em uma constante e contraditória relação e movimento.

Lembrando o que já foi apontado nas seções anteriores acerca das ressonâncias da Base Nacional Comum Curricular em sala de aula é possível que no caso do material didático carioca este se transforme numa espécie de guia de treinamento, sem que o docente perceba sua atividade de criação, diluindo-a, podendo neste caso alterar o “sabor do trigo”.

A criação de sequências didáticas de forma autoral, pressupõe a apropriação de objetivações anteriores, o que vai requerer um repertório de dados e de conhecimentos tanto operacionais quanto teóricos. Os conteúdos operacionais referem-se a tudo o que é intrínseco ao trabalho docente, trata-se das concepções de desenvolvimento, métodos de ensino, políticas educacionais, princípios éticos, estéticos, conhecimentos do conteúdo a serem ensinados, ou seja, àquilo que envolve o processo de ensino e aprendizagem e que afeta a vida e o desenvolvimento

do aluno, mas não necessariamente será ensinado diretamente ao aluno. Já os conteúdos teóricos referem-se a tudo aquilo que será ensinado tomado neste caso como o conteúdo de ensino curricular, conceitual. (Galvão, Lavoura & Martins, 2019)

A organização do trabalho dos professores constitui-se numa atividade consciente e necessita como especificidade do seu trabalho, condições subjetivas e objetivas próprias da atividade (teórico-prática) docente, tornando-se imprescindível uma análise rigorosa e radical dessas condições. É necessário também que se desenvolva uma apreensão orgânica, coerente e unitária, em sentido gramsciano, da relação ensino-aprendizagem, conteúdo operacional e currículo na perspectiva de uma práxis pedagógica emancipadora, como formação humana e não apenas restrita às necessidades imediatas e mesquinhas do mercado de tipo capitalista.

Para tanto, carece-se fundamentalmente de uma compreensão profunda da sociedade e das suas condições objetivas, da sua base material, necessária para elucidar as finalidades da educação, as teorias e as concepções pedagógicas que lhes são correspondentes, o currículo como objeto de ensino, o conteúdo a ser ensinado, uma vez que se toma a tríade, conteúdo (*o que ensinar*), forma (*como ensinar*) e sujeito (*a quem ensinar*) como importantes. Como se pode observar no esquema da figura 3 a seguir:

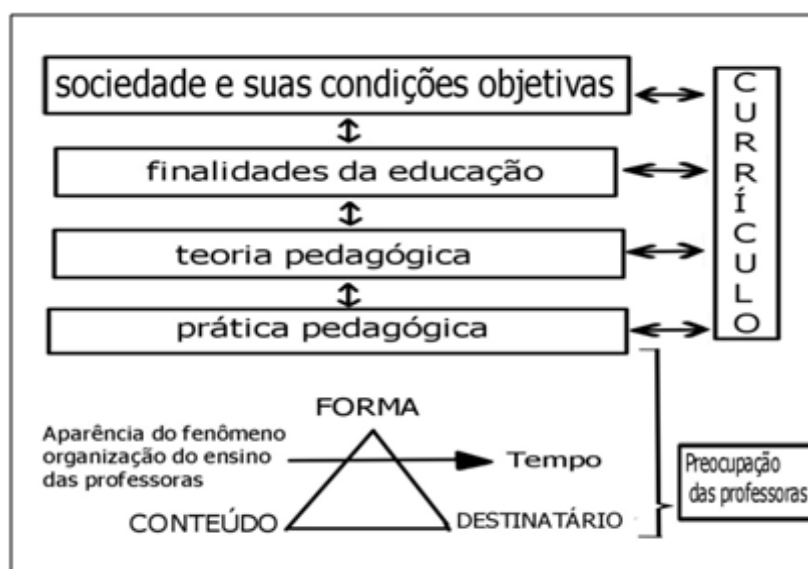


Figura 3: Relação ensino e aprendizagem, conteúdo operacional e teórico (elaborado pelos autores).

