



VOLUME 30

ANA CAROLINA GALVÃO (ORG.)

Estudos de pedagogia histórico-crítica:

formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica



Esta obra foi selecionada para integrar a “Coleção Pesquisa Ufes”, a partir de Chamada Pública feita pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) aos programas de pós-graduação da universidade.

A seleção teve por base pareceres que consideraram critérios de inovação, relevância e impacto.

O financiamento da Coleção foi viabilizado por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e de recursos do Tesouro Nacional.



**Universidade Federal
do Espírito Santo**



Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Reitor

Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice-reitor

Roney Pignaton da Silva

Chefe de Gabinete

Aureo Banhos dos Santos

Diretor da Edufes

Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial

Carlos Roberto Vallim, Eliana Zandonade,
Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria
Silva, Graziela Baptista Vidaurre, Isabella Vilhena
Freire Martins, José André Lourenço, Marcos
Vogel, Margarete Schat Góes, Rogério Borges
de Oliveira, Sandra Soares Della Fonte, Sérgio da
Fonseca Amaral

Secretaria do Conselho Editorial

Douglas Salomão

Administrativo

Josias Bravim
Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta
Estefânia Soares

Seção de Design

Ana Elisa Poubel, Juliana Braga,
Samira Bolonha Gomes, Willi Piske Jr.

Seção de Livraria e Comercialização

Adriani Raimondi, Dominique Piazzarollo,
Marcos de Alarcão, Maria Augusta
Postinghel, Maria de Lourdes Zampier



Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



Diretora da MC&G Editorial

Maria Clara Costa



Secretaria do Conselho Editorial

Helena Pires Coelho

Seção de Edição e Revisão de Textos

Joyce Guimarães | Carlos Otávio Flexa | Roberto Azul
Kdu Sena | Thais Solva | Maciel Bastos

Seção de Design

Glauco Coelho | Thomás Cavalcanti | Marcos Lourenço

Conselho Editorial

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil
Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil
Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil
Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique
Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia
Luciano Brito | UFRB | Brasil
Maria Alice Resende | UFRB | Brasil
Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona
Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil

Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Preparação de texto

Carlos Otávio Flexa

Projeto gráfico

Edufes

Diagramação e capa

Marcos Lourenço

Revisão de texto

Roberto Azul

Imagem de capa criada e cedida
por Adalgiza Gonçalves Gobbi.

Esta obra foi composta com
a família tipográfica Crimson Text.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

E82 Estudos de pedagogia histórico-crítica : formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica / organizadora Ana Carolina Galvão. — Vitória : EDUFES ; Rio de Janeiro : MC&G, 2022.
Dados eletrônicos (e-Pub). — (Coleção Pesquisa UFES ; 30).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-88077-60-3 [coleção]

ISBN: 978-85-7772-485-7

1. Educação - Filosofia. 2. Pedagogia crítica. 3. Formação de professores. 4. Prática de ensino. 5. Currículos. I. Galvão, Ana Carolina. II. Título. III. Coleção.

CDD23: 370 . 71

Priscila Pena Machado – CRB – 7/6971

Lista de figuras, gráficos, tabelas e quadros

FIGURAS

Figura 1: Marcos legais para elaboração da BNCC	43
--	----

GRÁFICOS

Gráfico 1: Estudos do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”	140
---	-----

TABELAS

Tabela 1: Pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação nos anos de 2010 a 2014	58
Tabela 2: Artigos por descritor	125
Tabela 3: Artigos por descritor	126
Tabela 4: Descritor/ Local de aparição	128

QUADROS

Quadro 1: Levantamento dos autores mais citados nas produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação dos anos de 2010 a 2014	59
Quadro 2: Livros e textos dos autores mais citados nas produções acadêmicas encontradas de 2010 a 2014	60
Quadro 3: Ações didáticas para a prática pedagógica alfabetizadora	78
Quadro 4: Questões para refletir sobre a avaliação da leitura e da escrita com base na tríade conteúdo-forma-destinatário	82
Quadro 5: Balanço geral dos descritores	121
Quadro 6: Cursos mapeados	122
Quadro 7: Descritores localizados	122
Quadro 8: Artigos sobre prática pedagógica com descritor “pedagogia histórico-crítica”	127
Quadro 9: Orientações Lígia Márcia Martins	131
Quadro 10: Orientações Newton Duarte	133
Quadro 11: Atualização de livros referenciados na Pedagogia histórico-crítica	135
Quadro 12: Grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”	136

Sumário

Um grupo, muitos desafios, pesquisas compartilhadas	9
Neoliberalismo: institutos privados e educação	14
<i>Pauliane Pimentel Rhodes Gonçalves</i>	
Introdução	14
1. Aperfeiçoamento do neoliberalismo	15
2. A lógica capitalista e suas implicações na formalização da educação brasileira	18
Considerações Finais.....	24
Referências	25
Esvaziamento dos Conteúdos Escolares: a contrarreforma do ensino médio e a BNCC	29
<i>Vinicius Machado</i>	
Introdução	29
1. O caráter economicista da contrarreforma do Ensino Médio.....	31
2. A pedagogia das competências como referência da BNCC	34
Considerações Finais.....	38
Referências	39
Base Nacional Comum Curricular: história e delimitações para a Educação Infantil	41
<i>Adalgiza Gonçalves Gobbi</i>	
Introdução	41
1. BNCC: uma construção histórica.....	43
Referências	55
O lema “aprender a aprender” na base do ideário pedagógico atual e a construção de uma pedagogia da infância	57
<i>Tainara Pereira Castro</i>	

Introdução	57
1. O estudo sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil: levantamento e análise das produções acerca da temática na BDTD	58
2. O lema “aprender a aprender” e a construção de uma pedagogia da infância	62
Considerações finais.....	69
Referências	71

Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-crítica 73

Thuany Ramos Lopes Zambon

Introdução	73
1. A apropriação da leitura e da escrita.....	74
2. Aquisição da linguagem escrita e avaliação no primeiro ano do Ensino Fundamental.....	76
Considerações finais.....	80
Referências	85

Ensino de artes e suas perspectivas – a música e a poesia no contexto atual

da educação escolar pública 87

Juliano Machado de Almeida

Luana Martins Figueiredo

Referências	100
-------------------	-----

Por uma educação democrática: um olhar de luta e resistência ao movimento

“Escola sem Partido” 103

Juliana Pereira Rageteles

Introdução	103
1. Educação e democracia: uma relação intrínseca	104
2. Projeto “Escola Sem Partido”: uma análise crítica.....	105
3. Construindo a resistência	110
Considerações finais.....	112
Referências	115

Mapeamento de produções científicas sobre pedagogia histórico-crítica: a inserção contra-hegemônica no cenário acadêmico	118
<i>Miriam da Gama Henrique</i>	
<i>Ana Carolina Galvão</i>	
1. Universidades	119
2. Periódicos	124
2.1 Revistas A1	125
2.2 Revistas A2	126
Referências	141
Sobre os autores.....	153

Um grupo, muitos desafios, pesquisas compartilhadas

Este livro traz parte dos estudos recentes do Grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”. O grupo foi formado e registrado junto ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil,¹ do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2011. A Instituição do grupo é a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), *campus* Goiabeiras e seu objetivo é o estudo da pedagogia histórico-crítica, especialmente no que se refere às suas expressões vinculadas à prática pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento, tomando essa concepção pedagógica como referência para a educação escolar emancipadora.

O primeiro projeto de pesquisa foi registrado em 2012, *A Prática Pedagógica na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica*, e contava apenas com estudantes de graduação que desenvolveram trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica vinculados a ele.

Em 2016, agora com inclusão de estudantes de mestrado, foi registrado o projeto *A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro da Educação Brasileira*, que fomentou parte dos estudos que fomos acumulando para o mapeamento sobre a inserção da pedagogia histórico-crítica na academia e que apresentamos nesse livro.

O atual projeto de pesquisa, denominado *A Pedagogia Histórico-Crítica e suas Expressões Teórico-Práticas no Campo Educacional*, iniciado em 2017, dá continuidade ao projeto anterior, contando também com estudantes de doutorado.

Vale dizer ainda que o grupo organizou, entre 2017 e 2018, o curso de extensão universitária, com 360 horas, intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica e Práticas Pedagógicas*, que objetivou oferecer a profissionais da educação básica e alunos de cursos de graduação

¹ Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/40337>.

(licenciatura) e pós-graduação, formação teórico-prática que auxiliasse na compreensão concreta do fenômeno educativo, com enfoque nas práticas pedagógicas e suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho educativo escolar nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Deste curso participaram docentes de diferentes universidades, que mais do que colaborar conosco, foram imprescindíveis para atender nosso objetivo voltado à qualificada formação de professores.

É importante ressaltar que nosso grupo nunca obteve nenhum tipo de financiamento de agências de fomento. Ora por causa da burocracia, ora pelas exigências e pontuações classificatórias e ora também em função de pareceres que veladamente não reconhecem valor em pesquisas pautadas pelo marxismo. De toda forma, sendo um grupo de pesquisa lotado em uma universidade pública, conseguimos promover um conjunto importante de atividades, incluindo o curso de extensão mencionado, aliando seus encontros à realização de bancas ou em ocasiões de eventos acadêmicos. Da ação extensionista participaram professores de diversas universidades,² a quem dirigimos nosso profundo agradecimento pela generosidade e, antes de tudo, pelo compromisso com a educação pública brasileira.

De modo geral, o que temos perseguido nos trabalhos de nosso grupo é contribuir com o desenvolvimento e fortalecimento da pedagogia histórico-crítica, em especial possibilitando reflexões consistentes sobre a prática pedagógica em contraposição às teorias hegemônicas, fazendo avançar a formação qualificada de professores. E nessa direção é que se faz tão importante afirmar a educação pública, laica, gratuita, e nesse momento, havendo a necessidade de sublinhar: verdadeiramente de qualidade, estatal, presencial e científica. Ainda que possa parecer óbvio, relembremos aqui uma passagem de Saviani (2011, p. 15):

Exatamente, é óbvio. E como é frequente acontecer com tudo o que é óbvio, ele acaba sendo esquecido ou ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção. Esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização.

Chamamos atenção para o que pode parecer óbvio e precisa ser ressaltado, uma vez que nesse momento atravessamos um período em que a educação, os serviços e servidores públicos são frontalmente atacados, hostilizados e desqualificados pelo governo. Não podia

2 Célia Regina Silva (UMC); Claudio de Lira Santos Júnior (UFBA); Dermeval Saviani (Unicamp); Giselle Modé Magalhães (UFSCar); Juliana Campregher Pasqualini (Unesp/Bauru); Larissa Quachio Costa (SEESP); Lígia Márcia Martins (Unesp/Araraquara); Marcelo Hungaro (UnB); Marcelo Ubiali Ferracioli (UEPG); Maria Cláudia da Siçva Saccomani (UFSCar); Newton Duarte (Unesp/Araraquara); Sandra Soares Della Fonte (Ufes); Silvana Calvo Tuleski (UEM); Tiago Nicola Lavoura (Uesc).

ser diferente. Um governo que nega a ciência, minimiza os efeitos de uma pandemia, desde a morte de milhares de pessoas vitimadas pela covid-19 e que tem suas ideias voltadas à privatização de tudo, não nos deixa, nessa perspectiva negacionista, nenhuma esperança de emancipar o povo, de dar a ele as melhores e mais dignas condições de vida e de educação.

Contudo, o alerta é ainda mais grave, pois a própria universidade tem nos jogado aos conglomerados tecnológicos, com oferta de plataformas virtuais “grátis”, alegando a necessidade de adoção de um modelo de ensino remoto supostamente emergencial e temporário porque, segundo o reitor de nossa universidade, nomeado por Bolsonaro (que não se submeteu à consulta popular e não foi o primeiro colocado da lista tríplice), é preciso permitir “aos estudantes ter acesso ao ensino, cumprindo direito constitucional de acesso ao ensino público e de qualidade”.³ Em verdade, o que temos assistido é a submissão dos estudantes às migalhas do ensino e a superexploração da força de trabalho de docentes e técnicos, num modelo precarizado e excludente de ensino. O polêmico modelo de “Ensino-aprendizagem remoto, temporário e emergencial” (Earte), implantado na Ufes no segundo semestre de 2020, ano em que morreram mais de quatro mil pessoas no Espírito Santo,⁴ recebeu 18.008 matrículas de graduação⁵ e, portanto, deixou 2.459 discentes para trás.⁶

Para nós, em coerência com nossos princípios teórico-pedagógicos, é impossível abrir este livro sem mencionar nosso repúdio ao descaso dos governantes e reitores que se dobram ao que há de mais perverso nesse processo: a construção de discursos progressistas que enganam o povo enquanto retiram da população seu verdadeiro direito à educação. Em consonância com o materialismo histórico-dialético, que sustenta nossas ideias e práticas educacionais, não nos rendemos à cruel lógica formal que foi colocada nesse processo, postulando uma dicotomia entre ensino remoto e volta às aulas presenciais, que colocaria em risco a vida das pessoas. Para nós as saídas precisam ser verdadeiramente educativas e antes de tudo, preocupar-se com a vida – material e imaterial. Ela vem em primeiro lugar. E não a sanha do capital, que nunca, jamais, em nenhuma circunstância pode perder sua acumulação que desumaniza os seres humanos.

Tomando as referências basilares da pedagogia histórico-crítica, de valorização da escola, da docência, dos conteúdos constituídos historicamente que contribuem para o processo de

3 Disponível em: <http://www.coronavirus.ufes.br/conteudo/em-coletiva-reitor-afirma-o-earte-e-uma-solucao-que-nos-tira-de-uma-situacao-de-ausencia>. Acesso em: 19 ago. 2020.

4 O número atualizado de 04 de novembro de 2021 é de quase 13 mil mortos. Disponível em: <https://coronavirus.es.gov.br/painel-covid-19-es> Acesso em: 04 nov. 2021.

5 Disponível em: <https://www.ufes.br/conteudo/ufes-recepciona-os-estudantes-com-live-de-boas-vindas-dia-9-10-horas> Acesso em: 04 set. 2020.

6 Disponível em: Acesso em: <https://www.ufes.br/ufes-em-n%C3%Bameros#:~:text=Possui%20um%20quadro%20de%201.780,4%20mil%20na%20p%C3%B3s%20gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 set. 2020.

humanização dos indivíduos, dedicamos esta obra a breves reflexões e contribuições que temos nos esforçado para sistematizar e esperamos que possam fomentar novos estudos, nossos e de outros, que busquem uma nova forma de vida social.

O primeiro capítulo, *Neoliberalismo: institutos privados e educação*, de Pauliane Pimentel Rhodes Gonçalves, nos traz um panorama do neoliberalismo e seu “aperfeiçoamento” (avanço), que afeta as políticas sociais e resvala nas políticas educacionais, cada vez mais voltadas a tratar a educação como mercadoria e orientada pelos interesses privados, como ocorreu na formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Vinícius Machado autor do segundo capítulo, *Crítica ao esvaziamento dos conteúdos escolares: a contrarreforma do Ensino Médio e a BNCC*, introduz o tema o esvaziamento da Base tratando da contrarreforma do Ensino Médio e nos apresentando a pedagogia das competências, que fundamenta a Base.

O capítulo terceiro, de Adalgiza Gonçalves Gobbi, denominado *Base Nacional Comum Curricular: história e delimitações para a Educação Infantil*, resulta da dissertação que deu à autora o título de Mestre em Ensino de Humanidades, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Apesar de seu estudo de mestrado não ter sido realizado na Ufes, Adalgiza participa de nosso Grupo de Pesquisa desde a graduação, quando realizou seu Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia e não interrompeu sua colaboração aos estudos desenvolvidos por nós durante o período em que vinculou-se ao Ifes. Sua dissertação nos enriqueceu coletivamente e certamente nós também pudemos contribuir com sua pesquisa, uma vez que vários membros do grupo estudaram a BNCC sob diferentes enfoques no mesmo período. Seu capítulo nos traz uma análise sobre a trajetória de elaboração da BNCC e sua identificação pedagógica com práticas espontaneístas, com recorte de discussão na etapa da Educação Infantil.

Discutindo a influência das pedagogias hegemônicas da atualidade na Educação Infantil, Tainara Pereira Castro apresenta um recorte de sua dissertação de mestrado no quarto capítulo, sobre *O lema “aprender a aprender” na base do ideário pedagógico atual e a construção de uma pedagogia da infância*.

O quinto capítulo trata da *Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-crítica*. Sua autora, Thuany Ramos Lopes Zambon, discute um dos aspectos mais importantes da prática pedagógica, a avaliação, que com base nas referências hegemônicas da educação, perdeu sua especificidade e sua funcionalidade, que o trabalho de Thuany busca recuperar.

Juliano Machado de Almeida e Luana Martins Figueiredo dividem a autoria do sexto capítulo, intitulado *Ensino de artes e suas perspectivas – a música e a poesia no contexto atual da educação escolar pública*. Os autores abordam a formação humana omnilateral, a contribuição da educação escolar nesse processo e o papel das artes, a exemplo da música e da poesia como potências formativas dos indivíduos.

No sétimo capítulo, Juliana Pereira Rageteles nos desafia em *Por uma educação democrática: um olhar de luta e resistência ao movimento Escola Sem Partido*. Parece que com o arrefecimento do programa que polemizou os debates desde o início de sua apresentação como movimento político, houve um entendimento de que são águas passadas, algo superado, morto e enterrado. Nada mais falso, pois ainda que não tenha sido aprovado pelo Congresso Nacional, a qualquer momento uma nova peça pode reavivá-lo. Ademais, quem precisa de uma lei, quando docentes e estudantes já estão amordaçados, temerosos por suas palavras, preocupados com suas ações e manifestações? O controle social pretendido pelo “Escola sem Partido” não só já é praticado como faz vítimas e amedronta cada um de nós, especialmente no enaltecido formato de ensino remoto, com o qual estamos obrigados a conviver nesse período, sem nenhum resguardo institucional. Que fiquemos alertas e cientes dos meandros e consequências de projetos autoritários como este, que ainda podem avançar muito sobre nossa frágil democracia.

No oitavo e último capítulo, Míriam da Gama Henrique e Ana Carolina Galvão apresentam o *Mapeamento de produções científicas sobre pedagogia histórico-crítica: a inserção contra-hegemônica no cenário acadêmico*. As autoras sistematizaram aquilo que o grupo elaborou coletivamente, numa tentativa de apresentar dados a respeito da pedagogia histórico-crítica em cursos de graduação e em publicações científicas. Como resultado desse levantamento, podemos afirmar que ainda precisamos avançar consideravelmente para que os futuros professores cheguem a conhecer a pedagogia histórico-crítica. Contudo, isso não é motivo para nosso desânimo e sim, para nos fortalecermos e seguirmos adiante com nosso compromisso com a educação da classe trabalhadora, pois “o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social” (MARX, 2010, p. 107).

Desejamos uma boa leitura e que possamos nos perfilar juntos contra a desigualdade, a opressão e na busca por uma sociedade justa para todas e todos.

Ana Carolina Galvão

Mais de 608 mil mortos pela covid-19 no Brasil⁷

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2011.

⁷ Dados do dia 4 de novembro de 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 04 nov. 2021.

*Neoliberalismo: institutos privados e educação*⁸

Pauliane Pimentel Rhodes Gonçalves

INTRODUÇÃO

Neste texto buscamos apresentar a lógica capitalista na formalização da educação, fundamentalmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio dos institutos educacionais privados. Estes têm delineado os rumos da formação humana, com forte apelo ao discurso de defesa da liberdade individual e do mercado, fazendo o sistema vigente avançar. Objetivam formar uma sociedade que atenda os ditames do capital, pautada na extinção das formas de intervenção coletiva e organizada contra o sistema por meio da educação, questão que se torna cada vez mais acirrada, dado o avanço do neoliberalismo.⁹ Nessa perspectiva, a educação passou a ser entendida como mercadoria, ao mesmo tempo em que se vislumbrou a

8 Conferir Moraes (2020) sobre este trabalho que é parte da dissertação de mestrado intitulada “Os currículos escolares de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica: uma análise do ensino de geografia”, realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

9 Neoliberalismo refere-se a um movimento teórico e político contra o Estado intervencionista no que tange a sua capacidade de investimento no setor público, nas políticas sociais e na diminuição das políticas de bem-estar social. O conceito “bem-estar social” se refere à política de “Estado do Bem-estar Social”, de inspiração keynesiana, que ampliou suas políticas para atender as necessidades dos trabalhadores. Conferir Lessa (2013) por saber que: caracteriza-se por uma modalidade de intervenção estatal na economia com a utilização de políticas públicas voltadas, minimamente, à classe trabalhadora.

expansão dos institutos privados de educação. Para tanto, contou com o suporte de instituições financeiras, institutos privados nacionais e internacionais, como abordaremos adiante.

1. Aperfeiçoamento do neoliberalismo

Estruturado na propriedade privada, na acumulação de capitais, no trabalho assalariado, na competitividade e no enfraquecimento do Estado, o capitalismo tem avançado no aperfeiçoamento e ajuste da sua lógica reprodutiva. A teoria e a prática neoliberal se apropriam da natureza como objeto, sendo o ser humano dominado e explorado, acirrando a mais-valia, o que degrada, compromete, sucateia e deprecia a formação humana.

Surgido após a segunda guerra mundial, a teoria neoliberal se alastrou formando um grupo considerável com importantes adeptos provindos do cenário econômico. Conforme Sader e Gentili (2003, p. 10), “[...] uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos”. As reuniões visavam combater o keynesianismo e o solidarismo, preparar bases sólidas para um novo tipo de capitalismo em que a liberdade e a vitalidade da concorrência fossem alavancadas e garantissem a ascensão do mercado e da lucratividade. Acrescidas com novas práticas, mais poderosas e diluídas – como se verá adiante –, tais diretrizes permanecem e reforçam a condição atual.

Os ideários neoliberais foram introduzidos pelas instituições financeiras de maior renome e destaque no cenário internacional, por exemplo, o Fundo Monetário Internacional (FMI). Propulsores da lógica neoliberal, propagaram-na para todo o mundo. Uma forte evidência desse movimento foi a ascensão dos governos de Augusto Pinochet, no Chile, de Ronald Reagan, nos Estados Unidos e de Margareth Thatcher, na Inglaterra e suas respectivas políticas.¹⁰

A partir disso, o movimento alcançou diversos países, promovendo políticas de “ajustamento estrutural” diante de dificuldades econômicas. “O foco foi a aplicação de três políticas estruturais de longo prazo: privatização da economia, abertura ao mercado internacional e mudanças na estrutura da produção e da distribuição da renda.” (GROS, 2003, p. 40). México, Chile, Argentina, Brasil e África do Sul foram arrastados para o cumprimento das mudanças logo após a crise do capitalismo nas décadas de 1960 e 1970.¹¹ Os ajustes se configuravam com cortes consideráveis nas políticas estatais, tais como: saúde, segurança, educação, aposentadorias, enfim, as políticas denominadas de “bem-estar social” (SADER; GENTILI, 2003).

10 O texto O Caminho da Servidão, em 1944, de Friedrich Hayek foi uma das referências utilizadas por tais governos para a execução das políticas socioeconômicas.

11 Conferir Mészáros (2002), para melhor compreender a crise do sistema capitalista.

Conforme Harvey (2014), a lógica neoliberal foi erguida fundamentalmente para a reestruturação do poder de uma classe elitizada e minoritária que passou a atuar no cenário global. Utilizaram, desde seu surgimento, subterfúgios em diversas áreas como universidades, *marketing*, propagandas, adequação, transformação e ofensiva contra sindicatos e movimentos operários, tudo em prol de garantir a ampliação da taxa do lucro, do poder e da riqueza. No cenário político passaram a atuar de forma decisiva por meio do financiamento de campanhas e até atuação direta na elaboração de leis (SADER; GENTILI, 2003).

Pautados no discurso de defesa da liberdade individual, do empreendedorismo, da ampliação da liberdade de mercado, qualidade de vida e consumo, o neoliberalismo atuou fortemente também na inculcação desses ideais político-ideológicos nos indivíduos. A fim de adequá-los às exigências, cada vez mais perversas do sistema, a lógica neoliberal atuou, também, no âmbito da educação, de maneira intensa. Este fator impulsionou as desigualdades. Conforme Buonicore (2017, p. 31): “O mundo entrou no século 21 mais desigual e injusto”.

Sader e Gentili (2003) afirmam estarmos presenciando o fim desse processo neoliberal e a entrada do “pós-neoliberalismo”. Não se trata de ruptura abrupta, mas um entrelaçamento entre fim e novo começo — o esgotamento das experiências neoliberais, por exemplo. A redução drástica das políticas do “bem-estar social” favoreceu um novo *modus operandi*. Harvey (2016) assevera que os críticos libertários dizem ser a hora de acabar com o apelidado “Estado-babá” e iniciar o reinado da autonomia e liberdades individuais.

Esse novo modelo, ainda em construção, busca anular as lutas sociais e o atendimento aos mais vulneráveis por meio das políticas econômicas. Isso leva à submissão dos indivíduos a uma lógica ainda mais intensa, violenta, criminosa e excludente. A nova era, pós-neoliberal, é marcada pela extensão dos novos mercados, principalmente os monetários e financeiros em âmbito global, legitimando empregos ainda mais precários, a democracia ainda mais esfacelada e a participação e interferência do Estado a favor do mercado financeiro, principalmente, na economia nacional e área social. Vivemos a era do poder do mercado financeiro que sufoca os trabalhadores (SADER; GENTILI, 2003).

No cenário educacional, no Brasil, as escolas e universidades públicas têm sido afetadas diretamente. A falta de aplicação de recursos financeiros, baixos salários, adoecimento de docentes e discentes, violência física e psicológica, precarização do trabalho, transformaram a educação em algo muito distante do que realmente deveria ser – isto é, um bem inalienável da humanidade. Como instância organizativa e institucional, a educação tem sido tratada como um serviço a ser prestado, uma mercadoria a ser comprada ou adquirida por meio da filantropia (FRIGOTTO, 2005).¹²

12 David Harvey (2016, p. 195) considera a filantropia uma “lavagem de consciência” das elites que se tornou um negócio gigantesco e milionário (só nos EUA possui 9,4 milhões de pessoas empregadas e gastos de

Pela perspectiva neoliberal, e sua extensão pós-neoliberal, a educação deve ser entendida como uma mercadoria consumida de forma individual e não como um direito social coletivo. A educação, cuja principal finalidade é a reprodução do ser social (LUKÁCS, 2018), virou mercadoria.¹³

Por meio dessa lógica o mercado vislumbra condições ideais para moldar os indivíduos à lógica do sistema e angariar lucros. Os grandes grupos investidores incentivam e aplicam políticas educacionais homogeneizadoras em diferentes países sem considerar as especificidades locais (SAVIANI, 2007). Negam o conhecimento às massas, uma estratégia de manutenção da alienação e não-questionamento, fazendo parecer impossível qualquer mudança (DIONÍSIO, 2016).

Direta ou indiretamente, o mercado já tem resultados satisfatórios (AGUIAR, 2019; SILVEIRA, 2020) de lucratividade no âmbito da educação. Com parcerias público-privadas, oferta de produtos relacionados (livros, videoaulas, programas de ensino etc) e valorização de suas ações no mercado financeiro.

Ao ser dada à educação característica mercadológica, limita-se o acesso àqueles que possuem recursos financeiros. O ensino adequado, rico em determinações, estará, cada vez mais, restrito aos grupos com poder aquisitivo para a compra. Os demais estão fadados à educação limitada e deficiente, ofertada atualmente pelo Estado. Esta, salvo as exceções, cada vez mais gerenciada pela iniciativa privada. Sader e Gentili (2003, p. 22) evidenciam a questão:

[...] a retórica neoliberal enfatiza que se deve desconfiar da capacidade supostamente milagrosa do governo para melhorar a qualidade da escola. Semelhante tarefa depende muito mais do empenho e do esforço individual das pessoas e das famílias do que das iniciativas que o Estado possa (ou queira) implementar.

No Brasil, as políticas educacionais vêm sendo cada vez mais atravessadas pelo caráter economicista, impulsionadas pela lógica pós-neoliberal – isto de forma cada vez mais intensa. A título de exemplo a concretização da BNCC, aprovada em 2018. Por detrás do discurso “humanizante” e “psicológico”¹⁴ que permeou sua construção, cada vez mais enfático,

US\$ 316 bilhões). Enquanto se vangloriam por fazer uma “boa ação”, milhões de pessoas no mundo todo se veem presas a um sistema que “não permitirá o florescimento de sua natureza ou não lhe dará a oportunidade de viver uma vida feliz e realizada”.

13 Conferir Marx, (2013): “Em linhas gerais, mercadoria é o que se produz para o mercado, ou melhor, o que é produzido para vender e não para ser usado imediatamente por quem o produziu”.

14 Principalmente após a década de 1980, muitas teorias psicológicas apologéticas do sistema capitalista foram difundidas. Sustentadas por concepções subjetivistas ou por visões objetivistas, limitam as questões psicológicas unicamente às questões internas do indivíduo. Ou seja, reduz todos os problemas

revela-se o raciocínio da lógica do mercado que busca assegurar a produtividade. Buscam, por exemplo, a eliminação do “desperdício” gerado nas instituições de ensino pela repetência, a distorção idade-série escolar e a formação de mão de obra com habilidades e competências suficientes para suprir as necessidades do capitalismo.

2. A lógica capitalista e suas implicações na formalização da educação brasileira

O caráter economicista que impera nas políticas educacionais brasileiras ocorreu gradativamente. De tal modo, isso se revela ao identificar os partícipes da proposta curricular vigente, a BNCC. Para melhor compreensão das intencionalidades que estruturam a construção da base é imprescindível considerar quem são os participantes nacionais e internacionais.

A construção de uma base curricular brasileira, de abrangência nacional, é fruto das exigências constantes em documentos federais importantes, por exemplo: a Constituição Federal, de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9.394, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 1990; as DCN, de 2000; as novas DCN, de 2010; e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei n. 13.005, 2014). Estes documentos visam, em linhas gerais e respectivamente, à educação para todos como dever do Estado, conteúdos mínimos, valorizar diferenças e atender o pluralismo e a diversidade cultural, além de estabelecer a consolidação de um currículo comum em nível nacional. Para tanto, é fundamental a interferência nas questões pedagógicas, direcionar os conteúdos, estruturar o ensino e incorporar a lógica do mercado. Objetivos alinhados à lógica mercadológica, ocultando as diferenças sociais por meio da exaltação das diferenças culturais em detrimento das diferenças de classe, reduzindo o conhecimento escolar ao conhecimento pragmático e explorando a capacidade humana de se adaptar às mais diversas realidades sociais precárias de vida.

Essas exigências foram impostas pela nova agenda do Banco Mundial,¹⁵ junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para

ao conhecimento e à crítica das relações sociais. As implicações causadas por psicologias dessa natureza conduzem à descontextualização e fragmentação do indivíduo, à psicologização dos fenômenos sociais e à naturalização do humano ao resultado da negação seu caráter fundamentalmente histórico; conferir Meira (2012). Conferir ainda em Silva (2018): “O que está em voga no atual momento histórico é formação socioemocional dos indivíduos, de maneira geral, se resume em mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, tanto no aspecto cognitivo, quanto no aspecto socioemocional, ou na inter-relação dos dois”.

15 O Banco Mundial é uma instituição financeira internacional criada na década de 1940 com o pretensão propósito de erradicar a pobreza extrema no mundo por meio de empréstimos aos países subdesenvolvidos do sul global. O que se verifica é que desde seu surgimento esteve ligado ao interesse de alcançar e legitimar a dominação sobre os países subdesenvolvidos por meio de diversas ações, por exemplo, promovendo

a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Visando atender a esses ditames da agenda internacional, o Brasil, no período de 2009 a 2014, realizou várias reuniões para a elaboração de um texto referente ao currículo unificado. As reuniões se tornaram mais constantes nos anos posteriores (BRASIL, 2014). De 2011 até 2013, a versão preliminar foi construída e documentada. O projeto de uma base nacional comum curricular para a educação do Brasil tornou-se público apenas em 2014,¹⁶ no governo da presidente Dilma Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores.

Em abril de 2016, o então ministro da educação, Henrique Paim, fez pronunciamento em defesa da aprovação de uma base unificada e do avanço da agenda em andamento e implementação. Ressaltou ser uma grande missão no sentido de ser garantida a educação para o povo brasileiro (BRASIL, 2014). Essa declaração soa perfeitamente como um possível avanço no campo educacional, visto que garantir conteúdos básicos de forma igualitária a todos os indivíduos faz parte da construção de um país democrático. Porém, não foi nesse sentido que todo o processo caminhou, tampouco o conteúdo proposto pelo documento.

Em 2015, a BNCC iniciou de fato sua formulação pública. Em setembro desse mesmo ano, a primeira versão da BNCC ficou disponível para consulta por parte da população. Contudo, essa “consulta” não foi ampla e democrática, “[...] as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país.” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 114).

Em abril de 2016, ao mesmo tempo em que se desenrolava o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e, em meio à crise político-econômica e social (MACHADO & SCALCO, 2018; BOITO JÚNIOR, 2016; MIGUEL, 2016), foi lançada a segunda versão do documento. Entremeado por rupturas, adequações e retomadas, em dezembro de 2018 no governo de Michel Temer, filiado ao MDB (Movimento Democrático Brasileiro), com o golpe jurídico, midiático e parlamentar consolidado, o documento final foi homologado (BRASIL, s.d.).

modelos de dominação cultural. Na educação, a instituição financeira impõe relatórios e ações aos países endividados com intuito de potencializar a lucratividade dos países desenvolvidos e garantir a manutenção da exclusão social. Embora saibamos que os resultados de tal política sejam exatamente esses, a intenção declarada pelos seus executores e apoiadores é divergente. O discurso dessas instituições é pautado na lógica de ascensão da austeridade para alcançar maior igualdade. Conferir Weiner & Compton (2015), para melhor compreender sua influência na América Latina.

16 Conferir em Martins (2013) sobre o projeto de uma base que fosse capaz de atender aos ditames neoliberais, a qual teve condições para desenvolver-se a partir da década de 1990 com a redefinição da agenda pública. Almejavam-se, na época, programas de estabilização econômica e reformas estruturais estabelecidas para o mercado, por exemplo: privatizações, liberalização comercial e abertura externa.

Mas, quem são os dirigentes, apoiadores, financiadores, lideranças econômicas internacionais da atualidade que estão em simbiose com a nata brasileira envolvida nos rumos da educação do Brasil? Para entender essa questão se faz necessário transcender a aparência da BNCC, buscar também os detalhes que ultrapassam a materialidade do documento, mesmo que minimamente. Para tanto, identificamos os envolvidos.

