

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Tania Aparecida de Paula Servim

**EDUCAÇÃO E ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

CAMPO GRANDE - MS

2022

TANIA APARECIDA DE PAULA SERVIM

**EDUCAÇÃO E ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Processo formativos, Práticas Educativas, Diferenças.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Rossi

CAMPO GRANDE - MS

2022

Tania Aparecida de Paula Servim

**EDUCAÇÃO E ESCOLA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
Análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Mestrado em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus Campo Grande como requisito parcial da obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, (dia) de (mês) de ano

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Rafael Rossi (Presidente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente

---

Prof. Dra. Celia Beatriz Piatti  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico este trabalho, à classe trabalhadora e aos filhos dela, nossos estudantes. A todas as pessoas que depositam na educação, a esperança de que ela possa contribuir com a nossa liberdade e emancipação.

## AGRADECIMENTOS

Dou início aos meus agradecimentos pela minha raiz, minha mãe, Doris Day Ostemberg de Oliveira, que mesmo distante, compensou a ausência me motivando sempre, com seu carinho e cuidado, se mantendo perto por meio das suas orações.

Agradeço aos meus familiares, que muito me incentivaram por meio de palavras de apoio e conforto. Especialmente as minhas tias amadas, Thaís e Marta, que nunca deixaram de me motivar, mesmo quando esta tarefa parecia muito difícil. Também agradeço a minha irmã, Karyne Ostemberg, que nunca duvidou da minha capacidade, uma das minhas maiores riquezas na vida. Agradeço as minhas filhas, Nathalia de Paula, Isabella de Paula e Maria Clara de Paula meus três amores, e sem dúvida a minha maior motivação neste mundo. Agradeço não só por estarem comigo e acreditarem em mim, mas também pelo sacrifício do tempo, o tempo implacável que não tivemos juntas, por conta dos meus projetos, que são nossos, sempre. Aproveito para agradecer ao meu pequeno amor, meu neto Heitor, que também, desde pequeno, já conhece o sacrifício do tempo. Obrigada por todo amor!

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de trabalho, que sempre me incentivaram com abraços apertados e muito afeto. A os meus amigos, obrigada por tanta paciência e compreensão nos momentos em que precisei falar não. Em especial a minha amiga Mariana, ao meu amigo Gerson e a Elenizia. Queridos amigos que trilharam comigo esta jornada, me apoiando e me confortando sempre, nos momentos mais difíceis que passei. Dedico a cada um de vocês essa conquista.

A minha amada sogra, Isabel Servim! A esta mulher, forte, mãe, avó exemplar, todo o meu agradecimento por estar sempre e incondicionalmente ao meu lado e ao lado da minha família neste momento. Ao meu esposo, Antonio Carlos Servim Franco, que muito trabalhou para que eu pudesse concluir meus estudos. Sempre me apoiou em meus projetos, acreditou que seria capaz e não mediu esforços para isso. A você, meu esposo querido, que trabalha incansavelmente por sua família, meu muito obrigada por tudo!

Agradeço em especial ao meu professor orientador, Prof. Dr. Rafael Rossi, que sempre acreditou em meu potencial e nunca desistiu de mim, mesmo quando parecia que não havia mais saída para algumas situações. Não tenho palavras para expressar minha

gratidão, professor. Além de me conduzir, saiba que me espelho em ti, pois ensina pelo exemplo.

Agradeço também, aos Professores Doutores Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e Celia Beatriz Piatti, pelas orientações e sugestões que tanto contribuíram com o meu trabalho. Além de me incentivarem com palavras de conforto e incentivo.

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram com esse momento. As colegas maravilhosas do curso de pós-graduação, que tanto me ajudaram. Em especial, quero agradecer às mosqueteiras incríveis que o Mestrado me oportunizou conhecer. Minhas amigas que acreditaram em mim, me apoiaram até o fim e nunca deixaram de me incentivar. Obrigada Naiady e Jussimara pelo apoio incondicional. Isis Chaves, obrigada por todo amor, você foi essencial para mim.

Agradeço ao Programa PPGEduc/UFMS, pela oportunidade dada, pelo apoio ao projeto e por oportunizarem meu progresso profissional, tão importante para que eu possa retribuir a confiança da minha comunidade, por meio dos ensinamentos adquiridos por meio desta pesquisa.

*“É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? ”*

(SAVIANI, 2008, p.25)

## RESUMO

Este estudo, que se trata de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico, aponta considerações importantes que objetivam analisar a concepção de educação e escola presente na BNCC, na etapa do ensino fundamental, nas séries iniciais, tendo em vista que se trata do documento que normatiza a reformulação dos currículos escolares da Educação Básica no país. A BNCC, formulada por meio das proposições teóricas das Pedagogias do “Aprender a aprender” dissemina uma concepção de educação e escola articulada aos interesses da classe dominante, e que atua diretamente na orientação do currículo escolar despreocupado com a integralidade da formação real do indivíduo. Por meio das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e sua concepção de educação e escola, destacam-se os seguintes objetivos específicos neste trabalho: elucidar a dimensão educacional a partir da análise da sua origem, natureza e função social, em articulação ao processo de autoconstituição humana; contextualizar e analisar a fundamentação teórica da política educacional da BNCC; por último, confrontar a BNCC e sua concepção de educação e escola à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Destacam-se os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica e leitura imanente documental. De início, busca-se compreender a formação humana por meio da centralidade do trabalho e sua articulação com a origem e natureza ontológica da educação. Em seguida, pretende-se contribuir para a compreensão da importância da educação escolar para a formação humana e sua defesa por meio das elaborações da Pedagogia Histórico-Crítica. Por fim, a análise documental da BNCC, em sua articulação às pedagogias do “Aprender a aprender”, permitindo concluir se é pertinente compreender a concepção de escola adotada pela pedagogia das competências que norteia o documento em questão. A presente análise demonstrou o esvaziamento dos conteúdos considerados essenciais ao processo de apreensão e formação das autênticas necessidades humanas dos indivíduos, que deve ser oportunizado por meio da educação escolar. Portanto, a partir do confronto da BNCC com a Pedagogia Histórico-Crítica, concluiu-se que a política se expressa ineficaz quanto ao que se propõe, uma vez que não há respaldo favorável aos interesses de uma real formação humana de qualidade e comprometimento com a superação da exploração e da segregação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; Aprender a aprender; Pedagogia histórico crítica.



## ABSTRACT

This study, which is a qualitative research, of a theoretical nature, points out important considerations that aim to analyze the concept of education and school present in the BNCC, in the elementary school stage, in the initial series, considering that it is the document that regulates the reformulation of National Common Curriculum Base in the country. The BNCC, formulated through the theoretical propositions of the Pedagogies of “Learn to learn” disseminates a conception of education and school articulated to the interests of the ruling class, and that acts directly in the orientation of the school curriculum, unconcerned with the integrality of the real formation of the individual. Through the contributions of Historical-Critical Pedagogy and its conception of education and school, the following specific goals are highlighted in this work: clarify the educational dimension from the analysis of its origin, nature and social function, in articulation to the process of human self-constitution; contextualize and analyze the theoretical foundation of the BNCC educational policy; finally, confront the BNCC and its conception of education and school in the light of Historical-Critical Pedagogy. The following methodological procedures stand out: bibliographic review and immanent documentary reading. At first, we seek to understand human formation through the centrality of work and its articulation with the ontological origin and nature of education. Then, it is intended to contribute to the understanding of the importance of school education for human formation and its defense through the elaborations of Historical-Critical Pedagogy. Finally, the documentary analysis of the BNCC, in its articulation to the pedagogies of “Learn to learn”, allowing it to conclude whether it is pertinent to understand the conception of school adopted by the pedagogy of the competences that guides the document in question. This analysis demonstrated the emptying of the contents considered essential to the process of apprehension and formation of the authentic human needs of individuals, which must be provided through school education. Therefore, from the confrontation of the BNCC with Historical-Critical Pedagogy, it was concluded that BNCC politics is expressed ineffective to what it is proposed, since there is no favorable support to the interests of a real human formation of quality and commitment to the overcoming exploitation and segregation of knowledge.

**Keywords:** Common National Curriculum Base; Learn to learn; Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** BNCC e currículo da criação à chegada nas escolas

**Quadro 2:** Aprender: processos extraídos do documento da BNCC em consonância às Pedagogias do Aprender a aprender.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

**Figura 1:** Organização da Educação Básica na BNCC.

**Figura 2:** Organização da Etapa do Ensino Fundamental na BNCC.

**Figura 3:** Orientação sobre a Etapa do Ensino Fundamental na BNCC.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 13  |
| <b>CAPÍTULO 01 – A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO</b> .....                      | 22  |
| <b>1.1 – Trabalho: Protoforma da Formação Humana</b> .....                   | 23  |
| <b>1.2 – Educação: Origem, Natureza e Função Social</b> .....                | 32  |
| <b>CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA</b> .....  | 45  |
| <b>2.1 – A importância da Educação Escolar para a Formação Humana</b> .....  | 46  |
| <b>2.2 – A Pedagogia Histórico-Crítica: Origens e especificidade</b> .....   | 57  |
| <b>CAPÍTULO 03 – A BNCC E AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER</b> .....     | 67  |
| <b>3.1 – Contextualização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC</b> ..... | 76  |
| <b>3.2 – Pedagogias do Aprender a Aprender - PAA</b> .....                   | 69  |
| <b>3.3 - Análise da BNCC a partir da PHC</b> .....                           | 90  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 99  |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 102 |

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica, apesar de ainda breve, tem contribuído para o meu enriquecimento intelectual e cultural de forma indireta. Essa trajetória tem início com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o qual tive a oportunidade de participar como graduanda da primeira turma de Ciências Humanas e Sociais, no ano de 2014. Essa graduação me proporcionou a aproximação com o materialismo histórico dialético, por meio das aulas de alguns de meus professores.

No decorrer do curso, tomada pelo interesse em melhor conhecer o método marxista, procurei me aprofundar mais nas bibliografias sugeridas por estes professores, e desta forma, notei que crescia também o interesse pela compreensão da sociedade articulada à dimensão educativa. Surge então a oportunidade de desenvolver o projeto de iniciação científica intitulado “ Para a crítica da centralidade da política da educação do campo” (2018) por meio do Programa PIBID sob a orientação do professor Rafael Rossi, que culmina em meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “Contribuições para uma crítica ao politicismo na educação do campo” (2018).

Concluo a graduação no ano de 2018 e, permanecendo o interesse em aprofundar os estudos voltados ao método do materialismo histórico dialético e a educação, no ano de 2019 me inscrevo no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS. A escolha pelo curso de Mestrado deste programa se deu, entre outros fatores, por saber que se tratava de um curso onde teria a oportunidade de continuar a aprofundar meus estudos no método ao qual escolhi para desenvolver minhas pesquisas.

Como já atuava em sala de aula, vi nesta oportunidade, a possibilidade de buscar um embasamento teórico mais denso, que não estivesse apenas contribuindo para com a minha formação enquanto professora, mas que também me proporcionasse analisar a dimensão educacional para além do seu reflexo mais imediatista, me apropriando assim, dos conhecimentos teóricos que me permitissem compreender o fenômeno da educação a partir da sua origem, entendendo suas possibilidades e limitações inerentes à maneira como ela se articula.

Aprender a ensinar, aprendendo de que forma a educação poderia vir a contribuir com a construção de uma educação comprometida com as autênticas e reais necessidades humanas. Entender a “Formação de Professores” consiste inicialmente a visualizar o processo formativo de caráter meramente instrucional que trata da aplicabilidade das metodologias de ensino, porém, a questão que me movia era exatamente pensar se seria

possível pensar na Formação de Professores de outra maneira. Precisava encontrar um espaço que me proporcionasse pensar na formação de professores e na concepção de escola para além do que a própria escola me oferecia.

Ingressei no curso de Mestrado em Educação da UFMS no ano de 2020, ano marcado pela COVID-19. A pandemia tomou elevadas proporções em todo o mundo, contando com inúmeras medidas protetivas como meio de reduzir o alcance dos contágios. O fechamento das instituições de ensino de forma presencial foi uma dessas medidas. Desta forma, tivemos que nos adaptar, e tudo aquilo que era normalmente presencial passou a ser remoto.

Mesmo diante dessas adversidades, as condições tecnológicas e de acesso, me oportunizaram a participação em quatro disciplinas de cunho obrigatório e optativo do curso, a saber: Produção do Conhecimento em educação, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito “A”; Tópicos Especiais em Processos Formativos, Práticas Educativas e Diferenças I, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito “A”; Seminário de Pesquisa em Processos Formativos, Práticas Educativas, Diferenças, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito “B” e Teoria Histórico-Cultural e a Pesquisa em Educação, com carga horária de 60h, sendo aprovada com conceito “B”.

Durante o primeiro ano de Mestrado, também tive a oportunidade de participar de eventos considerados importantes para a ampliação do debate educacional, realizados igualmente, de forma remota. Destaco a participação no Congresso “Um novo tempo para Educação” realizado pelo Instituto Casa Grande nos dias 15 e 16 de julho de 2020, com carga horária de 16 horas; no 4º Congresso Nacional de Educação de Poços de Caldas, realizado no período de 07 e 08 de outubro de 2020.

Além da importante participação no curso de extensão “Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática, com carga horária de 60 horas, promovido pelo HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" em parceria com a UFRN e o IFRN. A atividade foi realizada no período de 18 de março de 2021 a 8 de julho de 2021.

Concomitante aos momentos de participação em cursos e eventos, ingresso no Grupo de Estudos “Fundamentos da Educação” (GEFE) sob liderança de meu orientador e vinculado ao PPGEDU. O grupo de estudos em questão faz as aproximações necessárias com meu objeto, por meio de encontros que promovem o debate, a socialização das apreensões, além de permitir a troca das experiências acadêmicas e de suas pesquisas com os demais membros do grupo, no sentido de ampliar as possibilidades e enriquecer o debate acerca do tema central e, portanto, comum ao estudo de todo o grupo, a educação.

Cabe salientar, a publicação realizada pela Revista Gesto-Debate, v.20, n.01, editada em dezembro de 2020, que tem por título: *Educação Escolar: uma análise a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica* e a elaboração do capítulo “Pedagogia das Competências e a Educação Escolar na BNCC: Notas críticas pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica”, que integra o livro organizado pelo Professor Dr. Rafael Rossi e membros do grupo de estudos GEFE (Grupo de Estudo Fundamentos da Educação), intitulado: *Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar: Reflexões de ensino e pesquisa*.

Saliento ainda, que o primeiro contato com a perspectiva ontológica marxiana ocorreu na graduação e já fundamentou a monografia de conclusão daquele curso. Neste momento, acreditando em uma maior aproximação e apropriação teórica, que me conduzirá na discussão proposta por este trabalho, com objetivo de analisar a concepção de educação e escola presente no documento normativo curricular oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa do Ensino Fundamental – Séries iniciais, com a finalidade de compreendermos a perspectiva do cenário atual da dimensão educacional nacional.

Para tanto, esta proposta de estudo se dá por meio de objetivos específicos que transitam elucidar a dimensão educacional a partir da análise da sua origem, natureza e função social, em articulação ao processo de autoconstituição humana; contextualizar e analisar a fundamentação teórica da política educacional da Base Nacional Comum Curricular ; por último, confrontar a BNCC e sua concepção de educação e escola à luz da Pedagogia Histórico-crítica. Ressalta-se ainda que, diante da concepção teórica adotada neste trabalho, observa-se que há no projeto de formulação da nova Base Nacional Comum Curricular indicativos de que esteja pautado pelos princípios neoliberais, articulados a teorias pedagógicas que possuem uma essência de educação intimante relacionada aos interesses da sociedade capitalista, e que promovem a escola, a função de formar os indivíduos que sejam capazes de lidar com as mais adversas situações cotidianas ligadas, especialmente, ao mundo do trabalho.

Deste modo, destaca-se como principal hipótese, a de que os currículos da Educação Básica, reformulados a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) estão pautados sob uma ótica de cunho neoliberal, como afirma Alves et al. (2020 p.04) “É tida por como uma política neoliberal, pelo fato de obedecer às regras das instituições internacionais que financiam as políticas de governo de países periféricos”. Sustentada por meio de teorias que têm como concepção um projeto de escola e de educação que promovem o esvaziamento dos conhecimentos científicos,

estéticos e filosóficos mais elaborados, reorientando assim, a função social da escola, podendo desencadear em grandes prejuízos, sobretudo à escola pública e seus envolvidos, uma vez que, o desvio da função social da escola permite uma maior aproximação dos sujeitos apenas ao atendimento das necessidades mais imediatas do seu cotidiano.

Esta concepção diverge da concepção de educação escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica, que deve primar pelo desenvolvimento pleno das potencialidades humanas no sentido da apropriação dos conhecimentos considerados essenciais à promoção de uma educação plena, integral e de fato humanizadora, ou seja, para além das necessidades da reprodução desta sociedade de classes.

É possível ver que as reformulações do currículo da Educação Básica angariadas pela Base Nacional (BNCC, 2017) se mostram forjadas à teoria das competências, como se percebe no trecho a seguir:

A BNCC se caracteriza por se estruturar como um currículo mínimo baseado em competências e habilidades (LOPES, 2018; *apud*) que endossam a ligação mercadológica em perpetuar a educação aos ditames do modelo capitalista (VENCO; CARNEIRO, 2018; *apud*) e forja a formação dos estudantes ao mercado de trabalho (MAZZEU, 2007; *apud*). Reforçando o ensino aligeirado alinhado a visão técnica com o discurso da suposta empregabilidade. (SILVA; LOUREIRO, 2020, p.07)

Dentro desse contexto, o projeto da escola ganha uma nova visão do seu papel, de maneira que;

tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p.08)

A BNCC surge a partir de discussões que enfatizam sua pauta como uma necessidade como consta nos Artigos 210 da Constituição de 1988 e no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Em 2014, nasceu o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu as metas e estratégias para o desenvolvimento da educação a nível nacional entre os anos de 2014 a 2024, e que trouxe, mais



especificamente as de nº 2, 3 e 7 do Plano, a instauração do projeto da BNCC como fundamental.

Apoiada por diferentes setores da sociedade, mais especificamente o setor privado, a implantação do projeto da Base Nacional teve início no ano de 2015, contou com etapas de formulação, propostas como mecanismo de democratização e foi homologada em sua última etapa, a do Ensino Médio, em dezembro de 2018. A partir de 2019 iniciou-se a fase de adaptação e adequação dos currículos dos sistemas de ensino de todo o país, efetivando sua implementação e a tornando, o principal documento norteador dos princípios e processos de ensino-aprendizagem da educação básica no país.

A questão regente para a atual pesquisa, se configura na compreensão de que ensino se deseja convencionar, de qual real interesse por trás dessa política educacional que visa reformular e parametrizar o currículo escolar, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, e teoria pedagógica que fornece o entendimento e a fundamentação necessários, conforme pontuam Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017 p.108);

A educação é processo de ensino e aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade. Sua origem se confunde com a do próprio ser humano. Este, se distingue dos demais animais, pois, fundamentalmente, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem necessidade de adaptar a natureza a si. Neste processo de transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano de humaniza, constitui sua existência, aprende, ensina e produz cultura. Assim, sua formação ocorre nesse processo de produção e reprodução da cultura. E nestas bases, a produção do conhecimento e a educação não estão separados da forma como se constitui a sociedade. São, portanto, historicamente produzidos. (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 108)

A educação escolar pode ser compreendida na sociedade capitalista como função social que assume o compromisso de atender aos interesses da reprodução desta sociedade, baseando-se nessas intenções as políticas educacionais visam reformular periodicamente o caráter escolar, modificando currículos, como se vê na BNCC, que surge com o objetivo de propor um “novo olhar” para a educação escolar e seus objetivos de aprendizagem.

Indagar sobre as intenções de reformular a escola leva-me a propor uma análise crítica sobre a concepção de educação proposta pela BNCC, que sabe-se ser pautada pelos fundamentos teóricos das Pedagogias do “Aprender a aprender”, sobretudo a das competências, a fim de que se possa compreender como a constituição da Base Nacional Comum Curricular tem contribuído para o empobrecimento do currículo escolar da

Educação Básica e, conseqüentemente com a impossibilidade de uma formação escolar que atenda às autênticas necessidades do desenvolvimento humano. Portanto, se o objeto em questão é a educação escolar na sociedade capitalista e como ela está sendo retratada pela Base Nacional Comum, deve-se levar em consideração, em primeira instância, a análise profunda sobre o que é educação e sua manifestação na forma escolar. Em segunda instância, sua implicação na sociedade capitalista e de que forma essa educação escolar é aplicada na sociedade, tendo por meio político, normativas como as de proposição da BNCC, que buscam reformular concepções e tendências pedagógicas, alinhadas a algum tipo específico de interesse social, sob o qual, precisamos nos debruçar, se quisermos compreender essa articulação, e desta forma, analisar criticamente, as concepções utilizadas, suas abordagens manifestadas por diversas teorias pedagógicas que, reunidas, se tornam “um só corpo”, no sentido de possuírem os mesmos pilares ideológicos.

A crítica para teoria social marxiana confronta a realidade material, aonde a luta por uma educação de qualidade deve ser cumprida e atender a sua real função social, sendo encarada de acordo com sua capacidade de compreensão, observando suas limitações e possibilidades, condicionando à forma como se organiza a sociabilidade vigente.

Ante o exposto, este trabalho visa buscar apreender seu objeto por meio da análise documental da BNCC, na etapa do Ensino Fundamental nas séries iniciais, justamente por se tratar da iniciação educacional das crianças no Brasil, onde o saber é construído dentro de um contexto acadêmico, com foco na discussão da concepção de escola e educação, promovendo a compreensão acerca dos fundamentos teóricos que baseiam tal concepção.

Acredita-se que o caminho teórico conduzirá, à luz dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, às respostas para as perguntas que moveram a referida pesquisa, e que, uma vez respondidas, culminarão com o entendimento real sobre os rumos que a educação brasileira está a trilhar, direcionada pela escola proposta pela Base Nacional Comum Curricular.

Os procedimentos metodológicos deste trabalho se desenvolvem em duas formas de pesquisa distintas: bibliográfica e documental. No que concerne a etapa da pesquisa bibliográfica, se divide em dois momentos, a debruçar-se sobre teorias distintas. Em primeiro momento, a pesquisa buscará fundamentação teórica nos pressupostos da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, pela esteira de Saviani (2007; 2011a; 2011b; 2013; 2018; 2019) e Duarte (2001; 2013; 2016), com vistas a sua compreensão de constituição de ser

humano, sociedade e educação ampla e escolar corroborando na apreensão dos seus fundamentos e de trajetória histórica no Brasil, desde sua origem.

No segundo momento da pesquisa bibliográfica, o trabalho buscará compreender a essência das “Pedagogias do Aprender a Aprender” (PAA), a partir das elaborações propostas pelos seus principais expoentes, bem como, na contramão dessa perspectiva, pelo viés crítico das proposições de Duarte (2001; 2001 a), que nas respectivas obras, tece considerações de real relevância sobre tais pedagogias.