O esquema acima trata-se de uma aproximação fundamental para se pensar o currículo numa perspectiva não fragmentada, na qual a organização do ensino possa se pautar. Desta forma pode-se projetar uma imagem subjetiva da realidade objetiva, da sociedade e das suas condições materiais, unitária e coerente, essencial para se compreender as teorias e as práticas pedagógicas concretamente. O currículo está intrinsecamente ligado a todos esses elementos quando se realiza a seleção do patrimônio cultural da humanidade, daquilo que será o conteúdo a ser ensinado, analítica e reflexivamente, aos estudantes da Educação Básica.

Quando se assume o método do Materialismo Histórico-Dialético para se compreender a realidade objetiva, se parte do pressuposto de que a realidade objetiva existe independentemente

da consciência que se tem dela, a imagem subjetiva da realidade objetiva será mais ou menos fragmentada, a depender das mediações que orientam a própria percepção da realidade observada e que se pretende conhecer.

Na visão acima o ensino dos conteúdos científicos deve ocorrer na escola e, neste caso, devem ser rigorosamente sistematizados no currículo. Além disso, o ensino é um ato intencional, o qual se traduz na objetivação do trabalho docente.

Nesta tarefa, chama-se de patrimônio de transformação os conteúdos mediadores de qualidade que são, dentre tantos patrimônios, o conhecimento científico: é esse o currículo que se defende.

O referido patrimônio de transformação para uma imagem subjetiva da realidade objetiva não fragmentada é o conhecimento científico, como aponta Lavoura (2017, p. 267): “Dentre as diferentes formas ou modalidades de conhecimento do real produzidas historicamente pela humanidade, estamos aqui a discutir o conhecimento científico, uma modalidade muito peculiar de conhecimento e explicação da vida humana”.

Destarte, o patrimônio de transformação é o saber elaborado como a mediação de nível qualitativo elevado. Chega-se assim, à constatação de que a apropriação de conceitos científicos nos permite entender os saberes populares e que o contrário não acontece. A esse respeito, volta-se à questão de que é possível identificar os núcleos válidos dos saberes populares à medida que a imagem subjetiva da realidade objetiva se encontra mais próxima do real, ou seja, mediada.

Acrescente-se que a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa a experiência escolar, pois já está dada no cotidiano. A esse respeito, ilustra Saviani (2013, p. 20) que “pela mediação da escola, acontece a passagem, do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”.

O trecho anterior não desvaloriza o conhecimento popular, apenas apresenta-se a questão de que determinadas camadas sociais detém o acesso ao conhecimento sistematizado e às outras isto lhes é negado, sendo assim, a transmissão da cultura erudita, do conhecimento sistematizado, é tarefa da escola. O conhecimento científico é uma modalidade de saber que se você o busca, você o tem, se você não o busca, você não o tem. Não é possível dominar o conhecimento científico espontaneamente, de forma empírica. Por ser um saber produzido de modo sistemático, apenas sistematicamente pode-se se apropriar dele. O saber popular é de outro tipo, nem inferior, nem superior, é apenas diferente. Portanto, é absolutamente equivocada a oposição entre “saber popular” e “saber científico”. Antes o contrário, eles se complementam dialeticamente.

Compreende-se, assim, o papel da escola na luta de classes uma vez que a realidade objetiva existe independentemente do nível de consciência que se tem dela. Como consequência, a relação com o mundo se tornará cada vez mais mediada à medida que os indivíduos se apropriarem dos saberes científicos. Isto permitirá desenvolver uma percepção subjetiva não-fragmentada da realidade objetiva.

Sendo a emancipação humana o objetivo principal da escola na perspectiva até aqui defendida, destaca-se, novamente, que não é qualquer modo de ensino ou conteúdo que será

capaz de promover o desenvolvimento humano. A apropriação de conteúdos científicos é a chave para um desenvolvimento humano integral e omnilateral tanto por parte daquele que ensina quanto daquele que aprende.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conflitos em torno do conceito de currículo escolar e de suas disciplinas proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as intenções e objetivos da educação escolar. Por esta razão, há que se estruturar pesquisas com intuito de compreender a história dos conflitos curriculares, do contrário, os estudos sobre formação humana escolar deixarão sem questionamentos e análises uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e que deveriam estar no centro do esforço para entender as amarras operacionalizadas na prática escolar. (Goodson, 1995, p. 28).