Participaram da elaboração da BNCC membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de universidades públicas; o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e representantes dos aparelhos privados da classe empresarial agrupados no “Movimento Pela Base Nacional Comum” (MPB) (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

O MPB se destaca nesse cenário por representar um grupo de grande notoriedade. Sua composição se dá por entidades de renome no âmbito comercial, grupos monopolistas ligados ao capital financeiro, como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação (TPE), entre outros. O grupo foi construído e publicizado com fortes intenções de cunho economicista, mas principalmente com o objetivo de formação de força de trabalho, capaz de atender as demandas atuais.

A Fundação Lemann foi criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, diretor presidente da fundação que passou a investir massivamente na educação a partir de 2002. A Fundação Roberto Marinho foi criada pelo jornalista Roberto Marinho, em 1977, e hoje é pertencente ao Grupo Globo. Atualmente a fundação está presente em vários projetos, como o “Prêmio Jovem Cientista”, e em instituições ligadas ao patrimônio nacional, como, por exemplo, museus: “Museu de Arte do Rio”; “Museu da Imagem e do Som”; “Museu do Amanhã”.

O Instituto Ayrton Senna, criado em 1994 pela família Senna, é liderado pela empresária Viviane Senna, irmã do tricampeão de Fórmula 1, Ayrton Senna. O Instituto Inspirare também é um grupo familiar, mantido com recursos da família Gardin, é detentor de 20 % da empresa Odebrecht (RIBEIRO, 2019). Esse monopólio é conhecido por estar constantemente nos noticiários econômicos, políticos e policiais por envolvimento em corrupção.

Também reconhecido como uma corporação, o Instituto Natura, cujo financiamento majoritário advém do Grupo Natura, atua principalmente na área de cosméticos e recentemente adquiriu a empresa da L’Oreal, líder global de cosméticos (NEVES; PICCININI, 2018). Já o Instituto Unibanco foi criado em 1982 pela família mineira Moreira Salles, donos do banco Unibanco, que em 2008 fundiu-se com o Banco Itaú, passando a se chamar Itaú Unibanco (SANTOS, 2018). Nos últimos anos foram considerados como um dos maiores conglomerados financeiros. Tais nomes estão estruturados sob uma única lógica, a do mercado.

Já o “Todos pela Educação” (TPE) se refere à um grupo amplo de pessoas ligadas a institutos, fundações, organizações sociais, iniciativa privada e atores governamentais. Dentre

eles, destacam-se os grupos e pessoas já mencionados anteriormente neste tópico. Desde o surgimento do TPE, em 2006, houve aprimoramento e maior organização de sua estrutura.¹⁷ Uma clara organização da burguesia brasileira com o intuito de protagonizar reformas educacionais. Atualmente conta com mais de oitenta associados, dentre eles Luciano Huck, Heródoto Barbeiro, Cristovam Buarque, Mario Sergio Cortella, Maria Alice Setubal,¹⁸ e apoiadores de renome no cenário econômico, tais como: Burguer King, editora Moderna, Instituto Votorantim, Gol, Suzano, Shoulder, Fundação Roberto Marinho.

Os nomes citados até aqui são apenas alguns dos que compõe, no Brasil, tal estrutura articulada. Está entre seus objetivos atender à lógica privada de gestão educacional e subordinar as instituições de ensino às suas intenções para atender maciçamente o mercado. Porém, tal articulação transcende o território nacional. Trata-se de um emaranhado de instituições nacionais e internacionais que se apoiam e se articulam para garantir o monitoramento e a lucratividade no âmbito da educação:

Naturalmente, os interesses desses monopólios são parte da dinâmica do imperialismo, fase superior do capitalismo; seus objetivos, como fração dominante da jovem potência imperialista brasileira são, tal como outras potências e conglomerados de outros países, participar da partilha do mercado interno e do mercado mundial, para o que reformas educacionais, além de outras, são vitais (NEVES; PICCININI, 2018, p. 190)

Stephen John Ball,¹⁹ apesar de não ter suas análises baseadas no materialismo histórico-dialético, traz contribuições importantes a respeito da articulação das instituições

17 Para verificar detalhes sobre o grupo, como seus mantenedores e apoiadores Conferir *Todos pela educação*. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/#bloco_67. Acesso em: 11 ago. 2019.

18 Luciano Huck é apresentador de programa da Rede Globo de televisão com aspirações políticas e dono do Instituto Criar; Heródoto Barbeiro é formado em jornalismo e direito, teve passagem pela política brasileira representando os partidos PDT (Partido Democrático Trabalhista) e PT (Partido dos Trabalhadores) na década de 1980, atualmente é apresentador da Rede Record de televisão; Cristovam Buarque é economista, engenheiro e político; desde a década de 1990 atuou como governador, ministro da educação e senador; em 2019 entregou seu último mandato como senador do Distrito Federal; Mario Sergio Cortella é filósofo, escritor, palestrante e professor; foi secretário de educação da cidade de São Paulo em 1991 e se destacou na mídia por sua habilidade de disseminar ideias articuladas à filosofia; Maria Alice Setubal é filha de um dos grandes nomes da elite brasileira: Olavo Setúbal, industrial, banqueiro e ex-prefeito da cidade de São Paulo na década de 1970; na atualidade opera na administração do banco e demais negócios da família.

19 Stephen J. Ball ocupou, até 2015, a cátedra de *Karl Mannheim Professor of Sociology of Education* junto ao *Institute of Education – UCL* (Londres). Depois de setembro de 2015, tornou-se *Distinguished Service Professor of Sociology of Education*. É editor do *Journal of Education Policy* e um dos diretores do *Centre for Critical Education Policy Studies* (UCL/Institute of Education). É membro da *British Academy for the Humanities and*

internacionais com o Brasil. Na obra *Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*, publicada no Brasil em 2014, o autor faz o mapeamento, a descrição e aponta o entrelaçamento da educação brasileira com grandes instituições internacionais. O objetivo desse entrelaçamento é direcionar a educação conforme as demandas do sistema. Valendo-nos das contribuições de Ball (2014), é possível identificar como as instituições internacionais influenciaram na construção da BNCC.

A Atlas Network é uma *think tank*,²⁰ denominada *Atlas Economic Research Foundation*, com sede em Washington, D.C., nos EUA. Fundada por Antony Fisher, um britânico fundador da *Hayekian Institute of Economic Affairs* (Instituto Hayekiano de Assuntos Econômicos), no Reino Unido, e atuante desde 1981. Fisher também foi participante da chamada *Manhattan Institute* (Instituto Manhattan), nos EUA, e da *Pacific Research Institute* (Instituto de Pesquisa do Pacífico), localizada no Canadá. Todos com o intuito de avançar, ainda mais, com o sistema capitalista.

Presente em todo o mundo, com mais de oitenta e sete diretórios na América Latina e Caribe,²¹ a missão central da Atlas, conforme a própria instituição, é aumentar oportunidades e garantir a prosperidade por meio do fortalecimento de uma rede global de organizações independentes da sociedade civil. O intuito é promover a liberdade individual e remover barreiras para alcançar o que denominam de “florescimento humano”.²² Ou seja, uma maneira poética de justificar e garantir o cumprimento das prerrogativas do sistema capitalista em vigor que se resumem, basicamente, em exploração e lucratividade.

Cultivadora de uma grande rede de parceiros com os mesmos interesses, a Atlas compartilha a visão de:

[...] um mundo livre, próspero e pacífico, onde o Estado de Direito, a propriedade privada e os mercados livres são defendidos por governos cujos poderes são limitados. Para acelerar o ritmo de conquista de seus parceiros em suas comunidades locais, a Atlas Network implementa programas dentro de seu modelo estratégico *Coach, Compete e Celebrate* (Treinar, Competir e Comemorar) (ATLAS NETWORK, 2019).

Social Science. Suas publicações estão voltadas para as políticas sociais. Suas obras são de cunho pós-estruturalista e centram-se em temáticas relacionadas às reformas educacionais, gerencialismo, redes políticas, mercado educacional, micropolíticas e educação, dentre outras. Conferir Grimm, Segabinazzi e Sossai (2016).

20 São instituições ou organizações que objetivam produzir e difundir conhecimento ultraliberal sobre temas políticos, econômicos e científicos.

21 Pode-se verificar no site da Atlas a quantidade de diretórios espalhados no mundo todo, organizados por continentes. Conferir em Atlas Network. *Partners* (s.d.).

22 Conferir também Atlas Network. *Nossa história* (s.d.).

Trata-se de programa endossado por discursos, slogans e frases de efeito para justificar as modificações no âmbito do trabalho e garantir apoio e sustentação do sistema. *Coach, Compete e Celebrate* é uma nova roupagem para “glamourizar” as formas de trabalho alienado, assalariado e fetichizado,²³ sem finalidade no ser social e que objetiva a lucratividade em nível jamais visto em escala global. Baseia-se no treino para disputar vagas escassas de emprego e comemorar o alcance de metas e melhores resultados estipulados pelas grandes empresas. Ou treinar para “conquistar” o acesso, de forma independente, ao recurso financeiro que garantirá, minimamente, a sobrevivência do trabalhador atual.²⁴ Tem o intuito de criar competitividade cada vez mais acirrada entre os indivíduos e carga de trabalho cada vez mais exaustiva que leva os sujeitos ao esgotamento físico e emocional. Diante disso, nada há para ser comemorado por parte da classe trabalhadora.

É aí, na defesa e propagação de concepções de direita ultraliberal, com demais organizações parceiras, que a Atlas Network se tornou o ponto convergente de poder mundial, com interferência no Brasil. Arelada a essa instituição existe a “Liberty Network” (Rede da Liberdade), com os mesmo ideais e se faz presente no Brasil por meio de membros já citados: Instituto Millenium; Instituto Liberal; Instituto Liberdade; Instituto Atlântico; Instituto Mises e Instituto de Estudos Empresariais (BALL, 2014).

O Instituto Liberdade, por exemplo, foi ganhador do *Templeton Friedman 2006*.²⁵ Seu principal objetivo é disseminar educação e cultura, apresentando vantagens aos indivíduos, com base em uma sociedade com governo limitado; respeito aos direitos da propriedade

23 Conceitos abordados e reelaborados por Marx (2013) para se referir ao trabalho que não emancipa, mas submete a espécie ao empobrecimento.

24 Recentemente, uma reforma na consolidação das leis do trabalho no Brasil foi aprovada no governo golpista de Michel Temer. A Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017, é a materialização do retrocesso no âmbito do trabalho e regulamenta condições degradantes para o trabalhador atual, por exemplo: a permissão do trabalho realizado por grávidas e lactantes em locais insalubres de graus “mínimos e médios”; contratação de autônomos na prestação de serviços, sem nenhum vínculo empregatício; ausência de controle de jornada em trabalho realizado em casa (*home office*); trabalho intermitente; dentre outros. Conferir Brasil (2017). Além disso, o atual governo de Jair Messias Bolsonaro, caracterizado como governo de retrocesso social, anunciou alterações nas normas de segurança do trabalho e adiantou que regras sobre o trabalho escravo no Brasil vão mudar. Conferir: Putti (2019).

25 *Templeton Friedman* é uma premiação em dinheiro ofertada pela instituição *John Templeton Foundation*, fundada em 1987 por John Marks Templeton. Investidor britânico, banqueiro e filantropo, Templeton se destacou no cenário internacional logo após a Segunda Guerra Mundial. Ao tornar-se um dos maiores bilionários do mundo, passou a disseminar a filantropia, ressaltando sua crença de avançar o domínio espiritual, a humildade e a caridade. A perspectiva de John Marks Templeton está intimamente ligada ao que Duarte e Nunes (2013) descrevem como “disputa de diferentes projetos societários”. Ou seja, o privado transforma a solidariedade em uma “solidariedade” interclasses que desresponsabiliza o Estado, esconde a luta de classes

privada; à livre iniciativa e à economia do livre mercado. Todos envolvidos com o TPE e o MPB. A educação é vista como uma fonte de sucesso para o grupo e deve ser explorada em todas suas instâncias e dimensões.

Então, para seguir os parâmetros da agenda do Banco Mundial e, conseqüentemente, suas diretrizes incluídas nos documentos brasileiros, assim como os interesses das elites, nacionais e internacionais, a BNCC foi construída sobre a perspectiva teórica fundamentada no acirramento das classes sociais. Estratégia fundamental para a permanência e manutenção da degradação das classes subalternas.

Considerações Finais

Na revisão do processo histórico do neoliberalismo até seu aperfeiçoamento denominado, por Sader e Gentili (2003), de pós-neoliberalismo, é possível compreender qual a estrutura em que está assentada a proposta educacional concretizada no Brasil. Ao fazer o resgate do projeto neoliberal notou-se o objetivo de fortalecer o sistema vigente, corporificando-se e fortalecendo suas bases por meio de institutos privados de educação para alcançar formação que atenda ao mercado.

Sob influência da Atlas Network e, no âmbito nacional, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, principalmente, a educação brasileira avançou consideravelmente a favor do mercado. A maior evidência desse processo deu-se pela aprovação da BNCC, construção gradativa, iniciada em documentos oficiais nas décadas anteriores. Fruto de exigências impostas por instituições internacionais, como do Banco Mundial, a educação brasileira adotou a lógica capitalista na formalização da educação brasileira. Qual seja, aprofundar e acirrar as formas de extração da mais-valia, comprometendo a formação humana e seu desenvolvimento. Por exemplo, a formação crítica do indivíduo.

Para tanto, direcionam a educação conforme as demandas do sistema. Trata-se de formar indivíduos adaptáveis, com capacidade de adequação e readequação às diversas formas de trabalho, acirrar a competitividade entre trabalhadores num ambiente social hostil onde o esgotamento físico e emocional é exacerbado.

A realidade educacional permite desdobrar inúmeras contradições internas e externas, ricas em determinações que nos direcionam a outras novas contradições, num sistemático rol de acontecimentos. No entanto, é possível e necessário identificar o que sobressai na realidade abordada. Pois, trata-se de fazer frente a atual lógica e lutar em prol da formação humana.

e repassa as responsabilidades com o social para a esfera do terceiro setor, reforçando o fenômeno de uma solidariedade plástica, artificial.

Referências

AGUIAR, Victor. Por que as ações do setor de educação subiram em bloco? **Seu Dinheiro**, 10 maio 2019. Disponível em: <https://www.seudinheiro.com/acoes-educacao/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ATLAS NETWORK. **Nossa história**. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/about/our-story>. Acesso em: 30 nov. 2019.

SILVEIRA, Daniel. Em meio à crise, mercado de educação é o que mais cresce em número de empresas no Brasil, diz IBGE. **G1**, 10 fev. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/06/26/em-meio-a-crise-mercado-de-educacao-e-o-que-mais-cresce-em-numero-de-empresas-no-brasil-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2020.

BALL, Stephen John. **A Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BOITO JÚNIOR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o *impeachment* e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento**, Brasília: MEC/SEB/DCEI, julho 2014. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/direitos-a-aprendizagem--versaoseb_03julho.pdf. Acesso em: 19 jun. 2019.

BUONICORE, Augusto César. Revolução russa e a luta pela emancipação. *In*: CASTANHA, André Paulo; MALANCHEN, Julia; ORSO, Paulino José (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Campinas: Armazém do Ipê, p. 11-34, 2017.

DIONÍSIO, Débora Accioly. **Trabalho, educação e conhecimento**: da universalização do Ensino superior ao produtivismo acadêmico – o *homo lattes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Departamento de Educação. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2016. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83587>. Acesso em: 14 fev. 2020.

DUARTE, Janaina Lopes do Nascimento; NUNES, Helen Talita Santos. A solidariedade sob o véu neoliberal. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação, 6., 2013. São Luis. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo16-impasseosedesafiosdaspoliticadaseguridadesoocial/asolidariedadesoboveuneoliberal.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento (orgs.). **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

GRIMM, Viviane; SEGABINAZZI, Marília; SOSSAI, Fernando Cesar. Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, pp. 850-54, set.-dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GROS, Denise Barbosa. **Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser, 2003.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 5 ed. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David . **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução: Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016.

LESSA, Sergio. **Capital e estado de bem-estar**: O Caráter de Classe das Políticas Públicas. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. 2 ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2018.

MACHADO, Rosana Pinheiro; SCALCO, Lucy Mury. Da esperança ao ódio: a juventude periférica bolsonarista. *In*: GALLEOGO, Esther Solano (orgs.). **O ódio como política**: a reinvenção das direitas no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Revista Germinal**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 6 jan. 2020.

MARTINS, Erika Moreira. “**Movimento Todos Pela Educação**”: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250813>. Acesso em: 16 nov. 2019.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Tradução: R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I: o processo de produção do capital.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. A Crítica da Psicologia e a Tarefa da Crítica na Psicologia. **Psicologia Política**, v. 12, n. 23, p. 13-26, jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n23/v12n23a02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2016.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Cláudia Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: Evidência histórica da impossibilidade da luta pela

emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Revista Germinal**, Salvador, v. 10, n. 1, pp. 184-206, maio 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revista-germinal/article/view/26008>. Acesso em: 06 jul. 2019.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

SANTOS, Paula Santana. **Investimento social privado e políticas educacionais: um olhar sobre as organizações brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100138/tde-19062018-180644/publico/Corrigida_Paula_Santana_Santos.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, pp. 152-80, jan.-abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2018.

WEINER, L.; COMPTON, M. Scrutinizing how the world bank's project for educational reform in latinamerica and the caribbean substitutes ideology for evidence. **Critical Education**, 2015. Disponível em: <http://teachersolidarity.com/sites/teachersolidarity/files/research/GTfinal%20%281%29.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Esvaziamento dos Conteúdos Escolares: a contrarreforma do ensino médio e a BNCC²⁶

Vinícius Machado

INTRODUÇÃO

O golpe jurídico-midiático-parlamentar de agosto de 2016 que conduziu Michel Temer (MDB) à Presidência da República teve como objetivo a aplicação de uma série de medidas visando à destruição dos direitos sociais e trabalhistas e a dilapidação do patrimônio público nacional. A contrarreforma trabalhista, a emenda constitucional 95 (que congela investimentos primários por vinte anos, dentre os quais saúde e educação), a lei que entrega o pré-sal para petroleiras internacionais, o fim de programas sociais, entre outras medidas, todas oriundas do programa “Ponte para o Futuro”²⁷ buscou reorientar a economia nacional ao neoliberalismo ortodoxo que era praticado nos anos de 1990, com a finalidade de jogar nas

26 Este capítulo contém partes de nossa pesquisa de mestrado cujo resultado foi a dissertação intitulada *Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências*.

27 O documento “Ponte para o Futuro” foi lançado pela Fundação Ulysses Guimarães, o braço teórico do MDB. Em linhas gerais, o programa previa a retirada de direitos dos trabalhadores, e a venda do patrimônio nacional. O que, de fato, foi a política aplicada por Temer à frente do governo.

costas dos trabalhadores o peso da profunda crise de caráter estrutural que vive o capital, agravada desde 2007.²⁸

De acordo com Martins e Carvalho (2017), com o baixo crescimento da economia e com a queda das taxas de lucro, o capital não busca criar valores, mas concentrar suas forças nos valores já produzidos. O resultado desse processo é uma segunda acumulação primitiva, isto é, a privatização máxima dos serviços, aumento das taxas de exploração da força de trabalho e ampliação do complexo industrial-militar.

Ainda segundo os autores, ao não poder levar a luta de classes até as últimas consequências, a burguesia precisa disseminar a ideologia neoliberal de todas as formas. Não só no que diz respeito à subjetividade, da aceitação do caráter burguês da crise, mas também do ponto de vista técnico de reordenação da hierarquia do trabalho. Na educação, por sua vez, a consequência é cada vez mais o empobrecimento dos conteúdos escolares e a ampliação de uma reserva semiqualficada flutuante, isto é, trabalhadores que estão sempre aptos a qualquer tipo de emprego, sem qualquer tipo de controle por parte do governo e sobre as relações trabalhistas. Nessa direção, o interesse das grandes corporações empresariais sobre as redes de ensino visa a formar indivíduos servis para o capital.

28 Como observa Montoro (2019), por crises capitalistas entendemos os momentos geralmente identificados pela estagnação da produção e pelo nível mais elevado de desemprego, défices públicos, dentre outras consequências. Contudo, devemos também caracterizar a cada vez mais óbvia impossibilidade de novos processos de expansão que levam a crises sucessivas, sem quebra de continuidade. Não se trata simplesmente de uma série de crises, mas de um processo mais amplo, que identificamos teoricamente como crise estrutural do capitalismo. Isso é visto desde a crise que eclodiu no início dos anos 1970, após a “era do ouro” do capitalismo, período de relativa expansão, recuperação em primeira instância, possível apenas graças às condições excepcionais do período após a segunda guerra mundial e ao uso maciço de meios permanentemente insustentáveis, como crédito em abundância e economia de armamentos financiada pelo Estado. O ponto de inflexão de agosto de 1971 é indiscutível a esse respeito, no sentido de abandonar qualquer pretensão a um sistema econômico mundial relativamente ordenado, ficção só possível após a segunda guerra mundial graças à hegemonia dos Estados Unidos, cujo papel como polícia do mundo solapou a sua solvência (enquanto em 1945 os EUA tinham 3,4 vezes o ouro necessário para sustentar todos os dólares que circulavam fora de seu território, em 1971, devido à taxa de câmbio de 35 dólares por uma onça de ouro, a proporção era de apenas 0,2). A partir daí, as políticas do capital foram sempre mais destrutivas, e sua orientação não pôde mudar após a nova crise que explodiu em 2007. Assim se relevam de maneira cada vez mais nítidos os limites do capital. A resistência dos trabalhadores tornou possível limitar os ataques do capital, mas mesmo nas economias dos países capitalistas desenvolvidos e aparentemente menos afetados pela crise, como a Alemanha, o grau de exploração aumentou de forma considerável. Entretanto, esse arrocho sequer serviu para estimular o processo de acumulação a uma escala digna de consideração e, de fato, hoje está em colapso.

Assim, contrarreformas educacionais são implementadas em todo mundo, com as orientações do FMI, do BM e da Unesco, por meio da produção de argumentos que as subsidiem ou agindo diretamente nas políticas educacionais dos países, principalmente os periféricos.

Nesse sentido, ganha centralidade a implantação de gestões com inspiração empresarial, dissemina-se o discurso da necessidade de flexibilização dos currículos e adotam-se teorias pedagógicas que criticam o ensino “conteudista”. Com efeito, essa constatação sugere que a nova Lei do Ensino Médio (n. 13.415/2017), assim como a BNCC recém homologada, integram o movimento de reformas supracitadas e atendem aos interesses hegemônicos.

1. O caráter economicista da contrarreforma do Ensino Médio

Ao analisarmos a nova lei do Ensino Médio, constata-se que as mudanças no documento concorrem para a redução da formação básica comum, a flexibilização da oferta de ensino e a instituição de percursos escolares diferenciados, que tendem a aprofundar a distribuição desigual do conhecimento (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Quando observamos a carga horária, o documento afirma que ela “[...] deverá ser ampliada de forma progressiva [...] para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (BRASIL, 2017, p. 1). Logo, mantidos os duzentos dias letivos, nos primeiros cinco anos a carga horária diária será de cinco horas, caminhando progressivamente para as sete horas, tornando-se integral.

Podemos considerar, a princípio, a proposta de tempo integral como direito de todo estudante. Acontece que a forma como a lei estabelece esse direito, acaba por se tornar mais um fator para a evasão dos jovens que além de estudar, trabalham. No Brasil, 60 % dos alunos entre 15 a 29 anos, alguma vez na vida conciliaram trabalho e estudo, apenas 45,3 % dos estudantes de Ensino Médio só frequentam a escola, 28,9 % estudam e trabalham, 9,7 % realizam bicos e vão ao colégio, e 16,1 % já conciliaram as duas atividades, mas atualmente só se dedicam aos estudos (ZINET, 2016).²⁹ Logo, faz parte da vida de milhares de jovens no país conciliar o trabalho com os estudos e uma política educacional séria deve levar em conta as condições objetivas do conjunto da população, o que não é o caso da contrarreforma do Ensino Médio, por essa e outras razões.

A lei estabelece uma política de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, que prevê o repasse de recursos pelo MEC num prazo de dez anos por escola, contando da data de início da implementação do projeto, mediante a formalização de termo

²⁹ A pesquisa pode ser encontrada e está disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>. Acesso em: 05 set. 2020

de compromisso com as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas (KUENZER, 2017). O problema é a própria política de austeridade impor graves entraves à expansão da oferta, já que a Emenda Constitucional 95, como já afirmamos, restringe os investimentos públicos primários — como é o caso da educação — por vinte anos.

A lei ainda altera a estrutura do sistema atual de ensino, flexibilizando e empobrecendo sua matriz curricular. Agora, “[...] a carga destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, p. 1), isto é, apenas 60 % do currículo comum. Os outros 40 % serão destinados aos itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, quais sejam: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Apenas português e matemática continuam disciplinas obrigatórias ao longo dos três anos de Ensino Médio.

O texto da lei desfere um duro ataque ao trabalho educativo com seus conteúdos escolares, restringindo, e muito, as possibilidades de os estudantes desta etapa do ensino acessarem o saber elaborado.

Além do que, a contrarreforma determina que as escolas não têm obrigação de oferecer aos alunos todos os cinco itinerários formativos, podendo se limitar a apenas um deles. O que nada mais é que uma agressão às duras conquistas que o Ensino Médio havia logrado como educação básica universal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Cabe ressaltar que quando a contrarreforma foi divulgada pelo MEC, a “flexibilização” das trajetórias curriculares, tal como aparece na nova lei, teria como objetivo tornar o ensino mais “atraente” aos estudantes, uma vez que eles poderiam “escolher” qual itinerário seguir. Entretanto, fica a pergunta: qual escola que não é atraente aos alunos? A escola voltada para os filhos da classe trabalhadora, precária e sem condições dignas de estudo? Ou as escolas particulares dos filhos das altas camadas médias e das elites?

Há também outro agravante: como a oferta dos itinerários será definida pelas condições objetivas de cada sistema de ensino, as possibilidades de escolhas dos alunos podem ser bastante reduzidas. Por questões pragmáticas de necessidade de inserção no mercado de trabalho, há a possibilidade daqueles estudantes que moram nos bairros populares só terem acesso facilitado à formação técnica e profissional, por exemplo, sendo esta uma modalidade também esvaziada no modelo. Em lugar de resolver problemas estruturais do nosso sistema de ensino, representa outra grave incoerência com a proposta de tornar a escola “mais atraente para os estudantes”.

A inserção da formação técnica e profissional no itinerário formativo também pode ser considerada outro grande retrocesso da lei do Ensino Médio. Se antes a formação profissional só poderia acontecer por meio do acréscimo de carga horária, assegurando as 2.400 horas de formação básica, sob o princípio da formação unitária; agora, a formação técnica e profissional faz parte de um dos itinerários formativos que podem ser adotados pelas escolas, representando 40 % de toda a etapa do nível médio. Conforme a nova lei, a oferta de formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição ou em parceria com instituições privadas, criando enorme incentivo aos tubarões da educação particular, o que só reforça e comprova a hegemonia dos representantes das grandes corporações empresariais na elaboração do documento.

Além disso, o cumprimento da carga horária de formação profissional pelos jovens que estudam e trabalham permite a “[...] inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo” (BRASIL, 2017, p. 2), o que os levará, devido às dificuldades encontradas por esses jovens, a aceitarem salários ainda mais baixos. Além disso, os sistemas de ensino também “[...] poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância” (BRASIL, 2017, p. 2), que se configura também como forma precarizada de formação escolar.

Essa é uma maneira de aligeirar a formação para entregar mão de obra barata ao mercado. Com efeito, as medidas para a formação técnica e profissional buscam flexibilizar a mão de obra. Portanto, é inegável que a contrarreforma do Ensino Médio está na contra-mão da luta histórica ao pleno direito à educação obrigatória e unitária, conquista dos trabalhadores presente na LDB/1996.

Completando a lista de retrocessos da contrarreforma do Ensino Médio, a flexibilização também atinge os educadores. O documento estabelece a possibilidade de “[...] profissionais com notório saber” (BRASIL, 2017, p. 2) atuarem no itinerário profissional e técnico. Essa medida acarretará, inevitavelmente, não apenas numa maior desvalorização dos educadores e num grande impacto negativo nos cursos de licenciatura, mas também numa série de improvisos no campo pedagógico.

Saviani (2013), discutindo a relação entre as formas, os processos e os métodos pedagógicos com os conteúdos escolares, afirma que o conhecimento sistematizado não interessa à pedagogia como tal. Contrastando os interesses do cientista e do professor em relação aos conteúdos, ele assinala que enquanto o primeiro está interessado em fazer avançar sua área de conhecimento, o segundo está mais preocupado em fazer progredir o aluno. Enquanto o professor enxerga o conhecimento como um meio de desenvolvimento dos educandos, o cientista enxerga o saber como um fim em si mesmo. Nesse sentido, a proposta de atuação de profissionais de “notório saber” é extremamente problemática, pois dominar determinados conteúdos não significa necessariamente saber transmiti-los. É daí que se colocam duas

perguntas: quais os motivos que levam a escola a ensinar uma determinada disciplina? Em que elas podem servir para o progresso e o desenvolvimento dos alunos?

A escola tem como objetivo possibilitar aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado, metódico e científico, cabe a ela organizar os processos, descobrir as formas mais adequadas a essa finalidade. Isso significa que a utilização de professores com “notório saber”, sem formação nas licenciaturas não atendem a esses princípios.

Diante do que foi exposto, podemos, pois, afirmar que a lei do Ensino Médio tem como finalidade formar indivíduos adestrados de modo a fazer com que a classe trabalhadora aceite naturalmente as múltiplas tarefas do mercado flexibilizado. O que implica, nesse caso, exercer empregos que exijam formações aligeiradas, rápido treinamento, com o mínimo aporte de formação geral.

Como salienta Kuenzer (2017), a nova era de acumulação flexível representa para uma minoria, por um lado, acesso a trabalhos criativos e qualificados, estes não serão atingidos pela contrarreforma do Ensino Médio. Para a grande maioria dos trabalhadores, por outro lado, ser multitarefa significa exercer trabalhos temporários de extração simples, fragmentados e repetitivos, sem necessidade de formação qualificada, o que o atual Ensino Médio talvez atenda.

Nesse sentido, a contrarreforma da Lei n. 13.415/2017 representa um assalto à formação dos jovens da classe trabalhadora, esvaziando ainda mais os conteúdos escolares, descaracterizando, assim, aquilo que deveria ser o papel da escola: transmitir os conhecimentos sistematizados referendados pela prática social humana.

Na mesma direção da lei do Ensino Médio, caminhou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Kuenzer (2017) salienta que o princípio da flexibilização que organiza a atual contrarreforma do Ensino Médio desembocou nas críticas dos novos elaboradores da Base ao ensino “conteudista”, traduzidas na adoção aberta da pedagogia das competências.

2. A pedagogia das competências como referência da BNCC

A BNCC, como já afirmamos, tem um nítido caráter empresarial e faz parte de um processo mais amplo, de desmonte dos direitos sociais e, conseqüentemente, da educação do país. Trata-se do empobrecimento dos conteúdos escolares e da ampliação de um exército de reserva apto a realizar qualquer tipo de emprego de forma precária.

A flexibilização e empobrecimento da matriz curricular nas escolas têm sido pautadas por competências gerais, as quais consideram os conteúdos escolares como

elementos secundários. Não por outro motivo a BNCC tem como fundamento justamente dez competências³⁰ que norteiam o documento.

Com efeito, ao ser utilizada como eixo norteador da BNCC, a pedagogia das competências por um lado está em total sintonia com os modismos educacionais que negam o ensino dos conteúdos mais avançados e a transmissão do saber objetivo e, devido a ambiência cultural pós-moderna, exercem grande atração nos educadores, o que dificulta a percepção sobre as determinações pedagógicas causadoras do esvaziamento do currículo; por outro, ela está alinhada ao receituário neoliberal e às contínuas estruturações e reestruturações produtivas em tempos de crise do capital, tendo em vista que para a pedagogia das competências cabe à escola adaptar os

30 As dez competências gerais que norteiam a BNCC, são: 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; 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; 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; 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; 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; 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; 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; 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; 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; 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

indivíduos às novas exigências da sociedade, como defendido por Perrenoud (1999), isto é, seu papel deve ser o de formar indivíduos de acordo com a lógica do mercado.

A pedagogia das competências faz parte de um conjunto de teorias pedagógicas hegemônicas que entoam o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2011). Tais princípios se expressam na pedagogia das competências com algumas especificidades, principalmente pelo fato de a referida teoria buscar decompor os princípios do lema “aprender a aprender” em uma série de competências destinadas aos alunos, professores e demais profissionais da educação.

Duarte (2011) apresenta quatro posicionamentos valorativos referindo-se ao núcleo duro do lema “aprender a aprender”. O primeiro é o de que são mais desejáveis as aprendizagens que os indivíduos realizam por si mesmos, seus conhecimentos e suas experiências individuais, em detrimento da transmissão de conhecimentos por outrem. Assim, aprender sozinho contribuiria mais para a autonomia dos sujeitos, ao passo que a transmissão dos conhecimentos mediada por outras pessoas seria algo que não geraria autonomia, podendo, ao contrário, ser até um obstáculo para isso. O papel do professor, por sua vez, deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

O segundo é que é mais importante para o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas. Tal posicionamento valorativo não prescinde do primeiro posicionamento valorativo, pois os sujeitos só poderiam adquirir o método de investigação por meio de uma atividade autônoma.

O terceiro posicionamento valorativo afirma que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio indivíduo. A diferença entre esse terceiro posicionamento e os dois primeiros consiste em ressaltar que além de o aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente ao próprio sujeito.

O quarto e último posicionamento valorativo ressalta que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Esse posicionamento compreende uma polaridade entre apenas duas formas educativas e descarta o movimento histórico permanente. Assim, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, cuja transmissão dos conhecimentos e das tradições produzidas pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, agora vivemos numa sociedade dinâmica, na qual as

mudanças ocorrem num ritmo muito acelerado e os conhecimentos tornam-se cada vez mais provisórios, uma vez que aquilo que hoje é considerado como verdadeiro pode ser superado em pouquíssimos anos ou mesmo em alguns meses. Logo, aquele que não aprender a se atualizar estaria condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

Levando em conta a filiação da pedagogia das competências ao lema “aprender a aprender”, sua visão idealista do papel da educação e a formação escolar voltada para a adaptação dos indivíduos, era de se imaginar o lugar secundário dos conteúdos escolares nos currículos, uma vez que ela defende a dimensão tácita do conhecimento pela via da contextualização. Ademais, o deslocamento do ensino centrado nas disciplinas para o ensino por competências referidas a situações determinadas só poderia ter como implicação a defesa de um currículo cuja formação dos alunos baseia-se na sequência de experiências de vida que contribuiriam para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, sua relação com o saber e sua identidade.