No que tange à etapa da pesquisa documental, utilizar-se-á da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Esta etapa da pesquisa consiste na investigação do documento oficial da BNCC, por meio de leitura imanente com destaque aos excertos que interessam à análise dos conceitos que se expressam objeto deste estudo, e que se encontram presentes na etapa escolar do Ensino Fundamental nas séries iniciais. Já na etapa final do trabalho, pretende-se estabelecer relação entre as análises bibliográficas e documental, propondo-se considerações extraídas por meio da análise da BNCC à luz da PHC, materializando o confronto crítico teórico sob o qual este trabalho se fundamentará, no sentido de apreender a essência das concepções de educação e escola - o objeto -, ou seja:

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 21-22)

Desta forma, compreende-se que o estudo da teoria pedagógica histórico-crítica e a análise documental da BNCC são duas etapas metodológicas indispensáveis para a execução desta pesquisa numa prerrogativa histórica e crítica.

Não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o “bom” do “mal”. Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos

históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier et alii). (NETTO, 2011, p. 18)

Cabe ressaltar que o conceito de crítica adotado pela Pedagogia Histórico-crítica conforme nos mostra Netto (2011) compreende confrontar uma determinada teoria com o processo histórico real, não devendo ser confundido com questões de cunho do senso comum ou de afirmações sem respaldo com a realidade, elaboradas de forma subjetiva e até mesmo irresponsável. Pelo contrário: a crítica é fruto da investigação científica.

A crítica se expressa depois de interpretado e apreendido a essência do objeto e nunca antes disso. Ou seja: a crítica, neste caso, consiste em apreender os conhecimentos e a concepção de educação e escola presente no documento supracitado. Os interesses dos trabalhadores e de seus filhos que frequentam as escolas públicas, é compreender solidamente, cientificamente e criticamente a sociedade e o mundo. Qualquer conhecimento ou educação que apenas saliente a “epiderme” do real, portanto, deve ser criticado em face das suas limitações intrínsecas e subjacentes, lembrando que essa concepção de crítica se apresenta para a ontologia marxiana e não para todo e qualquer método.

Uma vez compreendida a motivação, a relevância e os objetivos desta pesquisa, pretende-se a partir de então, a organização do trabalho, a saber: **Introdução**, onde serão apresentados ao leitor, de forma a contextualizá-lo, o tema desta pesquisa, bem como os seus objetivos e a relevância deste projeto; *CAPÍTULO I*, intitulado **A Especificidade da Educação**, que busca apreender a essência ontológica da dimensão educacional à luz do materialismo histórico dialético, por meio da análise acerca da sua origem, natureza e função social. *CAPÍTULO II*; **Educação Escolar e Pedagogia Histórico-Crítica**, trazendo aproximação ao objeto, este capítulo pretende subsidiar a concepção de educação e escola contida no viés desta teoria, além de apontar para suas concepções e fundamentos; *CAPÍTULO III*, **A BNCC e as Pedagogias do Aprender a Aprender**, incursionando neste último capítulo, a análise às concepções presentes na BNCC, destacadas como objeto neste estudo, relacionando-as de forma crítica aos modelos pedagógicos propostos pela reformulação curricular em vigor e abarcados nas teorias pedagógicas do “Aprender a aprender”. E por fim, as **Considerações Finais**, que deve refletir a síntese que resulta de todo o trabalho, apontar a educação escolar que é defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica. E pode contribuir com o desenvolvimento intelectual dos alunos, se a mesma forjar-se na prática que implica a defesa dos conhecimentos clássicos, isto é, dos conhecimentos elaborados mais desenvolvidos historicamente e que

promovam uma formação humana em uma perspectiva crítica. Ressalta-se ainda a importância desta proposição em fomentar as bases para trabalhos futuros na área, comprometidos com esta perspectiva da formação crítica.

## CAPÍTULO 01 – A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO

Este capítulo incursiona na análise sobre a educação em seu caráter ontológico<sup>1</sup>, isto é, remetendo à sua origem e natureza, intrinsecamente ligada à própria origem humana. Para buscar a compreensão acerca da especificidade da educação escolar, ou seja, a forma específica atribuída a educação no contexto formal, torna-se necessário ter em mente que a função social da educação refere-se ao seu papel como instrumento viabilizador para a superação do senso comum e efetivação do conhecimento científico. Desse modo, se faz necessário recorrer à apreensão acerca da dimensão educacional pelo viés de sua forma mais ampla e essencial, isto é, a partir de sua natureza, origem e função social assente como ação inerente ao ser social, intrínseca e tão-somente humana.

Nesse sentido, é preciso lançar mão do pensamento marxiano do surgimento do gênero humano. Essa asserção implica na própria compreensão acerca da origem do homem e sua humanização, como se pode observar em Tonet (2011) sobre a necessidade de:

buscar, em primeiro lugar, a arquitetura mais geral do pensamento de Marx, para, em seguida, apreender o sentido da atividade educativa no interior desse quadro arquitetônico. Como essa arquitetura mais geral significa uma teoria geral do ser social, esse caminho implicaria, em primeiro lugar, a resposta à pergunta pela natureza geral e essencial do ser social. Só num segundo momento é que se buscaria a resposta acerca da natureza da educação. (TONET, 2011, p. 135)

Posto a importância da busca por essa arquitetura mais geral do pensamento de Marx, vale ressaltar a autenticidade do seu pensamento, como Tonet (2011) mostra revelar que compreender as bases da teoria da origem do ser para Marx, figura que:

é a identificação da natureza própria do ser social que lhe permite alcançar a raiz desse mesmo ser. Essa identificação das determinações essenciais e gerais do processo de tornar-se homem do homem é que vai lhe permitir compreender de maneira inteiramente nova a história da humanidade. (TONET, 2011, p. 137)

Em defesa da importância em se buscar a compreensão das origens do ser

---

<sup>1</sup> A Ontologia como um ramo da filosofia é a ciência, do que é, dos tipos e estruturas dos objetos, propriedades, eventos, processos e relações em todas as áreas da realidade. A Ontologia visa fornecer uma classificação definitiva e exaustiva de entidades em todas as esferas de ser. A classificação deve ser definitiva no sentido de que pode servir como uma resposta a questões como: quais classes de entidades são.

social no sentido de que a mesma deva preceder a compreensão de educação para a perspectiva da teoria marxiana, reitera-se que, é “só na medida em que se responder à questão “o que é o ser social” é que se poderá responder sobre “o que é a educação”, já que esta é apenas um momento do ser social em seu conjunto” (TONET, 2011, p. 137).

À vista disso, com base nos pressupostos da ontologia marxiana, este capítulo busca explorar a origem do ser social por meio da atividade sensível humana e por conseguinte articular tal origem à própria origem da educação. Para tanto, lança-se mão das principais contribuições teóricas relacionadas a análise do processo histórico real, com base na literatura correspondente, como ponto de partida a nossa arguição no item 1.1 acerca da origem da atividade humana do trabalho engendrando o processo de autoconstituição humana, de forma a subsidiar o avanço deste estudo para o item 1.2 no que tange a análise da dimensão da educação.

### **1.1 – Trabalho: Protoforma da Formação Humana**

É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2006, p.4).

A afirmação de Engels (2006) sobre o papel do trabalho na edificação humana traduz a discussão presente neste estudo, que tem por objetivo compreender que a base para existência da humanidade consiste na constante e permanente necessidade da transformação da natureza por meio da ação humana, a fim de proporcionar ao homem, meios de garantir sua sobrevivência. Esta ação humana de transformação da natureza é uma relação que habitará toda a existência humana, pois é fator condicionante e essencial para a reprodução e manutenção da vida social. Portanto,

O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é a atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independentemente de qualquer forma dessa vida, sendo antes

igualmente comum a todas as suas formas sociais (MARX, 1996, p.303).

O que Marx (1996) apresenta, portanto, é que a atividade humana de transformação da natureza com a finalidade de atender as necessidades dos indivíduos é a atividade que torna o homem distinto de qualquer outro animal na natureza e que o acompanhará por toda sua existência. O trabalho é uma condição eterna da vida humana e, portanto, inerente a ela, e é somente por meio dele, que a humanidade evoluiu fundando suas bases sociais, a fim de que possa garantir sua reprodução. Além de substancialmente diferente dos animais por se tornarem sociais mediante o trabalho, é importante salientar que a relação com a natureza também é essencialmente distinta entre homens e animais, que segundo Engels (2006);

só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2006, p.07).

Diante da teoria marxiana, de que é o trabalho, a atividade exclusiva humana que concerne ao gênero o patamar de ordem qualitativa para a condição de social, cabe uma breve contextualização acerca da origem remota dos ancestrais do homem moderno. “A história da nossa espécie é objeto de investigação de várias disciplinas que se baseiam nos vestígios deixados pelos humanos no passado” (SANTOS, 2014, p. 100).

Estima-se que a espécie (*Homo sapiens*) tenha evoluído a partir de uma determinada população de primatas que viveu na Terra por volta de 200 mil anos, se tornando uma espécie cosmopolita que evoluirá para o que definiremos como “homem moderno”, por volta de 130 mil anos, sem haver ainda consenso na Ciência quanto ao local de sua origem.

Pode-se observar transformações de caráter biológico durante o processo de evolução destes primatas, descobertas importantes para o campo dos estudos na área da Biologia, da Antropologia, Arqueologia, Paleantropologia dentre outras, relacionadas ao objeto do processo evolutivo do homem. A base biológica é imprescindível ao surgimento do homem moderno, no entanto, tais transformações anatômicas serão acompanhadas também pelas comportamentais, como a capacidade que estes homens passarão a desenvolver para resolver problemas cotidianos oriundos da sua própria sobrevivência,



como por exemplo, se alimentar, se proteger, se abrigar, sobreviver, como revela a seguinte explanação sobre a formação humana.

A formação do homem estava ainda submetida, neste estágio, às leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mas ao mesmo tempo, elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava, modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos da linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. Mas a produção é desde o início um processo social que se desenvolve segundo as suas leis objetivas próprias, leis sócio-históricas. A biologia pôs-se, portanto, a “inscrever” na estrutura anatômica do homem a “história” nascente da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p.280-281).

As condições materiais existentes no plano real destas comunidades emanam do campo de possibilidades concretas para a efetivação dos atos de trabalho e assim, contribuindo para que estes grupos se hominizem<sup>2</sup>. As transformações anatômicas naturais passam de grupos primitivos evoluindo-os, com relação a base biológica necessária para que possam desenvolver de forma decisiva, e a partir do aperfeiçoamento da atividade do trabalho, as condições para a criação do “mundo dos homens” se tornasse real.

Compreender a importância do caráter evolutivo de ordem biológica é tarefa fundamental para se apreender as bases do surgimento do ser social, não obstante, o que compete a este estudo, compreende as transformações ocorridas no seio comportamental sócio-histórico que tem seu germe com o processo evolutivo orgânico, mas condicionado ao desenvolvimento das atividades de transformação da natureza, que cada vez mais, estarão intrínsecas ao modo de vida destes grupos humanos.

Trata-se de dizer que, as transformações biológicas ocorridas durante o processo evolutivo do ser humano estão condicionadas ao desenvolvimento das atividades passam a permear a vida destes grupos como condição de sobrevivência de sua espécie.

Trata-se, mesmo, de um outro salto – o surgimento da espécie humana não configura uma necessidade da evolução biológica nem o desdobramento de uma programação genética: foi uma autêntica ruptura nos mecanismos e regularidades naturais, uma passagem casual

---

<sup>2</sup> Hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não as leis biológicas, mas a leis sócio-históricas. (LEONTIEV, 2004, p.262)

como a da natureza inorgânica a orgânica e foi precedida, certamente, de modificações ocorrentes numa escala temporal de largo curso. A espécie humana desenvolve-se como um outro novo tipo de ser, até então inexistente, e cujas peculiaridades não se devem à herança biológica nem a condições geneticamente predeterminadas: um modo de ser radicalmente inédito, o ser social, dotado de uma complexidade de novo tipo e exponencialmente maior que a verificável na natureza (inorgânica e orgânica) (NETTO; BRAZ, 2006 p.36).

As transformações de ordem biológica foram necessárias ao salto qualitativo em seu desenvolvimento, do biológico para o sócio-histórico. Em dado momento, quando da consolidação do homem moderno, as mudanças biológicas deixam de ser necessárias ao “homem que trabalha”. A partir de então, “apenas as leis sócio- históricas regerão doravante a evolução do homem” (LEONTIEV, 2004, p. 281).

A afirmação que no trabalho se encontra o germe do homem social consiste em compreender-se que o trabalho é, portanto, atividade essencial à existência do mundo dos homens, premissa incondicional ao entendimento da teoria social marxiana, como mostra Rossi (2018) ao afirmar que:

Os homens, ao produzirem como primeiro ato histórico os seus meios de produção e de subsistência, começam a desempenhar uma atividade crescentemente social. O trabalho, desse modo, será uma categoria fulcral no desenvolvimento do ser social, pois irá “chamar à vida” – para usar uma expressão de Lukács – uma série de outros complexos que terão funções sociais qualitativamente distintas das do trabalho, ainda que com ele se articulem. (ROSSI, 2018, p. 34)

A fim de que se possa elucidar as determinações gerais da categoria do trabalho, esta pesquisa se apoiará em Lessa (2012), considerado importante interlocutor de Lukács, teórico de grandeza por seus feitos, no sentido de desenvolver a ontologia do ser social, a partir da teoria social marxiana. O autor contribui para a compreensão da inovação do pensamento Lukacsiano ao observar o caráter teleológico, presente no trabalho, como condição inerente e exclusiva do ser social, ao constatar que:

A essência do trabalho é, em Lukács, uma peculiar e exclusiva articulação entre teleologia e causalidade. Exclusiva e peculiar porque apenas no mundo dos homens a teleologia se faz presente. [...] apenas no interior dos atos humanos a teleologia se faz operante. (LESSA, 2012, p. 60)

Esta ação humana que compreende a transformação da natureza em valores de uso úteis à existência da base material dos homens, requer para se efetivar, a teleologia, que justifica a existência de uma consciência prévia sobre a objetivação do trabalho. Esta

espécie de prévia consciência significa que dada a proporção do que queira o indivíduo, é necessário um mínimo conhecimento sobre o real, daí a consciência sobre as possibilidades materiais para se realizar o que se idealizou.

Para Marx (1996), o trabalho implica necessariamente no processo de transformação da natureza, a partir de um planejamento, uma “prévia-ideação” em sua consciência, devido a uma necessidade criar o novo, que venha a atender uma necessidade de sobrevivência. Nenhum outro animal é capaz de realizar tal ação, que consiste em objetivar, dar materialidade a algo planejado pela mente.

O trabalho, portanto, deve ser compreendido de dois momentos indissociáveis, que conferem a ele o caráter único e exclusivo ao ser social: a prévia ideação e a objetivação. O momento que se refere a prévia ideação implica no processo pelo qual os indivíduos necessitam idealizar, ou seja, planejar em suas mentes a objetivação do trabalho, antes mesmo que ela ocorra. Pensar sobre quais as melhores possibilidades instauradas pela realidade para que se possa objetivar certo objeto, por ele planejado. Portanto, vê-se que:

Esse momento de planejamento que antecede e dirige a ação, Lukács denominou prévia ideação. Pela prévia ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática. O momento da prévia ideação é abstrato. Mas isto não significa que não tenha existência real, material, isto é, que não exerça força material na determinação dos atos sociais. (LESSA, 2016, p. 28)

Afirmar que apesar de abstrato, o momento de prévia ideação se expressa na existência real e objetiva, significa dizer que, este momento implica na objetivação, ou seja, é preciso ter conhecimento respaldado na realidade objetiva, sendo apenas possível por meio do conhecimento sobre esta realidade e suas possibilidades, visto que a consciência humana não se torna parte da realidade objetiva. Consciência é consciência e realidade é realidade, todavia, a consciência se articula com a realidade.

O processo de objetivação, pode ser definido pela esteira de Lessa (2016, p. 29), como “o processo que articula a conversão do idealizado em objeto”, isto é, a concretização do ato de trabalho que fora planejado idealmente. Aqui cabe ressaltar o caráter teleológico do trabalho, pois “pela objetivação uma posição teleológica se realiza

no âmbito do “ser material” como nascimento de uma nova objetividade”. (LESSA, 2016, p.29).

Os dois momentos se complementam, porém são essencialmente distintos. Sem a objetivação, não há previa ideação, do mesmo modo, sem a prévia ideação, não se é possível deslumbrar o momento da objetivação. Esta síntese, que objetiva na criação de algo totalmente novo de tudo que já existe, é que será definido como trabalho e que colocará novas possibilidades, a partir de seu desenvolvimento, para o mundo dos homens operar, por meio de novas necessidades ao passo que novos atos de trabalho criam o novo.

Esta categoria reflete a “distinção concreta, real, ontológica (isto é, no plano do ser) entre o sujeito e o objeto que vem a ser pela objetivação de uma prévia-ideação.” (LESSA, 2016, p. 31). Lukács (2013) trabalha ainda com a categoria da exteriorização, que se refere exatamente ao processo em que o homem, autor da prévia-ideação se distingue de sua objetivação, por meio da transformação de sua consciência. Essa categoria justifica Marx (1996) ao afirmar que o homem ao trabalhar, transforma a natureza criando o novo, e transformando realidade objetiva que determinará a sua própria transformação.

Ao se criar o novo por meio do trabalho, o homem vai afastando consideravelmente as barreiras naturais, como nos revela Lessa (2016) ao colocar que:

É essa propriedade essencial ao trabalho – ser um tipo de reação ao ambiente que produz algo ontologicamente antes inexistente, algo novo – que possibilita ao trabalho destacar os homens da natureza. Em outras palavras, é a capacidade essencial de, pelo trabalho, os homens construir um ambiente e uma história cada vez mais determinada pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social. E toda essa processualidade tem, no processo de generalização detonado pelo trabalho, seu momento fundante. (LESSA, 2016, p.65)

Deste modo, a ontologia marxiana contribui para a compreensão do ser social, enquanto aquele que realiza atos de trabalho, condicionados ao processo de “objetivação-exteriorização”, isto é, com vistas a objetivar o novo a partir das necessidades que são colocadas socialmente. A objetivação implica em uma necessária e constante criação do novo, de novas necessidades. A objetivação do trabalho, ou seja, a realização eficaz da síntese entre subjetivação e objetivação concorre ao surgimento de novas necessidades, que promoverão o desenvolvimento da autoconstituição humana, promovendo assim, “cada vez mais consciência do que somos, das leis que regem o nosso desenvolvimento, reconhecemo-nos coletivamente na nossa própria história.” (LESSA, 2016, p.67). Essa

constatação implica na necessidade de se compreender que o desenvolvimento do gênero humano emana do desenvolvimento desta consciência dos homens sobre si mesmos.

Entendido o ato de trabalho e seu fundamento ontológico, que é o de produzir valor de uso aos homens, por meio da mediação entre homem e natureza, a fim de garantir sua existência, cabe ainda ressaltar que apesar de se ter tratado o trabalho como um ato realizado por indivíduos, é enquanto expressão coletiva que o trabalho se manifesta enquanto categoria que funda o ser social.

Na história das primeiras comunidades humanas, onde se teve origem o trabalho, fora a necessidade de sobreviver em meio as mais adversas situações de precariedade que tornaram possível ao homem, pensar e planejar a objetivação do trabalho de forma ideal, ou seja, realizar a prévia ideação que se tornaria a posteriori, um ato concreto de objetivação do novo, por exemplo, uma ferramenta para se abater um animal, um instrumento que facilitasse a alimentação, etc. Dentro dessa perspectiva, observa-se que os conhecimentos que são originados a partir dos atos de trabalho e, mesmo que uma determinada finalidade não tenha sido plenamente alcançada, ainda assim, são gerados conhecimentos que os seres humanos podem aprender e utilizar novamente em outras situações.

Esta constatação anterior implica em compreender que o trabalho, mesmo que expresso por meio de uma ação estritamente individual, emana sempre do conhecimento construído, acumulado e transmitido por grupos anteriores. Portanto, o planejamento a ser objetivado parte do conhecimento sobre a realidade objetiva, isto é, do conhecimento herdado por meio de outras gerações sobre as condições materiais postas socialmente como campo de possibilidades para que este ato de trabalho planejado, se efetive em objetivação e, por conseguinte, na própria transformação da realidade. Desse modo, entende-se que todo ato de trabalho implica necessariamente na apropriação do mundo social, como nos mostra Lessa e Tonet (2011).

O objeto construído pelo trabalho do indivíduo possui, portanto, sempre segundo Marx, uma ineliminável dimensão social: ele tem por base a história passada; faz parte da vida da sociedade; faz parte da história dos homens de um modo geral. (LESSA, TONET, 2011, p. 24).

Apropriar-se deste conhecimento que propõe o desenvolvimento do gênero humano, por meio do desenvolvimento cada vez mais genérico de uma consciência que emana dos atos de trabalho, é imprescindível para o que este estudo propõe no item a seguir, que pretende tratar dos fundamentos ontológicos da educação. Esta dimensão a

ser analisada a seguir, tem sua gênese no trabalho, mas não de forma mecanicista, pelo contrário, em uma relação de dependência ontológica para a categoria fundante do trabalho, pois reafirmar que há tal dependência da educação para com o trabalho, é conceber, portanto:

O devir-humano dos homens se consubstancia na constituição, historicamente determinada, de um gênero humano cada vez mais socialmente articulado e portador de uma consciência crescentemente genérica. E o impulso detonador desse processo é a tendência à generalização inerente ao trabalho: por isso o trabalho é a categoria fundante do ser social (LESSA, 2016, p.68)

Neste sentido, pode-se afirmar que não se trata de uma questão de ordem linear dos fatos, e sim da questão ontológica, de compreensão da gênese do ser social. Buscar compreender fenômenos sociais, como o da educação, exige, à luz da ontologia marxiana, método de análise da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, que se compreenda como o trabalho é a categoria que propicia ao ser totalmente natural saltar qualitativamente ao mundo social. Ao fazer isto, a humanidade cria necessidades sociais cada vez mais complexas, ao passo que vai desenvolvendo suas forças produtivas. Vejam como Duarte e Saviani (2010) sintetizam esse processo, ao analisarem a obra de Marx (1985).

Nos Manuscritos, **a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social.** O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser **uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social.** Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, **as necessidades humanas ampliam-se,** ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo **necessidades propriamente sociais.** (DUARTE, SAVIANI, 2010, p. 426, grifos nossos)

Os autores buscam reafirmar o processo de formação humana a partir de Marx (1985), relacionando a atividade vital, que para o teórico é o trabalho, ao processo de autoconstrução humana, isto é, demonstrando como o trabalho implica na necessária e

ininterrupta construção do novo, tanto no que tange a realidade material, quanto ao próprio homem e suas necessidades agora, muito mais sociais que orgânicas.

Diante disso, cabe afirmar então que, para que os homens se formem com vistas à plena integralidade ao gênero humano, isto é, para que a partir de seu nascimento possam ser formados para se tornarem membros da sociedade a qual pertencem, necessitam se apropriar desta humanidade produzida (mundo da cultura), que se refere a toda a riqueza socialmente construída, nas formas material e não material. O que se quer dizer, em outros termos é que, os homens devem ter acesso tanto a riqueza material (objetiva) quanto ao conhecimento (riqueza não material). A apropriação do mundo material, requer necessariamente que todos que trabalham possam ter acesso aos resultados do seu trabalho. Quanto a apropriação da riqueza não material, referimo-nos aos saberes, aos conhecimentos elaborados mais desenvolvidos pela humanidade que, no decorrer do processo histórico, mais precisamente a partir do surgimento da propriedade privada e das sociedades de classes, passam a ser apartados da classe trabalhadora.