Com esta investigação verificou-se que a BNCC não apenas representa um documento oficial, mas de fato ela gera/encontra ação real no processo de reconhecimento do que deve ou não ser incluído ou excluído na cultura escolar, mantendo uma conexão direta com o ideário de inclusão ou exclusão próprios da sociedade de classes nos moldes atuais.

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (Goodson, 1995, p.10)

O olhar sobre o que o presente anuncia, permite considerar relações centrais sobre as permanências e rupturas estabelecidas na materialidade tanto das práticas de ensino quanto das novas finalidades político-educacionais. Aliás, tal ideário representa traços importantes de um pensamento educacional vinculado a uma pedagogia liberal hegemônica, presente inclusive nos movimentos de reformas políticos-educacionais desde as primeiras décadas do século XX no Brasil.

A prática de exercícios didático-pedagógicos identificados no cotidiano escolar em análise, confere o papel de uma educação desarticulada de um contexto sócio-histórico, centrada numa prática de exercícios disfuncionais.

De forma alienada talvez a escola contemporânea no Brasil se alinha às novas orientações da BNCC e segue desconsiderando a história de luta por um currículo que atenda às necessidades e interesses populares, negligenciando principalmente o fato de que uma disciplina escolar ou área de conhecimento, um currículo, uma sequência didática, um plano de ensino, não devem ser considerados como objetos neutros. Não são neutros, pois, eles refletem o contexto das condições sociais, econômicas, políticas e ideológicas nas quais lhes cabe atuar e viver. Apenas a apropriação de teorias da educação críticas que considerem em suas análises, reflexões e práticas pedagógicas os condicionamentos sociais da educação, podem contribuir para a apropriação e o exercício consciente e emancipador de tudo o que a educação pode e deve oferecer. Como consequência, é assim que essas ações poderão servir de instrumentos fundamentais necessários à luta que as

classes populares travam diuturnamente para se libertarem das condições de exploração em que vivem.

7 REFERÊNCIAS

- Amir, S. (2005). O imperialismo, passado e presente. *Tempo. Dossiê: Impérios e imperialismos*. Rio de Janeiro, 9(18), pp. 77-123. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042005000100005>
- Antunes, J., Zwetsch, P. & Sarturi, R. (2017, agosto). As influências das orientações de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais para a educação básica no Brasil. *XIII congresso nacional de educação-EDUCERE*. Curitiba, PR: PUC-PR, 13a. ed.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto, PT: Porto Editora.
- Arroyo, M. (2013). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. *Base nacional comum curricular*. (2018). Brasília, DF. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- Brasil. *Programa nacional do livro e do material didático*. (2017). Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.
- Brito, S. H. A., Lombardi, J. C., Centeno, C. V., Saviani, D. (Orgs.). (2010). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Cossio, M. (2014). Base comum nacional: Uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*. São Paulo: Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP, 12(3), pp. 1570-2590. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>
- Cury, C. (2000). *Educação e Contradição* (7a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Duarte, N. & Saviani, D. (2021). *Conhecimento escolar e luta de classes: A pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "aprender a aprender": Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Galvão, A., Martins, L. & Lavoura, T. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Goodson, I. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Kuenzer, A. & Grabowski, G. (2016). A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. *Revista HOLOS*. Natal: IFRN, 06(32).