Vale ressaltar que a implantação, no Brasil, da pedagogia das competências, recebeu fortes influências das reformas educacionais internacionais, uma vez que ela atendia os interesses dos organismos financeiros, especialmente o FMI e o BM, com nítido objetivo de ajustar os indivíduos às demandas do processo neoliberal globalizado, isto é, ao regime de acumulação flexível.

Considerando a inserção da noção de competência nos documentos educacionais desde os anos de 1990, os princípios pedagógicos constituintes da BNCC estão consoantes aos documentos nacionais dos anos de 1990 tendo na estrutura pedagógica conceitual que a fundamenta a noção de competência. A Base alinha-se à LDB/1996, por exemplo, quando indica “[...] competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2018, p. 7). No âmbito do documento, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação de conhecimentos escolares, aqui entendidos de uma forma ampla, como conceitos, procedimentos, valores e atitudes (STRENZEL, 2018). Deste modo, “[...] ser competente 107 significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2018, p. 16). Portanto, há uma linha de continuidade de adoção da noção de competência entre os documentos educacionais oficiais, pois desde os anos de 1990, as reformas visam ao esvaziamento dos conteúdos escolares. O tom da radicalidade da proposta da BNCC, ao acabar com o currículo de praticamente todas as disciplinas no ensino médio, é o aprofundamento da crise mundial do capital.

Considerações Finais

Em nossa exposição demonstramos que o esvaziamento dos conteúdos escolares se deu num contexto de aprofundamento da crise estrutural do capital e da guerra declarada pelas burguesias imperialistas dos países do centro do capitalismo, bem como as frações da classe dominante dos países periféricos, contra os trabalhadores em todo o mundo. Um fenômeno que se manifesta sob a forma da estagnação econômica, de um nível mais elevado de desemprego, dos défices públicos, dentre outras consequências (MARTINS; CARVALHO, 2017).

Assim, vimos que por esse motivo na educação os projetos pedagógicos objetivam cada vez mais o empobrecimento dos conteúdos escolares. Com efeito, ganha centralidade a defesa de gestões com inspiração empresarial, dissemina-se o discurso da necessidade de flexibilização dos currículos, como é o caso da nova lei do ensino médio, e justifica-se a adoção de teorias pedagógicas que criticam o chamado “ensino conteudista”. Foi dessa forma que a elaboração da BNCC no governo Temer (MDB) passou a adotar abertamente a pedagogia das competências como eixo norteador do documento. Nesta proposta, os conteúdos escolares são considerados elementos secundários, uma vez que assumem a função de meio para a construção de competências e habilidades. Dessa forma, o documento aprofundou o esvaziamento das disciplinas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jan. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/02/2017&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=440>. Acesso em: 15 mar. 2018.

DUARTE, N. **Vigostki e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2017.

LAVOURA, T. N. **O ceticismo epistemológico e a agenda pós-moderna**: implicações para o trabalho educativo. *Filosofia e educação*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 194-218, jun.-set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8646510>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MACHADO, V. O. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história**: a BNCC e a pedagogia das competências. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARTINS, L. M.; CARVALHO, S. R. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de pesquisa em educação**, Vitória, v. 19, n. 46, pp. 26-47, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19330/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

MONTORO, X. A. A crise crônica do capitalismo. **A verdade**: revista teórica da quarta Internacional, São Paulo, n. 101, p. 78-91, maio 2019.

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

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Histedbr**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 8 dez. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

STRENZEL, G. R. Reformas na educação hoje: competências e habilidades na desintelectualização da classe trabalhadora. In: SARTÓRIO, L. A. V.; LINO, L. A.; SOUZA, N. M. P. de (orgs.). **Política educacional e dilemas do ensino em tempos de crise**: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2018, p. 117-151.

TAFFAREL, C. N. Z; BELTRÃO, J. A. Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil. In: UCHOA, A. M. C. da; SENA, I. P. F. S. de. **Diálogos críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre: Fi, 2019. Disponível em: https://www.editorafi.org/640bncc?fbclid=IwAR3w0S9vS895tJLXLV_wOe17KK-8Vivv4K7HT5y15zjTqft19ghrcOJX6bew. Acesso em: maio 2019.

ZINET, C. Pesquisa aponta que a maioria dos jovens brasileiros concilia trabalho e estudo. **Centro de Referências em Educação Integral**, 14 jan. 2016. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

Base Nacional Comum Curricular: história e delimitações para a Educação Infantil

Adalgiza Gonçalves Gobbi

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade e da evolução dos meios de produção, a desigualdade no acesso à educação, à cultura e as demais produções humanas se acentua e deixa cada vez mais evidente que este não se dá da mesma forma para todos os sujeitos. Com o avanço do modo de produção capitalista, evidenciou-se, e evidencia-se, a cada dia, o abismo presente entre as elites e a classe trabalhadora. Colocando os sujeitos em situação de alienação diante da realidade, o sistema capitalista fragmenta o ser humano de modo que seu acesso às produções humanas e seu desenvolvimento não se dão de forma completa. Este sujeito alienado não se reconhece nem em relação ao que produz e nem em relação aos outros indivíduos, pois tudo está alheio a ele.

Como sabemos, o desenvolvimento histórico-social e a produção dele resultante advém do esforço de toda a humanidade, mas é apropriado de forma privada pela classe dominante. Diante disto, faz-se necessária a luta por uma sociedade que permita ao gênero humano beneficiar-se daquilo que foi produzido ao longo da história, de modo que seu desenvolvimento seja contrário à desumanização, que seja omnilateral,³¹ onde o sujeito

31 O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada

domine os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que embasam sua realidade e possa não somente participar da produção, mas também do consumo das mais diversas expressões culturais.

Lançando um olhar direcionado à educação escolar infantil, entendemos ser necessário, por meio das mediações dos conteúdos de ensino, o desenvolvimento de seres humanos que construam conhecimentos sobre a realidade e a ressignifiquem a partir de suas apropriações. Para que isto aconteça, é preciso proporcionar às crianças as máximas possibilidades de aprendizado, sendo necessárias as discussões sobre práticas pedagógicas que considerem as características do desenvolvimento das mesmas e promovam ações que colaborem com sua formação humana. Assim, acreditamos ser a escola o local privilegiado para acesso a este aprendizado, pois a compreendemos como:

[...] uma instituição social, cujo papel específico consiste em propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que foi construído historicamente (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

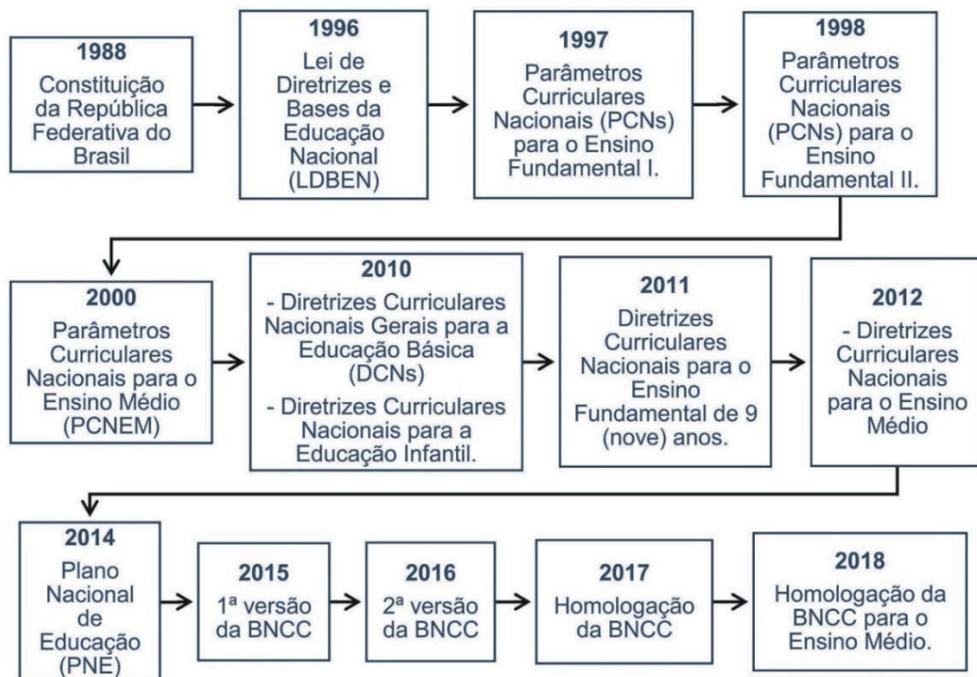
Ao pensar no ensino escolar, é impossível que nos distanciemos da realidade, tendo em vista ser esta o elemento fundamental para a compreensão acerca das relações humanas e manifestações culturais nela existentes. Partindo desta premissa e nos apoiando nos princípios teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para fundamentar nossas análises, realizamos uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a fim de identificar a proposta deste documento para a etapa pré-escolar da educação infantil analisando, principalmente, os caminhos legais e movimentos da sociedade que compuseram a trajetória de construção deste documento.

1. BNCC: uma construção histórica

Tomando como foco de investigação a BNCC e, tendo como objetivo principal analisar a proposta deste documento para etapa pré-escolar da Educação Infantil, é necessário explorar, inicialmente, os caminhos, leis e diretrizes que embasaram a elaboração e implementação deste documento. De acordo com a linha do tempo disponível no sítio eletrônico da BNCC,³² e destacando apenas as leis, resoluções, diretrizes e documentos normativos, temos como caminho o apresentado no quadro a seguir:

pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas.
32 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: março 2020.

Figura 1: Marcos legais para elaboração da BNCC



Fonte: a autora, 2019

Partindo, da Constituição Federal, traremos para a breve análise a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), o Plano Nacional de Educação (PNE) até chegarmos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além destes, julgamos importante o acréscimo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, buscando apresentá-los em sua ordem cronológica.

Como início de análise, em decorrência do regime militar que sequestrou a democracia brasileira (1964-1985), temos a educação brasileira com suas bases enfraquecidas, sofrendo com a redução do número de escolas, bem como uma precarização da formação docente e do currículo escolar. Com a Lei n. 5.692/71 aconteceu a reformulação da educação no que diz respeito ao ensino de primeiro e segundo grau. Em linhas gerais, este documento visava a profissionalização do segundo grau onde todas as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes. Este discurso é adotado com a intenção de se formar

mão de obra para alavancar o “milagre econômico” defendido pelo governo de Emílio Garrastazu Médici. Deste modo, o ensino clássico e científico perdia seu espaço e a formação compulsória para o trabalho se firmava como objetivo da educação. Podemos observar, portanto, que não havia lugar nesta reforma educacional para a educação escolar infantil, ficando estabelecido apenas que as crianças “recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 temos a educação como um direito de todos, inclusive das crianças pequenas, como podemos observar no artigo 208, inciso IV que prevê a “[...] Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir desta resolução os documentos que legislam acerca da infância e da educação apresentam em suas redações a preocupação também com as crianças compreendidas entre creche e pré-escola.

Como exemplo, podemos elencar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.8.069/90), que assinala em seu artigo 54, inciso IV que “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1990), é um direito das crianças. Em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a educação pré-escolar se consolidou como direito do cidadão brasileiro, sendo inserida como parte da “[...] educação básica, formada pela Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996). Esta lei se torna, portanto, um dos principais pilares legislativos para a Educação Infantil, trazendo em si as determinações legais acerca da educação pré-escolar. Também é na LDB em que o intuito da formulação de uma base curricular comum já se mostrava, quando no artigo 26, regulamenta que:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996 – grifo nosso).

Buscando oferecer aos docentes uma orientação sobre os conteúdos e objetivos de aprendizagem a serem ministrados na etapa da Educação Infantil, foram lançados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Composto de três volumes (volume 1: *Introdução*; volume dois: *Formação pessoal e social*; volume três: *Conhecimento de mundo*), se apresenta como sendo:

[...] um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover

e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1998a, p. 13).

E ainda como:

[...] uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades (BRASIL, 1998a, p. 14).

A partir disto, apresenta sua intenção em ser uma contribuição para as políticas e programas da Educação Infantil, bem como para discussões, pesquisas e prática pedagógica. O documento reconhece os limites da Educação Infantil, como os investimentos orçamentários insuficientes, a condição desafortunada dos recursos materiais, a baixa qualidade formativa de muitos profissionais envolvidos com as crianças, a baixa qualidade das locações, e, de certo modo, apresenta preocupação em “desestigmatizar” a educação pré-escolar como assistencialista. Localiza a criança enquanto ser social e histórico que “[...] faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (BRASIL, 1998a, p. 14).

Além da contextualização histórica, o documento aborda sobre a concepção de criança, de instituição e do profissional docente, além de sua concepção de educação que o permeiam. Com base nisto, apresenta suas intenções em também subsidiar a prática docente no que diz respeito aos “[...] sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais” (BRASIL, 1998b, p. 11) que compõem a infância, entendendo a escola de Educação Infantil como um espaço importante para que estas se insiram nas relações diversas presentes na sociedade. Busca, portanto, fomentar as discussões e práticas que visem a formação da identidade e da autonomia das crianças.

Neste ponto, podemos perceber no texto dos Referenciais uma visão de criança entendida como realizadora autônoma de seus feitos, independente, o que poderemos reconhecer mais adiante na Base Nacional Comum Curricular, demonstrando, portanto, as conexões existentes entre estes documentos.

O RCNEI apresenta eixos de trabalho que se subdividem em seis temas específicos – movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática – trazendo definições acerca do trabalho pedagógico, da organização de espaço e tempo, recursos materiais a serem utilizados, sequências de atividades, projetos, bem como

de observação, registro e avaliação formativa. Se apresentando, portanto, como um “guia de reflexão de cunho educacional” (BRASIL, 1998b, p. 6), este documento não apresenta determinações em defesa da educação escolar infantil, ficando na superfície deste âmbito, apresentando apenas referências para se pensar a mesma.

Posterior aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, foram lançados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, no ano de 2006, sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Divididos em dois volumes, teve como objetivo o estabelecimento de parâmetros de qualidade que orientem as instituições de Educação Infantil no que diz respeito ao funcionamento e organização das mesmas. O documento se apresenta com a intenção de estabelecer referências para a educação que “[...] levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes” (BRASIL, 2006, p. 3).

Neste documento a criança é apresentada como sujeito social e histórico, inserido em uma sociedade e em uma determinada cultura, o que demonstra estar este documento alinhado com os RCNEI, compartilhando a mesma definição de criança. Em seu primeiro volume apresenta os fundamentos que o balizam no que se refere à concepção de criança e de pedagogia para a Educação Infantil, debatendo acerca da educação e a concepção de qualidade na perspectiva da legislação e da atuação dos órgãos oficiais no Brasil.

Já no volume dois, traz as competências dos sistemas de ensino em seus níveis federal, estadual e municipal, seguida da caracterização das instituições de Educação Infantil no Brasil. Apresentando os Parâmetros Nacionais de Qualidade para as Instituições de Educação Infantil, os elenca quanto à proposta pedagógica, gestão das instituições, quanto ao quadro docente e demais profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil, interações de professoras, professores, gestores, gestoras e demais profissionais das instituições e quanto à infraestrutura das mesmas.

Os parâmetros referendam ainda a questão de que a Educação Infantil é o espaço onde serão oferecidas às crianças situações em que ela possa desenvolver suas capacidades emocionais, corporais, de relações interpessoais, o que também se assemelha aos referenciais curriculares. Novamente percebemos a idealização de uma criança autônoma que se desenvolve a partir de suas experiências.

Em dezembro de 2009, a Educação Infantil recebeu mais uma resolução a fim de balizar as práticas dos agentes escolares, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Em volume único e alinhadas com as diretrizes para a educação básica, este documento teve como objetivo “[...] orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 11).

Apresentando inicialmente as definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, traz determinações que estabelecem os princípios éticos, políticos e estéticos que devem guiar as propostas pedagógicas desse ciclo. Sai em defesa da promoção da igualdade de acesso a bens culturais entre crianças das diferentes classes sociais, bem como na vivência de suas infâncias. Diante disto, inclui em seus propósitos, diferenciando-se do documento precedente, orientações acerca da educação de crianças indígenas, quilombolas, da zona rural, buscando incorporar estas particularidades culturais.

As DCNEI colocam como eixo central de suas propostas pedagógicas as interações e brincadeiras, estando a criança no centro da questão escolar, buscando garantir o que ela tem direito de aprender. Delimitou pontos essenciais a serem incorporados nas práticas escolares tendo em vista estabelecer modos de integração das experiências e traçou procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico de forma que não tivessem como intenção a promoção, classificação ou seleção de aptidões nas crianças.

É possível perceber nos RCNEIs, nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e nas DCNEIs que, na tentativa de não “escolarizar” a educação infantil, se esvaziam os conteúdos necessários ao desenvolvimento e educação das crianças desta etapa de ensino, incorrendo novamente em ir “pouco além da garantia dos cuidados básicos de alimentação, de higiene, de segurança etc.” (MARTINS, 2012, p. 93), retornando àquilo que criticam, ou seja, a educação infantil como espaço assistencialista.

Seguindo na análise temporal dos documentos que serviram de fundamento para a construção da BNCC, chegamos ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n 13.005/2014, sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2014. Com intuito de determinar as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, o PNE trouxe como diretrizes pontos importantes para a educação nacional como a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país e a valorização dos profissionais de educação, por exemplo. Para que estas diretrizes sejam cumpridas dentro do prazo determinado, foram lançadas vinte metas que contemplam desde a educação infantil a questões sobre o financiamento da educação. Para que estas diretrizes sejam cumpridas dentro do prazo determinado, foram lançadas vinte metas que contemplam, resumidamente:

- Meta 1: Educação infantil
- Meta 2: Ensino fundamental
- Meta 3: Ensino médio
- Meta 4: Educação inclusiva
- Meta 5: Alfabetização
- Meta 6: Educação integral

- Meta 7: Aprendizado adequado na idade certa
- Meta 8: Escolaridade média
- Meta 9: Alfabetização e alfabetismo de jovens e adultos
- Meta 10: EJA integrada à educação profissional
- Meta 11: Educação profissional
- Meta 12: Educação superior
- Meta 13: Titulação de professores da educação superior
- Meta 14: Pós-graduação
- Meta 15: Formação de professores
- Meta 16: Formação continuada e pós-graduação de professores
- Meta 17: Valorização do professor
- Meta 18: Plano de carreira docente
- Meta 19: Gestão democrática
- Meta 20: Financiamento da educação

A meta que diz respeito a Educação Infantil é definida a partir de um diagnóstico realizado pelo Governo Federal no qual se percebe o acelerado crescimento global de instituições para a educação de crianças de zero a seis anos, tendo em vista as necessidades de as famílias encontrarem espaços que se dediquem aos os cuidados e educação destas crianças, principalmente quando os pais trabalham fora de casa. Compreende a educação desde a infância como importante fator na constituição das pessoas, devendo ser oferecida desde o momento do nascimento visando ao desenvolvimento, integração social e realização pessoal (BRASIL, 2014).

A partir disto, determina esta meta que são necessários investimentos na qualidade do serviço prestado às famílias, melhorias nas medidas econômicas e administrativas, além de uma articulação dos setores da política social envolvidos no atendimento dos direitos e das necessidades das crianças. Estabelece também a necessidade de qualidade na formação dos profissionais da Educação Infantil tendo em vista estes atuarem como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Para que esta meta seja atingida, alguns pontos foram delimitados, como: ampliação da oferta de vagas para a Educação Infantil; elaboração de padrões de infraestrutura, construção de mais instituições de Educação Infantil; reforma das unidades existentes para que este padrão seja atingido; estabelecimento de um programa de formação de professores, estabelecimento de um sistema para o acompanhamento; controle e supervisão da Educação Infantil; garantia de alimentação para as crianças inseridas nesse sistema de ensino; garantir o fornecimento de materiais pedagógicos; extinção das classes de alfabetização no intuito da inserção das crianças no ensino fundamental; implantação de conselhos escolares; estabelecimento

de garantias de saúde e assistência social; implementação da modalidade de tempo integral para crianças de zero a seis anos; estabelecimento de parâmetros de qualidade para a Educação Infantil; ampliação da oferta de cursos superiores de formação de professores.

Em sua meta número 7, o Plano Nacional de Educação expressa a pretensão de “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]” (BRASIL, 2014, p. 61). Para isto, demonstra em seu item 7.1 o intento de unificação do currículo nacional quando afirma a ideia de:

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

Esta intenção de normatização não desponta como inédita, tendo em vista ser expressa desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210, que assinala que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Os diferenciais nesta intenção de normatização se revelam quando podemos perceber na meta 7 do PNE, mais especificamente no item 7.11, a intenção de se formatar um modelo educacional que possa atender as especificações internacionais, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA): “7.11 melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” (BRASIL, 2014).

Apesar deste modelo de avaliação já atuar na educação brasileira desde o ano 2003³³, é no PNE se expressa diretamente no texto, o que não é possível se observar nos RCNEI e nos DCNEI, por exemplo. Com intenções de alinhar a educação nacional com os organismos internacionais e tendo o respaldo de leis federais anteriores, a Base Nacional Comum Curricular começa a ser formulada no ano de 2015 e para isto, segundo Marsiglia *et al* (2017, p. 108), conta com:

[...] membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente

33 Informações disponíveis no site do Ministério da educação: <http://inep.gov.br/pisa-no-brasil>.

representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Com base nas análises, pesquisas e diagnósticos realizados por estas instâncias,³⁴ a BNCC foi elaborada como uma tentativa de padronização curricular da educação brasileira condensando normas e pretensões para a mesma, descrevendo ações para balizar a atuação dos profissionais da educação, os conteúdos a serem abordados, bem como as formas de aplicação dos mesmos e os objetivos a serem alcançados. É possível perceber, de certo modo, que a educação foi tomada como processo unificado e comum entre todos os cidadãos, descolada de sua realidade dialética, composta por sujeitos de diferentes realidades, tanto econômicas, sociais e/ou cognitivas.

Sendo, portanto, a primeira versão da BNCC organizada de forma preliminar por comissões formadas por pesquisadores nas áreas de conhecimentos, gestores e professores de educação básica dos sistemas públicos de educação, tivemos a publicação de uma segunda versão que teve sua discussão realizada em seminários estaduais que contaram com a participação de mais de nove mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação, além de ser analisada também por especialistas do Brasil e de outros países, segundo o documento (BRASIL, 2016).

Publicada em 2016, a segunda versão da BNCC gerou controvérsias e resistências populares e institucionais à sua implementação. Como exemplo, podemos citar o movimento dirigido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) chamado “Aqui já tem Currículo... o que criamos na escola...”³⁵ que visava a defesa de que o currículo não é apenas uma lista de conteúdo a ser abordado na escola, mas sim o movimento particular de cada ambiente escolar, com suas especificidades, diversidade e criações.

Apesar dos movimentos críticos à elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o documento foi proposto em um cenário de conflitos políticos e econômicos no país, que vê sua democracia ameaçada diante de um golpe político-midiático-parlamentar que culminou com o *impeachment* da presidenta eleita, Dilma Rousseff. Além disto, a proposta de Emenda à Constituição 241 (PEC 241/2016)³⁶ – posteriormente aprovada e determinada como emenda constitucional — popularmente conhecida como “PEC do Fim do Mundo”,

34 Conferir: MOVIMENTO PELA BASE. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 4 nov. 2021.

35 É possível encontrar as informações sobre esta campanha no endereço: www.anped.org.br/campanha/curriculo.

36 Disponível em: www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351. Acesso em: 5 set. 2020.

trouxe cortes nos investimentos em educação, saúde, seguridade social por vinte anos, tornando inviável, em curto espaço de tempo, a pesquisa científica, agravando o sucateamento da educação em todos os seus âmbitos.

Em 20 de dezembro de 2017 a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) destacando a lei que as escolas e redes terão o prazo máximo de dois anos para se adequarem ao documento, que define o conjunto obrigatório de aprendizagens comuns a todos os estudantes e orienta a elaboração dos currículos da Educação Infantil e do ensino fundamental. Entre a segunda versão da Base (2016) e a sua última versão (2017), mudanças nos textos foram realizadas, podendo ser percebida a supressão de temáticas, bem como de textos que seriam importantes para balizar a prática das escolas ao implementarem esta norma, como por exemplo, no texto que trata sobre a Educação Infantil, em que é possível perceber que este teve uma redução aproximadamente de duas páginas de conteúdo, o que gera uma visão apressada sobre o tema.

Sendo, então, “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 9), explicita a intenção de que a partir de suas normas e, levando em consideração seus contextos e características de seus alunos, além dos currículos já existentes nas escolas, as instituições educacionais possam balizar suas práticas de acordo com o que é proposto.

Trazendo proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o documento estabelece competências para a educação básica, as quais devem ser observadas como objetivo a ser alcançado com esta normatização. Para caracterizar o conceito de competências, o documento afirma que:

[...] segundo a LDB (artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (BRASIL, 2017, p. 15).

Ou seja, considera como competência tudo aquilo que, ao ser aprendido enquanto saber escolar, possa ser trazido a realidade dos educandos e aplicado em seu cotidiano, sendo um aprendizado válido somente aquilo que serve para sua realização prática. A utilização deste termo nos remete às especificidades da Educação Tecnista, altamente utilizada no período da ditadura militar brasileira, em que os aprendizados institucionais serviam para formar mão de obra de forma rápida, a aprendizagem se resumia a modos de fazer e empregabilidade,

além de trazer a ideia de que a adaptação ao cotidiano é necessária para que a educação escolar cumpra seu papel.

Demonstrando a submissão da educação brasileira aos organismos internacionais pautados pelo viés neoliberal, a Base Nacional Comum Curricular explicita esta condição de submissão quando nos diz que se utiliza do termo competências para balizar sua estruturação tendo em vista que:

[...] é esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 9).

E ainda, o documento defende a indicação por parte dos docentes daquilo que os alunos devem “saber fazer” tendo em vista a preparação dos mesmos para “[...] resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 13).

Tendo em vista estas delimitações, reiteramos nossa visão de que o texto da BNCC retira as nuances características da educação, ao entender que adaptação ao cotidiano (e somente ela) é necessária para que a educação se efetive. Vale a ressalva de que este cotidiano que se apresenta na Base, nada mais é do que o cotidiano do trabalho (emprego) submetido à realidade neoliberal, no qual o trabalhador é alienado de sua importância nos meios de produção, na economia do país, o que nos indica mais explicitamente a quem o documento atende. Não é à classe trabalhadora ou aos mais pobres, mas sim às grandes empresas e empresários, em busca de mão de obra barata e facilmente explorada. Sobre o termo competências e seus desdobramentos, concordamos com Duarte (2006) que nos alerta:

[...] os intelectuais a serviço do capital internacional são mestres na utilização de termos vagos que escondem os compromissos ideológicos evitam a todo custo que se torne evidente a defesa da liberdade plena para o capital, existente por detrás do discurso que defende a liberdade individual e mitifica a imagem do indivíduo empreendedor e criativo. Assim o processo de globalização é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o progresso (DUARTE, 2006, p. 45-46).

Entendemos que o preparo para o cotidiano deve levar em consideração as realidades dos sujeitos, bem como a natureza e a especificidade da educação que não trata apenas de repetir a vida na educação escolar, mas sim, trazer para a escola os conteúdos produzidos ao longo da história a fim de desenvolver a humanidade nos sujeitos em suas máximas possibilidades.

Para a etapa da educação infantil, o documento divide-se em cinco campos de experiências, aqui apresentados de forma resumida. São eles: “O eu, o outro e o nós”, que compreende questões acerca da expressão de sentimentos, autonomia emocional, convívio social e administração de conflitos; “Corpo, gestos e movimentos”, que trata de cuidados com a saúde, autonomia em questões de higiene e alimentação, coordenação de habilidades manuais e uso intencional do corpo; “Traços, sons, cores e formas”, que busca estimular a interação musical, expressão individual e coletiva das artes plásticas, visuais e corporais e interações com o outro; “Fala, pensamento e imaginação”, que toma a expressão de ideias e sentimentos espontâneos, contação de histórias e criação de narrativas, bem como reconhecimento da leitura como prazer e informação como guias; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, onde são exploradas questões sobre as propriedades dos objetos, interação com o ambiente e fenômenos naturais a partir da curiosidade, noções de espaço e grandeza baseadas no cotidiano e identificação e registro de quantidades.

Diante disto, questionamos: é possível que esta criança autônoma, que se pressupõe no texto da BNCC, desenvolva no ano letivo, a partir de seu cotidiano e de suas experiências decorrentes do mesmo, as metas esperadas como síntese dos conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo? Não! Se não há transmissão do conjunto de conhecimentos elaborados ao longo da evolução da espécie humana, não há humanização, nem tão pouco aprendizado. Por isto a importância de haver uma intervenção intencional por parte dos professores nas atividades das crianças. Sozinha, a criança não possui condições de desvelar os preconceitos e práticas alienantes presentes na produção cultural humana, contribuindo assim para a sua manutenção devido à falta de intervenção, isto é, de ensino. Podemos afirmar, portanto que a produção de cultura não consiste em um ato criativo e espontâneo, como pressupõe a BNCC, pois o aparato biológico da criança, por si só, não garante a humanização da mesma, sendo a apropriação da cultura transmitida pelo processo de educação, o meio para que ela aconteça.

Destarte, chamamos atenção que ao afirmarmos que a criança não produz cultura, não estamos dizendo que ela não possui capacidade criativa, ou que é um ser desprovido de alguma bagagem cultural, absolutamente! Entendemos que a criança chega à pré-escola trazendo consigo conhecimentos culturais oriundos de seu convívio familiar transmitidos a ela de forma assistemática. Esses conhecimentos devem ser considerados pelo professor como ponto de partida, pois, o ato educativo não deve pautar-se apenas no cotidiano de aluno, mas, ir além dele.

Partindo, portanto, das definições presentes na BNCC sobre o ensino na Educação Infantil, entendemos que, se não há transmissão do conjunto de conhecimentos elaborados ao longo da evolução da espécie humana, não basta deixar a criança em relação com o mundo que a cerca e “esperar” que ela produza cultura pela interação entre os seus pares. A criança marca o meio social em que está inserida assim como é marcada por ele. Ela possui um jeito singular de sentir e pensar o mundo; ela constrói o conhecimento por meio das interações que estabelece tanto com o outro quanto com o meio em que vive. Quando não propõe um ensino que vise a emancipação dos sujeitos e a valorização dos profissionais da educação, mas sim um ensino mantenedor do *status quo* a BNCC retira das crianças (e dos demais alunos de outros níveis da educação básica), as possibilidades de ascensão aos níveis mais altos de aprendizagem, conhecimento e abstração.

Referências

BRASIL. **Diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus**. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: março 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em: março 2020.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: março 2020.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2.^a versão revista**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: março 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Brasília, DF, 2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A; MARTINS, L. M (orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Autores Associados., 2011.

MARSIGLIA, A. C. Galvão; PINA, L. D; MACHADO, V. O; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

O lema “aprender a aprender” na base do ideário pedagógico atual e a construção de uma pedagogia da infância

Tainara Pereira Castro

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa sobre a avaliação na educação infantil realizada durante o mestrado acadêmico no período de 2015 a 2017.³⁷ Na ocasião da escrita da dissertação foi realizado um mapeamento das produções acadêmicas sobre a temática da avaliação da aprendizagem na educação infantil que nos evidenciou a ausência de produções sobre o tema relacionadas ao referencial da pedagogia histórico-crítica e notamos que as discussões hegemônicas em torno da educação infantil se colocam em defesa de uma pedagogia da infância.

Dentro dos limites deste texto, procura-se evidenciar os fundamentos epistemológicos em que se sustentam as produções sobre avaliação na educação infantil e quais contradições perpassam tais discussões, no esforço de elucidar as ideias em torno dos quais vem se consolidando o trabalho pedagógico na educação infantil, buscando, na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural elementos para a análise.

37 Conferir Castro (2017): este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada “Avaliação da aprendizagem à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação de professores”, realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes).

1. O estudo sobre a avaliação da aprendizagem na educação infantil: levantamento e análise das produções acerca da temática na BDTD

Para a delimitação da pesquisa realizou-se no período de abril a junho de 2015, um levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se dos seguintes descritores: “avaliação da aprendizagem”, estando disponível para visualização mil e quinhentos documentos e “avaliação da aprendizagem na educação infantil”, sendo encontradas noventa e duas produções. Tendo em vista o interesse do tema vinculado ao espaço escolar, utilizou-se de um terceiro descritor, “avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil”, sendo encontradas quarenta e quatro produções.

Mesmo utilizando o descritor “avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil”, apareceram entre os estudos, alguns trabalhos que discutiam a avaliação na área da saúde (duas dissertações e uma tese), e uma discussão sobre avaliação no ensino fundamental (uma dissertação). Tendo em vista a variedade das produções encontradas, mantivemos o descritor utilizado e delimitamos para busca as produções realizadas nos últimos cinco anos completos até aquele momento, compreendendo o período de 2010 a 2014. Nesta busca foram encontradas dez produções, categorizadas conforme a tabela 1.

Tabela 1: Pesquisas em avaliação da aprendizagem escolar na educação infantil produzidas em cursos de pós-graduação nos anos de 2010 a 2014

Ano das produções	Número de pesquisas / Nível		Total
	Mestrado	Doutorado	
2010	0	1	1
2013	4	2	6
2014	1	2	3
TOTAL	5	5	10

Fonte: a autora, com base nas informações da BDTD.

Após a leitura dos resumos dessas produções, verificamos que algumas abordam temáticas diferentes ao que se procurava como: o brincar na educação infantil (1 dissertação), expectativas da família em relação à aprendizagem das crianças (1 tese), o papel da documentação no processo formativo do professor (1 dissertação), avaliação de um programa de intervenção para promoção de funções executivas em crianças (1 tese), formação docente de professores para o ensino fundamental (1 tese). Das 10 produções encontradas, selecionamos cinco que tratam especificamente da questão da avaliação da aprendizagem na educação

infantil, sobre as quais nos debruçamos.³⁸ Diante das ideias discutidas nestes estudos, realizamos a consulta da lista de referências destas produções acadêmicas nas quais identificamos os autores que mais se destacam nessas pesquisas, tomando como critério a relação de suas produções com a avaliação da aprendizagem, categorizando-os, conforme o quadro 1.