A educação tem sua gênese no processo de trabalho (só existe educação porque existe trabalho), mais especificamente no momento em que se coloca à consciência humana, o papel de idealizar a objetivação, isto é, captar pela mente, a realidade objetiva (campo de possibilidades reais e concretas) com intuito de criar a partir de então, novas formas de objetivação, ou seja, de resultados de trabalho. Está nesse processo de apreensão do real por parte de se apropriar dos conhecimentos reais, o ato educativo. Este processo, ao contrário do trabalho que se dá entre sujeito e objeto, ocorre de sujeito para sujeito, na transmissão de conhecimentos de um indivíduo a outro, do que se considera necessário transmitir a este para que consiga ser capaz de realizar prévias ideações que se consolidem com êxito, trazendo ao mundo, mais uma vez “o novo”.

Partindo dessa premissa que a educação não pode existir sem o trabalho, pois ele é a categoria que exige a educação como atividade social ineliminável (porém não fundante do ser), justifica-se aqui a relevância da análise da categoria do trabalho como protoforma da formação humana e ainda, influência que esta atividade vital exerce no processo de auto constituição humana, no sentido de que as categorias articuladas (trabalho, linguagem e educação) tornarão possíveis esse desenvolvimento em níveis cada vez mais complexos, originando totalidades sociais historicamente muito mais desenvolvidas.

Agora, cabe entender como a educação surge, a sua função social e como ela concorre no sentido de contribuir ao processo formativo humano.

## 1.2 – Educação: Origem, Natureza e Função Social

Até o presente momento desta pesquisa procurou-se tratar sobre a origem e desenvolvimento do ser social, atribuindo ao trabalho, uma prioridade ontológica pela qual se determina sua condição exclusiva de promover a criação do novo, isto é, da transformação da realidade objetiva, por meio do intercâmbio entre homem e natureza com a finalidade de atender necessidades socialmente postas, e que concorrerá para a instauração de sociedades cada vez mais complexas e desenvolvidas, como nos revela a teoria social marxiana.

A humanidade se constituiu por meio do trabalho, ou seja, transformando o mundo natural em um mundo cada vez mais social. Deste modo, cabe entender que o homem, que nasce biologicamente pronto, no mundo natural, só pode se inserir no mundo social, isto é, no mundo criado pelas transformações oriundas das objetivações humanas, ao passo que se apropria deste mundo socialmente construído. A essa apropriação, damos o nome de educação, como nos revela Marsiglia e Martins (2018), ao constatarem que:

O trabalho, em sua acepção ontológica, forma o ser humano, por meio das mediações instituídas a cada novo ser da espécie por aqueles que já constituem o conjunto da humanidade. Ora, humanizar o ser humano é, pois, um processo educativo (MARSÍGLIA; MARTINS, 2018, p.1698).

Ao referir-se ao trabalho enquanto determinação ontológica, pressupõe-se que, se cabe a ele conduzir o processo de “vir a ser” do ser social, também a ele é incumbida a tarefa de determinar, ou seja, de colocar o campo de possibilidades para outras dimensões sociais atuarem, dentre elas, a educação. Portanto, não se pode compreender a educação em seu caráter ontológico, isto é, por meio da busca de sua gênese, natureza e função social, sem se compreender que ela (a educação) é fundada, determinada e interage de forma intrínseca ao trabalho. Desta feita, compreende-se a importância desta pesquisa pela análise do trabalho enquanto categoria fundante do ser social.

Doravante, para se iniciar a análise da dimensão ontológica da educação, volta-se sempre que necessário for, à atividade do trabalho de maneira que esta categoria possa contribuir para explicar a necessidade do surgimento da educação.

A atividade vital humana, que é o trabalho, pode ser compreendida por dois momentos distintos, porém indissolúveis para que se concretize, isto é, se materialize no



plano real. A saber: prévia ideação, que compreende o momento em que o indivíduo traduz no plano ideal a realidade que se pretende objetivar, ou seja, o objeto que se planejou construir em sua mente; e objetivação, que compreende a concretização do ato de trabalho, uma vez que, é o momento responsável por colocar em prática a ação idealizada pela consciência de determinado indivíduo. Quando a ação se concretiza, algo novo surge na realidade, algo que não existia antes, que fora previamente idealizado e objetivado (síntese) por meio da mediação homem e natureza.

Na sua forma mais elementar, fundamental, a objetivação é a transferência de atividade dos sujeitos para os objetos. É a transformação da atividade dos sujeitos em propriedades dos objetos. Isso ocorre com objetos materiais, como é o caso da produção de instrumentos, como também com objetos não materiais, como é o caso da linguagem e dos conhecimentos. Marx e Engels, várias vezes ao longo de sua obra, quando se referem à produção humana, mencionam tanto a produção material como a não material. (DUARTE, 2013, p. 65)

A fim de melhor elucidar tal afirmação, utilizaremos como exemplo o período primitivo e a elaboração de uma ferramenta útil à caça a época: a lança. Pois bem, o homem necessitava criar um instrumento que o ajudasse a abater um animal de grande porte, com maior rapidez e eficácia, pois disso dependia sua sobrevivência. Já se vê que a realidade material se impõe aos homens, determinando sua consciência no sentido de que sejam capazes de responder ao problema iminente que se coloca diante deles. Ou resolvem, ou provavelmente fenecerão pela fome. É preciso pois que, pensem em uma forma de resolver esta demanda, que compreende a de poder abater um animal mais rapidamente e com isso garantir a sobrevivência do grupo por mais um tempo. Vão planejar idealmente a ferramenta, isto é, construí-la no plano das ideias, mas para isso, terão que recorrer ao que a realidade objetiva coloca como possibilidades concretas para essa construção, como por exemplo, a madeira para se fazer o corpo da lança, a pedra que deverá ser lapidada para se construir a ponta da lança - primeiro usam a pedra e a partir do desenvolvimento histórico promovido pelos atos de trabalho e da descoberta dos metais passam a utilizá-los como material mais adequado a este fim – e por fim o material que deverão utilizar como amarril para unir a madeira a ponta da lança.

Todas essas ações são pensadas pela mente do indivíduo que está a planejar a construção da lança e considerando a sua vivência e relação com a natureza e com os outros indivíduos de seu grupo social. Ele já sabe o que quer, mas precisa identificar os elementos que melhor contribuirão para o êxito do seu trabalho. A lança será construída, e ao final, este grupo terá uma nova ferramenta, um novo objeto, que é síntese entre

consciência e ação humana, é resultado de trabalho e agora passa a ser também um meio para o trabalho, pois a lança construída se expressa como um instrumento, uma vez que media a relação homem e natureza, tornando-a mais eficaz.

Isso demonstra que o homem planejou algo útil que pretende facilitar o trabalho em novas e futuras situações. Seu campo de possibilidades vai aumentar a partir de então, pois dessa objetivação surgirão novas necessidades, como por exemplo, se pensar em materiais ainda mais adequados às novas ferramentas e até outras ferramentas mais desenvolvidas que contribuam ainda mais para o desenvolvimento desse grupo humano. Necessidades como por exemplo, as novas possibilidades quanto ao preparo da carne, alimento adquirido a partir do abate eficaz do animal por meio da lança. Desta feita;

É pelo trabalho que os projetos ideais são convertidos em produtos objetivos, isto é, que passam a existir fora da consciência. E, do mesmo modo tipicamente, **é reconhecendo as novas necessidades e possibilidades objetivas abertas pelo desenvolvimento material que a consciência pode formular projetos ideais que orientam os atos de trabalho.** Realidade objetiva e realidade subjetiva são, assim, dois momentos distintos, mas sempre necessariamente articulados, do mundo dos homens (LESSA; TONET, 2011, p. 45, grifos nossos).

Diante do exemplo exposto e da justificativa de Lessa e Tonet (2011) de que somente o trabalho constitui o novo, a partir das objetivações realizadas por meio da relação sujeito e objeto, é necessário entender que um indivíduo para concluir o ato de trabalho, a objetivação, precisa simultaneamente recorrer à consciência, a fim de que, em sua mente, construa aquilo que se pretende objetivar (prévia ideação). O momento da prévia-ideação tem a ver com a realidade subjetiva, isto é, com as determinações do real que necessitam ser apreendidas pela consciência humana no decorrer do planejamento ideal. Se refere, portanto, aos conhecimentos, técnicas, habilidades que o indivíduo necessita apreender para que possa realizar a ação teleológica.

Cabe, pois, ao indivíduo a apreensão de tudo que é necessário à mente para que a prévia-ideação se objetive, possibilitando a relação entre mundo objetivo e subjetivo, entre a realidade material e não material. Reiterando que, entre a objetividade e subjetividade, cabe à primeira o momento predominante, isto é, a objetividade tem por finalidade concretizar os planos ideais (prévia-ideação) e, portanto, determinar o campo de possibilidades para que os indivíduos possam planejar.

Esse momento em que as objetivações concorrem para o início do processo de construção do mundo humano (mundo da cultura), permite a gênese da linguagem. Dimensão exclusiva dos homens que se desenvolve articuladamente ao processo de

trabalho. Se os atos de trabalho só podem configurar-se como processo de autoconstrução humana enquanto forma coletiva, ou seja, se entendemos que todo ato de trabalho é social, e seus resultados assim o são também, é necessário para que isso ocorra, o processo de trabalho e seus resultados, incluindo objetos e os conhecimentos apreendidos sobre ele sejam transmitidos de um indivíduo a outro, justificando a necessidade de se desenvolver uma comunicação mais articulada entre os sujeitos, a linguagem.

A linguagem compreende, portanto, a ação de comunicação dos indivíduos, estabelecendo o trabalho como o vínculo principal, uma vez que, só passará a ser exigida pelos homens porque precisam agora, trabalhar juntos, produzir coletivamente, e mais do que isso, ensinar uns aos outros os conhecimentos, técnicas e habilidades já aprendidas, bem como se organizarem a fim de possibilitar novas objetivações. Resumindo, o trabalho chama à linguagem que engendra o trabalho e o processo histórico humano. Permitirá que os indivíduos consigam se comunicar de forma articulada e organizada, promovendo assim a transmissão dos conhecimentos oriundos do processo de trabalho. Essa condição é *sine qua non* ao desenvolvimento da humanidade.

O momento que compreende a realidade subjetiva do ato de trabalho é o ponto de partida ao entendimento da educação enquanto dimensão que emana desta atividade vital. O trabalho “chama à vida” algumas categorias “do ser” essenciais, como o conhecimento e a linguagem, além da socialização, que requer agora dos homens, que cada vez mais se organizem coletivamente em busca de melhor se desenvolverem. Nesse momento de apreensão acerca dos conhecimentos necessários à realização do trabalho, que implica em auto constituição enquanto ser social, se encontra também a gênese da educação, como nos revela Lessa e Tonet (2011), ao definirem que:

Para que o ato de trabalho alcance seu objetivo, é **necessário o conhecimento que possibilite escolher os meios da realidade que são adequados à objetivação da prévia-ideação**. Conhecer esses meios é, pois, imprescindível para a realização do trabalho. Por isso, quase sempre, **o ato de trabalho bem-sucedido se baseia em um “conhecimento adequado” da realidade** que foi transformada. (LESSA; TONET, 2011, p. 47, grifos nossos).

Portanto, conhecer a realidade e captá-la em sua consciência é tarefa imprescindível ao êxito do trabalho, que é atividade fulcral à existência humana, e compreendida por dois momentos distintos, porém, indissociáveis: a realidade subjetiva (consciência) e realidade objetiva (materialidade).

As primeiras objetivações requeriam dos homens conhecimento ainda ínfimo no sentido da apreensão da realidade e das melhores possibilidades objetivas. Necessidades de cunho mais orgânico (biológico) de sobrevivência imperavam nas experiências que conduziam os processos de objetivação das ferramentas (provavelmente os primeiros objetos criados pelo trabalho) que seriam utilizadas na caça, pesca, coleta e preparo de alimentos, enfim, mais voltadas às necessidades mais imediatas de se alimentarem. Estas objetivações, inicialmente mais espontâneas, não exigiam muito da consciência humana, em contrapartida, são essenciais ao avanço do desenvolvimento do trabalho, que ocorrerá a partir delas.

Mas ao passo que as objetivações do trabalho reverberam em utilidades à vida em sociedade, percebe-se concomitantemente a transformação do espaço em que estes grupos humanos vivem, pois agora o homem passou a produzir diferentes valores de uso, expressos sobretudo, de início, em instrumentos (ferramentas) e utensílios úteis em seu cotidiano vital, que antes não existiam na realidade, e tais feitos corroboram sempre a uma aquisição cada vez mais elaborada dos conhecimentos, habilidades e técnicas pela consciência destes indivíduos.

Essa necessidade de aquisição de conhecimento concorrerá ao surgimento da educação, que compreende uma categoria também essencial e exclusiva aos homens e ao seu desenvolvimento. Compreendê-la nesse sentido ontológico representa uma tarefa fundamental à Pedagogia Histórico-Crítica. Por este motivo é interessante dialogar com a ontologia marxiana. Dentro desta premissa observa-se que;

À diferença dos animais, nós – humanos – não nascemos geneticamente determinados a realizar atividades necessárias à nossa existência. **Precisamos aprender o que temos que fazer.** Precisamente porque **o trabalho implica teleologia, isto é, uma atividade intencional prévia e a existência de alternativas.** Nada disso é biologicamente predeterminado. **Precisa ser conscientemente assumido. Daí a necessidade da educação;** vale dizer, de um processo **de aquisição de conhecimentos, habilidades, comportamentos, valores,** etc. que permitam ao indivíduo tornar-se apto a participar conscientemente (mesmo que essa consciência seja limitada) da vida social. (TONET, 2015, p. 7, grifos nossos)

Ao efetivarem atos de trabalho, à diferença de todos os outros animais existentes, os homens passam a acumular saberes novos sobre como criar valores de uso (aqueles que já foram objetivados no plano material) necessários a sobrevivência e tais saberes concorrem para que estes homens passem a buscar novas possibilidades que

consequentemente promoverão novas objetivações (criação do novo) em um processo sempre e cada vez mais desenvolvido.

Quanto mais se desenvolvem estes conhecimentos e habilidades na consciência destes indivíduos, isto é, quanto mais os homens conhecem o mundo a sua volta, quanto mais apreendem a realidade em sua mente e as possibilidades de concretização objetiva, tanto mais se desenvolve sua consciência, promovendo objetivações que correspondam em mesmo grau qualitativo no sentido de sua autoformação. Portanto, para que o indivíduo seja capaz de idealizar em sua consciência objetivações cada vez mais elaboradas, é preciso que este apreenda também o que há de mais elaborado quanto aos conhecimentos produzidos sobre a realidade e a partir das próprias objetivações já materializadas.

Mas é preciso cautela quanto a compreensão real de distinção entre as novas categorias do ser que surgirão a partir do trabalho, pois, apesar de possuírem sua gênese compreendida no momento subjetivo da atividade vital do trabalho, já que conhecimento, educação e linguagem se expressam no campo das ideias, isto é, no plano da consciência, de modo algum podem ser consideradas como a mesma coisa, isto porque para a teoria social marxiana e a teoria do ser Luckácsiana, cada dimensão social possui sua própria natureza e por conseguinte sua própria função social, que deverá ser determinada a partir das relações sociais estabelecidas pelos homens de acordo com as determinadas formas de sociabilidade existentes em cada tempo histórico, sempre orientadas pelo trabalho em sua forma histórica específica.

À luz da ontologia marxiana, pode-se afirmar então que o trabalho “chama à vida” o ser social e com ele os demais complexos sociais, pelos quais se fundará a sociedade. “Vemos, então, que assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável da categoria do trabalho” (TONET, 2005, p.136). A educação, pois, objeto deste estudo, está intimamente articulada ao trabalho, visto que:

Para produzir materialmente, **o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação**, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui **o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)**. [...] trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, **trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana** (SAVIANI, 2011, p.12, grifos nossos)

No excerto acima, de Saviani (2011), vê-se que a cultura para sua teoria implica no conjunto da produção humana, e que a produção humana tem a ver com a riqueza socialmente produzida de forma material e não material. A produção não material compreende a produção do saber (conhecimento) construído pela humanidade a partir das objetivações do trabalho, isto é, do conjunto constituído pela produção material. Deste modo, como explica Saviani (2011),

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica “trabalho material”. Entretanto, para traduzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. (SAVIANI, 2011, p. 11-12)

Por este fato, cabe “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2011, p.11).

Este trecho, contribui para demonstrar que a educação, que compreende a apropriação e transmissão desse conteúdo não material pelos homens é que promove a humanidade o seu desenvolvimento, pois ela contribui de forma real, no plano objetivo para objetivações tanto mais elaboradas quanto forem a capacidade de planejá-las no plano ideal, bem como é pela apropriação que o sujeito apreende o objeto.

Desta forma, se estabelece uma relação de dependência entre trabalho e educação. O trabalho (relação entre sujeito e objeto) desenvolve a educação (relação entre sujeito e sujeito) para que ela possa continuar a promover e desenvolver o trabalho. Isso é puramente social. Nesse sentido é importante não perder de vista que:

O trabalho é a única categoria que faz **a mediação entre o homem e a natureza**. Só ele tem a função social de produzir os bens materiais necessários à existência humana. **A educação, por sua vez, é uma mediação entre os próprios homens**, ainda que ela possa estar relacionada, de modo mais próximo ou mais longínquo, com o próprio trabalho (TONET, 2011, p.09, grifos nossos)

Para a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a natureza da educação está compreendida no interior do que se define como “trabalho não material”. Ressalta ainda

que este trabalho se divide em duas modalidades. À primeira, cabem as “atividades em que o produto se separa do produtor”, ou seja, produção e consumo possuem momentos distintos; já à segunda, “diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção”, isto é, produção e consumo ocorrem em um único momento, sem intervalo. Como exemplo para essa compreensão Saviani utiliza-se da sala de aula, explicando que a educação compreende o momento de produção não material, que se refere a aula e também o momento do consumo indissociável, que se refere ao consumo desta atividade pelo aluno. Explica-se desta forma, a relação concomitante entre produção e consumo. É, portanto, nesta segunda modalidade que reside a natureza da educação para a Pedagogia Histórico-Crítica. Para Saviani (2011);

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que **a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida** sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, **o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens** (SAVIANI, 2011, p. 13, grifos nossos)

De modo que, a educação compreende uma atividade que requer atuar na consciência do indivíduo, de forma a transmitir a este, “determinadas posições teleológicas” (MACENO, 2017) e que só pode ser compreendida na totalidade social fundada pelo mundo do trabalho humano, complementando que,

Nascemos com potencialidades para nos tornarmos indivíduos humanos, mas **não nascemos já como indivíduos humanos**. Tornamo-nos indivíduos humanos na medida em que nos **apropriamos do patrimônio humano universal**. É neste processo de nos tornarmos membros do gênero humano que a educação tem um papel importantíssimo. No seu sentido mais geral, **a educação cumpre a função de permitir aos indivíduos essa apropriação dos conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que lhes permitam inserir-se no processo social** (TONET, 2015, p.7, grifos nossos)

Nesta ótica, a educação é um dos complexos que melhor explica o desenvolvimento humano, ou seja, a ampliação cada vez mais acentuada do salto ontológico que constitui o ser social. A educação assume um papel importante na totalidade do ser social, pois é ela que contribui para o enfrentamento das situações futuras, ou seja, prepara o indivíduo para aquilo que ele ainda não conhece, para aquilo

que ele ainda não viveu, não experimentou. Isso explica a conclusiva de que educação “consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. ” (LUKÁCS, 2013, p.176).

A educação é um complexo essencial à categoria do trabalho e ao processo de formação humana, isto é, possibilita o desenvolvimento do trabalho e com isso, da própria transformação da realidade ao mesmo tempo em que contribui para a transformação da consciência humana, no sentido de desenvolver a capacidade intelectual de apreensão dos indivíduos, e daí a necessidade de melhor compreender o referido fenômeno social, pois ele é fundamental na orientação da consciência que se torna “força material” na ação da práxis do sujeito, como sugere o trecho a seguir:

Como o desenvolvimento do homem, desde o seu desenvolvimento mais lento até o tornar-se exemplar autônomo do gênero humano, não é um resultado da sua peculiaridade biológica (LUKÁCS, 2013, p.177), significa dizer que esse desenvolvimento do homem em exemplar autônomo do gênero humano é socialmente determinado. Nesse desenvolvimento **destaca-se entre outros complexos, a educação, cuja função social é atuar na direção da construção desse indivíduo como membro do gênero e, por esse intermédio, mediar a reprodução social.** (MACENO, 2017, p. 91, grifos nossos)

Deste modo, o conhecimento também se traduz em uma categoria do mundo social que está intimamente ligada ao trabalho e à educação, pois se expressa enquanto aquilo que necessita ser transmitido aos homens a fim de que garantam a condição de se tornarem membros do gênero humano, por meio dessa apropriação. A educação consiste na dimensão social que deve contribuir com essa apropriação por parte dos indivíduos. Mas a questão que se coloca a partir de tal constatação é a de quais conhecimentos devem se colocar como aqueles que interessam de fato ao processo de formação do indivíduo. E ainda por essa perspectiva, outra questão surge com relação a qual formação de indivíduo devemos utilizar como referência.

Estas questões emanam justamente do processo histórico de desenvolvimento da humanidade. Assim como o trabalho no início da constituição do ser possuía função social de reproduzir a existência humana a partir do intercâmbio que somente os homens são capazes de estabelecer com a natureza, isto implica que era a partir do trabalho que os homens garantia sua existência e o sua integração ao mundo social, a educação atuava no sentido de garantir a estes indivíduos essa integração, por meio da apropriação e transmissão daquilo que se considerava necessário saber para manter a reprodução social.



Mas a partir do momento em que o trabalho se configura em especificidades opostas a isso, quando passa a ser explorado, excluindo os indivíduos do acesso aos seus resultados, de forma material ou não, em mesma medida, a educação também se manifesta em mesmo sentido. A educação, que se propõe a permissão dos indivíduos ao gênero, por meio da apropriação da riqueza não material em forma de conhecimento, quando orientada pela totalidade social de classes, própria da sociedade capitalista, também aliena do processo de apropriação os mesmos indivíduos. Como afirmado anteriormente, para que o indivíduo se aproprie do gênero humano é necessário que a ele seja transmitido o conteúdo da riqueza social construída pela humanidade, a material e não material. Esta segunda trata-se da dimensão educativa, como nos revela Saviani (2011), ao reiterar que:

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2011, p.7)

Desta forma, é possível perceber que à educação cabe o papel de promover a inserção do indivíduo à sociedade sob a qual se insere, por meio da transmissão da cultura. Então, respondendo a seguinte questão: a pessoa nasce socialmente pronta? Duarte (2013) afirma;

Ela tornar-se-á um indivíduo e tornar-se-á um ser humano **por meio de um processo educativo que é essencialmente social e cultural: a transmissão da riqueza material e espiritual necessária ao desenvolvimento da individualidade.** [...] isso quer dizer que não nascemos com o essencial de nossa sua individualidade e de nossa humanidade. Mas aquilo de que precisamos para desenvolver essa individualidade e a essa humanidade **já existe na sociedade, ou seja, na cultura** (DUARTE, 2013, p. 64, grifos nossos)

De fato, a aquisição de novas habilidades, novos conhecimentos, técnicas, que se dá por meio da educação, isto é, da relação entre os indivíduos com o objetivo de promover essa apropriação, é que permitirão aos indivíduos de uma sociedade apreenderem os resultados da atividade humana do trabalho genéricos a todo o grupo humano são essenciais à compreensão da educação, uma vez que, todos esses elementos

se integram em constituição do conhecimento. E é este conhecimento que necessita ser transmitido a outros indivíduos para que estes se apropriem e tais conhecimentos não se percam na história individualizada.