- Lavoura, T. (2017). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação qualitativa em educação. *CIAIQ. Atas – Investigação Qualitativa em educação, 1*, pp. 263–267. Recuperado de: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1342>
- Malanchen, J. (2018). O realismo social de Michael Young e a pedagogia histórico-crítica: Perspectivas e aproximações na definição do conhecimento escolar. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, SP: 29(3), pp. 95-134.
- Marx, K. (2008). *O capital: Crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Pereira, R. & Sarno, M. (2009). A reforma curricular paulista e suas determinações no ensino de língua portuguesa: Uma análise crítica (2008-2009). *Revista Educação e Cidadania*. Campinas, SP: Editora Átomo, 8(1), pp. 79-89.
- Pereira, R. & Trindade, I. (2018). Políticas de formação continuada em serviço: Percepção de professores em estágio probatório. *REVES - Revista Relações Sociais*. Viçosa, MG: UFV, 1(1).
- Pinto, A. (1979). *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Saul, A. & Silva, A. (2014). A matriz de pensamento de Paulo Freire: Um crivo de denúncia anúncio de concepções e práticas curriculares. *Revista e-Curriculum*. São Paulo, 12(3), pp. 2064-2080.
- Saviani, D. (2018). *Escola e democracia* (44a. ed). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). Trabalho didático e história da educação: Enfoque histórico-pedagógico. Brito, S. H. A., Lombardi, J. C., Centeno, C. V., Saviani, D. (Orgs.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, N. (1998). *Saber escolar, currículo e didática. Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SILVA, A.V.M. Neotecnicismo - a Retomada do Tecnicismo em Novas Bases. In: *Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.*, Londrina, v. 19, n.1, p. 10-16, 2018
- Teixeira, A. (1968). *A educação e o mundo moderno: Educação no Brasil*. Recuperado de: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/livro5/chama_cap1.html
- Torres, R. & Corullón, M. (2000). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (2a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Valdemarin, V. T. (2004). *Estudando as lições de coisas*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: O argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48).

COMO CITAR ESTE ARTIGO:

R. S. Pereira., D. J. Alves., D. M. Alvares., F. R. Souza. (2021). Material didático carioca e suas relações com a BNCC: a teoria é uma coisa e a prática pode não ser outra?. *Holos*. 37 (8), 1-20.

SOBRE OS AUTORES**PEREIRA. R. S**

Doutora em Educação pela UNICAMP; Graduada em Pedagogia (2000) e Mestre em Educação (2005) pela - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2001). É Professora Adjunta da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO com atuação pelo Departamento de Fundamentos da Educação. Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira - NEPHEB/UNIRIO e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR,/ UNICAMP. Presidente do Fórum Contínuo de Assuntos Históricos e Educacionais - FOCAHE/UNIRIO, atua na Extensão com Projetos a luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

E-mail: rosimerisp@yahoo.com.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5895-2915>

ALVES, J. D

Doutor e Mestre em Educação, na área de Filosofia e História da Educação, pela UNICAMP. Graduado e bacharel em Filosofia, pela PUC- Campinas e Licenciatura pela UERJ. Professor Associado-III da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Atua na Extensão com Projetos na área de Ensino de filosofia e sobre o campo da Pedagogia Histórico-crítica, em defesa da escola pública como instrumento de transformação social. Vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Brasileira - NEPHEB/UNIRIO e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR,/ UNICAMP.

E-mail: dalton.alves@unirio.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2036-4069>

ALVARES. D. M

Mestranda pela Universidade Federal de São Carlos, atua como Professora de Educação Infantil da Secretaria de Educação Municipal de Bauru. Vinculada ao GEPHC/UNIRIO desenvolve pesquisas sobre Práticas de Ensino e Pedagogia Histórico-crítica no Brasil.

E-mail: rosimerisp@yahoo.com.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6390-1469>

SOUSA, F. R

Academico do Curso de Graduação em Pedagogia. Agente Educador e Servidor Publico da Secretaria de Educação Municipal do Estado do Rio de Janeiro. Compõe o GEPHC UNIRIO. Grupo de Estudos sobre a Pedagogia Histórico Critica.

E-mail: franklimrodriguesousa@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8993-4568>



Editor(a) Responsável: Francinaide de Lima Silva Nascimento