Quadro 1: Levantamento dos autores mais citados nas produções acadêmicas dos cursos de pós-graduação dos anos de 2010 a 2014

Autores	Quantidade de produções em que é citado	Produções
Miguel Zabalza	5	Marques (2010); Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014); Cardoso (2014)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	5	Marques (2010); Maciel (2013); Glap (2013); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Philippe Perrenoud	4	Maciel (2013); Glap (2013); Cardoso (2014); Colasanto (2014).
Loris Malaguzzi	3	Marques (2010); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Donald Schön	3	Marques (2010); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Julia Oliveira-Formosinho	3	Marques (2010); Cardoso (2014); Colasanto (2014);
Cipriano Luckesi	3	Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014)
Manuel Jacinto Sarmiento	2	Marques (2010); Glap (2013)
John Dewey	2	Cardoso (2014); Colasanto (2014)
Jussara Hoffman	2	Maciel (2013); Colasanto (2014)
Celso Vasconcelos	2	Maciel (2013); Colasanto (2014)

38 Destacam-se as seguintes produções: conferir Glap (2013) para uma dissertação que realiza o estado da arte sobre a avaliação na educação infantil; conferir Maciel (2013) para uma dissertação que realiza a análise de publicações em revistas sobre o tema; conferir Marques (2010) e Cardoso (2014) sobre 2 dissertações que abordam o registro e a documentação pedagógica como instrumentos avaliativos na educação infantil e conferir Colassanto (2014) para uma tese que procura entender a participação da criança no processo avaliativo na educação infantil.

Autores	Quantidade de produções em que é	Produções
Izabel Cappelletti	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Vital Didonet	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Maria Teresa Esteban	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Charles Hadji	2	Glap (2013); Colasanto (2014)
Luiz Carlos de Freitas	2	Glap (2013); Cardoso (2014)
Antônio Nóvoa	2	Marques (2010); Glap (2013)

Fonte: a autora, com base nas informações da BDTD.

Diante desse levantamento, evidencia-se quais autores foram mais citados nas cinco dissertações e teses. Assim, organizamos um mapeamento das obras que foram utilizadas, conforme evidencia o quadro 2. Cabe destacar que o critério para seleção ou eliminação dos autores e obras citadas decorre da maior incidência nas produções (ter sido citado, autor e obra, pelo menos três vezes).

Quadro 2: Livros e textos dos autores mais citados nas produções acadêmicas encontradas de 2010 a 2014

Autores	Livro/ artigo	Quantidade das produções em que é citado	Produções
Cipriano Luckesi	Avaliação da aprendizagem escolar (livro)	3	Maciel (2013); Glap (2013); Colasanto (2014).
	Avaliação educacional: para além do autoritarismo (livro)	1	Maciel (2013).
Donald Schön	Formar professores como profissionais reflexivos (artigo)	3	Marques (2010); Cardoso (2014); Colasanto (2014).
	Educando o profissional reflexivo (livro)	1	Cardoso (2014).

Autores	Livro/ artigo	Quantidade das produções em que é citado	Produções
Julia Oliveira-Formosinho	Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação (artigo)	3	Colasanto (2014); Cardoso (2014); Marques (2010).
	A documentação da aprendizagem: a voz das crianças (artigo)	2	Colasanto (2014); Cardoso (2014).
	O espaço e o tempo na Pedagogia-em-participação (livro)	1	Cardoso (2014).
	O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo (artigo)	1	Cardoso (2014).
Loris Malaguzzi	La educacional infantil em Reggio Emilia (livro)	2	Colasanto (2014); Marques (2010).
	Histórias, ideias e filosofia básica (artigo)	1	Cardoso (2014).
Miguel Zabalza	Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional (livro)	3	Marques (2010). Colasanto (2014); Cardoso (2014).
	Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores (livro)	2	Marques (2010); Cardoso (2014).
	Qualidade em educação infantil (livro)	2	Maciel (2013); Cardoso (2014).
	Os diferentes âmbitos da avaliação (artigo)	1	Gláp (2013).
Philippe Perrenoud	Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens (livro)	3	Maciel (2013); Gláp (2013); Colasanto (2014).
	A prática reflexiva no ofício do professor (livro)	1	Cardoso (2014).
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Educação infantil: fundamentos e métodos (livro)	4	Marques (2010); Maciel (2013); Gláp (2013); Colasanto (2014).
	Creches: crianças, faz de conta e cia (livro)	1	Cardoso (2014).
	Dos parques infantis às Escolas municipais de educação infantil: um caminho de cinquenta anos (texto)	1	Marques (2010).
	Creches no sistema de ensino (texto)	1	Cardoso (2014).

Fonte: a autora, com base nas informações da BDTD.

Com base no levantamento do quadro 2, temos evidenciado os seis autores que balizam as principais ideias sobre avaliação na educação infantil nas produções acadêmicas encontradas na BDTD, sendo: Cipriano Luckesi, Miguel Zabalza, Zilma Moraes Ramos de Oliveira, Philippe Perrenoud, Donald Schön e Julia Oliveira-Formosinho.³⁹ O autor Loris Malaguzzi, mesmo sendo citado em três obras da BDTD como evidencia o quadro 1, ao realizar o levantamento das obras, conforme dados do quadro 2, mostra que foram citadas duas obras distintas, o que acaba por não atender ao critério estabelecido (ter sido citado, autor e obra, pelo menos três vezes).

Mediante tal levantamento dos textos dos autores mais citados foram destacadas as categorias concepção de criança, escola e conhecimento, professor e avaliação, tendo em vista que estas aparecem nos diferentes autores estudados. Procuraremos agora realizar algumas considerações diante das ideias evidenciadas nos discursos dos autores.

2. O lema “aprender a aprender” e a construção de uma pedagogia da infância

Conforme os estudos de Duarte (2011) há um intenso movimento de revigoramento de concepções pedagógicas fundamentadas no lema “aprender a aprender”, tendo como grande expoente a divulgação das ideias da psicologia genética de Piaget na década de 1980 mediante o movimento construtivista. Destaca ainda o autor que não se pode compreender o movimento construtivista em si, descolado de um contexto sociopolítico, tendo em vista que sua força está “[...] justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo” (DUARTE, 2011, p. 33). Nesta direção, torna-se necessário neste movimento de análise retomar as relações entre neoliberalismo e pós-modernismo, para, em seguida, compreendermos os movimentos que se originam desta relação, que possuem estreita relação com as tendências hegemônicas evidenciadas pelos autores mais citados no levantamento da BDTD.

Saviani (2011, p. 427) evidencia que o clima pós-moderno coincide com o desenvolvimento da microeletrônica com a revolução na informática. Neste novo contexto, há a intensa necessidade de formar sujeitos polivalentes, que atendam as novas exigências colocadas pelo novo modo de produção da vida material, tendo em vista que, “[...] a legitimação tanto da pesquisa como do ensino se dá pelo desempenho, pelas competências que forem capazes de instaurar”. Destaca ainda o autor que:

39 Destacamos as obras dos autores que foram estudadas e seus respectivos ano e edição: conferir Luckesi, (2003); Oliveira-Formosinho (2007, p. 13-36); Oliveira (2011); Perrenoud (1999); Schön (1992) e Zabalza (2004).

[...] se o moderno se liga à revolução centrada nas máquinas mecânicas, na conquista do mundo material, na produção de novos objetos, a pós-modernidade centra-se no mundo da comunicação, das máquinas eletrônicas, na produção de símbolos. [...] Se a “ciência moderna” se legitimava pelo discurso filosófico, isto é, pelas metanarrativas, a ciência “pós-moderna” caracteriza-se pela “incredulidade em relação aos metarrelatos” (SAVIANI, 2011, p. 426-427).

A crise da década de 1970 que conduziu a reestruturação da economia, produziu a necessidade de mudança no modo de produção fordista para o taylorista, e consequentemente a necessidade de, para se atingir os níveis de mercado, requerer um novo perfil de “[...] trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição consolidada vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente a produtividade” (SAVIANI, 2011, p. 429).

Tendo vista a necessidade de atender à produção flexível⁴⁰ característica do modelo taylorista, observa-se uma correspondência do pensamento neoliberal com o pensamento pós-moderno, mediante a crítica a razão e a rejeição às grandes narrativas. Em contrapartida, mesmo que muitos autores pós-modernos se coloquem como críticos ao modelo neoliberal, em nenhum momento tal posicionamento se coloca como luta para superação do capitalismo; quando o faz, é realizado de modo parcial e não vai contra seus fundamentos, indo, sim, de encontro a reprodução do capital (DUARTE, 2011).

Neste contexto a escola é conclamada para a formação destes sujeitos, levando-se em consideração a necessidade de preparo para um mundo em constante mudanças. Torna-se necessário um sujeito polivalente, que domine os conceitos gerais e que dispute dia a dia, sua vaga no mercado de trabalho. Passa-se assim a vigorar a ideia de que “[...] agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 430). Se antes o que vigorava era uma lógica que centrava-se no trabalho coletivo, voltado para o desenvolvimento econômico do país, a partir da década de 1990, a lógica prevalecente centra-se na satisfação dos interesses individuais, no desenvolvimento de competências e habilidades, visando a ocupar cada vez mais, um melhor posto de trabalho, na “[...] conquista do *status*

40 Duarte (2011, p. 91), apoiando-se nos estudos de Celso Frederico que analisa a questão da fragmentação social, destaca que a produção flexível, característica do novo padrão da economia, ocorre em vários níveis, sendo: fragmentação na indústria, no mercado, da classe operária, do sujeito político, do discurso político e da própria atividade política. Tal fragmentação nos vários setores da sociedade, possui relação com o pensamento pós-moderno, tendo em vista que não há a possibilidade de captar o real de forma total, mas sim a partir da particularidade da vida do indivíduo.

de empregabilidade” (SAVIANI, 2011, p. 430). Temos aqui uma reconfiguração da teoria do capital humano, que passa a alimentar a produtividade na educação, configurando-se na atualidade, o neoprodutivismo como a base econômico-pedagógica sob a qual a educação passa a sustentar-se. Como evidencia Saviani (2011, p. 431):

[...] configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição.

Visualiza-se em tais fundamentos a necessidade de formar um indivíduo que procure se adequar as novas perspectivas de atuação no mercado de trabalho. Relacionando tais ideias ao lema “aprender a aprender”, além de nos remeter ao ideário escolanovista, na atualidade, tal discurso vincula-se também à ideia da empregabilidade, da necessidade constante de atualizações para adaptar-se as novas relações sociais. Saviani (2011, p. 432) ao se debruçar sobre a obra de Vitor Fonseca (1998), evidencia que na sociedade atual, com base nesse auto:

[...] o segredo do sucesso estaria na “capacidade de adaptação e de aprender a aprender e a reaprender”[...] a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínio, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho de tipo puramente mecânico [...] Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva “exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível.

Tal perspectiva materializa-se no âmbito didático-pedagógico da educação em vários documentos oficiais, tanto a nível mundial, quanto nos documentos que organizam a educação brasileira. Cabe à escola, no contexto neoliberal e pós-moderno, “[...] capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ (SAVIANI, 2011, p. 433).

No movimento escolanovista tem destaque a valorização da convivência entre as crianças e adultos e a busca constante, pelos indivíduos, de conhecimentos por si mesmos para atuar em uma sociedade na qual cada indivíduo exerce uma função em benefício de todo conjunto social. Acrescentam-se a esses elementos a exacerbação da adaptação em nome de uma sociedade que muda constantemente, no qual é preciso investir no potencial de empregabilidade e adaptabilidade. Com base em Saviani (2011, p. 433) a nomenclatura neoescolanovismo,

possibilita compreender este movimento de revigoração das concepções fundamentadas no referido lema, bem como demarcam “[...] as bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil, como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990”.

Ocorre que, assim como aconteceu com o produtivismo e com o escolanovismo, o construtivismo se ressignificou (neoconstrutivismo) para atender as demandas do capital. Ao se metamorfosear, o neoconstrutivismo alia-se à própria visão pós-moderna de que não há uma verdade absoluta, em favor da ideia de conhecimento em seu caráter pragmático, centrado na experiência cotidiana.

O neoconstrutivismo tem como seu suporte epistemológico o construtivismo, que, apoiando nos estudos da psicologia genética realizados por Piaget, constituirá como fundamentação das bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem (SAVIANI, 2011). Piaget, partindo de estudos no campo da biologia, estrutura uma teoria que toma como fundamento central a ação como motor do conhecimento, e o sujeito epistêmico é aquele que constrói o conhecimento por meio de esquemas de assimilação e acomodação.

Relacionando a ideia do neoconstrutivismo com a disseminação da teoria do professor-reflexivo e com a pedagogia das competências, Saviani (2011, p. 436) evidencia a valorização crescente dos “[...] saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. E compreende-se, também, o elo com a chamada ‘pedagogia das competências’”. No âmbito da teoria do professor-reflexivo, o princípio norteador reitera a necessidade de constante reflexão sobre a sua prática, de forma que potencialize as capacidades de conhecer. No âmbito da pedagogia das competências, estas “[...] vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação” (SAVIANI, 2011, p. 437). A teoria do professor-reflexivo e a pedagogia das competências, constituem-se assim como parte do lema “aprender a aprender”, tendo como finalidade “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (SAVIANI, 2011, p. 437), tornando os indivíduos cada vez mais produtivos para o mercado de trabalho.

Após a leitura das obras de Zabalza (2004), Luckesi (2003), Perrenoud (1999), Oliveira (2011), Schön (1992) e Oliveira-Formosinho (2007) e diante de tais sinalizações realizadas, há que se perguntar: que relações há entre a educação infantil e este contexto? Qual a necessidade de compreender as bases sobre a qual a educação hegemonicamente tem se pautado para compreender a avaliação da aprendizagem das crianças? Tais questionamentos se tornam pertinentes para que não se perda de vista que, temos hegemonicamente no âmbito da educação infantil, um discurso que tem como premissa a defesa de uma pedagogia da infância.

Tomando como base os estudos de Arce (2012), a pedagogia da infância tem como origem a abordagem educacional das escolas da região de Reggio Emilia, cidade localizada na Itália, na região nordeste do país, fundadas pelo pedagogo Loris Malaguzzi, e se constitui na atualidade por meio de “[...] um conjunto de princípios filosóficos, pedagógicos, métodos de organização escolar e desenhos de ambientes” (ARCE, p. 131). Em síntese, Arce assim traduz seus princípios fundamentais:

- o foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais;
 - a inversão da ideia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos;
 - o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa;
 - a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo de trabalho e o professor apenas a segue;
 - a crença de que trazer a comunidade e a cultura local para dentro da escola tornará a criança um cidadão melhor no futuro;
 - a crença de que o conhecimento provindo da prática é retirado do cotidiano das crianças e professores valem mais do que qualquer livro;
 - a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha;
- a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos;
- a negação da repetição como recurso pedagógico;
 - a ênfase nas múltiplas formas de comunicação que se diferenciam da “tradicional” transmissão verbal do conhecimento etc (ARCE, 2012, 136-137).

Por meio de tais princípios, temos, em síntese, a compreensão de que no âmbito da pedagogia da infância há que se compreender que a criança constrói significados sobre a realidade à medida que experimenta o mundo, não sendo necessário a transmissão de conceitos, tendo em vista que a prática educativa deve constituir-se por meio da interação criança-criança, adulto-criança por meio de situações que emergem em seu cotidiano. O professor deve ser aquele que estimula as crianças e seu desenvolvimento, tendo este que estar atento às situações que as originam, compreendendo que é por meio da observação de sua prática que novas possibilidades de intervenção serão motivadas e a avaliação, neste contexto, é um instrumento para acompanhar o desenvolvimento da criança.

No que se refere à ação da criança como forma de produzir significados sobre a realidade. De fato, é por meio da ação humana sobre a realidade que a apreendemos. Mas nossa relação com a realidade não se dá de forma direta, mas sim mediada por signos, que nos

auxiliam a captar a realidade objetiva e reproduzi-la subjetivamente (MARTINS, 2013). Sua individualidade se constrói, portanto, à medida que se apropria das objetivações que o gênero humano criou. Deste modo, a sua singularidade enquanto indivíduo, expressa a síntese das apropriações daquilo que foi objetivado pelas gerações anteriores e não o contrário.

Entendendo que a relação sujeito-objeto não se dá de forma direta, mas sim por meio de uma atividade mediada que se interpõe entre o objeto e o sujeito, compreendemos que são os conhecimentos já então produzidos que se colocarão em favor desta relação. Destarte, sendo a escola o *locus* institucionalizado cuja função é promover a socialização dos conhecimentos universais traduzidos em saber escolar; se o que promove o desenvolvimento humano é a apropriação dos signos culturais em sua máxima expressão; com a redução da função da escola a um espaço de socialização de experiências, o que temos aqui evidenciado é a defesa de uma pedagogia antiescolar. Arce (2012, p. 143) assevera que o termo antiescolar:

[...] parte do pressuposto de que a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança. Segundo esta pedagogia, a educação é que deveria acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea das crianças, interferindo o mínimo possível, pois a criança é vista como possuindo todas as virtudes, devendo o adulto humanizar-se no e pelo contato com a criança.

A redução da escola a espaços de socialização de experiências, bem como a valorização destas em detrimento dos conhecimentos sistematizados, além da secundarização da atuação do professor em detrimento da atuação do aluno, reduzindo, além da função da escola, a função do professor, tem sido a pauta da pedagogia da infância, que ao nosso ver, além de querer preservar a criança da educação escolar, “[...] quer fazer da infância um refúgio diante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea” (ARCE, 2012, p. 142).

Arce (2012, p. 145) sai em defesa do papel do professor e toma como “[...] princípio metodológico que o adulto é a chave para compreendermos a criança”. Tal princípio encontra-se fundamentado na tese marxista do método inverso, de que é a anatomia do ser humano é a chave para compreender a anatomia do macaco, ou seja, a expressão mais desenvolvida é a chave para compreensão dos fenômenos mais simples. No âmbito da prática pedagógica, relacionando tal premissa à questão do desenvolvimento, a criança não é contemporânea a sua época. A criança tem a possibilidade de se constituir como ser humanizado à medida que complexifica e enriquece a sua atividade. A educação tem então como função produzir a humanidade dos indivíduos.

Ao utilizar do discurso de valorização da experiência docente, bem como a construção do conhecimento do professor sobre a sua prática pedagógica num esforço de observação contínua do cotidiano, tal proposta pedagógica aparentemente, nos dá sensação

de que não há a negação do caráter histórico do ato de conhecer. Além disso, nesta perspectiva, o próprio professor é conclamado a “aprender a aprender” por meio de reflexão sobre sua prática de modo a criar situações de aprendizagens significativas para a criança. Ocorre que conhecer implica apropriação de objetivações que muitas das vezes não estão dadas nas relações cotidianas. Deste modo, não dá para reduzir a função do professor ao sujeito que facilita a aprendizagem. É preciso sair em defesa de que a atividade do professor tem a ver com o ensino, pois ele organiza a atividade de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento.

A tarefa então, da educação escolar, desde a mais tenra idade, é propiciar o acesso àquilo que ele ainda não tem disponibilizado em seu cotidiano. É preciso garantir a defesa de um trabalho pedagógico intencional, por meio do qual o professor consiga identificar as pendências no âmbito do desenvolvimento das crianças, e, a partir desse movimento, estabelecer estratégias de ensino que possibilitem o avanço das crianças ao nível daquilo que ainda está em iminência.

Diferentemente do que propõe a pedagogia da infância, concordamos com Arce (2012, p. 147) ao afirmar que:

[...] ao contrário do que o discurso antiescolar propaga, não são formados indivíduos autônomos quando se adota o lema “aprender a aprender”. Fetichizando a infância e transformando o trabalho da escola em mero acompanhamento do processo de desenvolvimento da criança, o que o discurso pedagógico contemporâneo faz é propagar a alienação. Os seres conscientes, participativos e solidários que supostamente seriam frutos deste tipo de educação não passam de indivíduos alienados e altamente competitivos que fazem das relações sociais nada mais do que meios para satisfação de suas necessidades particulares. Ingenuamente, os defensores da pedagogia da infância pensam que a valorização das atividades coletivas das crianças resultaria em diminuição.

Fetichizar a infância é ir em defesa de um ensino que naturaliza o desenvolvimento humano, que secundariza a necessidade de transmissão da cultura humana, que conduz cada vez mais os indivíduos a adaptar-se a uma sociedade. Destacamos que no âmbito da pedagogia da infância temos a materialização na prática pedagógica dos posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” destacados por Duarte (2011), a saber: 1) importam mais as aprendizagens realizadas pelo indivíduo por si mesmo (aprender a ser) 2) importa mais o método de construção do conhecimento realizado pelo sujeito (aprender a fazer); 3) atividade deve ser dirigida pelos interesses da criança (aprender a conviver) e 4) a educação deve preparar indivíduos para viver em uma sociedade em mudanças constantes (aprender a aprender).

Na tentativa de valorizar a criança, bem como as especificidades de seu desenvolvimento temos, portanto, o contrário, sendo a defesa de uma educação que além de não contribuir com a superação da alienação da sociedade, está afinado justamente com a manutenção de um sistema que cada vez mais explora e controla a classe trabalhadora. Nossa luta caminha no sentido contrário: é preciso garantir desde cedo o enriquecimento cultural do indivíduo, tendo em vista a apropriação dos signos culturais mais elaborados e, no contexto atual, o espaço que historicamente se constituiu como lugar para a socialização dos conhecimentos é a escola.

Considerações finais

Diante do levantamento realizado na BDTD evidencia-se a existência de um discurso hegemônico em torno das pesquisas sobre a avaliação na educação infantil, que se fundamentam na pedagogia da infância. Na tentativa de valorizar a criança, tal perspectiva acaba por reduzir as possibilidades de alçar à compreensão as relações que perpassam a realidade, promovendo uma educação que contribui para a alienação.

A pedagogia histórico-crítica assume um posicionamento contrário a concepções pedagógicas que desqualificam a escola e o ensino e considera a escola como *locus* essencial para a formação da individualidade humana e o papel do professor de extrema importância para esse processo. Assim, temos como defesa uma educação escolar que possibilite o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, desde a mais tenra idade.

A partir do movimento de análise das ideias dos autores sinalizamos duas contradições. São elas: não percebemos nos textos dos autores mais citados pelas produções acadêmicas, um movimento de ruptura com o ideário defendido pela lógica neoliberal, nem observamos avanços nas obras desses autores em relação ao que é orientado pelos documentos oficiais. O que há é uma conciliação a favor do desenvolvimento do capital. Outra contradição refere-se ao crescente esvaziamento da escola e dos conteúdos históricos, artísticos e filosóficos, tendo em vista a hegemonia de um discurso que se vincula ao ideário do “aprender a aprender”. Temos, portanto, no âmbito da pedagogia da infância a materialização dos posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender” destacados por Duarte (2011) que, na atualidade, constituem as bases sobre as quais a educação se edifica, a saber: importam mais as aprendizagens realizadas pelo próprio indivíduo; importa mais o método de construção do conhecimento realizado pelo sujeito; a atividade deve ser dirigida pelos interesses da criança; e a educação deve preparar indivíduos para viver em uma sociedade em mudanças constantes.

Em uma sociedade marcada pelas relações de classe, a escola reserva aos sujeitos diferentes possibilidades de humanização. Nossa defesa é a de que a escola oportunize a apropriação

dos conhecimentos a todos os indivíduos, visando a superar a sociedade em que seres humanos exploram seres humanos.

Reafirmar o papel da escola em um contexto social que se sustenta a partir da exploração de uma classe e aliena o sujeito de si e dos outros, não é algo que nos imobiliza. Mais do que nunca é urgente e necessário o fortalecimento das pedagogias contra-hegemônicas que se coloquem em defesa da escola, de sua função social, voltada para a socialização do patrimônio humano-genérico, afinadas a uma proposta de sociedade que tenha como pressuposto uma educação direcionada para a formação dos indivíduos em sua totalidade.

Referências

ARCE, A. O. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, N (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 129-150.

CARDOSO, J. G. L. **A documentação pedagógica e o trabalho com bebês**: estudo de caso em uma creche universitária. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

COLASANTO, C. A. **A avaliação na Educação Infantil**: a participação da criança. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

GLAP, G. **Avaliação na/da Educação Infantil**: Estado da Arte 2000-2012. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2013.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACIEL, M. A. **A avaliação da aprendizagem na Educação Infantil**: uma análise crítico-reflexiva da Revista Nova Escola (2006-2011). Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST. São Leopoldo, 2013.

MARQUES, A. C. T. L. **A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13-36.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PERRENOUD, P. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita na perspectiva histórico-crítica⁴¹

Thuany Ramos Lopes Zambon

INTRODUÇÃO

A avaliação não é uma ação exclusiva do contexto escolar, mas constitui-se como parte da atividade humana. Para tal afirmação partimos do pressuposto que o ser humano é um indivíduo biológico, histórico e social, que, para garantir a sua existência, realiza uma atividade intencional — o trabalho, atuando na natureza e transformando-a em prol de suas necessidades.

Duarte (2013) explica, a partir dos fundamentos de Marx, que todo animal realiza uma atividade para garantir sua sobrevivência e a diferença da atividade dos demais animais para a atividade humana reside no fato de o ser humano ser o único que planeja as suas ações.

Para o ser humano “[...] é possível criar algo que só existe idealmente para ele. Pode também transformar o que já está disponível e tornar a ideia em matéria [...] por via do planejamento, da ação sobre a matéria” (CANDIDO, 2017, p. 24).

Assim, o indivíduo planeja a sua ação, avalia suas possibilidades de execução, se necessário reorganiza seu planejamento e, ao final do processo, avalia novamente se o produto de seu trabalho corresponde ao que foi planejado e atende às suas necessidades. Dessa forma,

41 Conferir Zambon (2019) sobre este artigo que foi produzido a partir da dissertação de mestrado defendida pela autora no ano de 2019.

podemos afirmar que a avaliação se constitui junto ao planejamento. Portanto, avaliação e planejamento são duas atividades intrínsecas ao trabalho humano.

Nesse sentido, se compreendemos que avaliar é uma ação inerente à atividade humana e se entendemos o trabalho como “[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 255), consideramos, então, que a avaliação está relacionada com a transformação e se constitui na dinâmica entre o ideal e o real (MORAES, 2008). Diante disso, faz-se necessário diferenciar a dimensão da avaliação que o ser humano realiza cotidianamente da avaliação realizada no contexto escolar.

Nas atividades corriqueiras a avaliação tem uma dimensão prática, imediata, não revela a essência dos fenômenos, pode-se afirmar que essa avaliação tem um caráter assistemático. Já a avaliação escolar precisa ter um caráter sistemático, buscando ir além do fenômeno aparente e, por isso, não pode ser compreendida em si mesma, pois está inserida em um contexto maior (MOARES, 2008).

Neste texto situamos a avaliação no contexto do processo de alfabetização com enfoque no primeiro ano do Ensino Fundamental, pois compreendemos que este sintetiza o histórico de preparação da criança para os domínios da leitura e da escrita — trazidos da Educação Infantil, e principia seu ensino com novas características do Ensino Fundamental. Assim, este texto está organizado em três momentos inter-relacionados: o primeiro momento versa sobre a apropriação da leitura e da escrita; o segundo sobre a aquisição da linguagem escrita e a avaliação desse processo no primeiro ano do ensino fundamental; e no terceiro momento são apresentadas algumas questões para se pensar a avaliação do processo de alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental.

1. A apropriação da leitura e da escrita

De acordo com Luria (2018, p. 144), “[...] a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente, por mediação”. Sendo assim, antes de se apropriar da linguagem escrita, o indivíduo precisa ter certo domínio de outras formas de comunicação, como a linguagem oral.

Dangió e Martins (2018) explicitam que a apropriação da escrita vai além da aprendizagem de sons e letras, pois deve ser compreendida como a conquista de uma nova linguagem, sem desconsiderar sua origem e seu processo histórico. Outro fator destacado pelas autoras é que a escrita precisa ser entendida “[...] como um processo de aprendizagem de um amplo sistema de desenvolvimento das funções psíquicas ao longo do percurso histórico-cultural da criança” (p. 25).

A linguagem, de maneira geral, é uma criação advinda das necessidades humanas historicamente produzidas. Ela se insere no seio da atividade social, que constitui o meio pelo qual o gênero humano se desenvolve. A atividade vital humana, isto é, o trabalho, garante o desenvolvimento do indivíduo e da espécie humana por meio da relação dialética entre objetivação e apropriação.⁴² A respeito dessa relação, Martins (2016) destaca que o processo de aquisição das particularidades humanas requer a apropriação do patrimônio que foi objetivado historicamente. De acordo com a autora:

Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo das objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (MARTINS, 2016, p. 14).

A mediação entre os seres humanos e a cultura é realizada por meio dos signos. De acordo com Magalhães (2016), visando a analisar o signo como instrumento psicológico, Vigotski recorreu ao conceito de ferramenta. O autor considerou que os conceitos de signo e ferramenta precisam ser analisados sob três aspectos distintos: suas semelhanças, suas diferenças e suas convergências. Desse modo, ferramenta e signo se assemelham por terem uma função mediadora na atividade do indivíduo, sendo que a ferramenta reconfigura as relações do trabalho e o signo, as funções psíquicas (MAGALHÃES, 2016).

A diferença entre esses dois conceitos está na orientação, uma vez que a ferramenta se dirige para o meio externo, modificando a natureza e o signo para o meio interno, alterando a conduta do indivíduo. A autora explica que, ao pontuar a convergência entre os dois conceitos, Vigotski se fundamenta nos estudos de Marx, pois considera a premissa de que o sujeito, ao transformar a natureza, transforma a si próprio. Assim, “[...] a ferramenta que modifica a atividade externa é também um signo que modifica a atividade interna, pois apresenta um significado social” (MAGALHÃES, 2016, p. 39).

42 Podemos compreender a categoria objetivação na relação do ser humano com a natureza, a qual o indivíduo transforma produzindo os meios necessários para satisfazer suas necessidades básicas, garantido assim, a sua sobrevivência. Ao satisfazer suas necessidades, o ser humano cria uma realidade humana, pois transforma a natureza e a si próprio, objetivando-se nessa transformação; para tanto, conferir em Duarte (2013). A objetivação é, portanto, o processo pelo qual a atividade do indivíduo se converte em propriedades do objeto. Por sua vez, a categoria apropriação é o inverso da objetivação, pois diz respeito ao processo que transfere para o sujeito a atividade encerrada no objeto, conforme Costa (2014).

Martins (2013) elucida que, *a priori*, Vigotski estava interessado em identificar os efeitos do signo no desenvolvimento do psiquismo e a partir de seus experimentos concluiu que a utilização do signo ampliava a capacidade de resolver problemas e o autocontrole da conduta. Ao se aprofundar no estudo desse tema, o autor se debruçou sobre o conteúdo do signo, suas significações. Consequentemente, o autor “[...] encontrou na significação do signo o dado essencial para a compreensão do psiquismo como sistema interfuncional, identificando na palavra o ‘signo dos signos’” (MARTINS, 2013, p. 67).

A palavra, como enunciado, é o signo que conduz o desenvolvimento psíquico, pois carrega consigo um significado. É a apropriação da linguagem pelo indivíduo, isto é, o domínio das palavras e dos conceitos, que promove uma reorganização nas funções psíquicas superiores. Logo, nós não aprendemos a ler e escrever somente para interagir com o cotidiano (ler sinalizações de ônibus, fazer listas ou bilhetes). A aquisição da linguagem escrita, assim como da linguagem oral, é humanizadora.

2. Aquisição da linguagem escrita e avaliação no primeiro ano do Ensino Fundamental

No que se refere à aquisição da linguagem escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental, precisamos levar em consideração que atualmente o ingresso da criança nessa etapa da Educação Básica acontece com seis anos e, cientes disso, tomamos como pressuposto que, em condições adequadas de vida e de educação, ela se encontra em um período do desenvolvimento no qual a atividade-guia é o jogo de papéis sociais.⁴³ O ingresso nessa etapa da Educação Básica provoca mudanças na vida do sujeito, ocasionando uma reestruturação psíquica. Contudo, a transição em direção ao próximo período do desenvolvimento (atividade-guia de estudo) não acontece naturalmente, é preciso o surgimento de novas necessidades. O período subsequente deve impulsionar a formação do pensamento teórico e para tanto faz-se necessário o desenvolvimento de certas capacidades. Diante disso, compreendemos que as capacidades apresentadas pela criança no primeiro ano do Ensino Fundamental situam-se em sua zona de desenvolvimento iminente, ou seja, apresentam-se como possibilidades de desenvolvimento.

Tecidas essas considerações, afirmamos que é indispensável levar em conta o desenvolvimento das funções psicológicas para que o professor possa organizar um ensino que atue na área de desenvolvimento iminente, consolidando desse modo, as funções em maturação e provocando novas necessidades. Assim, o planejamento de uma prática pedagógica

43 Conferir Martins, Abrantes e Facci (2016), para saber mais sobre os períodos do desenvolvimento e suas atividades-guia,.

alfabetizadora requer um conhecimento prévio não apenas dos sujeitos da aprendizagem, mas também dos conteúdos que serão trabalhados e as formas mais adequadas para o ensino, conforme nos ensina Martins (2013).

Diante disso, se considerarmos que a criança que está ingressando no primeiro ano do ensino fundamental percorreu os caminhos da “pré-história da escrita” afirmados por Luria (2018), ela encontra-se na fase denominada pelo autor de “escrita simbólica”. Nesse momento o professor organizará seu trabalho para que a criança se aproprie do uso da escrita de modo a internalizar essa ação, que no princípio, se configura como um ato externo (MARTINS; MARSIGLIA, 2015). Gontijo (2002, p. 145) corrobora essa ideia afirmando que “[...] as crianças não se adaptam à linguagem escrita, mas apropriam-se dela. Elas tomam para si esse conhecimento e a prática educativa da alfabetização é mediadora desse processo”.

Assim, no primeiro ano do ensino fundamental, as ações pedagógicas irão, em um primeiro momento, consolidar a apropriação da escrita simbólica de modo que a criança supere o uso do desenho como recurso auxiliar de memória. Mais adiante, ainda no primeiro ano, o objetivo consiste em ampliar o uso do sistema alfabético dominando suas particularidades (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Apresentaremos a seguir o quadro 3 organizado por Martins e Marsiglia (2015)⁴⁴ que sintetiza conteúdos e ações didáticas que contribuem com a prática pedagógica alfabetizadora:

44 Apresentamos neste texto apenas o quadro referente à etapa inicial da escrita simbólica. Para ver os quadros referentes a outros estágios do desenvolvimento da escrita, consultar Martins e Marsiglia (2015).