Se cada dimensão social humana possui sua própria gênese e natureza, intimamente ligadas e oriundas da categoria ontológica do trabalho, cabe reiterar que, só podem ser entendidas, as várias dimensões sociais, se analisadas em articulação direta com a dimensão do trabalho, dado que, para a teoria social instaurada por Marx (1996), é o trabalho, por sua gênese e natureza, a única categoria capaz de fornecer as bases materiais necessárias à reprodução social, estabelecendo, desta forma, uma relação de determinação ontológica para com a sociedade, isto é, colocando o campo de possibilidades para a realidade social, por meio de suas várias dimensões, se manifestar, concorrendo assim, para a promoção da totalidade social.

Visto que é a atividade de produzir valores de uso à humanidade, isto é, a base material da vida, que permite com que os homens se reproduzam socialmente, é, pois, a forma como os homens vão organizar esse processo de produção do trabalho que determinará toda a forma como os homens vão se relacionar em sociedade. As relações sociais de produção determinam a totalidade social, e esta, por conseguinte, coloca o campo de possibilidades para as demais dimensões da vida humana agirem. Isso explica a função social de cada dimensão, ou seja, o objetivo real de cada dimensão, no sentido de promover a reprodução social.

Tanto no plano da humanidade em seu conjunto como no plano individual o início do desenvolvimento humano ocorre na forma de surgimento espontâneo das forças, das necessidades e das capacidades. Mas a continuidade desse desenvolvimento exige que os seres humanos assumam o domínio consciente das forças colocadas em movimento pela prática social. (DUARTE, 2013, p.63-64)

Como nos afirma Duarte (2013), ao passo que os homens vão desenvolvendo as objetivações, isto é, os atos de trabalho que tem seu início a partir de necessidades mais condicionadas pelo meio natural, vão se transformando, por meio do desenvolvimento da consciência humana que também é transformada por estas objetivações, e passam a ser cada vez mais condicionados pelo meio social. Para que isso ocorra, é preciso que os homens, que agora são muito mais sociais que outrora, tenham consciência desse fato.

A educação, que promove a formação humana por meio da apropriação dos conhecimentos necessários aos homens a fim de que se tornem humanizados, no início do desenvolvimento histórico da humanidade, acompanha o desenvolvimento do

trabalho, isto é, é determinado pela forma como os primeiros homens organizam seu processo de produzir a vida social, por meio do trabalho.

Quando nos apropriamos de uma teoria, da obra de um autor, de um sistema conceitual, tudo isso transmite a nós atividade humana. Esse é um ponto fundamental. Os produtos do trabalho humano, seja ele material ou não, carregam atividade em estado latente. Isso remete à discussão sobre o processo de apropriação, pois ele é a transformação dessa atividade que está em potência no objeto, em atividade efetiva do sujeito. Se no processo de objetivação a atividade se transfere dos sujeitos para os objetos, no de apropriação ocorre o inverso, ou seja, a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade do sujeito. A atividade que está em estado latente no objeto volta à vida na forma de atividade do sujeito. (DUARTE, 2013, p. 66)

Como vimos anteriormente, o trabalho humano requer de início que todos trabalhem, de forma a garantir a sobrevivência de todo o grupo. Se nesta sociedade emergente, o trabalho é executado igualmente, os resultados dele também o são, caracterizando a especificidade da sociedade comunal primitiva. Nesta primeira organização social, não há distinção de classes, a riqueza material construída, embora escassa, é socializada comumente entre todos os membros do grupo. Se assim ocorre no processo produtivo do trabalho, assim ocorrerá também no processo educativo, ou seja, a educação será determinada por esta relação social de produção, que é igual. A educação nesse período está no próprio processo de trabalho, uma vez que os homens se educam pelos atos de trabalho. Se a riqueza material é socializada igualmente, a riqueza não material, ou seja, os conhecimentos e valores produzidos à época, também são.

Ao passo que o trabalho se configura em especificidades diferentes, promovendo totalidades sociais também distintas, presencia-se o surgimento da sociedade de classes e com ela, a divisão do trabalho. Dividiu-se o trabalho e as classes: uma que trabalha e produz riqueza; e outra que não trabalha, mas detém o poder legitimado pelo Estado de explorar o trabalho e a riqueza construída pela outra. Dessa maneira, como a forma de organizar o processo produtivo da existência humana, por meio do trabalho se alterou, se fragmentou, assim ocorrerá também com a educação. A riqueza material construída por uma classe é apropriada pela outra. A riqueza não-material produzida a partir destas objetivações realizadas também não serão socializadas à classe que trabalha.

As formas específicas de trabalho que se consubstanciam fundando as totalidades sociais de classes, escravista e feudal, promovem as especificidades na dimensão da educação. As formas de educação anteriormente voltadas ao próprio ato de

produzir a vida, agora, nas sociedades de classes, passarão a se diferenciar, o que promoverá às classes dominadas, isto é, aquelas subordinadas à exploração do trabalho, cada vez mais um estranhamento dos conhecimentos produzidos por estas sociedades.

É na passagem da sociedade feudal à sociedade capitalista que a educação tomará sua forma específica vigente, a escolar. É neste momento que a educação formal ofertada na escola passará a se tornar predominante na sociedade.

Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência- que ainda não se esgotou - corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista, cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação. (SAVIANI, 2011, p. 7-8)

Com efeito, o presente estudo requer a análise da especificidade da educação, a escolar. Importa aqui, compreender a partir de então, como a educação em sentido amplo tornar-se-á a educação escolar, que na sociedade capitalista se expressa como forma dominante e se manifesta, orientada por uma forma típica histórica de trabalho, que nesta sociabilidade é a assalariada.

Continuamos sob a égide da sociedade de classes, orientados por uma totalidade social fundada por relações sociais de produção baseadas na exploração do trabalho da classe dominada e na sua alienação e estranhamento quanto ao acesso às riquezas material e não material. Qual será a função social da educação nesta forma típica de sociedade? Como a educação, que possui como natureza o compromisso do desenvolvimento e da integração do indivíduo ao gênero, se manifesta em sua especificidade escolar, na sociedade capitalista? Essas são algumas perguntas que buscaremos responder no próximo capítulo desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 02 – EDUCAÇÃO ESCOLAR E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Este capítulo se constitui pela análise da defesa da educação escolar por parte da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista que esta forma de educação se expressa enquanto a especificidade predominante da totalidade social capitalista. Pretende-se a partir desse pressuposto a incursão acerca da trajetória histórica desta teoria, bem como, a análise dos seus fundamentos e proposições a partir das elaborações de seus principais expoentes.

Retomando, a educação, desde o seu surgimento, como fenômeno exclusivo dos homens e intrínseco ao próprio desenvolvimento do ser social, vai se constituindo, no decorrer do processo histórico, e assumindo formas, as quais se definem como especificidades que, em certa medida, exercem uma determinada função social, dadas as possibilidades determinadas por suas respectivas totalidades históricas e sociais.

Nesta parte do estudo, cabe a compreensão acerca da especificidade da educação escolar, tratando-se da forma predominante de educação na sociedade capitalista, e desta forma, exige ser analisada e compreendida em sua trajetória histórica, isto é, desde sua origem, perpassando os modos de produção anteriores, revelando-se em maior ou menor grau de influência de acordo com a função social assumida diante de cada uma das totalidades sociais existentes, com relação à necessidade dessas sociedades para com esta forma de educação.

Acredita-se que compreender a especificidade da educação escolar pela lente da PHC é fundamental ao entendimento da importância da escola no processo formativo dos indivíduos e de como essa escola se configura como palco de disputa da luta de classes. Essa disputa pode se expressar de várias formas, no entanto, a este estudo cabe investigar as formas de ordem do campo teórico, expressas por meio de teorias pedagógicas, que assumem interesses de classes e corroboram na elaboração de políticas educacionais que reberberam na prática educativa, ou seja, refletindo sua concepção de educação, de escola e principalmente, de a quais interesses irão atender.

Neste contexto, a partir da investigação da especificidade da educação escolar, segue-se o estudo que visa captar a essência da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que, esta teoria se expressa como perspectiva teórica sob a qual este trabalho se assenta e é por meio dela que se pretende, portanto, compreender como a educação escolar pode contribuir para com a formação humana.

Desta maneira, o que se pretende aqui é demonstrar que para se chegar à essência

do objeto deste estudo, que consiste na apreensão da concepção de educação e escola presentes na Base Nacional Comum Curricular (2017), é necessário lançar mão dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica que tem demonstrado a mais coerente e comprometida com o método ontológico de análise, isto é, que se propõe a investigar um determinado objeto a partir da sua origem, natureza e função social no decorrer do processo histórico de desenvolvimento da cultura humana.

Se trata de apresentar os pressupostos da PHC, que apreende a educação como possibilidade de compreensão da realidade objetiva, mudança de concepção de mundo do indivíduo, mediada pelas apropriações do saber. De forma real, possível e concreta, ou seja, descartando qualquer idealismo ou inércia. Compreender a educação escolar para a Pedagogia Histórico-Crítica implica em oportunizar as reais possibilidades de atuação desta pedagogia dentro da sociedade.

Diante disso, a educação escolar, ao mesmo tempo em que possui em sua natureza a condição de promover estranhamento dos indivíduos ao conteúdo da riqueza da cultura humana, contraditoriamente, como revela a Pedagogia Histórico-Crítica, pode contribuir para a formação crítica dos indivíduos, se trabalhada pelo viés de um currículo condicionado para assumir tal função.

## **2.1 – A importância da Educação Escolar para a Formação Humana**

Pela esteira do trabalho, vê-se que cabe à categoria do trabalho promover o salto ontológico entre o natural e o social. Isto implica na necessidade ininterrupta de agir e transformar a natureza como meio de produzir a existência humana. Produzir essa existência, pois, remete, ao contrário do que ocorre no mundo animal, a uma dominação do natural pelo homem. Somente a humanidade é capaz de dominar a natureza, agir sobre ela, a transformando em valores de uso para atender às necessidades de sua existência.

É, por meio dessa atividade de ação e transformação direta da natureza, que os homens vão transformando também a realidade, criando sempre situações e possibilidades novas. Essa transformação da realidade, definida como “desenvolvimento histórico” por Saviani (2011), que tem origem nos processos de trabalho, vão arquitetando um novo mundo, novo porque ele é criado e transformado dinamicamente pela ação dos homens. Neste processo, “o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano” (SAVIANI, 2011, p. 81).

Compreender a essência do ato de trabalho e a sua natureza, no sentido de “trazer à vida” o homem social, é fundamental para se compreender a origem da educação, uma vez que aqui já se demonstrou que ela surge como relação intrínseca ao trabalho. Isto implica afirmar que, o trabalho funda a necessidade dos homens de se educarem, e que para continuarem transformando o mundo humano, pelos atos de trabalho, necessitam apreender habilidades, técnicas, enfim, conhecimento sobre a realidade material que explica a gênese da dimensão da educação enquanto própria e exclusiva, assim como o trabalho, do ser social.

Se tratou aqui até o momento, da gênese da educação e de como ela é essencial ao ser social no sentido de contribuir com a promoção do seu desenvolvimento histórico. No entanto, esta parte do estudo, tem compromisso com a análise da especificidade da educação, mais precisamente, com a especificidade da educação escolar.

No decorrer do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, percebe-se que de início, isto é, no momento em que a humanidade inicia seu processo de humanização por meio do trabalho, como aqui já fora discutido, “o ato de viver era o ato de se formar homem, de se educar” (SAVIANI, 2011, p.81). Isto implica em que, o trabalho, os meios de produção e seus resultados são participados de forma coletiva, ou seja, entre todos, convém ressaltar que ainda neste momento, a produção da existência se refere ainda às necessidades mais imediatas de sobrevivência, como alimentação, segurança do grupo e proteção. Esse modelo de organizar-se socialmente é conhecido como “comunismo primitivo” ou “modo de produção comunal”.

Já nas formas de organização social posteriores, os modos de produção antigo ou escravista e medieval ou feudal, há uma radical ruptura do processo de trabalho. Nestes modos de produção, surgem as classes sociais, e com elas, a distinção entre quem trabalhar e quem não precisa trabalhar para garantir os meios de sobrevivência, isto é, que passa a viver do trabalho alheio. Em outros termos, a propriedade privada, inerente da sociedade de classes, expressa os moldes de novas formas de organização social fundamentadas pela exploração do trabalho de uma classe que produz a riqueza essencial à garantia da existência social por parte de outra classe que a domina, por meios opressivos de ordem material (com a destituição do acesso aos bens necessários ao seu desenvolvimento, como os meios de produção, que nesta época se expressam pela terra e pelas ferramentas de trabalho), quanto de ordem imaterial (expropriando a classe que trabalha do acesso aos conhecimentos necessários produzidos pela cultura humana, e necessários à compreensão da realidade objetiva).

Ambas expropriações concorrem para a alienação dos indivíduos destas sociedades, isto é, tornam esses indivíduos estranhados do processo de produção e consumo e ideologicamente incapazes de compreender tal alienação. Surge aí, no seio dessa forma de organização social dividida em classes e constituída por meio da propriedade privada, a escola como privilégio e forma de manutenção da superioridade material e intelectual dos proprietários (classe dominante), o que Saviani explica ao mencionar que:

Em grego, significa, “o lugar do ócio”. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunham de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e essa ocupação do ócio era traduzida pela expressão *escola*. Na Idade Média, evidenciou-se a expressão latina *otium cum dignitate*, o “ócio com dignidade”, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. (SAVIANI, 2011, p.81)

Em uma sociedade de classes, com interesses opostos, onde a maioria é explorada e a minoria vive dos privilégios oriundos dessa exploração, importa entender que a educação formal que se expressa nesse momento histórico compreende uma formação com interesse ao atendimento desta classe privilegiada, ou seja, a classe ociosa que não trabalha. Então, essa forma de educação ainda é pouco significativa e tem caráter secundário, ou seja, possui uma relação de dependência para com a educação em seu sentido mais amplo, aquela que, nessas formas de sociedade descritas, só acontece por meio do trabalho. Para melhor se compreender como a maioria dos homens se educa no período da Idade Média, Saviani (2011) nos explica que:

Era trabalhando a terra, garantindo a sua sobrevivência e a dos seus senhores que eles se educavam. Eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra. E esse trabalho fundava determinadas relações entre homens através das quais eles construíam a cultura e, assim, instruíam-se e formavam-se como homens. A maioria, portanto, educava-se pelo trabalho; só a minoria tinha acesso a formação escolar de educação (SAVIANI, 2011, p.82)

Compreendida a origem da educação escolar no processo histórico de desenvolvimento da humanidade e a sua especificidade enquanto uma forma de educação formal expressa ainda enquanto atividade de acesso para uma pequena minoria, passa-se agora a investigar como esta forma de educação vai se desenvolver concomitante ao



desenvolvimento da sociedade a um patamar mais generalizado, a ponto se ser contemporaneamente, muitas vezes compreendida como a própria dimensão da educação.

Na forma de sociabilidade mais desenvolvida, compreendida já na época moderna, definida como modo de produção capitalista, há transformações essenciais na forma de se organizar socialmente, isto é, mudanças na estrutura das relações sociais de produção que inferem diretamente em toda essa específica totalidade social.

Se antes, nas sociedades antiga e medieval, se expressava hegemonicamente na terra o maior meio de produção, visto que as atividades de produção eram marcadas sobretudo, pela atividade agrícola, e estas sociedades eram predominantemente residentes no espaço rural, agora, na sociedade moderna, com o surgimento do capitalismo e a reorganização da sociedade de classes em: burguesia ou capitalistas; e classe trabalhadora ou operária, “os meios de produção passam a assumir a forma de capital, o qual inclui não apenas a terra mas os mais variados instrumentos de trabalho.” (SAVIANI, 2011, p. 82). As atividades produtivas se deslocaram do campo para a cidade, da atividade agrícola para a atividade industrial.

A classe, que se pretende dominante à medida em que se desenvolvem as bases dessa sociedade, ao contrário das anteriores, não se caracteriza de forma alguma ociosa, “é uma classe empreendedora, que tem a necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital” (SAVIANI, 2011, p.82). E para auto constituir-se enquanto classe dominante, busca na fundamentação de cunho intelectual, justificar seu caráter inovador, pois disto depende o êxito de sua empreitada, como revela Saviani (2020), em sua síntese sobre a ascensão da classe burguesa:

Nesse processo, ao mesmo tempo em que a burguesia ia se firmando economicamente também dava início ao desenvolvimento de sua ideologia começando com o humanismo renascentista, ainda marcado por ambiguidades dado que nesse momento a incipiente burguesia buscava conquistar espaços no âmbito da própria ordem feudal; mas a formação da ideologia burguesa prosseguiu com a Reforma Protestante, cuja doutrina do livre-exame tentava libertar o crente da tutela de uma autoridade externa, criando uma espécie de “religião laica”; e atingiu o ponto culminante com o Iluminismo, caracterizado pela ilimitada confiança na razão que se liberta de toda constrição externa imanente ou transcendente, terrena ou divina. Aqui o liberalismo, como ideologia por excelência da burguesia, assume a sua forma plena, permitindo fundar, sobre a base do indivíduo autônomo, isto é, livre porque proprietário, a organização social, justificando-a racionalmente. (SAVIANI, 2020, p. 4)

O projeto de dominação da classe burguesa, é o projeto fundamentado nos princípios liberais, que se expressam por meios suas “categorias chaves”, que são “a propriedade, a igualdade e a liberdade, nessa ordem” (SAVIANI, 2020, p. 5).

O processo de industrialização, oriundo do advento da Revolução Industrial que teve início a partir de meados do século XVIII, contribui de forma significativa para o processo de urbanização de grandes centros, onde estas primeiras indústrias deverão se instalar. A intensificação da urbanização implica na transformação do modo de vida, até então predominantemente camponês, para o modelo urbano, estimulado pela expulsão destes camponeses do campo e a necessidade mais que urgente de buscarem meios de sobrevivência, a partir da venda da sua força de trabalho para os industriários, que passarão a pagar a estes trabalhadores, um salário por seu trabalho.

As transformações entre os modos de produção anteriores ao capitalista são inúmeras, mas as que aqui cabem ser enfatizadas, são aquelas que promovem a apreensão acerca das modificações ocorridas no âmbito da educação, que nesta sociedade emergente se configura enquanto educação escolar, que passa de educação formal secundária a forma hegemônica, na modernidade.

Esta nova classe dominante, que “revolucionaria as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria” (SAVIANI, 2011, p. 82), transforma radicalmente o modo de produção e de vida social, estabelecendo uma inversão na ordem das determinações assentadas pelas novas relações sociais de produção, que agora passam a ser: cidade determinando campo; indústria determinando agricultura, enfim “relações em que o social predomina sobre o natural, em que o contrato estabelecido entre os homens predomina sobre as formas consuetudinárias que predominavam anteriormente” (SAVIANI, 2011, p.82).

Reside aí, neste momento, portanto, o surgimento do conhecimento como uma necessidade agora, relevante a toda a sociedade.

Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático – a expressão letrada, a expressão escrita – generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. Eis porque é na sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica. Há um conjunto de conhecimentos básicos que envolvem o domínio dos códigos escritos, que se tornam importantes para todos (SAVIANI, 2011, p.83).

O surgimento da sociedade capitalista e suas radicais transformações sociais, implicam necessariamente em uma mudança acerca da concepção da especificidade da educação escolar. Se antes, esta especificidade era tida como inerente da classe dominante ociosa, e possuía sentido excludente, a partir de então, esta especificidade passa a generalizar a dimensão educacional, e sua concepção, passa de acessível a minoria para “direito de todos”, de pouco significativa para exigência primeira dos indivíduos que necessitam se inserir e manter-se integrados a esta nova forma de organização social moderna.

O fato de a educação escolar, por meio da escola, se tornar amplamente difundida como necessidade da sociedade emergente não é de modo algum impensado ou despropositado. Pelo contrário, se o projeto político da classe dominante é o projeto político liberal, se insere neste contexto, a necessidade de uma instituição que concorra para promover e disseminar em larga escala esses princípios, baseados na liberdade dos indivíduos, para que possam estabelecer entre si, e mediados pelo Estado, as relações sociais necessárias ao desenvolvimento da nova ordem social que se consolida:

Trata-se, pois, de um processo que supõe indivíduos livres tomando decisões autônomas, guiados, portanto, apenas pela sua própria razão independentemente de qualquer autoridade externa. Daí a necessidade não apenas das luzes, mas de que elas se difundam de modo que as decisões a serem tomadas sejam sempre as mais acertadas. Eis como a escola e mais precisamente a escola pública se põe como um elemento inerente à própria teoria política liberal. (SAVIANI, 2020, p. 5)

E seguindo por essa linha teórica, difundir os princípios liberais, inspirados na liberdade dos homens é premissa da função dessa escola.

Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. Fundamento [...] formalista, de uma igualdade formal. No entanto, é sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna a classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os

sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. **Escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos**, era condição para que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. **A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática.** (SAVIANI, 2008, p. 32, grifos nossos)

Esta citação contribui para a compreensão de que a escola exerce um papel primordial no processo de consolidação da ordem democrática. Ela surge enquanto proposição a todos os homens por uma mera necessidade da sociedade capitalista e seu imperativo de que os homens necessitam ser livres e proprietários e partícipes do processo político, reafirmando assim o compromisso da liberdade democrática formal. Qual a forma mais eficaz de disseminar tais ideais de forma tão contundente senão pela “escola para todos”? E por este viés, se explica o motivo pelo qual a escola, em sua forma mais genérica, ou seja, aquela que tem por interesse o atendimento às massas populacionais cada vez mais crescentes, será de caráter primordial do Estado. Neste momento, não se vê na educação formal, viabilidade de lucro para o mercado. Mas como a ampliação do seu atendimento, em certa medida, contribui para a qualidade da mão de obra oferecida aos capitalistas, há que se colocar essa incumbência a caráter do Estado. E por falar em atender aos interesses da classe burguesa;

A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Tratava-se de uma proposta que representava os anseios não apenas da classe dominante, mas também da classe dominada. Eis aí o caráter hegemônico da burguesia: seus interesses são expressos de modo a abarcar também os interesses das demais classes; a ideologia liberal se torna consenso (SAVIANI, 2020, p.7)

Nesse contexto, de tornar o projeto de educação escola da classe burguesa, o projeto hegemônico de educação escolar, viu-se que este projeto poderia ser útil a classe burguesa, uma vez que, se tratava de oferecer educação às massas, promovendo um grau de acultramento que pudesse contribuir para que estas populações atendidas e escolarizadas se colocassem sempre a favor dos projetos políticos futuros da classe burguesa, o que de fato, não vai se concretizar, por diversas razões, dentre as quais, pode-se destacar que a classe dominada não se sentia representada pelos projetos da classe dominada, o que de fato era correto, e portanto, nesse sentido, a escola que tendia a

facilitar os projetos de instauração e perpetuação da cidadania e dos interesses da classe dominante, não tinha como se concretizar nos moldes de como se projetara sua função.