Quadro 3: Ações didáticas para a prática pedagógica alfabetizadora

Desenvolvimento efetivo	Etapa	Escrita simbólica (entre 6 e 7 anos)
	Características	Uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido sem recorrer a marcas ou desenhos.
Área de desenvolvimento iminente	Finalidade	Ampliar o uso do sistema alfabético dominando suas particularidades.
	Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de textos. - Estrutura textual (escrita). - Sistema alfabético (leitura e escrita). - Morfologia. - Gênero, número e grau. - Concordância nominal e verbal. - Acentuação. - Pontuação.
	Procedimentos (exemplos)	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e escrita (individual e coletiva). - Ações de leitura e escrita que promovam o domínio do sistema de escrita. - Analisar suas produções e reelaborá-las.
	Recursos (exemplos)	<ul style="list-style-type: none"> - Livros e textos de diferentes gêneros textuais (literários, científicos, documentais, argumentativos etc.). - Músicas. - Cadernos de caligrafia, de pauta verde, quadriculado etc (operações motoras/cognitivas). - Textos para ordenação (desconhecidos).

Fonte: MARTINS & MARSIGLIA, 2015.

O quadro apresentado tem contribuições fundamentais para uma organização do trabalho pedagógico que visa ao domínio, por parte dos alunos, do sistema de escrita. De posse dessas contribuições, colocaremos em relevo algumas questões que tangem à avaliação da aprendizagem da leitura e escrita.

Tomamos como pressuposto que a avaliação escolar está a serviço do trabalho educativo no sentido de contribuir com o desenvolvimento do gênero humano. No caso da avaliação da leitura e da escrita em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, um primeiro aspecto avaliativo objetivará analisar se a realização da atividade de ensino planejada promoveu nas crianças a compreensão da escrita enquanto um conhecimento humano histórico e cultural. Conforme já expusemos, são os motivos e as necessidades que provocam uma alteração na atividade-guia da criança e, nesse sentido, se a criança ingressante no primeiro ano do ensino fundamental compreender que precisa se apropriar desse conhecimento, transitará com mais facilidade para a atividade de estudo.

Outro aspecto a ser avaliado antes de realizar uma incursão nos conteúdos referentes a essa etapa, de acordo com o que foi apresentado no quadro 1, é se a criança dispõe das capacidades necessárias para aprender a ler e escrever. Essa avaliação não se realiza em apenas um momento e com um instrumento específico, mas pode acontecer ao longo dos primeiros dias de aula, intercalando observação e análise dos registros das crianças, da oralidade; realização de tarefas que requeiram a capacidade de simbolização ou a atenção no momento de escuta, enfim, são inúmeras as possibilidades para avaliar se as crianças encontram-se na iminência de serem alfabetizadas.

Realizadas essas primeiras etapas, que são direcionadas a conhecer o aluno ingressante no primeiro ano, o professor, além de avaliar constantemente o desenvolvimento da criança, passa a avaliar também se a organização da atividade de ensino está provocando novos motivos e necessidades de aprendizagem, considerando-se que “[...] o desenvolvimento do sujeito depende da qualidade dos vínculos que o indivíduo estabelece com o mundo, isto é, do grau de organização das atividades em relação aos seus fins e motivos” (MORAES, 2008, p. 44). Nesse sentido, a prática avaliativa medeia a relação entre o ensino e a aprendizagem, sinalizando para o professor se a forma de transmissão dos conhecimentos está adequada.

No que se refere aos conteúdos específicos dessa etapa (quadro 1), não defendemos a realização de atividades mecânicas e repetitivas que visam a “ocupar o tempo” do aluno, mas consideramos que devem ser trabalhadas as tarefas contextualizadas e que tenham o objetivo de ensinar um conteúdo relevante para a sua formação. Assim, a avaliação também se encarrega de verificar se a criança se apropriou de elementos específicos da leitura e escrita, tais como acentuação e pontuação, por exemplo.

Cabe destacar uma passagem da obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2013), na qual o autor afirma que há a necessidade de se formarem certos automatismos para que aconteça uma efetiva apropriação dos conteúdos por parte dos alunos. Para ele, a repetição de certos mecanismos faz com que o saber escolar se automatize no ser do aluno, se convertendo, assim, em uma segunda natureza. De acordo com Saviani (2013, p. 18):

Ora, esse fenômeno está presente também no processo de aprendizagem através do qual se dá a assimilação do saber sistematizado, como o ilustra, de modo eloquente, o exemplo da alfabetização. Também aqui é necessário dominar os mecanismos da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos mecanismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar,

deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica. Poder-se-ia dizer que o que ocorre, neste caso, é uma superação no sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão. Foram superados porque negados enquanto elementos externos e afirmados como elementos internos.

Assim, a avaliação da leitura e da escrita no primeiro ano do ensino fundamental, também precisa dar conta de indicar os mecanismos da linguagem escrita que já foram internalizados e agora fazem parte da segunda natureza da criança, assim como aqueles que estão na iminência de serem apropriados e os que ainda necessitam ser mais trabalhados. Contudo, essa não é a única dimensão da avaliação, mas apenas uma delas. Entendemos aqui a avaliação como uma forma de:

[...] compreender a relação cognoscitiva entre o sujeito e o objeto na objetivação do processo de ensino e aprendizagem. Objetivação no sentido de atividade não-material, de mudança do pensamento, no entendimento de que, por meio da apropriação do conhecimento elaborado socialmente, o homem se humaniza, isto é, integra-se ao mundo humanizado historicamente (MORAES, 2008, p. 46).

Desse modo, só podemos compreender que a avaliação é um processo se a desenvolvermos como tal (MORAES, 2018). No caso específico da leitura e da escrita, isso significa compreender que esses conhecimentos carregam em si as objetivações humanas e precisam ser apropriadas pelos indivíduos, pois, parafraseando Saviani (2013), a primeira tarefa da escola é ensinar a ler e a escrever.

A avaliação se insere no bojo do processo de ensino e aprendizagem, mas não tem um caráter estanque, pois se movimenta em uma dinâmica dialética entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, não podemos determinar nesse processo de apropriação da leitura e escrita um lugar e um momento exato para a avaliação, que é constante.

Considerações finais

Ao pensarmos na alfabetização tomando como referência os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, entendemos que há a necessidade de promover o desenvolvimento de certas capacidades na criança para que ela aprenda a ler e a escrever. Isso significa que essa aprendizagem não acontece espontaneamente, mas por meio de uma atividade de ensino organizada.

Se há uma atividade de ensino, há uma atividade de aprendizagem e a avaliação se insere na relação dialética entre elas. De acordo com Moraes (2008, p. 232 -233):

Na atividade de ensino, a avaliação tem a função de analisar, por meio dos elementos estruturantes da atividade, se as ações de ensino estão adequadas às ações de aprendizagem, de forma que assegure ao aprendiz a apropriação do modo geral de solução da situação-problema e a sua transferência para outras situações. Isto é, o professor analisa se o conceito foi apropriado pelos escolares de forma a constituir-se em uma ferramenta simbólica nas suas ações com o mundo circundante.

A autora explica que a avaliação se configura como análise e síntese da atividade dos sujeitos, tanto daquele que ensina quanto daquele que aprende. É nesse sentido que o professor precisa conhecer os conteúdos que já foram apropriados pelos discentes e aqueles que estão na iminência de serem desenvolvidos, pois dessa forma ele consegue organizar sua atividade de ensino de modo a promover a aprendizagem.

As questões que serão apresentadas a seguir se fundamentam nos princípios didáticos para a alfabetização elaborados por Dangió (2017). Sendo assim, nosso esforço pode ser traduzido na seguinte pergunta: como avaliar os princípios didáticos para a alfabetização em coerência com a perspectiva histórico-crítica?

Destacamos a afirmação de Dangió (2017) de que o princípio norteador de todos os demais se constitui na compreensão da escrita como uma objetivação da humanidade a qual todos os indivíduos têm o direito de se apropriar. Acrescentamos a esse enunciado que é dever da educação escolar ensinar esse conhecimento e garantir que todos os alunos se apropriem dele.

Partindo dessa premissa, ressaltamos que os princípios didáticos elaborados por Dangió (2017) se fundamentam na tríade *conteúdo-forma-destinatário* (MARTINS, 2013). Assim, organizamos a exposição em três blocos, sendo que no primeiro bloco nos referimos ao conteúdo, no segundo bloco, à forma e no terceiro, ao destinatário. Para fins didáticos, organizamos as questões que serão apresentadas no quadro 4 e em seguida versaremos sobre cada bloco.

Quadro 4: Questões para refletir sobre a avaliação da leitura e da escrita com base na tríade conteúdo-forma-destinatário

CONTEÚDO	FORMA	DESTINATÁRIO
1) A criança compreendeu a função social da escrita? 2) Ela já se apropriou do sistema alfabético/ortográfico da língua? 3) Sua capacidade de simbolização já está em desenvolvimento?	1) O tempo e os recursos didáticos são adequados? 2) A sala de aula e os recursos estão organizados de modo a oportunizar a apropriação do sistema alfabético? 3) As tarefas propostas exigem recursos psíquicos que expressam o desenvolvimento da organização do pensamento?	1) Qual a atividade que atualmente está guiando o desenvolvimento da criança? 2) Suas ações indicam que ela está superando a escrita pictográfica? 3) A criança já superou o uso da linguagem como instrumento estritamente comunicativo?

Fonte: a autora.

Conteúdo

- *A criança compreendeu a função social da escrita?*
- *Ela já se apropriou do sistema alfabético/ortográfico da língua?*
- *Sua capacidade de simbolização já está em desenvolvimento?*

Essas questões foram extraídas do primeiro princípio formulado por Dangió (2017, p. 317): “da mediação sgnica do sistema de escrita alfabético/ortográfico e da sua função social: o conteúdo em foco”. Acerca desse princípio a autora destaca a importância da linguagem na formação do psiquismo humano, explicitando que a criança desenvolve a linguagem em suas propriedades fonológicas, lexicais, sintáticas e gramaticais na relação com outros membros da comunidade verbal a qual está inserida. No primeiro momento desse desenvolvimento ela entra em contato com palavras denominadoras de objetos, apreendendo apenas sua dimensão fonológica, sem atingir seu significado. Assim, a palavra desempenha nesse momento a função de instrumento comunicativo:

Neste percurso, a adoção da linguagem volta-se, a princípio — e com forte carga emocional —, para o controle sobre o outro no plano da comunicação. Daí encaminha-se para a fala egocêntrica, representativa do processo de trânsito na conversão do intersíquico em intrapsíquico. E, finalmente, culmina na linguagem interna — importante instrumento de organização da consciência. Contudo, a linguagem escrita, como objetivação e complexificação da linguagem interna demanda, para seu desenvolvimento, relações intencionais e conscientes engendradas pelo ensino sistematicamente voltado a esse fim (DANGIÓ, 2017, p. 318).

Segundo a explicação da autora, é por meio da apropriação do sistema alfabético/ortográfico da língua que o psiquismo infantil irá ascender a patamares mais elevados e conseguirá assim, realizar processos abstrativos decorrentes dos signos linguísticos que foram apropriados. Dessa maneira, o ensino da língua portuguesa deve ser ensinado em seus múltiplos aspectos de modo que a criança compreenda a relação grafema/fonema assim como a dimensão semântica da palavra. Em síntese, as questões do primeiro bloco visam a assegurar que a criança se apropriou dos conteúdos necessários para o desenvolvimento de seu psiquismo, possibilitando assim a aprendizagem da leitura e da escrita. Feitas essas considerações, apresentamos o segundo bloco de questões:

Forma

- *O tempo didático e os recursos didáticos são adequados?*
- *A sala de aula e os recursos estão organizados de modo a oportunizar a apropriação do sistema alfabético?*
- *As tarefas propostas são motivadoras? Isto é, elas exigem que as crianças superem suas dificuldades?*

O princípio gerador dessas questões foi: “das relações sociais que pautam a área de desenvolvimento iminente a um ensino desenvolvente: a forma em foco” (DANGIÓ, 2017, p. 320). Ao discutir as questões relativas a esse princípio a autora colocou em evidência o papel da leitura literária com as crianças na sala de aula, no qual o “ponto de partida é o professor como modelo de leitor e o ponto de chegada é a leitura fluente e compreensiva de cada aluno já alfabetizado” (p. 321). Nesse sentido, conhecer o nível de desenvolvimento real da criança é imprescindível para a organização de tarefas que incidam em sua zona de desenvolvimento iminente.

As questões desse bloco permitem que o professor alfabetizador avalie se a forma que organizou o seu trabalho está a serviço do desenvolvimento de seus alunos. Assim, quando questionamos se o tempo e os recursos didáticos são adequados, estamos nos referindo ao tempo que efetivamente a criança dispõe para aprender, bem como se os recursos e as estratégias estão alinhados aos objetivos de ensino. Dangió (2017) cita como exemplo a tarefa diária de copiar o cabeçalho completo no caderno. Essa tarefa toma um tempo muito grande e por vezes, acaba sendo a única tarefa realizada no dia, porque as crianças ainda não escrevem com agilidade. Diante disso, a autora pontua que uma maneira de otimizar esse tempo seria sintetizar o cabeçalho escrevendo-o da seguinte maneira: (dia/mês/ano), pois dessa forma as crianças teriam mais tempo para se dedicar a tarefas que realmente promovam uma aprendizagem significativa, sendo essa síntese uma estratégia mais adequada ao que se pretende.

A segunda questão se refere à organização da sala de aula e seus recursos. Conforme já exposto, a criança se desenvolve na relação com o outro, assim, organizar a sala de aula de modo que os alunos tenham a oportunidade de interagir com seus pares, constitui-se em uma prática simples, mas com grande relevância para o trabalho pedagógico. Do mesmo modo, quando nos referimos aos recursos didáticos da sala de aula, por um lado, devemos reconhecer que a qualidade e quantidade de materiais traz implicações para a aprendizagem, mas por outro, não podemos atribuir à existência de excelentes recursos o sucesso automático do processo de alfabetização, pois isso significaria assumir uma postura de desvalorização do trabalho docente.

A respeito das tarefas propostas/realizadas, cabe ao professor verificar se suas proposições atuarão no desenvolvimento iminente dos alunos, provocando neles novas necessidades e apropriações. Essa avaliação nos leva ao terceiro bloco de questões:

Destinatário

- *Qual a atividade que atualmente está guiando o desenvolvimento da criança?*
- *Suas ações indicam que ela está superando a escrita pictográfica?*
- *A criança já superou o uso da linguagem como instrumento estritamente comunicativo?*

O princípio que norteou essas questões foi: “do papel ativo e do caráter consciente da criança na aprendizagem da leitura e da escrita e de sua nova relação com a linguagem na formação do pensamento teórico: o destinatário em foco” (DANGIÓ, 2017, p. 324). Assim, para ter condições de pensar essas questões é preciso que o professor entenda como se configura o desenvolvimento psíquico, conhecendo as atividades-guia de cada momento, diferenciando a atividade-guia e as atividades acessórias. Desse modo, é possível avaliar se as capacidades necessárias para a alfabetização já estão em desenvolvimento.

Conhecer a criança, situada em sua classe, é parte fundamental do planejamento e uma simples tarefa realizada em um dia não fornece elementos suficientes para determinar o seu estágio do desenvolvimento. Certamente, nenhuma tarefa é capaz de captar por completo o real desenvolvimento do aluno, mas uma avaliação sistemática ajuda o professor a definir os conhecimentos que são necessários a cada momento. Isso significa que a avaliação é uma ação constante na prática pedagógica, não devendo ser realizada somente ao final dos períodos letivos, mas diariamente. Consideramos que a avaliação é um elemento imprescindível à organização do ensino e esperamos que as ideias apresentadas neste estudo contribuam de alguma maneira com a prática pedagógica de professores alfabetizadores, na perspectiva de contribuir maximamente para a formação de indivíduos que tenham acesso ao que de mais desenvolvido a humanidade já produziu.

Referências

CANDIDO, Milena dos Santos Queiróz. **Concepções de planejamento de ensino:** contribuições para a formação de professores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras*, Vitória (ES), 2017.

COSTA, Larissa Quachio. **Ensino de Literatura:** possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2014.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. **Educação & Sociedade**, ano 23, n. 78, abr. 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In:* VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2018. p. 143-190.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância:** contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino. 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2016.

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

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 13-34.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: São Paulo: Boitempo, 2013. Livro I: O processo de produção do capital.

MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

ZAMBON, Thuany Ramos Lopes. **Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização na perspectiva histórico-crítica.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2019.

Ensino de artes e suas perspectivas – a música e a poesia no contexto atual da educação escolar pública

Juliano Machado de Almeida

Luana Martins Figueiredo

Com o presente capítulo perspectivamos apresentar as contribuições da pedagogia histórico-crítica, o projeto educativo que atua em favor da superação da exploração entre os seres humanos, para uma formação humana mais consciente da riqueza do patrimônio humano genérico.

Para tanto, discorreremos sobre a importância da transmissão dos conhecimentos artísticos para essa formação humana, apoiando-nos no pensamento marxista, em especial, nos estudos de Gyorgy Lukács (1885-1971) sobre o fenômeno artístico. Desta forma, quando nos referirmos à arte como instrumento de ensino, recorreremos à poesia e à música como saberes artísticos que exemplificam a potencialidade da arte para a educação de um novo homem e de uma nova mulher.

A educação escolar sempre foi palco de disputas (PONCE, 2007), no campo do ensino de artes não poderia ser diferente. Tais antagonismos são protagonizados por grupos diversos. Sendo eles, em sua maioria, grupos de interesses antagônicos aos interesses da classe explorada (os trabalhadores), compõem-se por: grupos empresariais; instituições do mercado financeiro; organizações nacionais e internacionais (Particulares (LEHER, 2018, *apud* LEHER, 2019),⁴⁵ que lideram esses embates ao longo da história. Por ser formada por esses

45 Entre os centros de pensamento educacionais organicamente vinculados ao bloco no poder, é possível listar coalizões como: TPE; Movimento Brasil Competitivo; fundações corporativas, como Fundação

grupos, colocam em xeque uma educação escolar que seja de qualidade, pública, gratuita e socialmente referenciada. Segundo Ponce (2007, p. 170-171), “Ligada estreitamente à estrutura econômica das classes sociais, a educação, em cada momento histórico, não pode ser outra coisa a não ser um reflexo necessário e fatal dos interesses e aspirações dessas classes”.

Atualmente, esse quadro é marcado pelo acirramento dessas disputas e têm como consequências o desmonte e o sucateamento da universidade pública, a implementação de reformas educacionais comprometidas com indicadores internacionais de qualidade e contundentes cortes orçamentários; marca da orientação econômica neoliberal e de uma postura política neoconservadora.

Desde o século XIX, o Brasil vem passando por reformas educacionais e cada uma delas reflete não somente os interesses de grupos antagônicos à classe popular explorada, mas também, apontam-nos elementos importantes para a compreensão do atual momento histórico. Nesse caso, os marcos legais, que regulamentam e orientam a educação escolar, apresentam-se como expressões de um contexto político, econômico e social.

Conforme delineado por Marx e Engels em *A Ideologia Alemã* (2007), a ideologia que vigora, hegemonicamente em um momento histórico, orienta e valora as relações sociais, é a ideologia da classe dominante (MARX; ENGELS, 2007). Para Ponce, “a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.”(PONCE, 2007, p.171). Quando se trata do campo cultural, as artes são expressões ideológicas da vida material. Portanto, obedecem a mesma dinâmica de subjugação das culturas populares às culturas da elite. Não somente as artes, mas também as leis são compreendidas como manifestações da vida material no campo das ideias.

Cientes dessa afirmação de Marx e Engels (2007) e Ponce (2007), temos de convir que o espaço político brasileiro, no que tange à educação escolar, é nitidamente um campo de luta no qual privilegiam-se os interesses divergentes das necessidades da população, haja vista os projetos de leis como o “Escola Sem Partido”, a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) e a nova Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP n. 2, 22 de dezembro de 2017).

Lemann, Unibanco, Itaú e Bradesco; entidades sindicais e patronais, como Confederação Nacional da Indústria, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo e congêneres, Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, Associação Brasileira do Agronegócio; diversos *think tanks*, como Casa das Garças, Millenium, Diálogo Interamericano, assim como meios de comunicação – Grupo Globo (incluindo o *Valor*), *Folha de S.Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, revista *Exame*. Ademais, existem grupos de poder vinculados aos próprios negócios educacionais, como Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Associação Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Superior, Federação Nacional das Escolas Particulares e Associação Nacional das Universidades.

Todas essas medidas governamentais se relacionam diretamente com o ensino de artes nas escolas, pois orientadas pela pedagogia oficial, negam a socialização de conhecimentos escolares, inclusive os artísticos, orientados por bases neoconstrutivistas e neopragmáticas, direcionando o processo escolar para o desenvolvimento de competências (SAVIANI, 2005).

Tal retrato da educação escolar pública, no Brasil, denuncia uma deformação causada, especialmente, por um sistema educacional historicamente fragilizado e pela sua pedagogia fundamentada em epistemologias burguesas. Estas enfraquecem a luta pela superação dos modos capitalistas de produção e sociabilidade ao advogarem por uma educação que privilegia uma suposta criatividade, o empreendedorismo, a resiliência e o empoderamento (SAVIANI, 2012). Quando proposto pela pedagogia oficial, essas premissas educacionais prescindem a transmissão de conteúdos clássicos⁴⁶ e o trabalho educativo. Logo, descaracterizam a escola como um ambiente de socialização do mais rico conhecimento, o saber clássico.

O desvirtuamento das especificidades da educação escolar, bem como as demais propostas hegemônicas não operam sem propósito — elas fazem parte de uma estratégia de captura das subjetividades da classe trabalhadora (SILVA, 2018), que depende do ensino público e tem, na escola, talvez, a mais importante forma de se apropriar do patrimônio histórico e cultural consubstanciado nas ciências, na arte e na filosofia. Segundo Silva (2018, p. 129):

[...] compreende-se como captura da subjetividade o processo de submissão total da subjetividade da classe trabalhadora aos interesses sociais hegemônicos. Consiste, portanto, na máxima alienação do/a trabalhador/a, do/a qual se exige a objetivação de todas as suas capacidades físicas e psicológicas e a apropriação de formas estereotipadas de ser e agir no mundo.

Nesse sentido, o autor afirma que o que está em questão não é meramente a formação de competências socioemocionais, já que elas são figuradas como pano de fundo para a legitimação ideológica das desigualdades e das injustiças, que a classe dominada está sujeita.

Por conseguinte, as pedagogias hegemônicas, ou como afirma Saviani, a pedagogia oficial, amparada por um discurso de desenvolvimento de competências socioemocionais, propõe uma educação que deforma os indivíduos com fins de criar, no ideário popular, uma naturalização das desigualdades, oriundas dos modos capitalistas de produção e de sociabilidade. Em outras palavras, para manter os privilégios da classe abastada, essa pedagogia

46 Segundo Saviani (2005, p. 13), o conhecimento clássico “não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou com fundamental, como essencial”.

oficial retira do trabalho educativo os fundamentos históricos o que descaracterizam o trabalho docente e esvazia em os conteúdos escolares.

Tais características são próprias de um projeto de expansão do neoliberalismo que se estende até a formação humana. Esse projeto se alastra até a escola, tendo-a como campo estratégico no desmantelamento da soberania nacional e no subjugar de nosso país ao capital internacional e às mazelas trazidas pela exploração caracterizada por uma nova espécie de colonialismo. Essa agenda de desmonte culmina em um ataque à educação pública. Diante do rolo compressor neoliberal, as artes e seu ensino apresentam-se nos dispositivos legais normatizadores da educação escolar, destituída de suas particularidades. Elas ficam restritas a linguagens, como apresenta a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC), mesmo após intensas lutas encampadas pelos movimentos de arte-educadores.

Desde a redemocratização do Brasil, na década de 1980, há uma classe de educadores lutando para que a educação artística possa ser compreendida como campo do saber de inquestionável valor formativo. Entendem que, dentro das linguagens (artes visuais, cênicas e musicais), é preciso empregar a educação artística a devida atenção, desde a formação dos professores até a formação dos estudantes.

Paz (2018) afirma: as artes foram duramente vilipendiadas por décadas no Brasil, não apenas no campo educacional. Tomemos como exemplo o percurso histórico do Ministério da Cultura: criado em (1985); rebaixado à condição de Secretaria no governo Fernando Collor (1990); novamente, alçado à categoria de Ministério pelo governo Itamar Franco (1992); fortalecido pelos governos do Partido dos Trabalhadores (2003);⁴⁷ sucateado no governo de Michel Temer (2016); e, de novo, rebaixado à categoria de secretaria (vinculada ao Ministério do Turismo), na gestão Jair Bolsonaro.

O governo Bolsonaro busca acelerar a completa implementação de uma agenda neoliberal cuja promulgação se iniciou antes de sua gestão. Para garantir a coerência e a coesão de tal agenda econômica foi (e é) necessário assegurar que a concepção de economia e da vida, referenciada no capitalismo, em sua configuração neoliberalista, espraiasse-se por todos os aspectos do convívio humano coletivo.

Nesse sentido, foi (e é) fundamental que a disseminação do neoliberalismo se alastrasse também pelas escolas públicas, a mais importante possibilidade de formação da classe trabalhadora. Assim, a difusão do neoliberalismo expandiu-se (e expande-se) para tais instituições

47 Conferir Paz (2018): baseado em experiências como a gestão de Marilena Chauí na Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo, a gestão de Luís Inácio Lula da Silva na presidência da república, especificamente de 2003 a 2008, os ministros da cultura Gilberto Gil e Juca Ferreira desenvolveram-se novas políticas de atendimento às pautas das diferentes linguagens artísticas e valorização sociocultural.

de ensino, sobretudo, por meio de dispositivos e de regulamentações legais que rejam uma educação que atue em prol da garantia de uma hegemonia do capitalismo.

Nesse cenário, a BNCC (2017) surgiu para coroar o esvaziamento da função da escola e do professor, amparada por discursos quase motivacionais, como é o caso do desenvolvimento de competências socioemocionais, que possui a rubrica do modelo econômico neoliberal:

Portanto, acreditar que se possa reformar a sociedade, mediante pequenos retoques na educação, não só é uma esperança absurda, como constitui um perigo social: **uma utopia, que, no fim das contas, resulta reacionária**, porque acalma ou enfraquece as inquietações e protestos, com a ilusão de que o novo homem (e mulher) [acréscimos nossos] nascerá no dia em que o Estado autolimite seus poderes, no dia em que o Estado renuncie voluntariamente qualquer interferência no campo educativo (PONCE, 2007, p. 179, grifos do autor).

É possível articularmos a implementação de um projeto educacional que preconiza uma formação humana empobrecida e unilateral à execução de uma agenda neoliberal, que objetiva o não desenvolvimento da nação.

Consequentemente, o esvaziamento dos conteúdos clássicos na educação escolar denota um temor da elite de que os trabalhadores dominem determinados tipos de saber. Isso nos suscita o questionamento por que a classe dominante teme a socialização de certos saberes pela classe trabalhadora? Para que possamos respondê-lo, é necessário apresentar as especificidades dos conteúdos clássicos, sobretudo, da literatura e da música clássica.

Saviani (2012, p. 66) afirma que educação é uma “[...] atividade mediadora no seio da prática social global”. Já Duarte (1993, p. 69), por sua vez, assevera: “cabe à educação escolar, no processo de formação do indivíduo, o papel de atividade mediadora entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano”. Destarte, a educação propicia a aquisição de mediações importantes para a construção de pensamentos críticos, fundamentados em percepções sintéticas totais e nas relações sociais perpassadas pelo universo das artes.

A mediação denota algo que se interpõe intencionalmente entre os indivíduos ou entre os indivíduos e o mundo, de modo a influenciar suas interações. Indica, ainda, que a mediação ocorre fornecendo uma espécie de lente para que as pessoas possam ver o que antes não viam a olhos nus. Logo, ao enxergar com clareza, é possível agir também com discernimento.

O processo educativo tem como objetivo fornecer instrumentos mediadores para a relação entre os seres humanos e a realidade social, um processo transformador que busca elevar a concepção sincrética e confusa do mundo a uma condição sintética (SAVIANI, 2012). Como colocado pelo autor, é um processo intentado a dar aos indivíduos ferramentas teóricas para que saltem do senso comum à consciência filosófica:

[...] a passagem do senso comum à consciência filosófica é necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem da condição de ‘classe em si’ para a condição de ‘classe para si’. Ora, sem a formação da consciência de classe não existe organização e sem organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 7).

Se a educação escolar visa a transmitir conhecimentos não-cotidianos aos alunos, ela o faz na intenção de superar a dimensão imediata (cotidiana) de suas vidas. “Imediato” se refere a uma ausência de mediação, por conta do prefixo “i”, caracterizando negação. Logo, imediato é aquilo “que é ou age sem intermediário” (BORBA, 2004). A superação da dimensão cotidiana da vida faz-se necessária para que seja superada, assim, a sua imediatez, uma relação superficial e, dessa forma, empobrecida dos seres humanos com o mundo.

A aparência da realidade imediata é epidérmica e não nos permite acessar profundamente aos determinantes que a orientam, limitando-nos, com isso, o acesso ao concreto. A percepção da realidade, de maneira imediata, torna nossa compreensão do mundo atrelada a mitos, a opiniões e a tradições distanciadas das relações determinantes da vida na sociedade capitalista. As mediações consistem em forças humanas coletivas consubstanciadas na cultura, fazendo parte do patrimônio ontogenético humano e, portanto, histórico.

A aquisição desse patrimônio possibilita um salto qualitativo no desenvolvimento dos indivíduos, que sintetizarão o desenvolvimento qualitativo de suas relações com o mundo. As relações humanas, quando mediadas por conhecimentos historicamente consolidados, oferecem possibilidades para que os indivíduos saiam da condição de uma humanidade depauperada para uma rica possibilidade de humanização.

O desenvolvimento dos indivíduos e sua humanização são proporcionados pela apropriação da cultura, que é, por sua vez, advinda da transmissão de conhecimentos não cotidianos, a proposta de educação escolar defendida compromete-se com a socialização desse saber sistematizado.

Existe uma explícita compreensão para a pedagogia histórico-crítica de que o papel da escola é o de permitir que todos os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos do gênero humano, inclusive aos conhecimentos artísticos. Há, então, no horizonte mirado, um tipo de formação: a omnilateral, aquela que desenvolverá o sujeito em suas múltiplas possibilidades (DUARTE, 1993).

Tal formação, rica e multifacetada, almeja a superação do modo de produção, que tem como força motriz a exploração dos seres humanos pelos seres humanos. No entanto, não somente por meio da socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. Para entendermos esse ponto é necessário identificarmos a particularidade da arte na formação

humana enriquecida. Nesse sentido, apresentamos a definição de Lukács (1967) acerca do caráter antropomorfizador da autêntica arte.

Para melhor entendimento, salientamos que o verbo antropomorfizar se define como a ação de dar forma humana (com base na cultura historicamente acumulada) a algo (BORBA, 2004, p. 87). Isto posto, segundo Lukács, “A essência antropomorfizadora da arte se expressa do modo mais contundente no fato de que não dá forma a todos os objetos em seu puro ser-em-si, mas sim em sua referencialidade ao homem.” (1967, p. 306).

Para exemplificarmos esse movimento de antropomorfização, utilizemos a poesia. Esta (em sentido amplo), por meio de diferentes emissores do discurso é, em essência, antropomorfizadora, pois reflete a realidade na qual foi objetivada, de modo particular, em uma “referencialidade” exclusivamente humana. Essa característica da poesia se apresenta, por exemplo, na fala do “ele”, particular às epopeias, e no “tu”, dos poemas dramáticos. Por conseguinte, o poeta concebe, coagula e dá forma aos objetos, aos sentimentos, aos conflitos, aos valores e aos saberes em uma alusão radicalmente humana.

A respeito desse movimento peculiar de antropomorfização da arte, Frederico (2013) explica que ela se diferencia de outros tipos de saberes, como o científico, pois ela assenta em seu centro o ser humano em seus conflitos. O autor destaca: a ciência, em seu reflexo da realidade, perspectiva a máxima objetividade. Logo, ao contrário da arte, ela almeja a desantropomorfização. A arte, por seu turno, consagra-se como reflexo da realidade que se objetiva pela subjetividade. Nesse sentido, por meio de uma diferenciação entre o reflexo científico e o artístico, o esteta húngaro afirma a especificidade da arte, acentuando que:

[...] em todo ato de representação estética (diferentemente da científica), o homem está presente como elemento determinante, porque na arte o elemento extra-humano só aparece como elemento de mediação nas relações, ações, sentimentos etc., dos homens (LUKÁCS *apud* KONDER, 2005, p. 154).

Ainda acerca do tema, Frederico categoriza a peculiaridade da manifestação artística, ela corrobora a constituição de uma individualidade genérica: “[...] a especificidade da arte, de seu “reflexo antropomorfizador”, está no fato de a sua intencionalidade genérica dirigir-se à individualização do homem” (FREDERICO, 2013, p. 171). Deste modo, em seus grandes dramas, ricas épicas, ou em suas profundas líricas, a arte desvela ao indivíduo às grandes questões do gênero humano, contidas, em si, e fundamentais a uma ampla humanização (FREDERICO, 2013).

Sobre isso, Lukács, ao examinar a arte autêntica, compreende-a como uma manifestação para si, ou seja, como um ente – um fenômeno de existência concreta constituída pela sublimação do ente em si –, uma expressão fenomênica cotidiana e espontânea. Segundo

o marxista, a arte é uma representação simbólica do real, produto de um movimento de apreensão subjetivo e objeto do concreto, que parte da vida cotidiana e imediata (em si), depurando-a (em ente para si), superando-a e restaurando-a de “um modo completamente novo” (LUKÁCS, 1967, p. 309).

Consequentemente, destaca que a grande arte possui, em essência, um aspecto evocador, ela traz à lembrança do indivíduo: “a consciência de si mesmo como parte da humanidade e de sua evolução” (LUKÁCS, 1967, p. 309). Desse modo, o autor acentua a capacidade da obra artística de despertar e de desenvolver nos sujeitos a mais ampla e a mais potente autoconsciência de si como um ser genérico e universal.

Por conseguinte, a arte proporciona um enriquecimento e um aprofundamento da subjetividade e da objetividade ao ser humano, tanto para o artista, quanto para o receptor. Ela contribui para o desenvolvimento de uma maior consciência acerca da relação dialética entre o indivíduo e a humanidade à proporção que forma, nos sujeitos, uma personalidade referenciada no patrimônio humano genérico e na expressão do humano como um sujeito criador, histórico, social e universal (LUKÁCS, 1970; VÁZQUES, 1965).

Em harmonia com o exposto, Duarte (2013, 2009) se apropria das categorias em si e para si, anteriormente em Lukács (1967), na formulação de um projeto educativo que perspetive e propicie a formação de uma nova individualidade. Não mais em si – espontânea, utilitarista e regida pela lógica do capital, mas uma individualidade para si:

[...] o ser humano precisa superar essa condição de ser em si. Ele precisa alcançar a condição de ser livre, racional e universal. Precisa alcançar a condição de relacionamento consciente com sua individualidade, com sua atividade e com o mundo. Ou seja, é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação. A formação da individualidade para si é um processo de transformação. Mas não é uma transformação que possamos realizar solitariamente. É uma transformação que se realiza por meio da educação. É uma transformação que se realiza, como diz a professor Lígia, por meio do outro. É uma transformação que se realiza de maneira deliberada, intencional (DUARTE, 2013, p. 71).

Sobre isso, Duarte (2009) realça a essência educativa da arte clássica ao enfatizar o subsídio oferecido à superação dialética da singularidade em uma formação para si. Além disso, afirma a contribuição da arte para a formação de um sujeito, cuja individualidade se relacione, conscientemente, com o patrimônio humano genérico. Por certo, o pesquisador incorpora à pedagogia histórico-crítica a premissa lukacsiana de que a obra artística clássica propicia ao sujeito o desenvolvimento de uma autoconsciência de si, enquanto ser pertencente ao gênero

humano. Isso remete a uma compreensão de si não como ser isolado, mas como indivíduo cujos confrontos, as emoções e os pensamentos se articulam à riqueza das questões humanas condensadas na arte, firmada como instrumento da cultura ao:

[...] extrair e arrancar da essência do ser uma imagem do mundo a mais completa, a mais adequada possível à genericidade do homem e que, na sua totalidade, não "resolve" simplesmente por via direta ou indireta o conflito pelo qual foi motivada, mas vai além disso e o insere como etapa necessária do caminho que a humanidade realiza em direção a si mesma (LUKÁCS *apud* FREDERICO, 2013, p. 171).

Sendo assim, a arte é um instrumento que permite a vivência intensificada da vida à medida que oferta aos sujeitos a oportunidade de experiências superiores à de sua existência cotidiana e espontânea, "A obra de arte opera, nessa relação entre conteúdo e forma, uma crítica à vida. Leva o sujeito, no processo de fruição, a uma intensificação daquilo que em sua própria cotidianidade ele vive de forma muitas vezes fetichista e superficial" (DUARTE, 2009, p. 469).

À luz do exposto, Candido (2017) defende a arte, sobretudo a literatura, como um direito humano, cujo acesso é, em significativa proporção, atenuante da desumanização e do rebaixamento de um sujeito em relação ao outro, e da desigualdade e da exploração entre as classes. À medida que o autor propõe a literatura como um direito, advoga pela socialização universal das obras literárias e assevera o acesso à literatura como necessidade básica de todos os seres humanos. Assim, reconhece a arte (e a literatura) como um bem basilar na formação do indivíduo em sujeito humano.

Por isso, o autor destaca a literatura como uma necessidade essencial a toda a humanidade, afirmando: a sua ausência, na vida dos sujeitos, é uma brutalidade, uma forma de mutilação que fere os direitos humanos e que retira a possibilidade de justiça social, de igualdade e de dignidade. Em suas palavras: "negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade" (CANDIDO, 2017, p. 186).

Propondo a literatura como ferramenta essencial de formação de humanidade, o autor afirma, "[...] trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (CANDIDO, 2017, p. 176). Assim, a arte é legado da cultura, humaniza "porque faz viver"; pois compartilha com cada indivíduo – que tem acesso a ela – um conjunto de questões vividas e problematizadas por sociedades anteriores a ele. Candido aponta:

Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer

em cada um a presença e atuação deles. Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo (CANDIDO, 2017, p. 175).

Dessa maneira, a literatura tanto faz o indivíduo viver dialeticamente a sua realidade quanto o permite ressignificar o real que o rodeia em contradições, ao negar o que está dado pela ordem social. Como afirma Candido (2017, p. 175):

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante.

A pedagogia histórico-crítica corrobora à desarticulação da arte como saber privado à elite, ao defender a democratização da arte pela práxis educativa como uma das ações que colaborarão para uma formação mais enriquecida e múltipla em possibilidades (SAVIANI, 1999). Nesse sentido, defende a educação escolar como mediação pró-revolucionária, bem como enfatiza não ser qualquer expressão estética que deve ser entendida como conhecimento artístico e transformado em saber escolar.

Segundo Lukács (1970), só a arte autêntica – ou clássica – permite aos sujeitos reviverem em seu próprio tempo, por meio das paixões e das emoções humanas, a transcendência impressa nas obras de outras gerações. O estudioso entende a peça artística como um instrumento que contribui para a educação de um indivíduo que possua uma relação mais consciente com a universalidade humana. Lukács elucida que:

Nas grandes obras de arte, os homens revivem o presente e o passado da humanidade as perspectivas de seu desenvolvimento futuro, mas os revivem não como fatos exteriores cujo conhecimento pode ser mais ou menos importante e, sim como algo essencial para a própria vida, como momento importante também para a existencial individual (LUKÁCS, 1970, pp. 268-269).

O esteta húngaro compreende a arte como um reflexo da realidade objetiva –elaborado de modo simbólico, mítico e fantasioso. A respeito disso, Vázquez (1965) reitera a arte como uma realidade humanizada, integrada ao mundo humano pela apropriação estética da realidade, que transforma e recria o real.

Lukács (2018) assinala que os indivíduos se apropriam conscientemente da realidade objetiva a partir de reflexos. Tais reflexos não constituem simples espelhamentos ou

reproduções miméticas internas da realidade externa ao indivíduo. Os reflexos se manifestam como consciência da realidade existente para nós.⁴⁸ A reprodução da matéria, no nível da consciência, abala a condição de matéria, posto que, agora, por se tratar de uma representação, ela é imaterial. Contudo, ainda se constitui como uma objetivação, uma vez que é, também, externa ao indivíduo.

Abreu (2018) recorre à teoria lukacsiana e afirma: as ciências e as artes operam como “formas de recepção e reprodução da realidade” (ABREU, 2018, p. 40), contudo, descolam-se da cotidianidade à medida que as necessidades sociais se complexificam, fazendo dessas esferas de conhecimento formas mais evoluídas que as da prática imediata. “Em outras palavras, são formas de atividade humana que ultrapassam os limites da cotidianidade atingindo outros níveis da prática social, outros níveis de relação com o gênero humano” (ABREU, 2018, p. 40).

De acordo com o já exposto, segundo a proposição lukacsiana, existe a arte autêntica, clássica, de modo que existe também a arte ordinária e medíocre. Em harmonia com o pensamento de Lukács, não acreditamos que todos os tipos de arte devam ser objeto de estudo escola:

Uma obra de arte pode e deve ser comparada à outra em termos de valor artístico, principalmente do ponto de vista educacional, onde é necessário que selecionemos os conteúdos mais ricos para a formação humana, mas esta comparação deve considerar os parâmetros próprios do reflexo estético (ABREU, 2018, p. 59).

Nesse caso, uma música comercial popularesca não possui atributo artístico, pois não se permite fazer uma superação dela enquanto reflexo da realidade alienada. Se essa música cumprisse a tarefa de retratar uma situação desumana e pudesse fazer a suspensão dessa condição para a autocrítica e a proposição de transformação, seria um reflexo estético da realidade, uma manifestação artística. A obra de arte torna-se autônoma por assemelhar-se tanto da realidade concreta, a ponto de descolar-se da realidade cotidiana.

O reflexo opera como organizador da obra de arte e o faz a partir de uma mimese. O reflexo, por sua vez, não busca espelhar a realidade imediata, apesar de, partir dela, compô-la (singularidade). Por outro lado, almeja refletir sua essência, sua universalidade – uma síntese do olhar humano para a realidade, também humana. É o movimento do reflexo estético, descrito por Lukács, o qual se difere do reflexo científico.

Na ciência, o movimento se dá em direção aos polos da universalidade e singularidade, tendo a particularidade como mediadora desse movimento. É um movimento que vai do geral ao específico, e vice e versa. Para Lukács (2018), no campo da arte, esse movimento

48 Conferir Abreu (2018), mais sobre realidade objetiva em si e para nós.

reflexivo se dá dos polos em direção ao centro, ou seja, do singular e do universal em direção à particularidade. Nesse caso, a arte apresenta ambos os aspectos: se parece e se difere da realidade concreta e da realidade cotidiana. Esse movimento aparenta apresentar uma contradição que se anula; mas, ao contrário disso, apresenta a dinâmica da contradição dialética, o movimento de opostos que operam dentro do mesmo fenômeno. Assim, a arte se assemelha à cotidianidade e dela distancia-se para representar também a realidade concreta.

Por ser tratar de um reflexo da realidade concreta, a arte busca superar a singularidade do fenômeno. Uma vez que reflete o mundo, a arte não é mero reflexo da realidade objetiva. Ela reflete o humano:

Por outro lado, vemos que este processo de generalização é diferente daquele promovido pela ciência: ao passo que no reflexo científico ele deve eliminar o máximo possível da subjetividade do cientista, na arte é exatamente a subjetividade do artista que fundamenta a generalização dessa singularidade (ABREU, 2018, p. 62).

A subjetividade que a obra de arte reflete não é mera subjetividade ordinária do artista. Não é, ali, um mero indivíduo cotidiano exprimindo sua individualidade, mas, sim, um sujeito enriquecido, que olha para a realidade imediata, singular e pessoal, buscando ultrapassá-la e alcançar o gênero humano.

Será que quando um sujeito empobrecido de mediações entra em contato com uma suposta obra de arte, também precária, empobrece, ainda mais, sua singularidade já depauperada?

A especificidade da arte musical se dá pela forma distinta, por meio da qual se apresenta enquanto mimese. Algumas posturas teóricas questionam a capacidade da música de refletir a realidade objetiva, uma vez que nada “se parece” com ela, não como as artes visuais, cênicas ou coreográficas. Lukács (2018) relata haver, aí, uma visão limitada do reflexo mimético operado pela música, pois mesmo não se parecendo diretamente com a realidade objetiva, a música se remete a ela, simulando-a não como ela é, de fato, mas trazendo à tona uma essência velada e uma aparência reconfigurada.

A música se apresenta, portanto, como uma mimese do mundo interno, de como o artista percebe o mundo, porém, sem se limitar a isso, pois o ultrapassa, revelando a universalidade do gênero. A vida interna dos indivíduos não pode ser pensada em separado da vida concreta das relações sócio-históricas. Há, também, um elemento de historicidade nessa análise.

Desse modo, a arte clássica é um saber humano, evoca ao indivíduo a mais potente autoconsciência de si como ser universal e como sujeito histórico. Conforme, seu conteúdo, contém a superação: do singular pelo universal e a universalidade enriquecida e objetivada pelo

singular; e do pragmatismo cotidiano por uma nova imediatez desfeticizada (DUARTE, 2009; LUKÁCS, 1967). Segundo Duarte (2016, p. 92):

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de maneira artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.

Em suma, a arte clássica guarda, em si, fundamental contribuição para uma formação humana mais rica, sendo “a memória da humanidade” (LUKÁCS apud FREDERICO, 2013, p. 126). Logo, ela propicia aos sujeitos a consciência de si como um ser universal e histórico, cujos conflitos e sentimentos se educam para além do pragmatismo cotidiano, mas em referência às grandes questões enfrentadas pela humanidade e condensadas nas obras clássicas.

Referências

ABREU, T. X. **Música e Educação Escolar**: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, 2018.

BORBA, F. S. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: UNESP, 2004

CANDIDO, A. Direito à literatura *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2017.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, N. Arte e educação contra o fetichismo generalizado na sociabilidade contemporânea. **Perspectiva (UFSC)**, v. 27, p. 461- 479, 2009.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, p. 78-102, jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3508/pdf.5>. Acesso em: 2 fev. 2020.

FREDERICO, C. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KONDER, L. **As artes da palavra**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2005.

LEHER, R. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0219831, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100202&lng=en&nrm=iso Acesso em: 18 fev. 2020. EpubDec 09, 2019.

LUKÁCS, G. **Estética**: la peculiaridad de lo estético. Barcelona: Grijalbo, 1967. v. 3.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como a categoria da estética. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php> Acesso em: 10 out. 2019.

PAZ, G. Cultura e democracia vilipendiadas por sucessivos golpes. *In*: GALVÃO, A. C.; ZAI-DAN, J. C. M.; SALGUEIRO, W (orgs.). **Foi golpe!O Brasil de 2016 em análise**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SILVA, M. M. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) –Faculdade de Ciências e Letras,Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Universidade Estadual de São Paulo. Araraquara, 2018.

VÁZQUEZ, A. S. **Las ideas estéticas de Marx**. México: Era, 1965.

Por uma educação democrática: um olhar de luta e resistência ao movimento “Escola sem Partido”

Juliana Pereira Rageteles

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos o atual cenário político que se desenhou no Brasil nos últimos anos, fica evidente que passamos por uma grave crise nas instituições democráticas. Este fato gera grande preocupação, especialmente por parte daqueles que buscam uma sociedade em que os direitos sociais e humanos sejam uma realidade para todos os cidadãos.

Esse contexto de crise democrática serviu como adubo para que grupos conservadores se organizassem e ganhassem notoriedade com suas bandeiras conservadoras. Desse fenômeno emergem ameaças e retrocessos que impactam e modificam, da pior maneira, as condições de vida da classe trabalhadora.

Os efeitos desse cenário podem ser facilmente percebidos em diversos âmbitos da sociedade. No campo educacional, como foco deste trabalho, destacamos o movimento “Escola sem Partido” como a expressão das investidas que vem de encontro à luta por uma educação democrática. Fundado no ano de 2004, pelo advogado Miguel Nagib, se popularizou em 2015, tendo como principal objetivo a interferência direta no trabalho docente e o controle sobre o que a escola deve, ou não, ensinar.

É desta realidade que parte nosso objetivo de analisar os ideários contidos no movimento “Escola sem Partido” e quais são os seus interesses para a educação. A seleção de tal temática justifica-se, especialmente, pela necessidade de fomentar discussões que explicitem

a urgência de lutarmos pela preservação da liberdade de cátedra e a defesa da socialização dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos, via educação escolar. Para essa análise, recorreremos à pedagogia histórico-crítica, por defender, de maneira radical, a escola pública, compreendendo-a como um lugar privilegiado para a socialização dos saberes acumulados historicamente, os quais a maioria dos indivíduos não teria a oportunidade de acessar fora do espaço escolar. É nesse sentido que Saviani (2011, p. 14) defende que a função da escola não é apresentar a face visível da lua, ou seja, reproduzir o que já está dado pela vida ordinária, cotidiana e que já é de conhecimento do aluno, mas, mostrar sua face oculta. Significa, pois, que a escola deve apresentar aquilo que está oculto à nossa percepção imediata, ensinando o que ainda é desconhecido, mas que é fundamental para a compreensão dos fenômenos sociais. Logo, as questões políticas não poderiam ser excluídas.

1. Educação e democracia: uma relação intrínseca

Após a experiência democrática teve diferentes expressões ao longo da história e consolidou-se em sua forma representativa. Bobbio (2009) define tal modelo como aquele em que as decisões são tomadas, não pelos que dela fazem parte, mas por pessoas que foram eleitas para essa função. Para o autor, o jogo político democrático deve ser o mais igualitário possível, permitindo, assim, que todo cidadão consiga fazer parte ou até mesmo intervir nele, mas, como na Grécia Antiga, isso não acontece, tendo em vista que as condições objetivas de vida de cada cidadão o afastam ou o aproximam deste jogo. Para Abdalla (2017), as democracias em sociedades com contradições de classe acabam por manter a distinção entre os que realmente participam e os que são apenas iludidos com a ideia de que possuem poder de decisão.

Machado (2016) destaca que a escolha de representantes é utilizada desde o século XVIII, majoritariamente pelas sociedades que se estabeleceram como democratas. O autor explica que “[...] por meio da representação, os cidadãos escolhem pessoas que levarão suas demandas para outro nível, onde essas preferências são discutidas e podem vir a se tornar agenda governamental ou não” (p. 9).

No entanto, é necessário salientar a importância de compreender que a democracia não é um mero instrumento para a escolha de representantes e que seu exercício não se esgota no momento do voto, mesmo que essa seja uma face valorizada do sistema democrático representativo. Encarar a democracia apenas pelo prisma eleitoral de direito ao voto é instrumentalizá-la e empobrecê-la. A democracia transcende a esfera procedimental e não se limita meramente a um sistema jurídico, ou seja, a democracia não é somente um conjunto de garantias institucionais. É a luta dos sujeitos por sua cultura e liberdade, contra a lógica dominante dos sistemas.

Ao longo dos anos, o modelo atual vem se desgastando. Combinações nocivas que somam fatores como: promessas não cumpridas, corrupção nos mais altos escalões, o aumento das desigualdades sociais e a falta de identificação do povo com os governantes, gerou, como consequência, uma sociedade marcada pela descrença nos órgãos políticos, pelo individualismo com forte apelo meritocrático e pelo não reconhecimento do outro. Em suma, a forma representativa da democracia se mostra insuficiente em seu papel de aplacar a injustiça social, como afirma Polak (2008). Segundo a autora, os desmandos autoritários apenas trocaram sua fonte emanadora: se antes os abusos partiam da figura do rei, hoje partem de uma minoria elitista que governa em seu próprio nome e, para a manutenção desta posição, são capazes de tudo.

Todo o quadro supracitado foi o estopim para uma sequência de manifestações, iniciadas no ano de 2013, que, a princípio, teve como bandeira central uma suposta luta contra a corrupção que culminariam com os protestos pelo *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, eleita, pela primeira vez em 2010, e reeleita em 2014. Logo o movimento passou a ser palco de discursos de ódio, machismo, sexismo e ataque a uma conjecturada doutrinação marxista que estaria ocorrendo nas instituições de ensino do país. Ressurgia, então, o fantasma do comunismo, cujo temor foi inculcado desde a ditadura empresarial-militar brasileira.

Esse contexto de extremo conservadorismo e ataque às conquistas sociais criou o cenário ideal para a retomada do movimento “Escola sem Partido”, que, outrora, não ganhara notoriedade no meio educacional por defender propostas que não tiveram ressonância social em seus primeiros anos. Porém, nessa nova tentativa de popularizar suas ideias, o movimento cresceu e ganhou força lançando mão de uma linguagem próxima ao senso comum, propagando um discurso simplista e dicotômico, utilizando as redes sociais como meio de divulgação.

Só então se concluiu que a subestimação dessa iniciativa foi um erro e o seu não enfrentamento gerou graves consequências, pois começaram a se multiplicar projetos de lei que incorporam os ideários do movimento “Escola sem Partido”.

2. Projeto “Escola Sem Partido”: uma análise crítica

Diante de vários fenômenos que se apresentam no campo educacional nos últimos tempos, este trabalho se aterá à análise dos ideários que sustentam o movimento “Escola sem Partido”. Tal movimento inspirou centenas de projetos de lei que tramitam, ou já tramitaram, em dezesseis estados e em mais de cento e trinta municípios brasileiros. Nossa intenção é contribuir com uma leitura crítica de tal proposta que vem, a cada dia, ganhando mais espaço e obtendo mais apoiadores.

Bárbara, Cunha e Bicalho (2017) destacam que o primeiro projeto do programa foi apresentado na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), em maio de 2014, pelo

Deputado Flávio Bolsonaro, à época pertencente ao Partido Social Cristão (PSC). No ano seguinte (março de 2015), o Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB/DF) apresentou na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 867/2015, com o intuito de incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”. Com esse mesmo objetivo, Magno Malta, do Partido da República (PR-ES), apresentou no Senado o PL n. 193/2016.

De acordo com Penna (2017), para os defensores do “Escola sem Partido”, a questão central não passa pelo crivo da constitucionalidade. O mais importante é conquistar a opinião popular, adquirir espaço no debate público e, desta forma, ganhar força dentre alguns segmentos da sociedade civil. Nota-se que os ideários contidos nele carregam consigo uma mistura de novos e velhos elementos e têm como base as seguintes características: a) apresentar uma concepção de escolarização; b) a desqualificação de professores; c) estratégias discursivas de teor fascista; d) a defesa do “domínio” dos pais sobre os seus filhos.

Este movimento reacionário revela-se repleto de questões problemáticas e contraditórias. Frigotto (2017, p. 17) caracteriza tal iniciativa como uma “[...] ameaça à vivência social e liquidação da escola pública como espaço de formação humana”. Tal definição se faz propícia diante da concepção de escolarização defendida. Para o “Escola sem Partido”, escolarização e educação caminham separadamente. Assim, educar é função unicamente da família e da religião. O papel da escola e do professor seria o de instruir, limitando-se a compartilhar informações neutras, sem mobilizar valores ou discutir a realidade do aluno. Qualquer prática contrária a isso é considerada doutrinação e deve ser punida.

Contrariando tal concepção de educação, Miranda (2014) afirma que o processo educativo se dá tanto no espaço da família quanto fora dela, sendo a escola a instituição decisiva para o seu pleno desenvolvimento. É um processo complexo, dialético e não fragmentado, como compreendem os defensores do “Escola sem Partido”.

Outro ponto importante a se destacar é o apelo religioso contido no movimento. Segundo suas premissas, o professor não poderia apresentar nenhum tipo de conteúdo em conflito com as convicções religiosas dos estudantes. No entanto, Saviani (2011, p. 14) afirma que “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Nesse sentido, tal exigência interfere gravemente na socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, fazendo que, por consequência, a escola se esvazie e perca sua finalidade. Trata-se de usurpar do aluno o direito de ter acesso às objetivações humanas em suas máximas potencialidades, condenando-o a viver na superficialidade da vida cotidiana.

Na contramão do “Escola sem Partido”, a Constituição Federal estabelece que:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988).

Esse artigo explicita o caráter laico que o Estado e todo serviço por ele prestado devem manter. Dessa forma, fica evidente que as convicções religiosas pertencem ao âmbito privado e dizem respeito unicamente ao aluno e sua família. O direito de professar uma fé será respeitado, obviamente. No entanto, o currículo escolar, de âmbito público, não pode ser determinado por questões de natureza particular, como é a religião.

Outro ponto a se destacar é a defesa de uma suposta neutralidade política e ideológica. O anteprojeto de Lei Federal, disponível na página virtual do programa, propõe em seu artigo 1.º que a educação nacional atenda aos princípios da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

O equívoco contido neste trecho aponta para a total ignorância, ou má fé, sobre a concepção de política. Educar é um ato político, portanto, não existe nenhum trabalho educativo neutro. Oliveira (1996, p. 9) explica que “[...] a escolha e utilização de uma ou outra possibilidade já existente temem seu bojo, consciente ou inconscientemente, uma posição ético-política determinada”. Em suma, o próprio programa que exige neutralidade política e ideológica nas escolas não é neutro. Suas concepções e defesas são politicamente posicionadas.

Outro aspecto importante é a questão da desqualificação do professor. Ao estabelecer uma lista de proibições em relação à conduta docente, cria no imaginário popular uma figura demonizada, que deve ser vigiada, pois pode desvirtuar os valores familiares dos alunos em suas aulas.

O movimento “Escola sem Partido” esvazia o trabalho docente ao retirar do professor aquilo que lhe é característico, o direito de ensinar. Penna (2017, p. 41) alerta que “[...] a desqualificação do professor no projeto aparece como a remoção, até explicitamente, de todas as suas atribuições profissionais, chegando ao extremo de excluir a sua liberdade de expressão”. Tal investida fere a liberdade de cátedra, atingindo o âmago da atividade docente. Desta forma, o professor perde a sua real importância no processo de ensino e aprendizagem. É despedido de seu caráter intelectual e reduzido a um mero informador.

A proibição do estímulo aos alunos à participação em manifestações, atos públicos e passeatas mostra-se excessiva e até mesmo contrária a uma educação democrática. A participação dos jovens em protestos é um fator de grande importância para o desenvolvimento de uma educação democrática, seja pelo conhecimento adquirido a partir da experiência, ou por fomentar nos alunos uma preocupação com as questões políticas da sociedade.

O movimento ainda apoia a criação de um canal de denúncia direto entre estudantes e a Secretaria de Educação, que receberia denúncias anônimas e repassaria para o Ministério Público, criando, desta maneira, um forte clima de denunciamento e de ódio voltado aos professores. O “Escola sem Partido” implanta o medo, o cerceamento de ideias e a censura nas salas de aula.

Somado a isso, a ideia de poder total dos pais sobre os filhos inflama ainda mais a discussão sobre o assunto. O lema “#meusfilhosminhasregras” é amplamente utilizado nas redes sociais pelos apoiadores do projeto. Penna (2017) assinala que no dia 25 de maio de 2016, José Mendonça Bezerra Filho, Ministro interino da Educação, realizou uma de suas primeiras audiências públicas a fim de atender grupos da sociedade civil. O grupo atendido neste dia foi o “Revoltados *On-Line*”, liderado por Marcello Reis e composto, inclusive, pelo ator (e agora deputado federal) Alexandre Frota. Nesta ocasião, o grupo de extrema direita levou suas pautas para a educação nacional e a principal delas era a defesa do “Escola sem Partido”.

Apoiados por Miguel Nagib, afirmaram veementemente que os professores estariam usurpando a autoridade moral dos pais e ensinando em suas salas de aula a “ideologia de gênero” com o intuito de exterminar a família tradicional, transformando os alunos em gays e lésbicas. Nota-se aqui a utilização de uma estratégia fascista de discurso. A tentativa de desumanizar docentes, tornando-os monstros perigosos, inimigos da sociedade, pode ser comparada, guardadas as devidas proporções, ao discurso antisemita utilizado pelos alemães na década de 1930.

Precisamos evidenciar que o debate sobre questões de gênero não caminha nesse sentido. Discutir gênero em sala de aula engloba reflexões acerca das relações construídas historicamente entre homens e mulheres (machismo, homofobia, desigualdades), mostrando que, se tais relações foram construídas no seio da sociedade, também podem ser desconstruídas e superadas historicamente pelo conjunto dos indivíduos.

Espinosa e Queiroz (2017) afirmam que os que defendem a iniciativa do “Escola sem Partido” o fazem apoiados na suposta preocupação com o grau de “contaminação” político-ideológica das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino. Novamente nos deparamos com a construção de um discurso que intenciona a depreciação do espaço escolar, apontando-o como um lugar contaminado, que precisa, portanto, ser purificado.

Os mesmos autores assinalam que não se trata somente de uma disputa por projetos de educação e de escolarização, mas, de uma disputa por narrativas, sentidos, percepções, representações e práticas do mundo social. Tal afirmação se explicita quando o Plano Nacional de Educação (PNE) decide excluir de seu texto todas as metas relativas ao combate à desigualdade de gênero após sofrer forte pressão de grupos conservadores.

Os adeptos do “Escola sem Partido” também tomam os livros didáticos e paradidáticos como alvo, tecendo recomendações acerca deles. O *blog* “De olho do livro didático”, de

autoria de Orley Silva, também membro do movimento, se dedica a reunir denúncias contra livros didáticos. Penna (2017) assinala que uma das últimas reclamações dizia respeito à presença de conteúdos relacionados ao Candomblé e Umbanda em livros didáticos do Ministério da Educação (MEC) de 2016, destinados a crianças de 6 a 10 anos.

O livro em questão, de acordo com Penna (2017, p. 46), trazia a imagem de Xangô, acompanhado da legenda “Xangô: Deus do trovão e da justiça. O símbolo desse orixá é um machado de duas lanças chamado oxé. Esse machado representa a justiça”. Segundo a concepção do movimento, os autores desse livro didático, juntamente com os professores, se dedicam a convencer sistematicamente os alunos a se converterem ao Candomblé e Umbanda, uma vez que afirmam a existência de uma suposta doutrinação religiosa neste conteúdo. “Surpreendentemente”, quando são representados Zeus, Apolo, Afrodite ou qualquer figura relacionada ao cristianismo, não há qualquer tipo de mobilização contrária.

Logo, concluímos que aquilo que o movimento classifica como doutrinação religiosa desvela-se como um nítido ataque às diferentes formas de pensar e viver, especialmente no que diz respeito às religiões de matrizes africanas. Trata-se de um desserviço prestado aos que lutam pela superação da intolerância religiosa que é endereçada aos grupos minoritários.

Outra denúncia presente no *blog* tem relação com a famigerada “ideologia de gênero”. A reclamação é referente a um exercício com o seguinte enunciado: “Vejam os desenhos que três crianças fizeram para representar suas famílias”. A atividade veio acompanhada de três desenhos infantis: uma família homoafetiva, uma família de diferentes etnias e uma família com uma mãe solo. Diante desses desenhos o aluno responderia uma questão de múltipla escolha, concluindo que “[...] as famílias são diferentes umas das outras”. Apenas isso, porém, para os adeptos do “Escola sem Partido”, seria ideologia de gênero (PENNA, 2017, p. 46).

Penna (2017) enfatiza a face cruel de tal ideário, tendo em vista que, estatisticamente, no Brasil, a configuração familiar mais comum é a que foi representada no terceiro desenho. A exaltação de um único modelo possível de família, composto por uma mãe, um pai e um casal de filhos, marginaliza um número incontável de crianças que não se sentirão representadas pois não se encaixam num determinado padrão.

Mais uma vez a falácia da ideologia de gênero cai por terra e novamente evidencia-se o ódio às diferenças, além da resistência em aceitar que as pessoas tenham o direito de viver suas vidas e serem respeitadas em suas escolhas.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) também não passou ileso. Caldas (2016) relembra que a prova de 2015 foi denunciada pelo movimento por ter proposto como tema da redação “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”. Foi enviada uma representação à Procuradoria Geral da República afirmando que se tratava de uma doutrinação ideológica, pois obrigava os alunos a respeitarem os direitos humanos.

Retrocedemos assustadoramente. Já não lutamos mais por avanços. A luta passou a ser em defesa do óbvio. O silenciamento que o “Escola sem Partido” pretende impor extrapola todos os limites, chegando a colocar em risco a integridade física de mulheres, pois, segundo os defensores do movimento, ninguém deve ser obrigado a concordar que a agressão contra as mulheres é um problema a ser debatido e combatido. É a naturalização da desumanização, isto é, a barbárie.

É importante salientar que não duvidamos que entre os apoiadores desse movimento existam pais realmente preocupados com seus filhos e com a educação escolar que recebem. Numa leitura despreocupada, os objetivos deste grupo podem parecer repletos de boas intenções, uma genuína tentativa de melhorar a educação pública. Porém, Martins (2015, p. 36) explica que a essência de um fenômeno não está posta explicitamente em sua concreticidade aparente. De acordo com a autora, a essência “[...] não se revela de modo imediato, mas sim pelo desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais”.

Mesmo diante de fundamentações tão frágeis e que vão contra vários princípios da nossa Constituição, o “Escola sem Partido” alcançou um nível de expansão preocupante que não pode mais ser desconsiderado. Por essa razão, é preciso construir coletivamente uma oposição consistente ao movimento.

3. Construindo a resistência

A história revela que investidas contra os direitos adquiridos pela classe trabalhadora não é uma novidade. No que tange à educação brasileira, tais ataques ficam cada vez mais ferozes, evidenciando, assim, a intenção de inviabilizar a escola pública de qualidade no país. Porém, a própria história nos dá subsídios para acreditar que movimentos de resistência sempre se organizaram contra os desmandos vigentes e tais iniciativas, construídas no passado, soam para nós como centelhas de esperança para as lutas que precisamos travar no presente.

A organização de um movimento de resistência passa, inerentemente, pela compreensão da gravidade do momento vivido. Ramos e Frigotto (2017) destacam que o golpe de Estado efetivado pela classe dominante no ano de 2016, com o *impeachment* da presidenta Dilma, instaura uma condição de exceção, interrompendo uma frágil ordem democrática, atingindo, sem dúvida, o Estado de Direito.

Segundo os autores, o golpe materializou-se em uma nítida violência contra a classe trabalhadora, tendo em vista as inúmeras contrarreformas aprovadas e as que ainda estão em curso, que caso prosperem, várias gerações da classe trabalhadora viverão sob a insegurança de tudo aquilo que é essencial à sobrevivência: comer, beber, vestir, morar. Além disso, estaremos submetidos à violência de um Estado policial extremamente truculento.

Podemos afirmar que todas as ditaduras e golpes vivenciados em nossa história buscam, *a priori*, conservar o domínio do capital e, para isso, necessitam intervir na disputa de ideias, especialmente as provenientes da educação escolar. Ramos e Frigotto (2017) enfatizam que não é por coincidência que todo golpe e ditadura investem em sérias reformas no campo econômico, político, cultural e educacional.

Sobre o golpe que vivemos, os autores destacam que “sua natureza e profundidade, atualmente, estão relacionadas à crise estrutural do sistema capital que, para prosseguir, necessita ser cada vez mais destrutivo e violento contra os direitos da classe trabalhadora e de seus filhos” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 29). Nesse sentido, também é interesse do capital o empobrecimento da educação escolar recebida pela classe trabalhadora, objetivando a formação de mão de obra barata e acrítica, totalmente subordinada aos reveses que lhes forem impostos. Enquanto isso, a educação destinada à classe dominante continuará como sempre foi: de excelência.

Tais interesses são coerentes com a compreensão economicista da educação que a submete à lógica do mercado e reitera a dualidade educacional e à diferenciação dentro desta dualidade, de modo a restringir o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento sistematizado e limitar sua trajetória escolar ao não prosseguimento de estudos no nível superior ou a um ensino superior de qualidade inferior ao tradicionalmente cursado pelas elites (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 30).

Diante de tal constatação, Martins e Carvalho (2017) afirmam que a crise capitalista tem instituído condições cada vez mais degradantes de existência humana. O trabalho está submetido a padrões inimagináveis de exploração. Para os autores, a manutenção desta forma de conceber a sociedade necessita de mecanismos que operem com o objetivo de obter total consentimento dos indivíduos neste ciclo destrutivo.

A crise do capitalismo reflete na educação em forma do máximo esvaziamento dos conteúdos, ampliando, assim, o número de trabalhadores semiquilificados sempre dispostos a qualquer tipo de emprego. Martins e Carvalho (2017) apresentam a reforma do Ensino Médio como exemplo da concretização desse empobrecimento.