Daí implica afirmar que a escola é território em constante disputa pela luta de classes. Um projeto em contradição que abre precedentes para a atuação da luta política entre as classes desviando a função para a qual fora designada, podendo contribuir de forma crítica e objetiva para o projeto de emancipação da classe trabalhadora, rumo à superação da sociedade de classes. É por este viés que surge a Pedagogia Histórico – Crítica propondo a apropriação da escola como território fértil para o desenvolvimento de um projeto de escola que prime pelo conhecimento real e objetivo.

Saviani (2011) aponta para uma reflexão importante sobre a educação escolar, no sentido de que, na contemporaneidade, é palco de diversos debates políticos relacionados ao que vai definir como processo de “hipertrofia”, que se refere a ampliação em ordem vertical – ampliando-se o tempo de escolaridade expressa pelos anos escolares a serem cumpridos na escola – e em ordem horizontal – que requer a ampliação da jornada escolar, com vista à promoção da chamada “educação em tempo integral”. Esse debate remete ao posicionamento de Saviani (2011) de que hoje, mais do que nunca, a escola representa de forma predominante, a forma como os indivíduos se educam nesta sociedade, e exemplo disso, é a forma como se pretende cada vez mais, se ampliar o tempo determinado a este tipo de formação. Para o autor, “a forma dominante de educação é a escolar. Isso é tão claro que que é difícil pensarmos educação sem a escola. ” (SAVIANI, 2011, p. 84).

A educação escolar se torna a partir do entendimento sobre seu desenvolvimento histórico na sociedade capitalista, a própria educação, e nestes termos, defesa indeclinável da Pedagogia Histórico-Crítica, que vê na escola, segundo Saviani (2011) como;

Aquela que tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2011, p. 84)

Na esteira da Pedagogia Histórico-Crítica, cabe ressaltar que a educação escolar é compreendida em sua especificidade, como a forma de educação hegemônica nesta sociedade, e é, então, aquela que competirá para o desenvolvimento dos indivíduos, no sentido de garantir e promover os conhecimentos necessários ao processo de humanização dos mesmos, tornando-os membros do gênero humano, ou seja, “o trabalho

educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p.13).

Ainda em relação ao conceito de trabalho educativo, cabe ressaltar que o que ele “produz, portanto, é a humanização do indivíduo, a transformação do indivíduo em indivíduo humano. ” (DUARTE, 2013, p.64). Com relação ao processo de formação humana, é preciso que o indivíduo tenha acesso ao constructo humano, em sentido material (por meio das objetivações do trabalho), e imaterial (por meio do acesso aos conhecimentos produzidos pela cultura), conforme nos revela Duarte (2013):

Para se formar como indivíduo humano, cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade. No caso da educação escolar trata-se, principalmente, é claro, da riqueza espiritual, da transmissão de conhecimentos. Mas a vida do indivíduo não se limita à riqueza espiritual. A base da formação da individualidade é a apropriação da materialidade socialmente produzida sem a qual a vida humana não existe. Mas essas duas coisas não se separam. A apropriação da riqueza material exige conhecimentos e a apropriação de conhecimentos ocorre sempre em determinadas circunstâncias materiais, a começar da materialidade do corpo humano. O indivíduo deverá, portanto, se apropriar da riqueza humana tanto em suas formas materiais como em suas formas imateriais (DUARTE, 2013, p.65)

Aí consiste na especificidade da educação escolar. Atuar no campo da apropriação e da transmissão da riqueza humana constituída por meio dos conhecimentos produzidos socialmente pela humanidade, conhecimentos estes que traduzem o desenvolvimento da consciência humana e concorrem para que a humanidade seja capaz de apropriar-se também da riqueza material, que é fruto do processo de objetivação.

Nesta sociedade, como já explicitado anteriormente, a educação se toma como a escolar, isto é, sua função social que compreende o processo de apropriação e de transmissão de conhecimentos necessários ao desenvolvimento e integração do sujeito ao mundo social se manifesta agora pela educação escolar. Como esta especificidade predomina enquanto processo formativo, considera-se que, a escola, nesta sociedade, se configura enquanto espaço mais profícuo ao acesso a estes conhecimentos. No entanto, o fato de se considerar a escola espaço profícuo ao acesso ao saber elaborado, não significa necessariamente que a escola o faz.

A educação é orientada por uma totalidade social fundada nos princípios da desigualdade no processo produtivo. Esta desigualdade repercute em todas as esferas da vida social, incluindo a escola. Em outras palavras, se o trabalho nesta sociedade é

desigual e promove, portanto, a desigualdade no acesso a riqueza material (construída a partir do trabalho), a educação não será diferente. Ela também está orientada a promover a desigualdade quanto ao acesso e a apropriação do saber. Mesmo hoje, em uma sociedade onde a escola chega a quase todos os confins, os saberes por ela transmitidos não se expressam naqueles que de fato humanizam e constroem as bases para uma educação omnilateral, isto é, oposta à educação unilateral, fundada pelos interesses das relações alienadas de ordem burguesa.

Desta maneira, entender a educação escolar pela ótica da PHC, como a educação responsável pela humanização dos indivíduos, implica, portanto, que a escola seja essencial para o trabalho educativo. Esta perspectiva se orienta a partir dos interesses da classe trabalhadora, pois a esta classe cabe a pretensão revolucionária, no sentido da transformação radical das relações sociais de produção e da superação da sociedade de classes. Porém, pensar a escola por este viés, também requer grande desafio teórico, uma vez que, para Saviani “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p.14). Desta feita:

Se toda a formação do indivíduo é um processo educativo, um processo mediatizado pelas relações com os outros indivíduos, pela apropriação da experiência social, o que caracteriza a especificidade da mediação realizada pela escola? (DUARTE, 1993, p. 68)

Na ótica de Saviani (2011 p.14) não se trata de socializar quaisquer conhecimentos na escola, mas especialmente aqueles que dizem respeito ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.” Se trata então de compreender que a escola deve ser responsável por lidar com os conhecimentos do trato sistematizado, ou seja, “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Os conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade concorrem ao seu desenvolvimento, uma vez que, quanto mais ricas e mediadas culturalmente forem as apropriações dos indivíduos, mais possibilidades terão de novas objetivações em patamares mais elevados de desenvolvimento. E a apropriação se articula exatamente a estes conhecimentos no sentido de promover sua aquisição por meio do processo educativo. Como aquisição dos conhecimentos objetivos contribui com a qualidade das objetivações, isto é, promove desenvolvimento e apreensão do real por parte dos indivíduos, nesta sociedade que aliena os meios de produção e seus resultados, não

ocorrerá diferente com os conhecimentos produzidos pela cultura humana que “deveriam” ser socializados pela escola.

Isto implica na afirmação de que, se por um lado se sabe qual o real compromisso que a escola deve assumir diante do processo histórico de desenvolvimento da humanidade, nesta sociabilidade sob a égide do capital, contraditoriamente, a escola passa a ser entendida como uma forma secundária de educação, onde se procura desviar o seu objetivo e desvalorizar o compromisso de acesso e transmissão dos conhecimentos elaborados mais desenvolvidos. Com efeito, a educação formal, ofertada por meio da escola, passa de secundária, durante seu surgimento em sociedades anteriores, à forma primária e hegemônica na sociedade capitalista. Já vimos que essa transição ocorre para que a escola permita a inserção e adaptação dos indivíduos à sociedade democrática do capital.

Em dado momento histórico, cabe a classe burguesa lutar por defender os interesses da escola para todos, pois disso depende sua ascensão enquanto classe dominante de uma sociedade emergente. Porém, a partir do momento em que esta classe se consolida enquanto dominante e o capitalismo enquanto modo de produção hegemônico, perde-se o perfil revolucionário da burguesia, e com isso, seus interesses pela escola também se modificam. A escola continua a existir como forma predominante de formação, mas os interesses formativos é que se alteram.

Não cabe mais aos interesses da classe dominante promover uma educação pautada em saberes relevantes ao conhecimento do mundo real e objetivo, como se defendia no princípio da escola pública. Se esvai com o interesse revolucionário os interesses pela transmissão e apropriação do saber elaborado. Preocupa agora é manter-se enquanto classe dominante, e neste sentido, os rumos da educação passam a promover os interesses dos saberes que concorrem ainda mais para a alienação da classe trabalhadora.

Com isso, a escola perde a primazia do saber, e opera agora no sentido de reprodutora da ordem. Reproduzir a ordem implica em afastar o acesso ao mundo objetivo, isto é, desenvolver mecanismos educativos que desviem a função original da escola. Desta maneira, visa-se desmerecê-la, ou até mesmo atribuir a ela funções sociais que a descaracterizam e mais prejudique o desenvolvimento dos indivíduos do que o desenvolva.

Desta maneira, é preciso compreender o motivo pelo qual a Pedagogia Histórico-crítica defende a escola, defende o saber elaborado como compromisso máximo desta instituição e critica as concepções de escola e educação adotadas pelas novas pedagogias



que visam contribuir com o esfacelamento da escola e continuar garantindo que o acesso à riqueza cultural por parte da classe trabalhadora seja impedido. Com isso, promove a manutenção e reprodução da alienação dos indivíduos ao modo de produção vigente, não reconhecendo a luta de classes e a importância da educação escolar como meio de acesso aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento real, a formação plena e a capacidade dessa classe se apropriar do movimento real de exploração do trabalho e propriedade privada que ocorre no interior desta sociedade.

Entendido o contexto sócio histórico desde a idealização até a consolidação da educação escolar como a principal forma de educar os indivíduos nesta sociedade capitalista, seguiremos rumo a compreensão de como a PHC surge em contraposição às contradições contemporâneas, representadas, também, pela desvalorização dos conhecimentos clássicos como conteúdo disponibilizado aos trabalhadores.

Busca-se compreender como esta teoria aponta para caminhos possíveis no que tange ao processo educativo compreendido no interior da escola, ainda capitalista, reafirmando seu compromisso de classe e em defesa constante da escola pública e da sua apropriação por parte dos dominados, como a única garantia de acesso ao que há de mais elaborado no campo do saber objetivo por estes sujeitos.

## **2.2 – A Pedagogia Histórico-Crítica: Origens e especificidade**

“É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? É possível articular a escola com os interesses dos dominados?” (SAVIANI, 2008, p.25). Estas são algumas das questões que se procura responder nesta parte do estudo.

Para tanto, tem como ponto de partida a abordagem acerca da trajetória histórica da teoria pedagógica histórico-crítica, desde seu surgimento até o presente momento, buscando também investigar, por meio da sua principal bibliografia, seus principais fundamentos. Acredita-se que, por meio dessa análise, se possa apreender a essência desta teoria no sentido de captar a concepção de educação e escola que a move. A nosso ver, tarefa essencial e que subsidiará as análises posteriores, que implicam na análise de cunho crítico à BNCC e às abordagens teóricas por ela adotadas.

A pedagogia histórico-crítica se constitui enquanto uma teoria pedagógica relativamente recente, se relacionada ao processo de ensino brasileiro. Como o nome já sugere, emana da crítica a todos os modelos pedagógicos existentes, dentre os quais se

destacam, o modelo tradicional e especialmente o “movimento escolanovista” que contribuirá mais adiante, para fomentar várias outras pedagogias que se autoafirmam enquanto tendências mais progressistas, renovadoras e fundamentais à transformação do cenário educacional nacional, uma vez que, conferem à pedagogia tradicional, a razão do caráter fracassado da educação no país.

A pedagogia tradicional imperou durante muito tempo como modelo pedagógico dominante. Para esta teoria, “a escola surge como um antídoto à ignorância [...] Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente.” (SAVIANI, 2008, p.5). Neste modelo de escola, o papel do professor é fulcral, destinado a organização curricular dos conteúdos a serem transmitidos, além de que, se exige que este professor tenha demasiado domínio da área em que atuará. Aos estudantes, cabe a função de assimilarem os conteúdos transmitidos por seu professor, com objetivo de se apropriarem do acervo cultural ofertado.

Apesar de se fazer parecer à época, a melhor forma de se conduzir o processo de ensino nas escolas, ao final do século XIX, dá-se início um intenso movimento de oposição a esse modelo de ensino, com a prerrogativa de que esta tendência estaria ultrapassada e, portanto, contribuindo significativamente ao fracasso escolar. Seria urgente uma reformulação das ideias pedagógicas a partir de um “novo olhar” para a escola e educação. Este “novo olhar” fará surgir o movimento da Escola Nova, ou “escolanovismo”. Ao contrário da pedagogia tradicional, que predomina sobre os sistemas de ensino, essa nova tendência, se inicia timidamente, com propostas pontuais experimentais, e projetando a posteriori, uma forma mais abrangente, visando sua ampliação a predominância nos sistemas, o que de fato, jamais aconteceu.

A pedagogia da Escola Nova incursiona questões do trato psicológico, promovendo experiências a partir dos considerados à época como “anormais”. Percebe-se, portanto, uma mudança radical na concepção dos objetivos da escola, que a partir das elaborações teóricas dessa nova tendência, onde,

Nota-se, então, uma espécie de biopsicologização da sociedade, da educação e da escola. Ao conceito de “anormalidade biológica” construído a partir da constatação de deficiências neurofisiológicas se acrescenta o conceito de “anormalidade psíquica” detectada por testes de inteligência, de personalidade etc., que começam a se multiplicar. Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da “descoberta” das diferenças individuais. Eis a “grande descoberta”: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único (SAVIANI, 2008, p. 7)

Partindo desses pressupostos, percebe-se então que a pedagogia do escolanovismo busca naturalizar o individualismo e a ideia de que a educação necessita considerar as diferenças entre os sujeitos, isto é, compreender que cada um tem seu tempo de aprender a aprender, e a sua própria forma.

Se por um lado, a pedagogia tradicional, que tinha como fundamento a igualdade no processo educativo, ou seja, fundamentada pelos princípios da essência, pressupõe que todos os homens devem ter acesso de forma igual ao saber elaborado, parte da condição de igualdade, por outro lado, o movimento da Escola Nova se fundamenta nos princípios da pedagogia da existência, isto é, se expressa na condição da diferença, de que cada indivíduo é único e diferente e, portanto, tem sua própria forma de aprender e seu tempo.

A premissa da diferença, tanto no campo material quanto no campo intelectual, fará surgir os privilégios e as experiências pautadas nas experiências subjetivas, o que contribuirá em certa medida com o fenecimento do saber metódico e sistematizado por parte da escola. O processo é mais importante que o resultado, será a premissa deste movimento. Esse modelo pedagógico parte desses princípios para desenvolver a tese de que essa é a melhor saída para os problemas da educação.

O que foi destacado até o momento se refere resumidamente às duas principais concepções de escola e ensino promovidas pelas duas grandes pedagogias que serão refutadas por Saviani (2008), ao promover uma nova teoria crítica de enfrentamento a esses modelos principais e a todos os outros que se colocarem em papel não crítico, reprodutivista ou não desta ordem. Ao debruçar-se sobre a análise destas duas principais tendências pedagógicas, Saviani (2008) elabora a seguinte síntese:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 8)

É, portanto, partindo na contramão dessas pedagogias que surgirá uma terceira via (que se opõe radicalmente às demais) para pensar educação no país. Pensada pelo

filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, desde os meados do século XX, posteriormente, por volta da década de 1980, passa a se ampliar a partir da força teórica coletiva, como um grande desafio de vários pensadores dessa corrente que buscam contribuir para a construção de uma teoria pedagógica de cunho marxista, que, sobretudo, possibilite a reflexão sobre a práxis pedagógica com vistas à efetiva apropriação dos conhecimentos clássicos historicamente acumulados, objetivando o fortalecimento da classe trabalhadora, no sentido da luta por sua emancipação e superação da sua exploração por meio do atual sistema.

Esta teoria surge no contexto político da ditadura militar, entre as décadas de 70 e 80 do século XX. A partir da metade da década de 60, com o golpe militar de 1964, se tem início um cenário político brasileiro que se expressa como ideal às lutas e movimentos em oposição ao regime ditatorial que se instaura no país. Várias são as manifestações ocorridas neste contexto, mobilizadas principalmente pelos estudantes da época.

Se no Brasil, a ditadura militar efervecia as manifestações dos estudantes, não estava a ser diferente fora do país. Saviani (2014) relata ao final da década de 1960, que o mundo todo passava por graves conflitos, sobretudo com os estudantes. O autor destaca Paris como epicentro dessas manifestações que impulsionaram greves gerais e até mesmo tentativas de transformações sociais radicais, mas que, resultaram em fracasso:

A conclusão é: não podiam não fracassar porque, se a cultura, se as escolas, a educação, pertencem ao âmbito da superestrutura, que são determinadas pela infraestrutura material, pela base econômica, então não é possível que um elemento superestrutural seja capaz de mudar a infraestrutura; o contrário é o que acontece. Sendo mudada a base material, por decorrência a superestrutura também será modificada. Então é uma utopia, é uma visão ingênua e idealista acreditar que se possa fazer uma revolução social pela revolução cultural, pela revolução educacional. É preciso fazer a revolução social no âmbito da própria sociedade por meio das lutas sociais e, a partir daí, é que se muda a superestrutura. (SAVIANI, 2014, p. 14)

Esta síntese expressa por Saviani ao contextualizar o cenário político e social da época, se refere principalmente à construção teórica elucubrada pelas teorias as quais ficarão conhecidas como “crítico-reprodutivistas”. São teorias que surgirão nesse contexto de manifestações populares a nível mundial, mas que servirão apenas para reforçar o que é real e fato: que uma revolução cultural possa alterar radicalmente o quadro social. Com efeito, essas teorias, se mostram esclarecedoras pois compreendem a

totalidade social e como ela determina todas as dimensões da vida humana, incluindo a própria educação. Contudo, para Saviani (2014), se mostram insuficientes pois param por aí, isto é, se expressam apenas enquanto teorias de cunho educacional, que visam compreender a educação em articulação à sociedade, porém, não oferecem nada mais do que a análise de que a educação e a escola nesta sociedade nada podem fazer em sentido antagônico aos ideais hegemônicos do capital.

Se para Saviani (2014) essas teorias se mostravam insuficientes, partir delas seria um interessante ponto de partida para o que já estava a idealizar como necessidade de uma nova teoria. Portanto, parte dos pressupostos críticos das teorias reprodutivistas, que contribuem consideravelmente para compreender a relação de totalidade e da dependência ontológica para com a base material social. O que falta, para o autor, é desenvolver uma teoria que vá para além da análise, que busque alternativas viáveis dentro dessa sociedade, objetivando uma prática educativa contra-hegemônica, ou seja, a favor da classe dominada, em outros termos, uma pedagogia radicalmente nova que contraponha todas as demais, tanto as de cunho conservador quanto as que se afirmam enquanto progressistas.

Mas ainda imperava uma grande questão: como pensar uma pedagogia nesta sociedade capitalista, que seja contrária aos interesses da classe dominante e colocá-la em prática na escola pública? Na escola do capital? Na escola do estado burguês? Tais questões tiram da escola e da educação formal a oportunidade de participarem desta construção. É nesse momento que Saviani (2014) vai constatar o surgimento das teorias de outras formas de educação não formais que podem contribuir ao processo de construção contra-hegemônica. Destaque para “educação popular, a educação dos grupos sociais, a educação informal” (SAVIANI, 2014, p. 17)

Mas, faltava algo, em uma teoria aqui, em outra ali. Não se complementavam, não se integravam e ao final, se mostravam todas ainda incapazes de responder às perguntas iniciais propostas por Saviani(2008), no início do presente texto. A fim de elucidar as reflexões conclusivas consideradas a partir de todas as teorias por ele analisadas, destaca que:

Diferentemente, a análise que eu vinha fazendo dessa questão era que esse tipo de abordagem padecia de uma deficiência teórica básica, uma deficiência de método. Ela trabalhava sempre na perspectiva da lógica formal, que é a lógica da exclusão dos opostos. A lógica formal se baseia no princípio de identidade e de não-contradição (“o que é, é; e o que não é, não é”). A educação infelizmente está atravessada por dicotomias que vêm dessa visão da lógica formal. Daí a oposição entre

teoria e prática, que está sempre presente no campo educacional. Seu suporte é o raciocínio formal: se é teoria não é prática e se é prática não é teoria. Foi exatamente para resolver essas dicotomias que fui impelido a elaborar uma nova teoria que superasse a limitação lógico-formal das teorias pedagógicas correntes. (SAVIANI, 2014, p. 17)

Considerando todas as análises realizadas sobre as teorias existentes e compreendendo que em todas, o que se extraía de comum se expressava na lógica formal, para se construir uma teoria diferente então, Saviani (2014) precisaria começar por outra lógica. A essa nova lógica, se denomina “lógica dialética”, que pressupõe a contradição como parte integrante da realidade, ou seja, ela é inerente desta sociedade e precisa ser considerada pela teoria, já que é só a partir daí que,

podemos entender o movimento e as transformações, porque não é possível pensar nessa sociedade, que está aí instalada, e supor que se possa construir um modelo de outra sociedade para depois remover essa e colocar a outra no lugar. Não é assim que as coisas acontecem. A história não se desenvolve dessa maneira. A história se desenvolve por contradições. (SAVIANI, 2014, p.18)

Portanto, para essa nova teoria que estava se consolidando, compreender que as contradições são parte da totalidade social e que é a partir delas que se pode construir o novo, seria fundamental ao entendimento de Saviani em defesa da educação escolar. Seria preciso compreender como a escola se insere no contexto dialético da totalidade social capitalista.

É justamente essa compreensão dialética que nos permite entender o movimento que se desenvolve por contradições. A educação insere-se, pois, na sociedade sendo por ela determinada, mas participa desse movimento contraditório. O saber se converteu, com a sociedade capitalista, em força produtiva, em meio de produção; e como nessa sociedade os meios de produção são propriedade privada, entende-se a dificuldade que a sociedade capitalista tem de estender o saber para todos. Então a possibilidade de se estender o saber para todos passa pela mudança dessa sociedade, ou seja, pela socialização dos meios de produção que implica a construção de uma sociedade de tipo socialista que supere a ordem capitalista. (SAVIANI, 2014, p. 24)

Deste modo, a partir dessas considerações, entende-se a contradição da escola na sociedade capitalista. A escola surge para socializar saber e quando o capitalismo se

consolidada, a partir dos reais interesses da classe dominante burguesa, a escola fica impossibilitada de cumprir sua função social, que é a de propiciar a transmissão dos saberes que agora, são, assim como a riqueza oriunda do trabalho, apartados da classe trabalhadora. Neste interim, entender a função da escola e como nessa sociedade de classes ela não pode exercê-la, configura justamente em compreender sua contradição.