No entanto, assim como houve mobilização contrária à reforma do Ensino Médio, não tem sido diferente em relação ao “Escola sem Partido”. Ao perceberem a ameaça crescente, diversos grupos e movimentos historicamente compromissados com a educação pública brasileira manifestaram-se, promovendo os mais variados encontros com o objetivo de aprofundar o debate sobre o tema.

É certo que o “Escola sem Partido” ganhou projeção nacional contando com o apoio de grupos como o Movimento Brasil Livre (MBL) e o Revoltados *On-Line*. No entanto, os que se posicionaram contrários aos ideários deste movimento não ficaram apáticos assistindo aos desdobramentos de tal iniciativa como meros expectadores.

Nas redes sociais, grupos já se formaram e dentre eles se destaca o “Professores contra o Escola sem Partido”, iniciativa criada por professores e estudantes da Universidade Federal Fluminense (UFF) que reúne e divulga uma gama de artigos informativos, vídeo-aulas, debates e opiniões de vários profissionais da área de educação sobre a temática. Atualmente conta com mais de setenta e sete mil apoiadores. Trata-se de um dos primeiros movimentos sociais de oposição direta às propostas do “Escola sem Partido”.

Outras iniciativas também foram formuladas. Esforços nascidos da coletividade, unidos por um mesmo ideal: a preservação do direito de aprender, do dever de ensinar e da promoção de uma educação democrática, portanto, livre e sem mordação. Frutos do movimento de resistência já são colhidos. As críticas elaboradas por aqueles que discordam dos ideários defendidos pelo “Escola sem Partido”, mais o repúdio demonstrado pela Comissão de Educação do Senado, foram eficazes para frear Magno Malta, fazendo-o recuar e solicitar a retirada do PL 193/2016 de tramitação na Casa. Além disso, em dezembro de 2018, o PL 867/2015, que tramitava na Câmara dos Deputados, foi arquivado em decorrência do fim da atual legislatura. O arquivamento do projeto foi comemorado por seus opositores como mais um passo contra o obscurantismo, fortalecendo a certeza de que a resistência deve permanecer firme e atuante em busca do enriquecimento da formação escolar.

Resistir aos ideários do “Escola sem Partido” é reafirmar que a escola é um espaço educativo privilegiado, que os professores devem preparar os seus alunos para uma vivência consciente e crítica contra os conformismos e preconceitos impostos diariamente por uma sociedade de exploração e silenciamento da classe trabalhadora.

Duarte (2013, p. 246), aponta que “[...] quanto mais as ações realizadas no interior da escola se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar”. Em contrapartida, afirma que “[...] lutar para que a escola transmita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2013, p. 246).

Essa luta passa pela mudança das narrativas que afirmam que a educação pública é um fracasso ou, que o importante para os mais pobres é conquistar um diploma para ingressar no mercado de trabalho. Precisamos criar possibilidades assertivas, de resistência, que produzam novas leituras e releituras para o enfrentamento à narrativa dominante.

Considerações finais

É sabido que no Brasil a escola pública atende aos filhos da classe trabalhadora. Logo, não é do interesse da classe dominante que haja políticas públicas de investimento educacional a fim de proporcionar a estes indivíduos uma educação de qualidade. A dominação que as classes mais abastadas exercem sobre as classes mais pobres também passa pelo domínio

intelectual, portanto, limitar o acesso ao conhecimento elaborado é condição para a perpetuação de um ciclo multifacetado de exploração de seres humanos por outros seres humanos.

Com o golpe de 2016 explicitou-se, ainda mais, o desejo e as ações pelo desmonte da escola pública, pelo esvaziamento dos conteúdos escolares e, especialmente, pelo acirramento da viabilidade de que alunos advindos da classe trabalhadora ingressem no Ensino Superior e possam ocupar espaços antes exclusivos dos filhos da classe dominante. A vida daqueles que vivem do trabalho ficou mais difícil. Nos dois anos de governo Temer o desemprego aumentou. A “reforma” do Ensino Médio e a PEC do teto dos gastos públicos foram aprovadas, compondo, entre outros retrocessos, um grande pacote de austeridades.

A vitória de Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018 não despertou nenhuma perspectiva de melhora deste quadro. Ao contrário, a reforma da previdência aprovada em 2019 é exemplar da destruição de direitos sociais. No campo educacional, Bolsonaro primeiramente escolheu para ocupar o cargo de ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez, e, posteriormente, Abraham Weintraub, ambos apoiadores do movimento “Escola sem Partido”, o que não é de causar espanto, tendo em vista que a defesa de tal projeto configurou uma das bandeiras levantadas por Bolsonaro durante sua campanha. Os ataques à educação não cessam e especialmente A. Weintraub, insulta quase que diariamente a categoria docente e estudantes, seja moralmente ou por meio dos cortes impostos à pasta.

Apesar do arquivamento do PL 867/2015 ter sido comemorado, a alegria não durou muito tempo, pois logo que iniciou o ano de 2019, a deputada Bia Kicis (PSL/DF) apresentou outro projeto, o PL 246/2019, com tópicos muito parecidos com anterior. Como era de se prever, os defensores de tais ideários não desistiriam facilmente desta empreitada. Por isso, reforçamos a urgente necessidade de perseverarmos em nosso papel de resistência a fim de combater mais essa tentativa de implantar o projeto “Escola sem Partido” e todos mais que objetivarem o empobrecimento da educação destinada à classe trabalhadora.

Não se trata de uma conclusão pessimista, muito menos conformista da realidade, mas uma conscientização, a fim de que cada um compreenda o seu papel na luta pela superação da lógica imposta pelo “Escola sem Partido”. Por meio da análise de suas propostas, podemos concluir que se coloca diante de nós um “antimovimento social”, que tem como objetivo cercear a prática docente, esvaziar a educação escolar e pauperizar a formação daqueles que frequentam as escolas públicas.

Tal ideário vai de encontro aos anseios democráticos, tendo em vista que ignora o diálogo, a pluralidade de ideias e de formas de existir no mundo, pautando-se no autoritarismo e na promoção do ódio na tentativa de impor seus princípios e valores particulares em um espaço que tem por dever ser coletivo.

Por isso, defendemos que a resistência da escola reside na consciência de que seu espaço é privilegiado para a socialização do saber sistematizado entre os trabalhadores, bem como

na formação de cidadãos que anseiem a superação da sociedade de classes e que lutem contra a desigualdade que nos assola.

Concluimos nossas reflexões afirmando que a articulação e mobilização da classe trabalhadora será de suma importância para os rumos que tomará o país. Para que isso seja possível, precisamos aguçar nossa consciência de classe e a compreensão dos fenômenos para além de sua aparência imediata. Isso tem a contribuição direta da educação escolar, razão pela qual o “Escola sem Partido” busca neutralizá-la.

Referências

ABDALLA, Maurício. A democracia no capitalismo. *In*: SOUZA, Robson Sávio Reis; PENZIM, Adriana Maria Brandão; ALVES, Claudemir Francisco (orgs.). **Democracia em crise: o Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2017. p. 19-44.

BÁRBARA, Isabel Scrivano Martins Santa; CUNHA, Fabiana Lopes da; BICALHO, Pedro Paulo Gastalho. Escola Sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP, 2017. p. 105-120

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 11. ed. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CALDAS, Renan Rubim. O antinovimento social “Escola Sem Partido” e a negação da produção de subjetividades nos espaços públicos. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29. **Contra os preconceitos: história e democracia. Anais...**, [s.l.]: Anpuh, 2016. Disponível em: https://professorescontraoescolasespartido.files.wordpress.com/2016/07/artigo_anpuh-2017-renan-rubim.pdf. Acesso em: 17 fev. 2019.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 49-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro. UERJ, LPP, 2017, p. 17-34.

MACHADO, Audálio. José Pontes. A democracia representativa no Brasil: problemas e questionamentos. **Estação Científica**, Macapá, v. 6, n. 1, p. 09-18, jan.-abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/viewFile/1935/audaliov6n1.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Saulo Rodrigues. Educação escolar e resistência: a (des)qualificação do ensino e a obnubilação da consciência. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ano 14, v. 19, n. 46, p. 68-88, jul.-dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19330>. Acesso em: 08 jun. 2018.

MIRANDA, Jorge. Introdução ao direito da educação: direito português e direito brasileiro. **e-Pública**, Lisboa, v. 1, n. 2, pp. 01-29, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2183-184X2014000200001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jul. 2018.

OLIVEIRA, Betty. **O trabalho educativo**: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro. Campinas: Autores Associados, 1996.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” Partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. p. 35-48.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória,

ano 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul.-dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329/13057> Acesso em: 17 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Mapeamento de produções científicas sobre pedagogia histórico-crítica: a inserção contra-hegemônica no cenário acadêmico⁴⁹

*Miriam da Gama Henrique
Ana Carolina Galvão*

A educação, o conhecimento e a escola não são neutros, mas produtos da sociedade que se desenvolvem sob as bases de condições determinadas. Saviani, no livro “Escola e Democracia” (2012) faz uma síntese das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas da educação. O autor aponta a fragilidade das primeiras, que tentam descolar a educação do tecido social e a limitação das segundas, que nos trazem conclusões importantes, acabam por explicar o mecanismo de funcionamento da escola, sem, no entanto, apresentar uma proposta pedagógica para uma nova organização escolar. Para essas teorias, a escola, existindo no seio da sociedade burguesa, estaria limitada a reproduzi-la.

Isto posto, tornou-se urgente pensar uma teoria pedagógica que fosse revolucionária e não reformista. Neste cenário, visando à superação por incorporação, Saviani (2012) formula as primeiras ideias da pedagogia histórico-crítica, que, fundamentada no materialismo

49 Este capítulo foi produzido com o esforço coletivo de todo o grupo de pesquisa e sistematizado pelas autoras como resultado das pesquisas registradas junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), campus Goiabeiras, nos projetos “A pedagogia histórico-crítica no quadro da educação brasileira” (registro n. 7384/2016) e “A pedagogia histórico-crítica e suas expressões teórico-práticas no campo educacional” (registro n. 7745/2017).

histórico-dialético e tendo como premissa a transmissão do saber elaborado como condição de humanização, não se volta a reproduzir o *status quo*, mas se coloca na luta em prol da superação da sociedade capitalista, sendo, portanto, uma pedagogia revolucionária, que compreende a escola como lugar de socialização do saber. Nisso corrobora Duarte (2016, p. 21):

O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista.

Considerando a construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, conforme defendido por Saviani (2013), o grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”, lotado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mapeou as produções científicas vinculadas à pedagogia histórico-crítica, com enfoque na prática pedagógica, visando a descortinar sua inserção como teoria pedagógica no cenário acadêmico brasileiro, compreendendo ser esta a teoria pedagógica, no contexto nacional e atual, aquela que se coloca a serviço da transformação da sociedade.

A pesquisa foi desenvolvida considerando as informações disponíveis na *internet* para coleta dos dados. Foram mapeados cursos de licenciaturas ministrados em instituições públicas e a divulgação de artigos teoricamente embasados na pedagogia histórico-crítica. Apresentamos a seguir, a sistematização dos dados coletados.

1. Universidades

A pesquisa relativa às universidades se iniciou pelo mapeamento dos cursos de graduação - licenciatura, o que se justifica por entendermos que a adesão a essa teoria se vincula à formação inicial a partir desse referencial. A metodologia empregada foi a busca por meio da *internet* da identificação de cursos de graduação de formação de professores de instituições públicas de ensino superior (IES), utilizando o sistema do Ministério da Educação, o E-MEC.⁵⁰

Em seguida, buscamos pelos *sites* das instituições, acesso aos projetos político-pedagógicos e programas, de modo a identificar aqueles cursos que possuíam disciplinas pautadas pela pedagogia histórico-crítica. Assim, é importante destacar que nem todas as IES tem as informações disponíveis e, portanto, esse levantamento considera apenas aquelas que pudemos localizar.

50 O E-MEC encontra-se disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 05 set.2020

As IES foram divididas em planilhas distintas, porém com mesmo formato, conforme as regiões administrativas do país (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul, Centro-oeste). Vale salientar que, pela viabilidade de acesso às informações, tempo de pesquisa e escassez de recursos humanos e financeiros, visto que a pesquisa não contou com nenhum apoio⁵¹, não foram incluídas as instituições particulares de ensino superior.

Em cada região foram listadas as instituições que constam no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (E-MEC) e seus respectivos cursos de licenciatura. O próximo passo se deu pela busca nas ementas das licenciaturas encontradas, dos seguintes descritores: “didática”, “prática de ensino”, “prática pedagógica”, “metodologia”, “métodos de ensino”, “pedagogia histórico-crítica”, “psicologia histórico-cultural”,⁵² “processos de ensino e aprendizagem”. Embora nosso interesse final fosse mapear as aparições de “pedagogia histórico-crítica” e “psicologia histórico-cultural”, os demais descritores foram considerados a princípio para verificar se os descritores centrais da pesquisa estariam associados a alguma disciplina específica, como didática, prática de ensino etc.

Uma vez realizado esse mapeamento inicial, foram contabilizadas as repetições de cada descritor, ou seja, o mesmo descritor pode aparecer várias vezes na mesma ementa. A contagem culminou no quadro 5, denominado “Balanço geral dos descritores”.

51 O grupo de pesquisa submeteu projeto a agências de fomento, mas não foi contemplado em nenhuma oportunidade. Não nos alongaremos nessa discussão para não nos desviarmos do nosso objeto, mas consideramos relevante uma reflexão sobre os interesses que movem a não aprovação de projetos de pesquisa fundamentados no marxismo. Além disso, o corte de verbas para a educação, a desqualificação da ciência, o ataque sem precedentes que enfrentamos no atual (des)governo de Jair Bolsonaro, também são elementos importantes a serem considerados.

52 Salientamos que a psicologia histórico-cultural, como referencial do campo da psicologia que dialoga diretamente com a pedagogia histórico-crítica por sua matriz materialista histórico-dialética, foi incluída na pesquisa devido à centralidade de nossos estudos, voltados à prática pedagógica. Entendemos que o fenômeno educativo não pode ser explicado isoladamente e, em especial, no caso da prática pedagógica, ela não pode ser analisada sem levar em conta as questões do desenvolvimento do psiquismo, objeto da psicologia. Conferir: Magalhães e Martins (2020), para saber mais sobre a relação entre Pedagogia e Psicologia.

Quadro 5: Balanço geral dos descritores

DESCRITOR	REGIÕES					BRASIL
	NORTE	NORDESTE	SUL	SUDESTE	CENTRO-OESTE	
DIDÁTICA	662	592	343	342	390	2329
Prática de ensino	288	242	233	221	229	1213
Prática Pedagógica	199	279	152	162	210	1002
Metodologia	432	580	327	465	531	2335
Métodos de ensino	6	25	33	0	16	80
Pedagogia Histórico-Crítica	21	72	23	6	43	165
Psicologia Histórico Cultural	2	0	23	3	16	44
Processos de ensino-aprendizagem	16	47	153	43	48	307

Fonte: Elaboração das autoras

Uma segunda planilha foi organizada para contabilizar, por região, a quantidade de instituições públicas e licenciaturas encontradas e destas, a quantidade de cursos e respectivas ementas analisadas. Vale ressaltar que os dados obtidos sofreram impacto pela dificuldade em localizar ementas, programas de disciplinas ou projetos político-pedagógicos dos cursos na *internet*. Em muitos casos foi localizado apenas uma breve descrição da disciplina na página das universidades.

Na região Norte foram mapeados 666 cursos e destes, não foram localizadas informações em 549 deles. Na região Nordeste, em 480 cursos não foram localizados os dados, dentre as 650 licenciaturas mapeadas. Na região Sudeste não foram encontrados dados de 180 cursos dos 411 mapeados. Na região Sul, dos 199 cursos de licenciaturas encontrados, não foi possível localizar as informações de 69 deles. Por fim na região Centro-oeste, das 132 licenciaturas mapeadas, em 21 cursos não encontramos dados para consulta, conforme o quadro 6.

Quadro 6: Cursos mapeados

BRASIL					
Regiões	IES	Licenciaturas	Cursos não disponíveis para consulta	Cursos disponíveis para consulta	% cursos analisados
NORTE	21	666	549	117	17,56%
NORDESTE	57	650	480	170	26,15%
SUDESTE	33	411	180	231	56,20%
SUL	30	199	69	130	65,32%
CENTRO-OESTE	18	132	21	111	84,09%
BRASIL	159	2058	1299	759	36,88%

Fonte: Elaboração das autoras

No universo de cursos analisados, foi notória a pequena aparição dos descritores “pedagogia histórico-crítica” e “psicologia histórico-cultural”, evidenciando que os referenciais pautados no materialismo histórico-dialético são pouco estudados nos cursos de formação de professores, conforme se observa no quadro 7.

Quadro 7: Descritores localizados

BRASIL					
Regiões	Cursos disponíveis para consulta	Menção à Pedagogia histórico-crítica em ementas dos cursos	% menção à Pedagogia histórico-crítica	Menção à Psicologia histórico-cultural em ementas dos cursos	% menção à Psicologia histórico-cultural
NORTE	117	21	17,94%	2	1,70%
NORDESTE	170	72	42,35%	0	0,00%
SUDESTE	231	6	2,59%	3	1,29%
SUL	130	23	17,69%	23	17,69%
CENTRO-OESTE	111	43	38,73%	16	14,41%
BRASIL	759	165	21,73%	44	5,79%

Fonte: Elaboração das autoras

Assim, ao passo que percebemos a pouca inserção da pedagogia histórico-crítica nos cursos de licenciatura analisados, notamos também a forte adesão às pedagogias hegemônicas, com intensas afinidades com o projeto político e econômico neoliberal, adaptativo dos sujeitos e, portanto, sem interesse na ruptura com o capital. Essas teorias, denominadas por Duarte (2001) como pedagogias do “aprender a aprender”, se apoiam no discurso de preparar o sujeito para as demandas da vida moderna e incorrem no erro de legitimar a cotidianidade alienante, pregando uma valorização do espontaneísmo, da “liberdade” individual e da criatividade adaptativa em detrimento do saber objetivo e do conhecimento científico e sistematizado. Como explica Duarte (2016, p. 27), nesse caso, “[...] a escola atende tão melhor aos interesses da burguesia quanto mais ela fortaleça a identificação natural das novas gerações à vida ‘tal qual ela é’”.

A situação se torna tão mais preocupante quando analisamos que os cursos de licenciatura, hegemonicamente fundamentados nas pedagogias do “aprender a aprender”, seguem a cartilha de pregar uma educação escolar que seja esvaziada de conteúdo, simplória, baseada na “cotidianidade” dos alunos, retirando da escola a sua função precípua de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade:

Os defensores das pedagogias hegemônicas criticam o que chamam currículo “conteudista” se pautando na imagem de um amontoado de coisas que, se um dia tiveram algum valor, há muito o teriam perdido, tornando-se totalmente sem sentido para a vida contemporânea, especialmente dos jovens. Estabelece-se, desse modo, uma oposição entre as questões da atualidade e o legado da história humana (DUARTE, 2016, p. 3).

Em se tratando de cursos de licenciatura, a centralidade nessas pedagogias do “aprender a aprender” chega a ser contraditória, visto que se propõem a formar professores sob o lema do “não-ensino”, contribuindo para a formação de futuros professores que defendam que os alunos devem aprender livremente e que o docente deve apenas acompanhá-los nesse processo. Que situação curiosa! Para que servem os professores se deve-se privilegiar a aprendizagem espontânea e estudar os assuntos restritos à vida cotidiana? Sob esse lema, os professores se tornam *coachs* de seus alunos, tutores que devem apenas acompanhar o processo de busca por iluminação pessoal de cada um. O que esse lema esconde, na verdade, é que essa desvalorização do conhecimento científico não passa de “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. 29).

Em contrapartida, a pedagogia histórico-crítica prioriza a organização do ensino e a escolha dos conteúdos orientados à transformação da concepção de mundo dos alunos, buscando tornar popular o conhecimento erudito.

Outro flanco da pesquisa foi mapear a produção de periódicos da área da educação com fundamentação marxista, a fim de compreender o grau de inserção da pedagogia histórico-crítica neles.

2. Periódicos

A busca em periódicos se deu pelo estrato Capes, sendo mapeadas as revistas “A1” e “A2” em Educação, conforme classificação vigente durante o período da pesquisa (2016/2017). O primeiro passo se deu pesquisando na Plataforma Sucupira,⁵³ observando as revistas classificadas dentro de um mesmo estrato em Educação dos anos 2010, 2011 e 2012 (disponíveis unificadas), 2013 e 2014. Após esse levantamento, foram excluídas as revistas com publicações exclusivamente em língua estrangeira e as que apresentavam mesma classificação entre a versão online e impressa.

Em seguida, entre as revistas selecionadas, analisamos as publicações de 2010 a 2016, selecionando os artigos que continham quaisquer dos seguintes descritores: 1) pedagogia histórico-crítica; 2) marxista; 3) marxismo; 4) materialismo histórico-dialético, elencando todos os artigos em que aparecessem os termos, em quaisquer partes da publicação (do título às referências). Voltaremos a esse levantamento na sequência de nossa exposição.

Uma nova filtragem foi realizada e qualificamos para leitura todos os artigos que continham o descritor “pedagogia histórico-crítica” e tratavam de prática pedagógica, considerando nosso foco de pesquisa.

Para o levantamento de dados foram considerados: 1) a relação de revistas de cada estrato disponível no site da Capes; 2) os sítios virtuais oficiais das revistas selecionadas; 3) o sítio virtual da Scielo⁵⁴ para consulta dos artigos, quando não era possível a localização e seleção pelos sites das revistas supracitadas.

53 Plataforma Sucupira é uma ferramenta oficial para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma foi pensada para disponibilizar em tempo real e com transparência as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Disponível em: <https://sucupira,capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 5 set. 2020.

54 O sítio virtual da Scielo encontra-se disponível em: <http://www.scielo.org>. Acesso em: 5 set. 2020.

2.1 Revistas A1

Nos periódicos A1, após o primeiro filtro de seleção das revistas, a saber, aquelas que se mantiveram nesse estrato pelo período de 2010 a 2014, chegamos ao número de doze revistas para busca de artigos. Nestas revistas, os descritores foram contabilizados conforme a tabela 2. É importante frisar que não raras vezes mais de um descritor era encontrado em um mesmo artigo. Sendo assim, a tabela contabiliza o número de menções de cada descritor.

Tabela 2: Artigos por descritor.

DESCRITOR	N.º DE ARTIGOS
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	13
MARXISMO	48
MARXISTA	71
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	8

Fonte: Revistas A1, 2010-2016.

Tendo em vista o grande número de produções encontradas, a variedade de temas abordados e a grande recorrência de três descritores – marxismo, marxista e materialismo histórico-dialético – percebemos que estes se caracterizaram muito genéricos, não implicando, necessariamente, numa abordagem marxista e no mais das vezes, não filiada à pedagogia histórico-crítica.

Partindo para o passo seguinte de seleção, a saber, descritor “pedagogia histórico-crítica”, encontramos oito artigos, dos quais nenhum tratava de prática pedagógica e por isso não foram selecionados para leitura e análise.

Dos demais artigos que não traziam o descritor “pedagogia histórico-crítica” mas abordavam a prática pedagógica e apresentavam pelo menos um dos demais descritores (marxismo, marxista e materialismo histórico-dialético), o que pudemos perceber foi que traziam referenciais contraditórios e muitas vezes até excludentes entre si, sinalizando para uma falta de radicalidade e aprofundamento teórico das propostas pedagógicas ali expressas, apresentando abordagens marxistas atreladas a conceitos tipicamente pós-modernos.

Esse ecletismo de fundamentos teóricos, além da própria fragilidade epistemológica dos textos, denuncia também a falta de radicalidade com que as teorias pedagógicas são tratadas nos textos científicos, implicando na formação de professores. Os alunos, futuros professores, não são ensinados a buscar os fundamentos que embasam as teorias pedagógicas, mas a simplesmente adotar abordagens teóricas conforme a “conveniência” do momento.

2.2 Revistas A2

Considerando a metodologia para seleção dos periódicos, na primeira fase do levantamento em revistas do estrato A2 chegamos ao total de vinte revistas para coleta dos artigos. Seguindo o caminho para seleção dos artigos, conforme os descritores determinados e desconsiderando os artigos duplicados (em que mais de um descritor foi encontrado), contabilizamos um total de 494 artigos, ponderando as ocorrências dos descritores do título às referências, incluindo notas de rodapé. Considerando que algumas vezes no mesmo artigo encontramos mais de um descritor, no primeiro momento do levantamento foram encontradas 523 menções aos descritores elencados, conforme os dados da tabela 3.

Tabela 3: Artigos por descritor.

DESCRITOR	Nº DE ARTIGOS
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	105
MARXISMO	259
MARXISTA	111
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	48
TOTAL	523

Fonte: Revistas A2, 2010-2016.

Na etapa seguinte, foram considerados para leitura e análise quarenta e oito artigos que continham o descritor “pedagogia histórico-crítica”, buscando evidenciar quais tratavam de prática pedagógica fielmente embasados na pedagogia histórico-crítica.

Dos quarenta e oito artigos selecionados para leitura, pode-se constatar que apenas dois abordavam prática pedagógica com fundamentação nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. Nos demais trabalhos o observado foi uma “mistura” de abordagens teóricas que impossibilitava “enxergar” para que direção o trabalho se orientava, nos parecendo, portanto, uma abordagem eclética. A exemplo do ecletismo encontrado, os artigos se utilizavam de diferentes vertentes teóricas a cada conceito de que lançavam mão. Não raro Saviani foi associado a Paulo Freire, Piaget a Vigotski e outros. Cabe aqui a pergunta de Pereira (2010), “Como é possível existir uma prática educativa com matrizes filosóficas tão diversas entre si?”

A exemplo da mistura encontrada, Fernandes e Neto (2012), apresentam um estudo que aponta informações sobre a produção acadêmica na área de ensino de ciências, relacionando

o volume de publicações de dissertações e teses com as teorias pedagógicas em que esses estudos se baseiam, concluindo que o construtivismo aparece em 63 % das publicações. No entanto, analisando os dados apresentados pelos autores, percebe-se que classificam a pedagogia histórico-crítica e a teoria do desenvolvimento de Vigotski como construtivista. Em um outro artigo, Moreira e Rangel (2015), abordam as percepções que professores e alunos têm dos objetivos da prática avaliativa por meio de correção de cadernos de alunos do ensino fundamental, construindo sua argumentação mesclando conceitos de Piaget e Vigotski.

No quadro 8 apresentamos os artigos que acusaram o descritor “pedagogia histórico-crítica” e que abordam a prática pedagógica, nosso objeto central.

Quadro 8: Artigos sobre prática pedagógica com descritor “pedagogia histórico-crítica”

AUTORES	ARTIGO	PERIÓDICO	ANO
BISSOLI	Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil.	Psicologia em Estudo	2014
MARTIN; ROMANOWSKI	A didática na formação pedagógica de professores.	Educação	2010

Fonte: Revistas A2, 2010-2016

Partindo para uma breve descrição dos artigos selecionados para análise, por atenderem o critério final estabelecido, Bissoli (2014), a partir de uma concepção histórico-cultural, aborda a relação da prática pedagógica com a formação da personalidade da criança na educação infantil. A autora afirma a escola como o lugar sistematicamente organizado para o trabalho pedagógico e, para que esse trabalho seja efetivamente promotor do desenvolvimento da criança deve fundamentar-se no conhecimento teórico acerca do desenvolvimento humano.

Martin e Romanowski (2010), discutem o papel da didática na formação de professores em cursos de licenciatura. As autoras argumentam que a didática tem enfatizado teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, nas quais a questão central é que o aluno desenvolva habilidades específicas, definidas como “competências”, tornando nítida a associação dos programas de aprendizagem com as demandas do mercado de trabalho.

Como se observa, poucos artigos foram encontrados que atendessem ao critério de acusar o descritor “pedagogia histórico-crítica” e tratar de prática pedagógica. Com isso, avaliamos a necessidade de observar também as demais aparições do descritor em questão, buscando compreender a abordagem que estava sendo feita da pedagogia histórico-crítica nos demais

artigos que acusaram o descritor. A partir dessa análise entendemos por bem discriminar as aparições dos descritores entre corpo do texto e referências, conforme a tabela 4 a seguir.

Tabela 4: Descritor/ Local de aparição. Revistas A2

DESCRITOR	CORPO	REFERÊNCIAS	TOTAL
MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	28	1	29
MARXISMO	15	6	21
MARXISTA	32	1	33
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	24	43	67
TOTAL	99	51	150

Fonte: Revistas A2, 2010-2016.

Pela análise da tabela 4, de modo geral, pode-se depreender que a maior parte da aparição do descritor pedagogia histórico-crítica se deu nas referências dos textos e, grande parte, em razão da obra “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”, de autoria do professor Dermeval Saviani. No entanto, ao longo dos textos, o uso do livro se resumia a uma ou outra citação e não a um embasamento real e profundo da teoria pedagógica nele expressa. Vale observar que uma das aparições do descritor se deu como um “dado” em uma tabela e uma outra vez pela referência da obra de Gasparin (2005), “Uma didática para a pedagogia histórico-crítica”. É importante mencionar, nesse caso, que essa obra apresenta um reducionismo do que seria uma didática embasada na pedagogia histórico-crítica, como se a prática pedagógica pudesse ser simplificada a um passo a passo mecanizado, como bem explicam Galvão, Lavoura e Martins:

Assim, localizemos aquilo que consideramos o problema central da obra: **um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síntese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados** (2019, p. 120, grifo dos autores).

Em relação à prática pedagógica, poucos trabalhos a traziam realmente embasada na pedagogia histórico-crítica. Observamos uma caracterização bastante eclética com perspectivas construtivistas, freirianias, usando conceitos de um e de outro conforme a conveniência

do momento. Esses dados expressam, assim como demonstrado na análise da inserção da pedagogia histórico-crítica nas universidades, que são aliados às perspectivas neoliberais, buscando adaptar o indivíduo as necessidades do mercado. E para que se perpetue a alienação, se torna necessário não se aprofundarem em uma teoria que defenda a emancipação e formação integral do sujeito, como o são os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, apreendendo dela e de sua base fundante somente o que lhes convém.

Outro dado a ser considerado é o número de aparições dos outros descritores: materialismo histórico-dialético, marxismo e marxista. Considerando o materialismo histórico-dialético como base onde se firma a pedagogia histórico-crítica, era de se esperar que os termos aparecessem na mesma proporção, dado que se expressa, para além dos números, nas abordagens dos trabalhos onde, apesar de abordarem seus objetos, em tese, sob perspectivas críticas, acabam por se amparar em discursos de bases hegemônicas, evidenciando a fragilidade de suas teorias.

Por último, é importante frisar que, em um universo de 494 artigos, em apenas quarenta e oito a pedagogia histórico-crítica foi mencionada, o que reforça o distanciamento da divulgação da pedagogia histórico-crítica no meio acadêmico, que se rende ao paradigma dominante, concentrando suas publicações nas teorias que dão suporte aos desejos do capital.

Esses dados nos alarmam por demonstrar como os cursos de licenciatura e as produções acadêmicas, ao se dobrarem a teorias pedagógicas que trabalham em prol do capital, favorecem a adaptação à sociedade estratificada e opressora. Contudo, Duarte (2016, p. 125), bem argumenta que:

[...] a transformação das condições sociais é feita pelas pessoas que se formaram nessas mesmas condições. Para que essa transformação ocorra, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de desnaturalização dessas condições, o que requer o domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade.

Com isso, entendemos que se torna urgente e necessário, por parte dos cursos de formação de professores a adoção de uma teoria pedagógica que seja revolucionária, orientada em prol da superação da sociedade capitalista. Para que esse objetivo seja atingido é preciso formar sujeitos que, ao contrário de adaptados a esta sociedade, sejam conhecedores das contradições existentes no seio dela, pois, como bem afirma Saviani (2007, p. 7) “sem a formação da consciência de classe não existe a organização e sem a organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade”.

Como Saviani (2013) afirma, a pedagogia histórico-crítica tem em suas raízes a noção de construção coletiva para sua consolidação, e muito se tem produzido a respeito. Diversos

autores têm se dedicado à construção e fortalecimento dessa vertente pedagógica, reforçando cada vez mais o caráter coletivo de seu desenvolvimento. Logo, como forma de exposição de parte das produções desenvolvidas sob esse arcabouço teórico, nos propomos a uma sistematização desses dados.

Machado (2016) realizou pesquisa a partir do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (DGP/CNPq). Seu mapeamento foi realizado em dezembro de 2014 e o caminho metodológico estabelecido pelo autor foi o de identificar os grupos de pesquisa com situação “Certificado pela instituição”, acessando o endereço eletrônico do CNPq, usando como “Termo de Busca”, o descritor “pedagogia histórico-crítica”, considerando os campos: nome do grupo, nome da linha de pesquisa, palavra-chave da linha de pesquisa. O objetivo da pesquisa era verificar em que medida os grupos que apresentassem o descritor em questão se utilizavam efetivamente do aporte teórico da pedagogia histórico-crítica e qual contribuição ofereciam aos estudos sobre a prática pedagógica.

Levantados os grupos de pesquisa, Machado (2016), fez uma busca através do Currículo *Lattes* dos líderes e vice-líderes dos grupos mapeados até então, a fim de identificar quais líderes atuavam em programas de pós-graduação e contavam com orientações concluídas, considerando o período de 2010 a 2014. O vínculo com a pós-graduação foi estabelecido como filtro para pesquisa em razão da premissa de que a consolidação da pedagogia histórico-crítica depende da formação de quadros, o que se coloca na dependência da inserção dos pesquisadores em programas de pós-graduação.

Depois de mapeados e selecionados os grupos segundo o critério de vínculo de seus líderes e vice-líderes em cursos de pós-graduação, o próximo passo se deu a partir da leitura dos resumos das dissertações e teses defendidas pelos orientandos dos líderes e vice-líderes dos grupos, a fim de estabelecer quais se consolidavam exclusivamente sob o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica.

Ao final do mapeamento, excluídos os grupos em que os líderes não possuíam vínculo com a pós-graduação ou que não possuíam orientações concluídas, e depois, os grupos cujos trabalhos não se referendavam na pedagogia histórico-crítica, a pesquisa de Machado (2016) revelou a grande influência do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”, formado em 2002 e atualmente liderado por Newton Duarte e Lígia Márcia Martins, para a consolidação e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica.