Marx (1996), ao analisar a sociedade capitalista, e para isso, recorrendo ao processo histórico, percebeu que as contradições existentes em uma determinada sociabilidade concorriam para a superação, na medida em que, seria a partir das contradições que uma forma específica de sociedade encontrava seus limites, e partindo dessa premissa, poderia ser superada. Por este motivo a categoria da contradição é tão necessária à teoria social por ele instaurada. Para a PHC, a escola é uma contradição da sociedade capitalista na medida em que pode contribuir para com a superação da sociedade de classes, ao resgatar a primazia de sua função social.

Sabe-se que a totalidade social se comporta de forma a garantir sua reprodução, e neste entendimento, seria ingenuidade se pensar que basta então mudar o currículo da escola e passar a trabalhar com práticas educativas comprometidas com o saber objetivo autêntico. Não se trata disso, no entanto, Marx (1996) afirma que só é possível superar uma forma de totalidade social quando as bases para a nova forma já forem possíveis no plano real. Isso tem a ver com a possibilidade de transformação.

Desta forma, cabe entender que a escola não é capaz de promover a transformação no sentido social, no entanto, ela pode e deve contribuir com este processo, na medida em que, orientada por uma teoria crítica com vistas à superação da contradição e da própria ordem, promova a socialização dos conhecimentos que realmente sejam capazes de transformar a consciência dos indivíduos ao passo que compreendam como esta sociedade se organiza e quais os seus limites, como nos mostra Viotto Filho (2021), ao afirmar que:

Assim tomamos o espaço escolar como espaço fundamental de organização social, pois lá as contradições se explicitam e engendram condições para repensarmos o papel da educação escolar no processo de desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes da necessidade de transformação da escola e conseqüentemente, de transformação da própria sociedade. (VIOTTO FILHO, 2021, p. 111)

Nesse sentido, se tem início a construção teórica daquela que será a pedagogia definida como “histórico-crítica” por ele, como uma forma de diferenciá-la de pedagogia

dialética, por receio da má utilização do conceito “dialética”. Justifica ainda o porquê da escolha desta expressão que dá nome a teoria, desde 1979.

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI, 2011, p. 76)

Por esta concepção, então, entendemos que a educação “é processo de ensino e aprendizagem dos saberes socialmente necessários para a vida em sociedade” (MARSIGLIA, PINA, MACHADO, LIMA, 2017, p. 107). Ao se afirmar que a sociedade se constitui a partir dos processos de transformação, por meio da relação homem e natureza, incumbimos à dimensão educacional, a função que permite com que estes indivíduos se apropriem dos conhecimentos acumulados ao longo deste processo, da própria história humana, que lhes proporcionará tornarem-se membros dessa generalidade histórica construída.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (DUARTE, SAVIANI, 2010, p. 427)

Pois bem, reitera-se com isso que, não há, de maneira alguma, desprezo pela cultura popular, pelos conhecimentos tradicionais populares, porém, estes conhecimentos não devem ser os únicos que a classe trabalhadora possa ter acesso, mas que também seja a ela proporcionada, os conteúdos clássicos no campo das Artes, das Ciências da Natureza e da Humanidade e da Filosofia, conhecimentos que, em uma sociedade de classes, como a sociedade capitalista, da qual fazemos parte, são destinados a uma pequena minoria que, de forma ideológica e material difunde tais conhecimentos como pertencentes e apenas dignos à classe burguesa.



Associar a apropriação dos conhecimentos considerados clássicos à erudição da classe burguesa compromete a luta pela sua socialização à classe trabalhadora, que é cada vez mais estranhada de toda a riqueza social historicamente construída, seja ela material, ou não material, comprometendo significativamente uma formação plena do indivíduo, isto é, aquela pautada pela apropriação dos conhecimentos clássicos universais que promovem o desenvolvimento intelectual e psíquico dos alunos, fator imprescindível à compreensão histórica, profunda e, portanto, crítica da realidade social e natural.

Para a pedagogia histórico-crítica, as teorias pedagógicas que dominam a visão geral da educação são elaboradas visando à desvalorização dos conhecimentos elaborados com base no que de mais elaborado, do ponto de vista da construção cultural existe, como por exemplo, as Artes, a Filosofia, os conhecimentos científicos acerca do natural e do social. Consideramos que estas dimensões da experiência intelectual humana, sejam imprescindíveis ao pleno desenvolvimento do ser humano, de forma omnilateral. Teorias como as da Escola Nova e as fundamentadas pela concepção construtivista, tendem a supervalorizar dimensões humanas e conhecimentos que contrariam esse fato, em detrimento do que consideramos de fato a função da escola e do professor, que precisam estar alinhados ao desafio de promover a formação a partir da transmissão e apropriação dos conhecimentos clássicos mais desenvolvidos pela humanidade.

A discussão do currículo na escola é sempre bastante polêmica, pois sempre há aqueles que defendem a inclusão de várias outras disciplinas, de mais conteúdos, e os que acreditam que a escola atual é conteudista por demais. Para a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como Saviani (2008) reitera, ao se apropriar da teoria da curvatura da vara para explicar a crítica às pedagogias tradicional e escolanovista, é preciso endireitar a vara, nem para um lado, nem para o outro. Endireitá-la supõe uma prática radicalmente nova, no sentido de atribuir a escola a sua primazia, que deve estar em função de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo e sua ascensão ao patamar mais elevado do saber sistematizado.

Se por um lado, a escola tradicional se configurava em métodos antigos de transmissão de conteúdos descontextualizados com a realidade objetiva, o que em certa medida, também não contribuem à efetiva apropriação da prática social pelos indivíduos que se educam, por outro, simplesmente definir a escola como conteudista e apostar na minimização de conteúdos adotando uma perspectiva construtivista, que visa a autonomia do indivíduo quanto ao processo de ensino, como nos revela Duarte (2001) incorre na desvalorização da figura central do professor neste processo, bem como promove um esvaziamento do saber na escola .

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situase num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.(DUARTE, 2001, p. 36)

Nesse sentido, seguindo por essa linha teórica do construtivismo na escola, descarta-se a importância da socialização dos conhecimentos clássicos, do papel fundamental do professor em sala, e confronta-se a um projeto educativo demasiado arriscado, levando-se em consideração o papel que a escola deve assumir, diante de uma perspectiva crítica do processo de educação. Ainda com relação ao papel da escola, quanto à possibilidade de apreensão acerca da prática social;

participa desse processo e, portanto, cabe sim lutar para que as escolas e a educação possibilitem a compreensão desse movimento. Nesse sentido ela concorre para o desenvolvimento das condições subjetivas necessárias à transformação porque, para que a transformação ocorra, não bastam as condições objetivas; são necessárias também as condições subjetivas. As condições objetivas podem estar maduras para a transformação, mas se não houver o desenvolvimento da consciência dessa necessidade, a mudança não vai ocorrer; e, vice-versa, o desenvolvimento da consciência pode ter amadurecido, mas, faltando as condições objetivas, também a transformação não vai ocorrer. Então a articulação desses dois elementos é fundamental; e a educação aí desempenha um papel importante. E não só a educação em geral, mas também e principalmente a escola. (SAVIANI, 2014, p. 24)

Concluindo, a Pedagogia Histórico-Crítica é teoria que articula teoria e prática, no sentido que podemos responder às questões elaboradas inicialmente a partir das suas elaborações. Não se pode pensar ser possível outra escola predominantemente neste modo de produção, mas por meio das contradições inerentes da própria escola e conhecimento, é possível se construir as bases de uma escola que possa se consolidar enquanto força material de superação na luta de classes.

### **CAPÍTULO 03 – A BNCC E AS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER**

Esse capítulo destaca a influência da BNCC para a Educação Básica Brasileira observando sua influência na reformulação dos currículos, justificando o porquê de sua escolha como objeto de estudo, abordando desde o momento da organização do documento, que engloba sua trajetória histórica enquanto normativa até sua consolidação e homologação em 2017. E, apesar de ter, no cenário atual, destaque importante que envolve o processo de reformulação dos currículos escolares em âmbito nacional, também é foco de nosso objeto, no sentido de que é preciso compreender a essência deste documento.

Ressalta-se que este estudo se propõe a analisar a parte do documento da Base Nacional Comum Curricular, que se refere à organização e orientação dos currículos do ensino fundamental, nas séries iniciais, compreendidas entre o 1º e 5º ano. Cabe ainda salientar que a compreensão acerca da organização curricular proposta por esta etapa de ensino é fundamental para que se possa compreender toda a proposta política da BNCC. Trata-se, portanto, de conferir às séries iniciais do ensino fundamental a devida importância, enquanto a base dos conhecimentos que se deve assegurar para que os educandos possam progredir e melhor desenvolver os demais conhecimentos, que serão transmitidos gradativamente.

Para a PHC, o papel do pedagogo, como a etimologia da palavra sugere, incide em “conduzir por um caminho”, que precisa e deve levar a algum lugar. Condução, caminho e seu destino devem ser de responsabilidade do pedagogo, pela esteira da PHC. Nas séries iniciais, o educando passará a fazer o primeiro contato com o conhecimento elaborado, formal. Sabe-se que atualmente as crianças iniciam a vida escolar já na primeira infância, e obrigatoriamente, de acordo com a LDB 9394/96, a partir dos 4 anos de idade, na etapa da educação infantil. Porém, sabe-se também que a esta etapa se confere a função de socialização da criança com o mundo exterior ao grupo familiar. Ela iniciará sua vida escolar, mas com outros objetivos inicialmente, o que podemos afirmar que se trata de uma preparação para que a criança passe a se habituar com a escola e esteja apta a aprender.

É no início da educação fundamental que a criança passará a ter contato com o código escrito e com o sistema numérico. Dar-se-á início ao processo de alfabetização, que promoverá uma ampliação dos conhecimentos da criança e, por conseguinte, seu desenvolvimento. Por este motivo trata-se da base de conhecimentos que todo o educando

precisa ter, se apropriar plenamente, a fim de que possa estar preparado para seguir se desenvolvendo. E este papel de condução, de ampliação dos conhecimentos, de domínio das formas, dos métodos para se alcançar o destino planejado, que se tratando da PHC se refere ao conteúdo cultural historicamente produzido pela humanidade em suas formas mais desenvolvidas, é que deve ser condição essencial nesta etapa da educação, como garantia de desenvolvimento intelectual destes educandos.

Tratar de essência, à luz da teoria que nos ampara neste estudo, requer que desdobremos esforços em analisar a origem da BNCC, remontando sua trajetória histórica compreendida na política nacional de educação mais recente, o processo de homologação e seus impactos na reformulação dos currículos (estaduais e municipais) de toda a Educação Básica Nacional. Lembrando que durante esse processo, abrangeu-se um contexto político educacional, em que as reformulações curriculares se iniciaram por meio da sua implantação, e que fora baseado em objetivos e fundamentos que se articulam a tendências pedagógicas intituladas como pedagogias do “aprender a aprender” por Duarte (2004), sob a perspectiva da teoria da Pedagogia Histórico Crítica.

O lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. (DUARTE, 2004, p. 8).

Para a PHC, as Pedagogias do “Aprender a Aprender são adaptativas, e ainda, amoldam o ensino ao imediatismo cotidiano, desprezando, assim, os conteúdos clássicos universais cujas apropriações são essenciais para o desenvolvimento intelectual e cultural dos alunos. Portanto, tem-se como premissa nessa parte do estudo, não somente a compreensão dos processos que culminaram com a homologação e implantação da Base Nacional, mas inevitavelmente, a sua relação com teorias pedagógicas que trabalham a serviço do capital, no sentido de produzirem fortemente, uma conexão entre mercado e formação escolar, a partir de fundamentações e concepções de escola e de educação, inseridas em um contexto de sociedade atual que necessita de indivíduos capazes, habilitados e competentes para lidar com as mais adversas situações complexas do cotidiano do século XXI.

Nesse sentido, apresenta-se como proposta desse capítulo, as análises que seguirão uma ordem, não cronológica, tampouco de valores, mas sim aquela que, a nosso ver, se delinea como a mais adequada à compreensão de como a relação entre mercado (capital) e formação escolar é intrínseca na sociedade capitalista. Além disso, a compreensão de como esta relação, implícita na política da BNCC, justificando dessa forma a necessidade de buscar sua essência, se manifesta, ao ser confrontada com a realidade escolar vigente. Para tanto, trataremos no item 3.1 de contextualizar o documento normativo que se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificando sua trajetória política de desenvolvimento e consolidação. No item 3.2 sobre as Pedagogias do Aprender a Aprender, demonstrando sua essência e fundamentos e como estes se articulam aos princípios da BNCC como aporte teórico. Por fim, no item 3.3, abordaremos a análise do documento sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, no confronto das concepções de educação e escola adotadas entre ambas, BNCC e PHC.

### **3.1 – Contextualização da Base Nacional Comum Curricular**

O currículo a partir de uma base nacional comum para a educação brasileira não é uma novidade, uma vez que tal problemática vem sendo abordada desde a Constituição Federal de 1988. Logo mais, é tratada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e mais especificamente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Considera-se de suma importância, por parte dessas legislações educacionais, uma política de implementação de aprendizagens consideradas essenciais e que, portanto, devem ser contempladas igualmente por todas as redes de ensino do país, de forma a garantir a todos os educandos, seu acesso, de acordo com a Constituição de 1988, a qual preceitua 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" (BRASIL, art. 210, 1988). Do mesmo modo, a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 26, disserta que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental precisam ter uma base nacional comum.

A Lei Federal LDB nº 9.394/96, busca consolidar princípios e ampliar os deveres do poder público com a educação básica, sobretudo, no que tange ao ensino fundamental. De acordo com o artigo 22 dessa lei, no que diz respeito ao ensino fundamental e o compromisso do poder público deve-se assegurar a todos “a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996), fato que confere a tal etapa, ao mesmo tempo, um caráter de terminalidade e de continuidade.

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais na Educação Básica em 2010, por meio do CNE/CEB nº 7/2010 contou com ações comunitárias e escolares materializando uma proposta de educação básica, em etapas de ensino em conformidade com o debate envolvendo questões provenientes dos direitos de aprendizagens em consonância aos objetivos de ensino.

A BNCC, que tem seu germe na Constituição de 1988 e que vem sendo fomentada desde então em várias políticas educacionais, começa a tomar forma de política e traz como pressupostos essenciais a justificativa a partir de um conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis, reproduzindo um discurso presente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre os dias 05 a 09 de março do ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia e que tem o objetivo de “Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, ao qual essas necessidades compreendem instrumentos essenciais para a aprendizagem, dentre eles: a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, elencando conteúdos básicos da aprendizagem tais como: conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que fazem parte da vida dos seres humanos de forma prioritária no que se refere a viver e trabalhar.

Em 2015, dá-se início, através de estudos realizados por meio do MEC, a formulação do documento sobre a BNCC. Esse projeto de consolidação do documento conta com a participação de cerca de 120 (cento e vinte) profissionais da educação, destacando-se professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, que formalizaram a primeira versão do documento da BNCC.

Em seguida, esta versão é divulgada e explanada em forma de consulta pública, por meio da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. Segundo o MEC, cerca de 12 milhões de contribuições foram realizadas ao documento, contando com a participação pouco mais de 300 mil pessoas e instituições. A segunda versão, contou ainda com pareceres de especialistas brasileiros e estrangeiros, associações científicas e membros da comunidade acadêmica, que se consolidou por meio da sistematização das diversas contribuições por parte de profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), juntamente ao MEC, conforme nos informa Aguiar e Dourado (2018, p.11)

A partir de 2016, o documento da BNCC passa a ser discutido por educadores reunidos em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em meados deste mesmo ano. Essa etapa possui como objetivo a análise do documento, em sua segunda versão, através da organização em grupos de trabalho que estão orientados por áreas de estudo/componentes curriculares, coordenados por mediação de formadores, incumbidos da apresentação do trabalho de análise. Os participantes iam rapidamente tomando conhecimento dos objetivos do trabalho e apontavam sua opinião, de forma a concordar ou discordar com o texto apresentado. Poderiam, de forma sucinta, apontar propostas ao documento, caso considerassem necessário. Esta etapa sugere a participação em massa dos docentes, realizada de forma superficial e infrequente, tratando-se de um documento com tamanha importância e influência na política educacional em vigor.

Em 2017 introduziu-se a Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental que foram aprovadas pelo CNE e oficializadas pelo MEC. Posteriormente, a oficialização da BNCC estabeleceu para os sistemas e redes de ensino do país o desafio de implementar a BNCC até o início de 2020.

Para melhor compreender a linha do tempo que antecede a elaboração e homologação da BNCC em 2017, o quadro 1 tem como objetivo ilustrar a referida trajetória.

**Quadro 1** BNCC e currículo da criação à chegada nas escolas

|                    |   |
|--------------------|---|
| <b>1988</b>        | Constituição Cidadã   |
| <b>1996</b>        | Conselho Nacional de Educação (CNE)<br>Sociedade Civil<br>Ministério da Educação (MEC)<br>Educadores brasileiros<br>Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)<br>União Nacional Dirigentes Municipais de Educação (Undime)<br>Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)<br>Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) |
| <b>1997 - 2000</b> | Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)  |
| <b>2014</b>        | Segundo Plano Nacional de Educação (PNE)  |
| <b>2015</b>        | Análise dos especialistas brasileiros<br>Primeira versão da BNCC  |

|             |  |
|-------------|--|
|             | Início da consulta pública   |
| <b>2016</b> | Segunda versão da BNCC<br>Seminários estaduais sobre a BNCC<br>Fim da consulta pública<br>Sistematização das contribuições   |
| <b>2017</b> | Terceira versão da BNCC<br>Audiências públicas com o CNE<br>Aprovação do texto pelo CNE<br>Homologação da BNCC pelo MEC<br>"Dia D" - Discussões nas escolas sobre a BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental)  |
| <b>2018</b> | Período de (re) elaboração dos currículos estaduais e municipais<br>BNCC - Construindo um currículo de educação integral<br>Consulta pública sobre as versões reelaboradas dos currículos<br>Homologação dos currículos de Educação estaduais e municipais |

**Fonte:** adaptado de Brasil (2018)

Como observado no quadro 1, a BNCC é um documento normativo que abrange todo território nacional e vem evoluindo dentro de uma linha temporal, em que as aprendizagens essenciais são desenvolvidas nas instituições de ensino, por meio de ações pedagógicas, pautadas na política curricular, norteada por diretrizes presentes na BNCC.

Homologada em 20 de dezembro de 2017, com o intuito de estabelecer uma abordagem pedagógica de competências, defendendo e visando assegurar a possibilidade de uma aprendizagem em três etapas, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio. Foi assinada por José Mendonça Filho (Ministro da Educação de 2016 a 2018) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) sob a prerrogativa de normatizar a política nacional curricular, propondo inovar a educação brasileira apostando na pluralidade, modernização, democratização do conhecimento, incentivando a homogeneização das redes de ensino públicas e privadas (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021).

É interessante mencionar que a BNCC se inspirou no modelo do *Common Core* americano, implantado nos Estados Unidos a partir de 2010, tendo como proposta a consolidação de um núcleo comum, estabelecendo-se um conjunto de habilidades e



aprendizagens por série, no sentido de uniformizar-se as ações educativas em todo o território norte americano.

A BNCC evidencia que os parâmetros e os pressupostos que a fundamentam, pautados na centralidade da liberdade de aprender e experimentar do protagonismo estudantil caminham para aumentar ainda mais a lacuna entre ricos e pobres, entre classes sociais, entre quem detém os meios de produção ou não, enfim, entre os que terão mais acesso a riqueza não material e, por consequência, a material também, uma vez que desencadeiam de forma velada a desigualdade social no que tange a socialização dos saberes necessários ao desenvolvimento humano integral.

Segundo consta no documento Brasil (2018, p.13) a BNCC norteia as decisões pedagógicas devendo orientar o desenvolvimento de competências, atuando de forma clara para que os alunos tenham a oportunidade de;

**“Saber” considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, do que devem “saber fazer” considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.13, grifos nossos)**

Desta forma, as competências oferecem meios de apoiar e enriquecer as ações assegurando, assim, as aprendizagens essenciais que a compõem. Segundo Cruz (2021) ao abordar as competências deve-se pautar na utilização de uma pedagogia que defende o sentido pragmático e cognitivo da educação, em que as ações necessitam ser direcionadas para a eficiência e a solução de problemas, proporcionando qualidade no que se refere a instituições educacionais, dando meios para o aluno ser capaz de aprender a aprender dentro de uma sociedade de conhecimento. Mais profundamente, segundo consta no documento Brasil (2017 p. 9-10), as competências gerais são:

(1) valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente constituídos 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 tecnologias) com base no 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)

Com relação as competências de acordo com a BNCC, pode-se compreender que tê-las como objetivos da aprendizagem, contribui para o desvio da função social da escola, que deveria primar pela socialização dos conhecimentos mais elaborados, científicos, estéticos, filosóficos, produzidos pela humanidade e que se tornam clássicos pois deles depende a formação e inserção dos sujeitos ao gênero humano. Analisando as competências destacadas pela BNCC como principais objetivos da aprendizagem, percebe-se que a política que busca reinventar os currículos escolares, busca priorizar os aspectos de ordem socioemocional e as demandas do cotidiano em detrimento das reais e autênticas possibilidades de desenvolvimento. As escolas exigem que os professores sejam capazes de atuar em ambientes complexos, ou seja, ambientes caracterizados por problemas, informações, processos abstratos, dinâmicos e altamente integrados.

O conceito de competência está fortemente associado à habilidade de dominar tais situações complexas. Supõe-se que supere os níveis de conhecimentos e habilidades, enquanto seu excedente explica os conhecimentos e habilidades a serem aplicados de forma eficaz. Naturalmente, a palavra "competência" é atraente para educadores e

empregadores, porque é facilmente identificada com valiosas capacidades, qualificações e experiência e dentre as quais estão, Conhecimento; Pensamento científico, criativo e crítico; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2018).

Pretende-se uma homogeneização do currículo, orientado pela BNCC, no sentido de priorizar-se a educação escolar como provedora de competências nos sujeitos. Essa perspectiva teórica pautada pela competência, “que tem lugar nas políticas propostas para os diversos segmentos da educação escolar em nosso país” (MAZZEU, 2007, p.46), está enraizada à estrutura conceitual da BNCC, à medida em que “essa pedagogia refere-se à primazia da prática cotidiana imediata e à secundarização dos conteúdos teórico-científicos nos processos de formação dos indivíduos.” (MAZZEU, 2007, p.46)

Tratando-se ainda acerca das competências se configurarem como principal objetivo de aprendizagem pela BNCC, destaca-se que é por meio do desenvolvimento das habilidades, sugeridas por meio de códigos alfanuméricos, que se dará esse processo de formação. Tais habilidades que reunidas, promovem as competências estão no cerne da proposta curricular normatizada pela BNCC, com vistas à formação de um sujeito “colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” com capacidade “para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções” (BNCC, 2018, p. 14).

Portanto, à educação básica escolar, por meio da proposta pautada na BNCC, compete a garantia dos objetivos de aprendizagem, que se expressam pelo desenvolvimento das habilidades e competências e que, evidencia apenas seu caráter unilateral, associado ao modelo economicista neoliberal, que em nada se propõe a ser uma educação com viés crítico, libertadora e promotora do conhecimento integral e, por conseguinte, da emancipação de seus educandos.

Pautada pela lógica da manutenção da sociabilidade capitalista, na qual a educação escolar deve garantir aos cidadãos os conhecimentos e habilidades mínimas para se manterem no mercado de trabalho ou em função dele, a BNCC se forja enquanto um projeto de formação para promover a cidadania, o que para muitos, seria a real função social da escola. Trata-se de entender de qual escola estamos falando. Trata-se de entender de qual modelo de sociedade estamos tratando e neste contexto, de qual escola vai melhor atender a esse modelo. Responder a tais questionamentos nos remete à compreensão de que a BNCC promove uma educação, uma escola que atende a um interesse, o interesse

da sociedade de classes. Tal afirmação implica na contradição, portanto, do que o documento normativo preconiza, ao afirmar que:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018, p. 14)

Por este motivo, se torna mais do que relevante compreendermos em caráter de urgência suas contradições, como por exemplo as contidas em partes de seu texto que concernem aos princípios de igualdade e equidade, ao mesmo tempo em que destacam a importância de modelos organizacionais de ensino baseados em treinamentos de tipo “*coaching*”, que se expressam aos de ordem empresarial e altamente competitivos. Como essas contradições podem nos ajudar a compreender os reais interesses contidos em sua essência e que são velados em discursos de promoção a democratização do ensino e a cidadania, mas que ao mesmo tempo, contribuem para que os indivíduos se estabeleçam em rankings de qualificação e preparação para o mercado a partir das metodologias ativas que mais se tornarem eficazes e por eles apreendidas?

### 3.2 – O “Aprender a Aprender” e a BNCC

Nesta parte da pesquisa, tem-se como proposta, a análise dos principais fundamentos das teorias pedagógicas consideradas “Pedagogias do Aprender a Aprender”. Isso implica em compreendermos, a posteriori, como tais fundamentos estão enraizados na construção teórica da Base Nacional Comum Curricular, orientando a prática educativa e a construção de um ideário educacional comprometidos com as concepções de escola e educação propostas por tais pedagogias.

Inicialmente, é preciso esclarecer que o entendimento de teoria pedagógica neste estudo parte dos pressupostos corroborados por Saviani (2005). Para a Pedagogia Histórico-Crítica,

o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. (SAVIANI, 2005, p. 01)

Uma vez que compreendemos que uma determinada teoria só se constitui enquanto pedagógica quando tem por finalidade atuar na prática educativa, a fim de compreender e resolver as demandas do processo educativo, nos cabe agora, compreendermos que tais teorias, para Saviani (2005) e a PHC, se dividem em duas amplas tendências, que se diferem radicalmente pela forma como encaram a relação entre teoria e prática no processo educativo. Foram agrupadas e definidas enquanto tendências que: no primeiro grupo, encaram a relação com a teoria subordinando a prática, e como exemplo, temos as pedagogias voltadas ao modelo tradicional de ensino (as de cunho religioso ou não); já no segundo grupo, estão as tendências voltadas a subordinação da teoria à prática, isto é, inversamente radical a concepção do primeiro grupo. Dentre as tendências do segundo grupo, destacamos o movimento da “Escola Nova” e suas diversas nuances.

As tendências voltadas ao primeiro grupo, correspondente às Pedagogias Tradicionais, perpetuaram-se no cenário educacional brasileiro até o final do século XIX, dando abertura às Pedagogias do segundo grupo, às correspondentes aos modelos do pensamento da Escola Nova, a partir do século XX. A partir de então, estas pedagogias internalizam conflitos teóricos que se reverberam desde o chão da escola aos maiores e mais influentes documentos pertinentes à política da educação nacional. Mas, sem dúvida, a abertura exposta pelo “fracasso” da Pedagogia Tradicional, rompe definitivamente com alguns padrões do século em que esta tendência reinou sem concorrência. A partir do século XX, as tendências que concorrem para a concepção da educação que subordina teoria à prática se tornam hegemônicas e, reunidas em um consenso ideológico neoliberal, tomarão corpo no cenário político educacional que adentra o século XXI, influenciando radicalmente a política, os currículos, a formação de professores e, por conseguinte, os rumos da escola pública do novo século.

Nesses dois subgrupos distintos por concepções teóricas divergentes, à esteira da PHC, merece destaque também, uma síntese interessante e que deve ser considerada, sempre que as concepções do processo de ensinar e aprender destes grupos estiverem em análise, conforme aponta Saviani (2005),

Na primeira tendência o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”. (SAVIANI, 2005, p. 01)

Apesar de se compreender a importância da Pedagogia Tradicional no decorrer do processo histórico nacional de educação, e de como as tendências a ela atreladas, especialmente as de cunho tradicional católica fizeram grande esforço no enfrentamento às novas tendências que mais tarde monopolizariam o contexto educacional brasileiro, sobretudo a partir da empreitada do movimento escolanovista, cabe ressaltar que, o presente estudo, neste momento atear-se-á às tendências que reúnem o segundo grupo, destacado por Saviani (2005), que refletem as teorias das correntes pedagógicas que deslocaram o eixo de reflexão e objeto central do processo educativo, de “como ensinar” para “como aprender”. Nos cabe, a partir de então, compreender a lógica de agrupamento dessas tendências, ou seja, quais os princípios que as reúnem e as intitulam como “aprender a aprender”, e mais, como gradativamente vão se consolidando a partir de meados do século XX e se tornando hegemônicas no início do século XXI.

Duarte (2001) nos chama atenção ao fato de que o lema “aprender a aprender” tem tomado um destaque em nível global, especialmente no cenário contemporâneo, com articulação de processos cada vez mais mundializados (globalização). Destaca-se, com isso, que, apesar de entenderem a importância que o movimento pela Escola Nova teve para a educação nacional, as pedagogias que visam essa integração com o capital por meio da construção de escolas que preparem cidadãos cada vez mais adaptáveis a sociedade do novo século, se articulam pelo mundo todo em prol dessa integralização. Isto implica na afirmação de que políticas educacionais são muitas vezes determinadas direta ou indiretamente por organismos internacionais os mais diversos, nos mais diferentes ramos ou setores, públicos ou privados, etc.

Ainda para Duarte (2001), é imprescindível a compreensão de que, abordar as pedagogias do “aprender a aprender”, não necessariamente implica em vê-las defendidas, de forma explícita, com referências de autores expoentes e dos movimentos que as fundaram, como o escolanovista. Pelo contrário, em alguns debates teóricos, academias e até mesmo nos textos presentes nos principais documentos que normatizam as ações educativas vigentes no Brasil, o território teórico nem sempre está demarcado. Daí a importância que Duarte traz à busca de se compreender quais os pilares fundantes dos princípios que constituem o lema e como essa compreensão contribui no sentido de contextualizar as novas tendências aos modelos do já referido segundo grupo, mencionado por Saviani (2005), ao distinguir os objetos escola e educação e suas proposições para a formação dos indivíduos.

Para darmos início a análise dos principais elementos que constituem as teorias pedagógicas agrupadas no lema “aprender a aprender”, traremos a discussão de Duarte (2001) em que trata as concepções dos movimentos “escolanovista” e “construtivista” como cerne do alicerce em que se apoiarão todas as teorias que se reunirão em torno do “como ensinar”, mencionado anteriormente como a central preocupação destas teorias reunidas no segundo grupo proposto por Saviani (2005). A partir de então, veremos como a PHC, por meio da análise importante de Duarte (2001) se debruça em sintetizar os elementos considerados fulcrais na concepção de educação, de ensino e escola por detrás destas tendências, que, como mencionado, se arquitetaram sob o os ideais do escolanovismo e do construtivismo, este último, influenciando a todo o vapor as novas tendências contemporâneas voltadas às questões de ordem psicológica do desenvolvimento humano.

Duarte (2001) destaca a importância em elencar, em sua análise, os posicionamentos valorativos sob os quais se erguem a sustentação dos princípios das PAA (Pedagogias do Aprender a Aprender), muito bem sintetizados por Rossi e Rossi (2020) quando reiteram que...

[...] 1) a aprendizagem que o indivíduo realiza por sua conta própria são mais importantes do que aquilo que ele aprende a partir do ensino, a partir do papel do professor; 2) o processo de construção do conhecimento é mais importante do que aquilo que é aprendido e ensinado; 3) a atividade pedagógica e educativa deve se preocupar com a prática espontânea e imediata dos alunos, precisaria ser uma “aprendizagem significativa” que tivesse importância para a “realidade do aluno”, no aspecto imediato e fenomênico-existencial; 4) a defesa dos pontos anteriores com intuito de fazerem os alunos se adaptarem, se prepararem para a vida, já que o mundo está passando por rápidas e intensas transformações, [...] tendo “competências” como “proatividade”, “espírito empreendedor”, “dinamicidade” que, supostamente, garantiriam que os alunos pudessem enxergar oportunidades e saídas onde os outros percebessem apenas a crise. (ROSSI; ROSSI, 2020, p. 33).

Nessa perspectiva, de síntese dos posicionamentos valorativos, vão se encaixando as vertentes de correntes de pensamentos voltados às concepções de educação e desenvolvimento que se articulam e dialogam constantemente aos princípios do Construtivismo e do movimento escolanovista. E, por este motivo, tais correntes de pensamento remetem ao contexto deste estudo, como forma de compreendermos a origem de tais concepções do processo de ensino e aprendizagem disseminados e abordados tanto no processo formativo de professores quanto no ideário da sociedade civil como um todo.

Duarte (2001) ressalta sempre as ideias que levam a ilusão, compradas como tendências pedagógicas inovadoras com propósito de transformar radicalmente o cenário da falta de qualidade na educação básica, até então, predominante nos sistemas de ensino.

O movimento da Escola Nova pressupõe as experiências pessoais de aprendizagem dos indivíduos como essenciais à apreensão do mundo. Para esta corrente, os indivíduos, mais do que dominar os conhecimentos sobre a realidade natural, por exemplo, devem criar essa própria realidade, a partir dessas experiências, de cunho pessoal e individual, em detrimento à apreensão realizada por meio das experiências entre quem ensina e quem aprende, isto é, aprender sozinho é mais significativo que aprender com o outro, o que ensina, o que transmite o conhecimento já existente. Criar conhecimentos novos para esta corrente não segue rigor metodológico.

Portanto, já no primeiro posicionamento valorativo das PAA se insere a fórmula para o desenvolvimento humano a partir do querer, do agir e do experimentar voluntários dos indivíduos, sem regras, sem rigor, sem mestres ou mesmo, sem nenhuma orientação que não seja a própria vontade de querer descobrir do próprio indivíduo. Duarte (2001) compara esta fórmula ao método de John Dewey, *learning by doing*, o mesmo que, aprender fazendo.

Agora, analisemos como essa concepção de aprender a aprender perpassa pela formulação da Base (BNCC). A palavra "aprender" demanda a perspectiva do conceito de adquirir o conhecimento, mediante a estudos, oportunizando a aquisição das habilidades práticas e dentro dessa reflexão as PAA estão pautadas em uma aprendizagem que se pretende significativa, respeitando um processo e se envolvendo com o conhecimento, incluindo a adaptação em situações de mudança. Dentro dessa ótica o quadro 2 ilustra a percepção do aprender com base na BNCC.

**Quadro 2** Aprender: processos extraídos do documento da BNCC em consonância às Pedagogias do Aprender a aprender.

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| <b>Processo educacional</b> | Comunicar<br>Aprender<br>Ensinar<br>Especializar<br>Compreender<br>Entender |
| <b>Processos cognitivos</b> | Atenção<br>Pensamento<br>Percepção<br>Observação                            |



|                                  |  |
|----------------------------------|--|
|                                  | <p>Organização<br/>Interpretação<br/>Categorização<br/>Memorização</p>   |
| <b>Pensamento superior</b>       | <p>Reflexão<br/>Análise Síntese<br/>Conceituação<br/>Contextualização<br/>Solução de problemas<br/>Visualização<br/>Pensamento crítico<br/>Criatividade<br/>Metacognição</p>   |
| <b>Objetivos da aprendizagem</b> | <p>Conhecimento - Tácito, teórico, dados, saber, experiência<br/>Habilidades - Fazer, Capacidade<br/>Desempenho<br/>Comportamento - Valores, ações e reações, atitudes, tomada de decisão, relacionamento, influências</p> |
| <b>Inteligências múltiplas</b>   | <p>Linguística<br/>Lógica<br/>Emocional<br/>Intrapessoal<br/>Interpessoal<br/>Visual<br/>Musical</p>   |
| <b>Aprender a aprender</b>       | <p>Construtivismo<br/>Neurociência<br/>Autodidatismo<br/>Aprendizagem ativa<br/>Prática deliberada<br/>Gestão do tempo<br/>Repetição espaçada</p>  |
| <b>Ferramentas e métodos</b>     | <p>Leitura ativa<br/>Conceitos<br/>Procedimento<br/>Resolução de problemas<br/>Perguntas<br/>Imagem - Gráficos<br/>Mapas - mental<br/>Resumos – Formulas</p>   |
| <b>Funções</b>                   | <p>Busca de informação<br/>Organizar informações<br/>Integrar informação<br/>Apresentar</p>  |

**Fonte:** adaptado de Brasil (2018)

Ao analisarmos o quadro 2, que sistematiza o processo de aprender pela ótica da BNCC, procuramos destacar a influência da corrente construtivista do desenvolvimento, associada às demais características e metodologias inerentes às pedagogias do “aprender a aprender”, como a resolução de problemas; a confecção de mapas mentais; o autodidatismo, etc. Apesar de não se tratar de uma única concepção de educação e prática educativa, todas as teorias consideradas por Duarte como parte das pedagogias do aprender a aprender possuem algo em comum, “a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do ensino do saber sistematizado.” (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 118).

Nota-se no documento analisado, que corresponde ao conjunto essencial das habilidades necessárias a todos os indivíduos educandos das redes de ensino do país, a constante preocupação em relação aos interesses e demandas do estudante, demonstrando, conforme cerne teórico das pedagogias do aprender a aprender, o incentivo pela pesquisa e descoberta do conhecimento por parte das experiências adquiridas por meio das metodologias que devem se propor ativas, isto é, avançadas e desafiadoras, no sentido de estimularem os educandos a buscarem descobrir as respostas aos problemas e demandas propostos por meio das atividades escolares. Saviani (2008) já alertava para a distinta conceituação entre ensino e pesquisa, demonstrando que entendê-las com o mesmo significado, incorreria em riscos graves à escola e sua função, como se percebe na seguinte análise do autor, ao confrontar as intenções do movimento escolanovista:

Na verdade, o que o movimento da Escola Nova fez foi tentar articular o ensino com o processo de desenvolvimento da ciência, ao passo que o chamado método tradicional o articulava com o produto da ciência. Em outros termos, a Escola Nova buscou **considerar o ensino como um processo de pesquisa**; daí porque ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata **o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor**. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, quer dizer, uma atividade. (SAVIANI, 2008, p.47, grifos nossos)

No excerto acima Saviani (2008) demonstra como as pedagogias dominantes à época concebem diferentemente ensino e pesquisa. Retomando ainda a ideia de que a pedagogia do aprender a aprender tem seu germe com a disseminação dos ideais do

movimento escolanovista, não obstante, deixa claro o posicionamento que protagoniza o estudante e suas experimentações em detrimento de procedimentos que estejam relacionados a “transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, portanto, já compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. ” (SAVIANI, 2008, p. 46). Nesse sentido, a BNCC, que se fundamenta sob a égide das teorias pedagógicas, originadas a partir do movimento escolanovista, promovendo inúmeras alterações em relação às concepções de educação e de escola abordadas pela pedagogia tradicional, delinea o modelo de educação e escola que pretende operacionalizar. A educação escolar deve se centralizar:

no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações. Em suma, aqui, nos métodos novos, se privilegiam os processos de obtenção dos conhecimentos. (SAVIANI, 2008, p. 46)

A análise do autor pode ser confrontada com o documento, conforme destaque a seguir:

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p.15)

A BNCC busca ainda, em seu texto introdutório, relacionado aos processos de construção dos currículos, enfatizar a contextualização da vida e do cotidiano local, transmitindo a ideia de que há uma preocupação real com os excluídos e ou marginalizados e seu processo histórico, ao reiterar que é preciso o envolvimento de todos os segmentos nesse processo, especialmente considerando a necessidade em:

selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.; (BRASIL, 2018, p. 17)

Ainda em análise das principais características estruturais da BNCC, é evidente a primazia pelo desenvolvimento das habilidades e competências, isto é, a priorização do processo (aprender a aprender) em detrimento dos conteúdos escolares. Esse

deslocamento de prioridade é proposital pois implica no esvaziamento gradativo dos conhecimentos elaborados transmitidos pela escola, como podemos constatar no excerto abaixo:

É o que afirma a BNCC em relação aos conteúdos escolares. De acordo com o documento, os conteúdos devem estar a serviço das competências, cujo conceito é sintetizado, conforme consta na LDB, enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2017, p. 3), e define o conhecimento como uma soma das habilidades necessárias para aplicá-lo, mais a atitude para refletir e utilizar as habilidades adequadamente. Isto é, trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar a adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial. (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 116)

Portanto, a BNCC, intrinsecamente articulada aos ideais do aprender a aprender, atuam, conforme Saviani (2005) aponta em sua análise inicial dessas tendências, no sentido de tender ao deslocamento do eixo lógico para o psicológico, ao qual o que importa é como melhor se aprende e como tais teorias devem concorrer ao desenvolvimento das melhores metodologias a serem aplicadas ao processo de aprender do indivíduo. Há um certo desprezo pelo que é importante se ensinar e uma supervalorização de como se aprender qualquer novo conhecimento, desde que faça sentido para a vida deste indivíduo o que se aprendeu. Em outros termos, o importante é aprender qualquer coisa sozinho.

Quanto ao segundo posicionamento valorativo de Duarte (2005) acerca das PAA, o autor trata de questões que envolvem método de apropriação, de aquisição e de construção dos caminhos para se alcançarem os conhecimentos. Neste sentido, para as PAA, o ponto central se relaciona ao fato de que é muito mais importante que o indivíduo aprenda a descobrir as melhores formas de aprender por si próprio, construindo seu próprio caminho com liberdade, do que percorrer caminhos que já construíram conhecimentos existentes, necessários e relevantes para a compreensão de um determinado fenômeno, por exemplo, seja ele social ou natural. Percebe-se, portanto, a desvalorização de conhecimentos clássicos importantes e que contribuíram significativamente para a compreensão de mundo hoje. Em outros termos, mais importante que apreender um conhecimento científico, é desenvolver um método para aprender, que não necessariamente implique em apreender um conhecimento científico existente. E aqui, nesse ponto, uma questão fundamental para as PAA, que se esforçam mais no pessoal que no social, disseminando valores como “há várias verdades”, ou “cada

indivíduo enxerga de uma maneira”, traduzindo a sua própria realidade e o que é ou não verdade para ele.

Entender este segundo posicionamento valorativo compreendido nas PAA, nos leva diretamente à análise de como se articula a BNCC em seus direitos de aprendizagens essenciais, uma vez que,

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos **devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)** e, sobretudo, do que devem **“saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)**, a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que **asseguem as aprendizagens essenciais** definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13, grifos nossos)

Neste trecho inicial do texto da BNCC, já se percebe as implicações da concepção de escola que esteja voltada a atender as demandas cotidianas dos indivíduos, de forma que estes, sintam-se moldados e facilmente adaptados às mais diversas situações de complexidade que podem vir a surgir em uma sociedade altamente dinâmica. Destaque para a afirmação de que o conhecimento é pouco valorizado dentro dessa perspectiva de formação compreendida nas PAA.

O mencionado posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender”, que consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista. Piaget expressou claramente esse ponto de vista: (DUARTE, 2011, p.60)

Diante das considerações de Duarte acerca do caráter epidérmico do projeto de educação presente na BNCC, torna-se compreensível o fato de que esta política objetiva promover à classe trabalhadora, de maneira básica, uma educação escolar rasa, aos moldes adaptativos da fase capitalista sob a qual nos encontramos neste século XXI e que, de forma velada, por ferramentas ideológicas, e vislumbrada pela maioria da sociedade e educadores como parte de uma política nacional de educação, cumprirá com a garantia dos direitos democráticos de todos, quando, em outros termos, está determinando um nicho de aprendizagens consideravelmente restrito e perigoso para esta classe, uma vez que:

O privilégio dessa orientação na formação humana da contemporaneidade, justifica-se mediante o seu aclamado caráter geral, dinâmico, mutável e flexível. Tais características decorrem de sua amplitude conceitual que incide, basicamente, na flexibilidade, disposição para mudanças e tomada de decisão, apontadas como competências básicas para um sem número de atividades profissionais. Assim sendo, a educação escolar básica é erigida como responsável pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais implicadas na construção de uma sociedade pautada por novos processos de socialização, pela mudança constante nas relações sociais e de trabalho e pelas novas exigências de qualificação para o novo perfil de trabalhador. (MAZZEU, 2007, p.47)

Portanto, com base no exposto, compreende-se a articulação necessária entre a BNCC, enquanto proposta de excelência com parâmetros de qualidade em Educação, e as entidades e organizações internacionais que representam os interesses políticos de cunho neoliberal, sob o ponto de vista do desenvolvimento e da autonomia do indivíduo baseado em concepções de formação humana pautadas por esses posicionamentos presentes nas pedagogias do aprender a aprender.

No novo cenário mundial, **reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural**, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, **aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo** e responsável, **requer muito mais do que o acúmulo de informações**. Requer o **desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível**, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, **aplicar conhecimentos para resolver problemas**, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e **aprender com as diferenças e as diversidades**. (BRASIL, 2018, p.14, grifos nossos)

Resumidamente, é preciso estar aberto de forma produtiva, e disposto a colaborar com o processo de aprendizagem para que o “aprender a aprender”, protagonize de forma pragmática o desenvolvimento de competências vitais para solucionar problemas que fazem parte das demandas da vida cotidiana do mundo do trabalho, criando valores próprios da capacitação e orientando a educação nacional.

Já no terceiro posicionamento valorativo sob o qual Duarte (2005) se debruçou, cabe salientar que se refere ao processo educativo como válido apenas na situação em que as atividades educativas realizadas estiverem comprometidas com os interesses próprios daqueles que estão em processo de aprendizagem. Isto implica na afirmação de que a criança aprende fazendo e interagindo com o que gosta. As atividades precisam estar

direcionadas ao seu querer e as suas preferências, de modo que se fogem desta lógica, deixam de competir para o desenvolvimento livre e democrático dos indivíduos.