Sendo assim, para a exposição de parte do que tem sido produzido sob o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, tomamos por base os trabalhos desenvolvidos por este

grupo de pesquisa. Consideramos para coleta de dados as dissertações e teses orientadas⁵⁵ pelos seus líderes e publicadas de 2010 a 2019 (observando como ano de início para coleta de dados o mesmo período de busca das pesquisas com periódicos e tendo como ano de finalização de coleta, 2019 para fechamento do relatório de pesquisa em 2020).

Para exposição das orientações, elaboramos quadros nos quais o campo “Assunto” especifica o tema de cada trabalho e usaremos nele a seguinte legenda: “F” para “Fundamentos da educação”; “P” para “Prática pedagógica”; “FP” para “Formação de Professores”; “DH” para “Desenvolvimento Humano” e “C” para “Currículo”. O campo “Etapa de Ensino/Disciplina” apresenta, quando possível, se o trabalho versa sobre a Educação Escolar em geral (que inclui Educação Básica e Ensino Superior), Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Ensino Superior e se coloca em destaque alguma disciplina específica. Para o preenchimento desses campos usamos a leitura dos resumos e sumários dos trabalhos, quando disponíveis na *internet*.

Quadro 9: Orientações Lígia Márcia Martins

N.º de ordem	Título	Assunto	Etapa de Ensino/Disciplina	Ano de conclusão
MESTRADO				
1	Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista./ Saulo Rodrigues de Carvalho.	C	Educação Escolar	2010
2	A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar: a perspectiva histórico-cultural./ Afonso Mancuso de Mesquita.	DH	Educação Básica	2010
3	A concepção de cultura em Bruner e Vigotski: implicações para a educação escolar./ Vanessa Gertrudes Rabatini.	DH+F	Educação Escolar	2010
4	Análise da Atividade da Criança em seu Primeiro Ano de vida: contribuições da psicologia histórico-cultural aos processos pedagógicos / Giselle Modé Magalhães	DH+FP	Educação Infantil	2011
5	A Sexualidade como tema pedagógico: análise das propostas do MEC e da UNESCO para inserção do tema nas escolas / Marcio Magalhães.	C	Educação Escolar	2013

55 Buscamos os dados sobre as orientações acessando, através da plataforma Lattes, as informações disponibilizadas no currículo dos líderes do grupo: Prof.^a Lígia Márcia Martins. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4750238843129381> Prof. Newton Duarte. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2161593951236436>

6	Educação e desenvolvimento humano: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino de zero a três anos/Simone Cherroglu	DH+P	Educação Infantil	2014
7	Ensino à Distância: possibilidades e limites na formação de professores/ Bruna Carvalho.	DH	Ensino Superior	2014
8	A formação da memória segundo a psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação infantil/ Cristiane Escudeiro.	DH+FP	Educação Infantil	2014
9	Análise do binômio saúde - adoecimento de professores e alunos/ Valéria Aparecida Benevides.	FP	Educação Escolar	2015
10	Formação de sistemas conceituais e educação escolar: articulações entre pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica/ Kaira Moraes Porto.	DH+F	Educação Básica	2017
DOUTORADO				
11	A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora/ Márcio Magalhães da Silva.	DH/C	Educação Básica	2015
12	Profissionalização Docente e Subordinação do Trabalho Docente à Lógica Flexível da Produção Capitalista/ Saulo Rodrigues de Carvalho.	FP	Educação Escolar	2016
13	Análise da Atividade da Criança na Primeira Infância: contribuições da psicologia histórico-cultural para os processos pedagógicos/ Giselle Modé Magalhães.	DH+FP	Educação Infantil	2016
14	O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica / Vanessa Gertrudes Rabatini.	DH+P	Educação Infantil	2016
15	A Alfabetização sob enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas/ Meire Cristina dos Santos Dangió.	P	Alfabetização	2017
16	Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica/ Célia Regina da Silva.	DH+FP	Educação Infantil	2017
17	Desenvolvimento da atenção voluntária nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta não medicalizante/ Marcelo Ubiali Ferracioli.	DH+P	Ensino Fundamental	2018
18	Ensino da língua escrita no 1.º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica/ Bruna Carvalho	P	Ensino Fundamental	2019

Fonte: Elaboração das autoras

Quadro 10: Orientações Newton Duarte

N.º de ordem	Título	Assunto	Etapa de Ensino/ Disciplina	Ano de conclusão
MESTRADO				
1	O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes/ Ricardo Eleutério dos Anjos.	DH+FP	Ensino Fundamental/ Médio	2013
2	A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotsk/ Maria Cláudia da Silva Saccomani.	DH+P	Educação Escolar/Arte	2014
3	A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski/ Mariana de Cássia Assumpção.	P	Educação Escolar/Arte	2014
4	A especificidade do ensino de arte na perspectiva histórico-crítica/ Juliana Oliveira Leitão	F	Educação Básica/ Arte	2019
5	Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica/ Carolina Góis Ferreira.	F	Educação Escolar	2019
DOUTORADO				
6	Princípios para a organização do ensino na educação infantil na Perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil./ Juliana Campregher Pasqualini.	FP+ P	Educação Infantil	2010
7	A Centralidade do Conceito de Conhecimento Tácito na Formação de Professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação/ Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu.	FP	Educação Escolar	2011
8	Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial da rede estadual de ensino paulista/ Ana Carolina Galvão Marsiglia	F	Ensino Fundamental	2011
9	O relativismo pós-moderno como legitimação do ensino religioso na escola pública/ José Luis Derisso.	F	Educação Básica	2012
10	Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental/ Fatima Aparecida de Souza Francioli.	P	Ensino Fundamental/ Alfabetização	2012
11	A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica: contribuições para o ensino de literatura/ Nathalia Botura de Paula Ferreira.	F	Educação Básica/Literatura	2012

12	A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais/ Julia Malanchen.	C	Educação Básica	2014
13	Crítica ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas/ Larissa Figueiredo Bulhões D'Incao.	F	Educação Básica	2016
14	O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar/ Ricardo Eleutério dos Anjos.	DH+FP	Educação escolar/ Adolescência	2017
15	Concepção de mundo e formação de professores/ Hellen Jaqueline Marques.	FP	Educação Escolar	2017
16	O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica/ Efrain Maciel e Silva.	F	Educação Escolar	2017
17	Música e Educação Escolar: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical/ Thiago Xavier de Abreu.	P	Educação Escolar/Música	2018
18	O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo/ Larissa Quachio Costa.	F/P	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	2018
19	Educação Escolar e Individualidade: fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica/ Mariana de Cássia Assumpção.	F	Educação Escolar / Arte	2018
20	A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita/ Maria Cláudia da Silva Saccomani.	P	Educação Infantil	2018

Fonte: Elaboração das autoras

Ao todo, dentro do período considerado, as orientações dos líderes do GPEME somam trinta e oito trabalhos. Sendo que, dentre as orientações da professora Lígia Márcia Martins, doze versam sobre o que chamamos de “Desenvolvimento Humano”, se amparando na psicologia histórico-cultural. Duas pesquisas discutem sobre o Currículo, duas sobre Formação de Professores e duas sobre Prática Pedagógica.

Das pesquisas orientadas pelo professor Newton Duarte, três abordam Desenvolvimento Humano, cinco pesquisas versam sobre Prática Pedagógica, nove sobre Fundamentos da Educação e uma se debruça sobre o tema do Currículo. É importante salientar que, não raras vezes, as pesquisas abordam mais de um assunto. Para essa quantificação consideramos aquele de maior abrangência no trabalho.

Em continuidade ao mapeamento da expressividade da Pedagogia histórico-crítica, Gama e Marsiglia (2018) apresentam uma síntese da intensa produção acadêmica do professor Dermeval Saviani, que desde a década de 1970, com os primeiros esboços da teoria

pedagógica por ele desenvolvida, tem produzido incessantemente até os dias de hoje, não apenas sobre teoria pedagógica como também outros temas correlatos à educação. Além do conjunto da produção de Saviani, as autoras apresentam também um levantamento de livros de outros autores, escritos sob o aporte teórico da pedagogia histórico-crítica. Recomendamos a leitura do trabalho para conhecimento do conjunto da produção reunido pelas autoras, visto que conta com dados atualizados até 2017/2018, (considerando o ano da referida publicação).

Tomando o trabalho de Gama e Marsiglia (2018) como ponto de partida, e assumindo a mesma base de dados, a saber, as publicações das editoras Alínea, Autores Associados e Navegando, e adotando os mesmos critérios de busca utilizados pelas autoras, de 2018 até a data de fechamento de nossa pesquisa, conseguimos mapear mais seis livros publicados tomando a pedagogia histórico-crítica como referencial, apresentados no quadro 11 a seguir.

Quadro 11: Atualização de livros referenciados na pedagogia histórico-crítica

Nº de ordem	Título	Assunto	Etapa de Ensino/ Disciplina	Editora/ Ano
LIVRO				
1	Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas/ Meire Cristina dos Santos Dangiô; Lígia Márcia Martins.	P	Alfabetização	Autores Associados, 2018
2	Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores/ Neide da Silveira Matos; Joceli de Fátima Arruda Sousa; João Carlos Silva (orgs.)..	FP	Educação Escolar	Autores Associados, 2018
3	Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas./ Juliana Campregher Pasqualini; Lucas André Teixeira; Marcela de Moraes Agudo (orgs.)..	F	Educação Escolar	Navegando Publicações, 2018
4	Fundamentos da didática histórico-crítica./ Ana Carolina Galvão; Tiago Nicola Lavoura; Lígia Márcia Martins.	F	Educação Escolar	Autores Associados, 2019
5	Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações/ Demeval Saviani .	F	Educação Escolar	Autores Associados, 2019

Fonte: Elaboração das autoras

Encerrado o mapeamento das produções científicas vinculadas à pedagogia histórico-crítica com enfoque na prática pedagógica, visando a descortinar sua inserção como teoria pedagógica no cenário acadêmico brasileiro, apresentamos também as contribuições de

nosso grupo de pesquisa, intitulado “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”. Lotado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), *campus* Goiabeiras, foi fundado no ano de 2011. As pesquisas realizadas pelo grupo se concentram nas áreas de fundamentos da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: pedagogia histórico-crítica, formação de professores, psicologia histórico-cultural, desenvolvimento humano.

Durante os nove anos de existência do grupo, foram concluídas treze pesquisas de iniciação científica, quinze trabalhos de conclusão de curso e onze dissertações de mestrado. Acrescentam-se a essas pesquisas mais uma de mestrado e quatro de doutorado em desenvolvimento (quadro 12). Essas pesquisas se concentram, em sua maioria, no campo das práticas pedagógicas, sempre fundamentadas na pedagogia histórico-crítica.

Quadro 12: Grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”

N.º de ordem	Título	Assunto	Etapa de Ensino/ Disciplina	Ano de conclusão
INICIAÇÃO CIENTÍFICA				
1	A pedagogia histórico-crítica e o ensino dos clássicos literários: Monteiro Lobato na sala de aula/ Juliana Pereira Rageteles Gomes.	P	Ensino Fundamental/ Literatura	2013
2	Práticas pedagógicas nas casas prisionais/ Ana Carolina Henriques do Nascimento Muniz.	P	EJA	2013
3	Análise documental sobre prática pedagógica no berçário/ Wanessa Raylla de Albuquerque Ferreira.	P	Educação Infantil	2014
4	Pedagogia histórico-crítica no ensino de matemática/ Thuany Ramos Lopes.	P	Educação Infantil/ Matemática	2014
5	Contribuições da prática pedagógica à educação infantil/ Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp.	P	Educação Infantil	2014
6	A prática pedagógica na educação de crianças de 2 a 3 anos/ Adalgiza Gonçalves Gobbi.	P	Educação Infantil	2014
7	O ensino de ciências na Educação Infantil/ Rachel Silva Fonseca Ott.	P	Educação Infantil/ Ciências	2015
8	Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos A1 da área de educação/ Milena Reindel Dutra.	P	Educação Escolar	2016

9	Contribuições do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” (GPEME), à prática pedagógica histórico- crítica/ Vinícius Oliveira Machado.	P	Educação Escolar	2016
10	Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos A1 da área de educação 2010-2013/ Juliano Machado de Almeida.	P	Educação Escolar	2017
11	Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos B1 da área da educação./ Luana Martins Figueiredo.	P	Educação Escolar	2017
12	Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos B1 da área da educação/ Milena Reindel Dutra.	P	Educação Escolar	2018
13	Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos A2 da área da educação/ Míriam da Gama Henrique.	P	Educação Escolar	2018
CONCLUSÃO DE CURSO				
14	As práticas do brincar em uma instituição de Vitória (ES) (Graduação em Pedagogia)/ Priscila Bissoli Helmer; Reyssa Brasil.	P	Educação Infantil	2011
15	O ensino de geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Graduação em Geografia)/ E. M. Leite; J. Cruz; N. L. Lopes; P. Gonçalves; P. R. Covre.	P	Ensino Fundamental/Geografia	2012
16	Análise documental sobre prática pedagógica no berçário (Graduação em Pedagogia)/ Wanessa Raylla de Albuquerque Ferreira.	P	Educação Infantil	2014
17	Contribuições da prática pedagógica histórico-crítica para a alfabetização (Graduação em Pedagogia)/ Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp.	P	Educação Infantil/Alfabetização	2014
18	Um estudo inicial sobre práticas pedagógicas no berçário (Graduação em Pedagogia)/ Elisa Araujo Sanson; Hariely Alves Pereira.	P	Educação Infantil	2014
19	Brincadeira de papéis sociais na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (Graduação em Pedagogia)/ Juliete Marques De Oliveira; Leticia Mozelli Souza.	P	Educação Infantil	2014
20	Criança e Professor: uma análise de documentos oficiais à luz da pedagogia histórico-crítica (Graduação em Pedagogia)/ Ana Carolina Gomes do Nascimento; Sâmela Amorim Aquino.	FP	Educação Infantil	2014
21	As pedagogias do “aprender a aprender” e a precarização do trabalho docente (Graduação em Pedagogia)/ Bianca Lombard da Vitoria e Milena dos Santos Queiroz.	F	Educação Escolar	2014
22	Livros infantis e Pedagogia empreendedora: uma análise crítica (Graduação em Pedagogia)/ Edivania de Souza.	F	Ensino Fundamental	2014

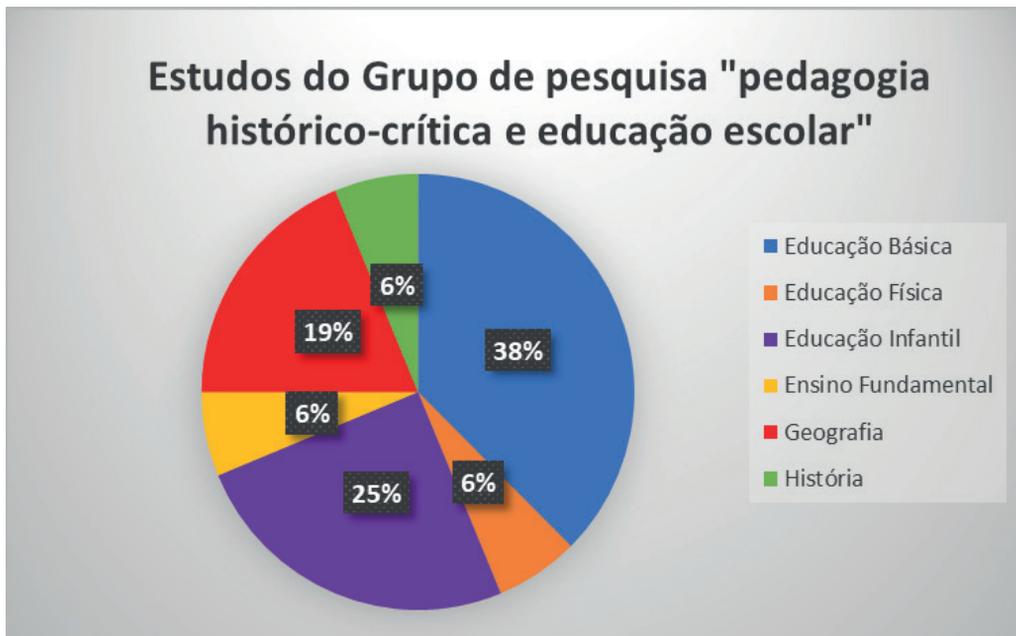
23	A prática pedagógica histórico-crítica: subsídios para o ensino de matemática (Graduação em Pedagogia)/ Thuany Ramos Lopes.	P	Educação Infantil/ Matemática	2014
24	Uma análise histórico-crítica da proposta pedagógica da educação infantil do município de Vila Velha (Graduação em Pedagogia)/ Fernanda Pinheiro Almeida Peres.	F	Educação Infantil	2014
25	A pedagogia histórico-crítica e o ensino dos clássicos literários: Monteiro Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo (Graduação em Pedagogia)/ Juliana Pereira Raqueteles Gomes.	F	Ensino Fundamental/ Literatura	2014
26	Primeiras aproximações com o ensino de ciências na educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica (Graduação em Pedagogia)/ Rachel Silva Fonseca Ott.	P	Educação Infantil/ Ciências	2015
27	Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: proposições para o desenvolvimento da criança de 2 a 3 anos (Graduação em Pedagogia)/ Adalgiza Gonçalves Gobbi.	P	Educação Infantil	2015
28	A figura do feminino nos livros de literatura da educação infantil: uma investigação sobre construção e manutenção de estereótipos (Graduação em Pedagogia)/ Míriam da Gama Henrique.	F	Educação Infantil/ Literatura	2018
MESTRADO				
1	Análise dos documentos oficiais que versam sobre a educação infantil do/no campo em Domingos Martins à luz da pedagogia histórico-crítica/ Kristine Lourenço.	F	Educação Infantil	2014
2	Avaliação da aprendizagem na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação de professores/ Tainara Pereira Castro.	P+ FP	Educação Infantil	2017
3	Concepções de planejamento de ensino: contribuições à formação de professores/ Milena dos Santos Queiróz Candido.	FP	Educação Básica	2017
4	A BNCC e atualização da decadência ideológica no ideário das teorias pedagógicas/ Clarissa Zagotto da Cunha.	F/C	Geografia / Educação Básica	2018
5	Democracia e a educação escolar: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica/ Juliana Pereira Raqueteles Gomes.	F	Educação Básica	2018
6	A ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica/ Jamildo Rios de Almeida.	P	Educação Física	2019
7	Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências/ Vinícius Oliveira Machado.	C	História / Educação Básica	2019
8	Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização na perspectiva histórico-crítica/ Thuany Ramos Lopes Zambon.	P	Ensino Fundamental	2019

9	Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica: uma análise do ensino de geografia/ Pauliane Gonçalves Moraes.	C	Geografia / Educação Básica	2020
10	O poema clássico na educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica / Luana Martins Figueiredo	P	Educação Básica	2020
11	Identificação de conteúdos para educação musical escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica / Juliano Machado de Almeida.	P	Educação Básica	2020
TRABALHOS EM DESENVOLVIMENTO				
Nº de ordem	Título	Assunto	Etapa de Ensino/ Disciplina	Ano de Início/ tipo
12	Contribuições de Rosa Luxemburgo para uma educação feminista./ Miriam da Gama Henrique.	F	Educação Básica	2019/ Dissertação
13	Princípios para o planejamento didático a partir da pedagogia histórico-crítica/ Adalgiza Gonçalves Gobbi.	P	Educação Básica	2020/ Doutorado
14	Organização didática na Educação Infantil / Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves Soares.	P	Educação Infantil	2020/ Doutorado
15	Princípios curriculares de geografia em nível médio à luz da pedagogia histórico-crítica – Pauliane Pimental Rhodes Gonçalves.	C	Geografia / Ensino Médio	2020/ Doutorado
16	Princípios orientadores para a avaliação na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a formação de professores – Tainara Pereira Castro.	FP+P	Educação Infantil	2020/ Doutorado

Fonte:Elaboração das autoras

Considerando o conjunto dos dezesseis trabalhos aqui apresentados, constatamos uma concentração de pesquisas na “Educação Básica”, conforme nossa classificação, com temas diversos que podem ser “lidos” para diferentes etapas e áreas de conhecimento nesse nível de ensino. No entanto, a especificidade destacada para a Educação Infantil e para determinadas disciplinas (Geografia, História e Educação Física) não elimina o fato de que a rigor as diferentes etapas estão compreendidas na Educação Básica, tanto quanto as disciplinas colocadas em relevo são organizadas em diferentes modalidades e etapas desse nível de ensino. Logo, 100 % dos estudos do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar” são vinculados à Educação Básica (gráfico 1).

Gráfico 1: Estudos do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”



Fonte: Elaboração das autoras

A despeito de toda uma estrutura social voltada à tentativa de invisibilizar as possibilidades de revolucionar a sociedade e nesse bojo, também o silenciamento de uma teoria pedagógica contra-hegemônica, que se coloca a serviço da transformação social, muitos são os esforços de torná-la cada vez mais densa e abrangente, nunca perdendo de vista o compromisso com a formação da classe trabalhadora. Os dados aqui expostos, ainda que parciais, dada à abrangência de nossa pesquisa, revelam a força e resistência da pedagogia histórico-crítica, mesmo em tempos tão difíceis. A força e consistência de tamanha produção teórica se apresenta também como mostra de um esforço de enfrentamento às teorias pedagógicas hegemônicas e, por tabela, à hegemonia do capital, bem como uma convocação às pesquisadoras e aos pesquisadores que acreditam em uma educação de fato revolucionária para se somarem a esses esforços.

Referências

ABREU, Thiago Xavier. **Música e Educação Escolar:** contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2018.

ALMEIDA, Juliano Machado de. **Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos A1 da área de educação 2010-2013.** Iniciação Científica (Graduação em Música) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras (Vitória/ES)*, 2017.

ALMEIDA, Jamildo Rios de. **A ginástica circense à luz da pedagogia histórico-crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira, Vitória(ES)*, 2019.

ALMEIDA, Juliano Machado de. **Identificação de conteúdos para educação musical escolar:** contribuições da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira, Vitória(ES)*, 2020.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si:** aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2013.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **Educação escolar e individualidade:** fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho”, Faculdade Ciências e Letras, Araraquara (SP), 2018.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. **A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara (SP), 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115678/000809868.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 set. 2020.

BISINOTO, Cynthia; OLIVA, Olga Brigitte; ARRAES, Juliana; GALLI, Carolina Yoshii; AMORIM, Gustavo Galli de; STEMLER, Luana Alves de Souza. Socioeducação: origem, significado e implicações para o atendimento socioeducativo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out.-dez. 2015. ISSN: 1413-7372.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 587-597, out.-dez. 2014. ISSN: 1413-7372.

BREMENKAMP, Hadassa da Costa Santiago. **Contribuições da prática pedagógica à educação infantil**. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2014.

BREMENKAMP, Hadassa da Costa Santiago. **Contribuições da prática pedagógica histórico-crítica para a alfabetização**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2014.

CANDIDO, Milena dos Santos Queiroz. **Concepções de planejamento de ensino: contribuições à formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2017.

CARVALHO, Bruna. **Ensino a distância: limites e possibilidades na formação e professores**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2014.

CARVALHO, Bruna. **Ensino da língua escrita no 1.º ano do Ensino Fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2019.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2010.

CARVALHO, Saulo Rodrigues. **Profissionalização Docente e Subordinação do Trabalho Docente à Lógica Flexível da Produção Capitalista**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2016.

CASTRO, Tainara Pereira. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica**: contribuições para a formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2017.

CASTRO, Tainara Pereira.. **Princípios orientadores para a avaliação na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica**: contribuições para a formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2020.

CHEROGLU, Simone. **Educação e desenvolvimento humano**: contribuições da psicologia histórico-cultural para a organização do ensino de zero a três anos. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara – SP, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115834/000805818.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 set. 2020.

COSTA, Larissa Quatio. **Ensino de Literatura**: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

COSTA, Larissa Quatio. **O romance na educação escolar**: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2018.

CUNHA, Clarissa Zagotto da. **A BNCC e atualização da decadência ideológica no ideário das teorias pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2018.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2017.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Campinas (SP): Autores Associados, 2018.

DERISSO, José Luiz. **O relativismo pós-moderno como legitimação do ensino religioso na escola pública.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2012.

D'INCAO, Larissa Figueiredo Bulhões. **Crítica ao conceito de necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) a partir da categoria marxiana de necessidades humanas.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2016.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/Newton Duarte. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Educação Contemporânea)

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuições à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016 (Coleção Educação Contemporânea).

DUTRA, Milena Reindel. **Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos A1 da área de educação.** Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

DUTRA, Milena Reindel. **Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos B1 da área da educação.** 2018. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória(ES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ESCUDEIRO, Cristiane. **A formação da memória segundo a psicologia histórico-cultural:** contribuições para a educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

FERNANDES, Rebeca Chiacchio Azevedo; MEGID NETO, Jorge. Modelos educacionais em trinta pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2012. ISSN: 1518-9384.

FERRACIOLI, Marcelo Ubiali. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: determinantes pedagógicos para a educação escolar. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2018.

FERREIRA, Carolina Góis. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP), 2019.

FERREIRA, Nathalia Botura de Paula. **A catarse estética e a pedagogia histórico-crítica**: contribuições para o ensino de literatura. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2012.

FERREIRA, Wanessa Raylla de Albuquerque. **Análise documental sobre prática pedagógica no berçário**. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras*, Vitória (ES), 2014.

FERREIRA, Wanessa Raylla de Albuquerque. **Análise documental sobre prática pedagógica no berçário**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras* (Vitória/ES), 2014.

FIGUEIREDO, Luana Martins. **Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos B1 da área da educação**. Iniciação Científica (Graduação em Letras - Português) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras*, Vitória (ES), 2017.

FIGUEIREDO, Luana Martins. **O poema clássico na educação escolar à luz da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras*, Vitória (ES), 2020.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da Perspectiva Histórico-Cultural para a Alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2012.

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

GAMA, Carolina Nozella; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2018. p. 13-48.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. A prática pedagógica na educação de crianças de 2 a 3 anos. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: proposições para o desenvolvimento da criança de 2 a 3 anos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

GOBBI, Adalgiza Gonçalves. **Princípios para o planejamento didático a partir da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação, em andamento) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras*, Vitória (ES).

GOMES, Juliana Pereira Raqueteles. **A pedagogia histórico-crítica e o ensino dos clássicos literários: Monteiro Lobato na sala de aula**. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

GOMES, Juliana Pereira Raqueteles. **A pedagogia histórico-crítica e o ensino dos clássicos literários: Monteiro Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2014.

GOMES, Juliana Pereira Raqueteles. **Democracia e a educação escolar: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeiras*, Vitória (ES), 2018.

HELMER, Priscila Bissoli; BRASIL, Reyssa. **As práticas do brincar em uma instituição de Vitória (ES)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2011.

HENRIQUE, Míriam da Gama. **Análise de publicações sobre a pedagogia histórico-crítica em periódicos A2 da área da educação**. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2018.

HENRIQUE, Míriam da Gama. **Contribuições de Rosa Luxemburgo para uma educação feminista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES).

HENRIQUE, Míriam da Gama. **A figura do feminino nos livros de literatura da educação infantil: uma investigação sobre construção e manutenção de estereótipos**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2018.

LEITÃO, Juliana Oliveira. **A especificidade do ensino de arte na perspectiva histórico-crítica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2019.

LEITE, E. M.; CRUZ, J.; LOPES, N. L.; GONÇALVES, P.; COVRE, P. R. **O ensino de geografia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2012.

LIMA, Antonio Bosco de; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Carlos (orgs.). **Em defesa das políticas públicas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

LOPES, Thuany Ramos. **Pedagogia histórico-crítica no ensino de matemática**. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2014.

LOPES, Thuany Ramos. **A prática pedagógica histórico-crítica: subsídios para o ensino de matemática**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES). Orientador: Ana Carolina Galvão Marsiglia, 2014.

LOPES, Thuany Ramos. **Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização na perspectiva histórico-crítica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2019.

LOURENÇO, Kristine. **Análise dos documentos oficiais que versam sobre a educação infantil do/no campo em Domingos Martins à luz da pedagogia histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus* Goiabeiras, Vitória (ES), 2016.

MACHADO, Vinícius Oliveira. Contribuições do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” (GPEME), à prática pedagógica histórico-crítica. **Relatório de Pesquisa** PIBIC. [s.l.], 2016.

MACHADO, Vinícius Oliveira. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus*-Goiabeira, 2019.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise do desenvolvimento da atividade da criança em seu primeiro ano de vida**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2011. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2446.pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na primeira infância: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2016. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3935.pdf. Acesso em: 5 set.2020.

MALANCHEN, Julia. A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial da rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretária de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. Tese

(Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2011.

MARTIN, Pura Lúcia Oliver; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A didática na formação pedagógica de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set.-dez. 2010. e-ISSN: 1981-2582.

MATOS, Neide da Silveira; SOUSA, Joceli de Fátima Arruda; SILVA, João Carlos (orgs). **Pedagogia histórico-crítica: revolução e formação de professores**. Campinas (SP): Autores Associados, 2018.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A Centralidade do Conceito de Conhecimento Tácito na Formação de Professores**: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2011.

MESQUITA, Afonso Mancuso de. **A motivação do aprendiz para a aprendizagem escolar**: a perspectiva histórico-cultural. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara (SP), 2010.

MORAES, Pauliane Gonçalves. **Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica**: uma análise do ensino de geografia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES), 2020.

GONÇALVES, Pauliane Pimentel Rhodes. **Princípios curriculares de geografia em nível médio à luz da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação em andamento) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES).

MOREIRA, Simone Araujo; RANGEL, Mary. A correção como processo avaliativo: diferentes percepções em diálogo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 520-540, maio-ago. 2015. ISSN: 1984-932X

MUNIZ, Ana Carolina Henriques do Nascimento. **Práticas pedagógicas nas casas prisionais**. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES), 2013.

NASCIMENTO, Ana Carolina Gomes do; AQUINO, Sânela Amorim. **Criança e professor: uma análise de documentos oficiais à luz da pedagogia histórico-crítica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira, Vitória (ES)*, 2014.

OLIVEIRA, Juliete Marques de; SOUZA, Leticia Mozelli. **Brincadeira de papéis sociais na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira, Vitória (ES)*, 2014.

OTT, Racchel Silva Fonseca. **O ensino de ciências na Educação Infantil.** Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

OTT, Racchel Silva Fonseca. **Primeiras aproximações com o ensino de ciências na educação infantil a partir da pedagogia histórico-crítica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2010. Disponível em: http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2010/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas.** Uberlândia (MG): Navegando Publicações, 2018.

PEREIRA, Antonio. A epistemologia da educação social de rua do Projeto Axé: um estudo de análise documental. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 39, n. 25, p. 188-224, set.-dez. 2010. ISSN: 0102-7735.

PERES, Fernanda Pinheiro Almeida. **Uma análise histórico-crítica da proposta pedagógica da educação infantil do município de Vila Velha.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira, Vitória (ES)*, 2014.

PORTO, Kaira Moraes. **Formação de sistemas conceituais e educação escolar**: articulações entre pressupostos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2017.

RABATINI, Vanessa Gertrudes. **A concepção de cultura em Bruner e Vigotski**: implicações para a educação escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2010.

RABATINI, Vanessa Gertrudes. **O desenvolvimento da atenção na educação do pré-escolar**: uma análise a partir da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2016.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar**: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotsk. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciência e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2014.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A importância da educação pré-escolar para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2018.

SANSON, Elisa Araujo; PEREIRA, Hariely Alves. **Um estudo inicial sobre práticas pedagógicas no berçário**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES), 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 42. ed. Campinas. Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Celia Regina. **Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2017.

SILVA, Efrain Maciel. **O trabalho educativo e a natureza humana: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2017.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara (SP), 2015.

SOARES, Luciana Pimentel Rhodes Gonçalves. **Organização didática na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação, em andamento) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES).

SOARES, Valéria Antônia Benevides Solano. **Análise do binômio saúde-adoecimento de professores e alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2015.

SOUZA, Edivania de. **Livros infantis e Pedagogia empreendedora: uma análise crítica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES), 2014.

VITORIA, Bianca Lombard da; QUEIROZ, Milena dos Santos. **As pedagogias do “aprender a aprender” e a precarização do trabalho docente**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES), 2014.

ZAMBON, Thuany Ramos Lopes. **Avaliação da aprendizagem da leitura e da escrita no primeiro ano do ciclo de alfabetização na perspectiva histórico-crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Campus Goiabeira*, Vitória (ES), 2019.

Sobre os autores

ADALGIZA GONÇALVES GOBBI

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestra em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes-Vitória). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito.

Correio eletrônico: adalgizagobbi@gmail.com

ANA CAROLINA GALVÃO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp/Bauru), Doutora em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara. Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora associada da Ufes, lotada no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) e docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. É líder do grupo de pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”, membro do grupo de pesquisa “Estudos Marxistas em Educação” e do Núcleo de Educação Infantil (NEDI-Ufes).

Correio eletrônico: galvao.marsiglia@gmail.com

JULIANA PEREIRA RAGETELES

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Cariacica (ES).

Correio eletrônico: julianarageteles@outlook.com

JULIANO MACHADO DE ALMEIDA

Graduado em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal de Viçosa, licenciado em Música e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (bolsista CAPES).

Correio eletrônico: julianorabujah@gmail.com

LUANA MARTINS FIGUEIREDO

Licenciada em Língua Portuguesa e Brasileira e Mestre em Educação Universidade Federal do Espírito Santo (bolsista CAPES). Atualmente, é professora contratada da prefeitura municipal de Serra (ES).

Correio eletrônico: luanamartinsfig@gmail.com

MÍRIAM DA GAMA HENRIQUE

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Funcionária pública do município de Vitória – ES, pertencente ao quadro do magistério, na função de professora da educação infantil.

Correio eletrônico: miriam_ghenrique@hotmail.com

PAULIANE PIMENTEL RHODES GONÇALVES

Licenciada e Bacharel em Geografia, Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.

Correio eletrônico: paulianerhodes@gmail.com

TAINARA PEREIRA CASTRO

Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia / *Campus X* - Teixeira de Freitas – BA, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora na Prefeitura Municipal de Serra.

Correio eletrônico: tainarapereiracastro20@gmail.com

THUANY RAMOS LOPES ZAMBON

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal da Serra – ES.

Correio eletrônico: thuanyrlopes@gmail.com

VINÍCIUS MACHADO

Licenciado em História e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Durante a graduação, participou por dois anos do Grupo de Pesquisa “A Formação da Classe Trabalhadora Capixaba”.

Correio eletrônico: vn-vinicius@hotmail.com