Esta atividade da criança, da qual se quer fazer o móvel de sua educação, não é senão sua própria caricatura, quando se limita à exteriorização e agitação superficial. O indispensável é que ela emane de suas necessidades e exprima as exigências do seu ser profundo. “A escola ativa que procuramos criar, diz Kerschensteiner, é aquela em que os alunos se formem ativamente eles próprios e partindo deles mesmos, em lugar de serem formados passivamente pela aplicação externa de cômodas de cultura incessantemente empilhadas umas sobre as outras” [BLOCH, 1951, p. 56]. (DUARTE, 2011, p.64)

E dentro dessa perspectiva de que só interessam as atividades educativas que estejam alinhadas ao interesse espontâneo dos indivíduos, seguimos em análise de um trecho importante da Base, que reitera justamente essa construção nas orientações acerca dos caminhos a serem percorridos pelos “professores mediadores”, isto é, aqueles educadores que terão o papel neste processo, de selecionar as melhores metodologias e ferramentas para alcançar os fins necessários, desenvolver as habilidades que alcancem as competências essenciais aos indivíduos do novo século. Para a BNCC, a educação escolar deve estar comprometida com a formação destinada

à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14)

Ainda em análise aos posicionamentos valorativos como elementos que reúnem as PAA em uma gama de pedagogias “democráticas e neoliberais”, observemos a importante constatação de Duarte (2011) relacionando os três posicionamentos elencados até o momento:

A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo 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 à própria atividade da criança**, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança [...] (DUARTE, 2011, p.64, grifos nossos)

Desta maneira, vai se delineando o projeto arquitetônico da BNCC, pautado nos princípios de que tais posicionamentos valorativos, desenvolvidos por Duarte (2005), de fato concorrem para que essa política de normatização da Educação Básica contribua com

a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15)

No entanto, os conhecimentos e a concepção de educação escolar presentes no documento, só reiteram as expectativas pelo esvaziamento dos conhecimentos clássicos, que jamais se tornam obsoletos, como propõem as PAA, e que são oriundos do mais alto patamar de desenvolvimento das potencialidades humanas até dado momento no processo histórico real da sociedade. Conhecimentos estes que, nos permitem inclusive, tecer argumentações, estudos profícuos e desenvolver teorias ainda mais significativas, nessa perspectiva do desenvolver humano.

E por fim, mas não menos importante, cabe a análise do quarto posicionamento valorativo elencado por Duarte (2005), em que o apresenta como forma de que a concepção de escola e educação presente nas PAA deve promover inevitavelmente o preparo de cidadãos preparados para uma sociedade dinâmica e que se reconfigura constantemente, e que, neste sentido, caberá ao indivíduo desatualizado, o insucesso. Nos cabe mais uma vez aqui, ressaltar a importância do individualismo em voga nos processos de formação das PAA, uma vez que “o indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.” (DUARTE, 2011, p.64).

A fim de estabelecermos uma conexão com a fundamentação teórica presente na BNCC, como prova da influência ineliminável destas PAA em seu texto, passaremos a analisar o seguinte trecho:

**A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.** Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do **projeto de vida dos estudantes**, ao estabelecer uma articulação não somente com os **anseios desses jovens em relação ao seu futuro**, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que **cada jovem quer ser no futuro**, e de **planejamento de ações para construir esse futuro**, pode representar mais uma possibilidade de **desenvolvimento pessoal e social**. (BRASIL, 2018, p. 62, grifos nossos)



Concluindo, para que o jovem se sinta inserido no contexto social, precisa estar preparado para tomar as decisões assertivas acerca do seu futuro. Decisões estas, que ficam evidentes no texto da BNCC, que passam a ser pensadas e arquitetadas pela formação escolar, desde seu início, com a implementação de currículos que promovem o Projeto de Vida. Nada mais do que formar o indivíduo para o que o mercado precisa, para os anseios do mercado, e não do jovem, para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e exigente no sentido de qualificação e da criação de novos postos de trabalho, quando estes ainda podem ser oportunizados aos mesmos. Se não podem, então que o Projeto de Vida destes jovens perpassasse pelas habilidades que desenvolvam as competências necessárias para que estes jovens possam aprender a lidar com o desemprego, e passem a buscar na informalidade, o sucesso de ser altamente capaz e competente em criar suas novas possibilidades junto a sociedade dinâmica em que se insere.

De suma importância compreendermos essa síntese dos posicionamentos valorativos contidos no cerne das PAA, que se mostram, diante disso, intrinsecamente alinhadas à concepção de educação de uma sociedade de classes, que continua a garantir sua permanência por meio de ferramentas úteis e bem aceitas, como a ilusória crença de que a BNCC e as competências gerais ditarão rumos transformadores (mas nem tanto) na educação de crianças e jovens e que a sociedade concorrerá para uma maior qualidade nos processos educativos.

A fim de concluir essa parte do estudo, finalizaremos com a abordagem de Duarte (2001) destacando as pedagogias das competências, do professor reflexivo, do construtivismo e escolanovismo, entre outras, que compreendem este universo pragmático das PAA.

Na sessão a seguir, passaremos a confrontar tais contradições que consistem em deslocar a função social da escola e determinar ao processo educativo um viés intimamente alinhado aos interesses do capital. Responder às questões elucubradas a respeito da BNCC pela esteira da PHC, se torna a partir de todas as análises até aqui feitas, tarefa teórica indispensável a real compreensão dos interesses velados por detrás das políticas educacionais que se utilizam de reformulações curriculares e que distorcem as concepções de educação e escola com vistas ao atendimento da manutenção desta ordem social capitalista.

Por esse prisma utilizar como ferramenta teórica os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica se demonstra coerente com o método histórico dialético, uma vez que entendemos que a PHC é constituída por meio da teoria pedagógica sob a concepção de

sujeito, de mundo, de sociedade, de escola, de trabalho e de currículo que se integram em uma totalidade social da qual urge a necessidade de ser radicalmente superada.

### **3.3 - Análise da BNCC a partir da PHC**

Na presente seção, propomos, diante das análises já apresentadas anteriormente, o exame do documento normativo da BNCC, por meio dos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica.

Por se tratar de um documento bastante extenso, cuja versão final tem seiscentas páginas, seria demasiada pretensão afirmar que esta pesquisa, com limitação de tempo para sua conclusão, poderia fazer uma investigação minuciosa do documento na sua totalidade. O objeto aqui se traduz em analisar as concepções de educação e escola abordadas pela BNCC, e para isso, entendemos que a análise da etapa ao qual nos debruçaremos seja suficiente para tal empreita, haja vista que esta concepção teórica não deve se alterar ao longo das etapas, uma vez que já se demonstrou nas seções anteriores, sua articulação direta com os ideais que norteiam as Pedagogias do Aprender a Aprender (PAA).

Quanto a escolha da etapa escolar que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental, compreendida entre o 1º e 5º ano do ensino fundamental, tal escolha não se deu de forma aleatória. Acredita-se que esta etapa se expressa como fase de intensificação e ampliação da educação formal, que tem por objetivo ordenar e sistematizar os conhecimentos sobre a relação homem e meio que devem ser apreendidas, assimiladas pelos educandos, contribuindo assim para que possam progredir, partindo das experiências educacionais na educação infantil e, cognitivamente, ampliem o desenvolvimento acerca dos demais conhecimentos sobre o mundo natural, social, linguístico, artístico, filosófico, etc.

A etapa das séries iniciais do ensino fundamental, portanto, promove a sistematização dos processos que desenvolverão em seus educandos o alcance da compreensão germinal dos fenômenos naturais e sociais os quais as crianças deverão desenvolver para que, de forma progressiva e sistematizada, alcancem patamares mais desenvolvidos dessa compreensão do mundo social, natural e das mais variadas formas de linguagem verbal e escrita, mediante a apropriação dos códigos e convenções, da linguagem matemática e suas aplicações, bem como o desenvolvimento do mundo estético e filosófico, por meio da apropriação dos conhecimentos da Arte e Filosofia.

No que tange também ao processo de implementação da política nacional de consolidação, homologação e incorporação da BNCC aos sistemas de ensino, perpassando pela construção dos referenciais curriculares das redes públicas e privadas bem como pelos projetos político-pedagógicos das unidades de ensino, que já tiveram seu início nas unidades de ensino que ofertam as etapas da educação infantil e fundamental, em consonância com o desenvolvimento das atividades educativas já pautados pela Base.

A etapa final da Educação Básica, que corresponde ao ensino médio, sofreu atraso no processo de sua implementação por motivo da pandemia de Covid-19 que assola o mundo desde o final do ano de 2019. No entanto, a versão da BNCC para esta etapa fora homologada em 2017 e se encontra em processo de adaptação e incorporação dos currículos das redes que ofertam esta etapa de ensino. Alguns estados já iniciaram sua execução e outros devem iniciar em prazo máximo no ano letivo de 2022, uma vez que, articulada a implementação da Base no Ensino Médio, se encontra a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Dialogando com Pina e Gama (2020), percebemos que desde a última década do século XX, adentramos em um movimento histórico de pressão intensiva por parte dos organismos internacionais, que passaram a se infiltrar em diferentes segmentos e setores sociais como mecanismo de readaptação e reestruturação da crise do capital, as chamadas crises cíclicas do sistema capitalista que envolvem necessariamente ajustes das mais variadas formas a fim de controlá-las. Nesse sentido, percebe-se fortemente a influência nos segmentos voltados a educação, no Brasil, e mais especificamente, na escola pública.

Os lemas empresariais da “promoção da aprendizagem”, da melhoria da “qualidade”, dentre outros, tendem a ser vistos como representantes de uma perspectiva que atende aos interesses dos alunos da escola pública. Todavia, a privatização, a divisão técnica do trabalho e a responsabilização são proposições que incidem nas atividades desenvolvidas na escola para intensificar o processo de precarização e alienação da classe trabalhadora, o que perpassa pela negação do acesso ao saber sistematizado nas escolas públicas. (PINA, GAMA, 2020, p.86)

As reformulações na política educacional nacional, portanto, não tem seu desenrolar desconectado da conjuntura política mundial, impactada pela crise estrutural do capital. E, sobretudo, reformular currículos de ensino de maneira nenhuma deve ser

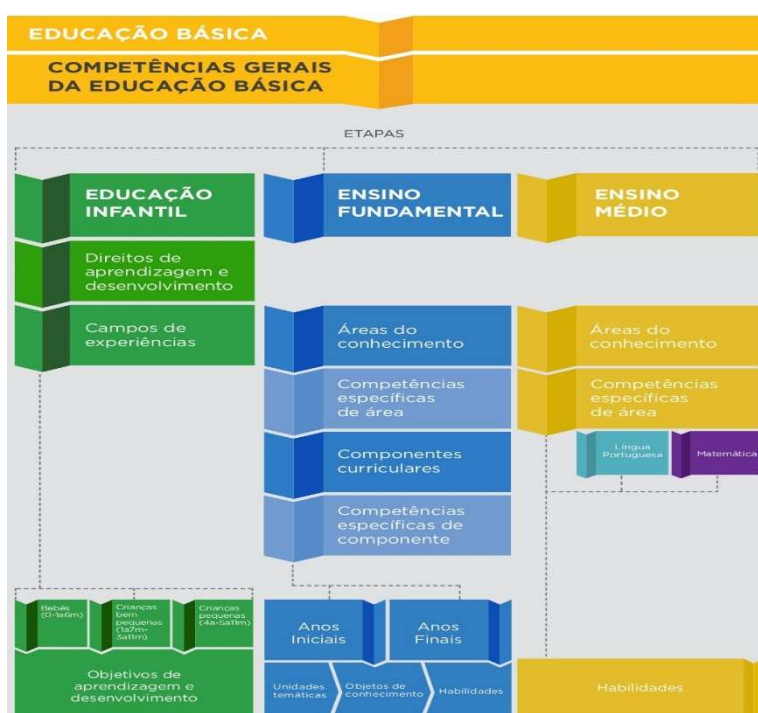
considerado mecanismo ineficaz ou pouco impactante. Nesse sentido, pelo contrário, como já se sabe, na sociedade capitalista, o acesso aos conhecimentos sistematizados se torna força produtiva, e desta maneira, não pode e não deve ser democratizado a todos, justamente por se chocar aos interesses de uma sociedade de classes forjada à apropriação privada dos meios de produção, dentre eles, o conhecimento.

Arquitetar novas perspectivas no cenário educacional até pode parecer uma boa intenção diante da sociedade, fazendo parecer que, de fato, há uma preocupação com os rumos da qualidade da educação nos países em desenvolvimento, como o Brasil. Ao passo que, profundamente, o que essas perspectivas fazem é esvaziar, desvirtuar a função social da educação e da escola e cada vez mais segregar o conhecimento elaborado que pode se tornar força produtiva à classe trabalhadora rumo a superação da ordem, bem reiterado por Pina e Gama (2020):

Assim, historicamente, o trabalho educativo vem sendo orientado por concepções que visam distanciar a educação escolar das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria supérfluo aos trabalhadores em função de suas necessidades imediatas de vida (PINA, GAMA, 2020, p.86)

Refletindo sobre essa influência política na reformulação dos currículos de ensino, passemos a tratar agora de como essa influência se explicita no corpo da Base, demonstrando as concepções de ensino e escola que abordam como ideais.

**Figura 1 - Organização da Educação Básica na BNCC.**



**Fonte:** BRASIL (2018)

Na imagem extraída do documento, percebe-se como as etapas da Educação Básica se encontram organizadas a partir da sistematização proposta pela BNCC, contendo cada uma das três etapas e a forma como estas etapas integrarão seus currículos a partir de então. No que tange ao processo de aprendizagem da etapa do ensino fundamental, podemos perceber que se divide em dois segmentos: Anos iniciais e Anos finais. Ambos segmentos estão estruturados por áreas de conhecimento, que possuem competências específicas e seus respectivos componentes curriculares que também seguem de suas específicas competências. A estrutura aqui parte das competências a serem desenvolvidas pelas áreas e seus componentes, isto implica dizer que, os conteúdos curriculares, ou aqui nomeados de objetos de conhecimento, são determinados pelas competências e não o contrário. Em outros termos, as competências iluminam os conteúdos.

Apesar de estruturadas diferentemente as etapas de ensino na tabela, também fica claro que as competências gerais da BNCC são o norte do currículo. O que vai diferenciar as etapas é a forma como serão realizadas as ações educativas em prol de garantir essas competências. No caso específico da educação infantil, todo o processo educativo perpassa pelos objetivos e direitos de aprendizagem. Ao passo que se avança para a etapa do ensino fundamental, há um momento transitório entre a educação infantil e as séries iniciais voltados ao letramento e alfabetização e segue arquitetada pelas unidades temáticas articuladas aos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades, seguindo-se desta forma para as séries finais até o final da etapa do ensino médio. Percebam que nessa organização, os conteúdos, que aqui estão definidos como objetos de conhecimento pouco são tratados. Há uma valorização do processo por meio do “desenvolvimento das competências”. O foco da escola para a BNCC é desenvolver estas competências.

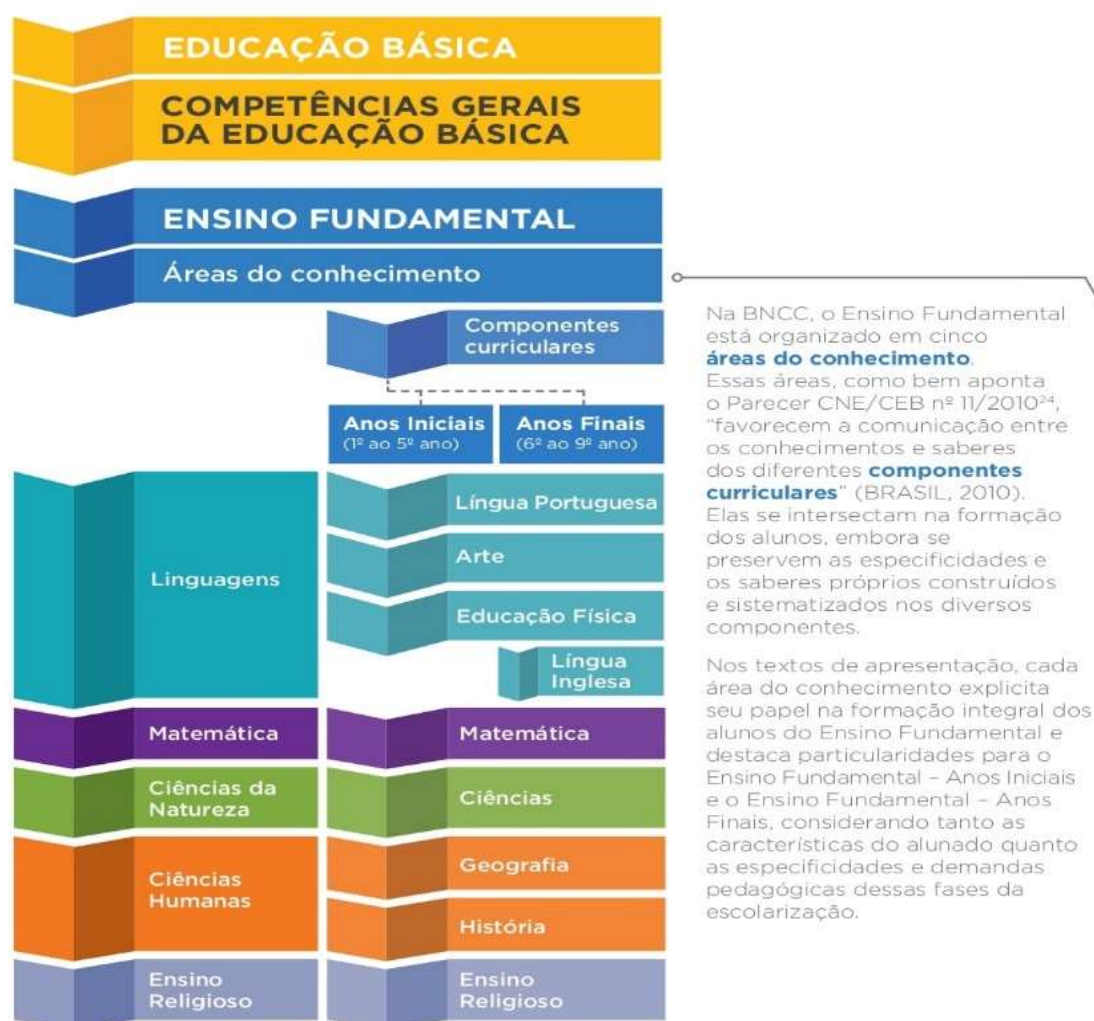
No entanto, para a PHC, a escola deve primar pela transmissão e apropriação dos conhecimentos mais elaborados já desenvolvidos pela humanidade ao longo de seu processo histórico, ou seja, a primazia pelos conteúdos clássicos, que remontam a

distinguir o que é essencial e secundário, o fundamental e o acessório, observação que instaura na pedagogia histórico-crítica a noção de clássico, que “[...] 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 como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2000, p. 16). Na escola, segundo o autor, clássico é transmissão-apropriação do saber sistematizado. (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 109)

Para a BNCC, saber lidar e se adaptar às novas situações de reformulação curricular de forma criativa é essencial ao conceito de competência que ela traz em si. Uma abordagem operacional do conceito de competência que cobre habilidades, resultados, transferibilidade, empreendimento e acumulação de crédito. Ao definir uma competência como a capacidade de tomar decisões satisfatórias e eficazes em um ambiente ou situação específica. As competências se traduzem como objetivos de aprendizagem na BNCC porque se pressupõe que indivíduos competentes refletem sobre seus conhecimentos, suas habilidades e seu funcionamento. Deve-se notar que o conceito de competência não é reservado exclusivamente à educação, mas é amplamente utilizado nos domínios da prática profissional.

No quadro ilustrado abaixo, pode-se compreender como a BNCC se organiza a partir das Áreas de conhecimento que abrangem os componentes curriculares, articulados às competências específicas e suas respectivas habilidades.

**Figura 2 - Organização da Etapa do Ensino Fundamental na BNCC.**

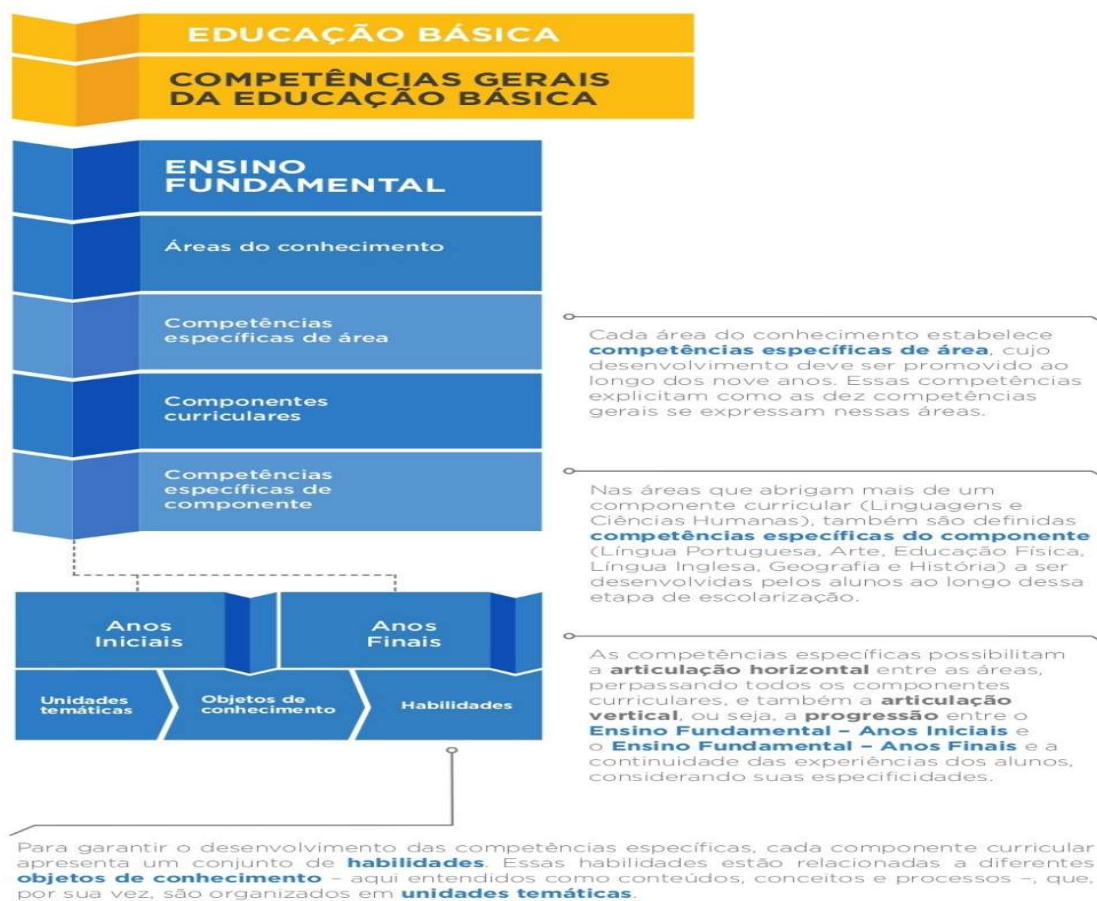


Fonte: BRASIL (2018)

O quadro extraído da BNCC demonstra como a etapa do Ensino Fundamental está organizada a partir da Base, composta de cinco grandes áreas de conhecimento, com seus respectivos componentes curriculares. Esse arranjo curricular em forma de grandes áreas facilita o procedimento de reorganização de carga horária dos componentes curriculares. Neste sentido, pode-se reduzir a carga horária de um componente, por exemplo, História, sem que se perceba de fato que houve essa redução, uma vez que as áreas de conhecimento acabam perpassando por todo o currículo. Estratégias que sob a ótica da PHC remontam ao esvaziamento do currículo, no sentido de que permite que reduza o acesso a conhecimentos científicos considerados relevantes com o propósito de se permearem de novos componentes cotidianos muito mais voltados às necessidades mais superficiais da rotina das crianças e jovens e que a nosso ver, sequer necessitam de escola para esse acesso.

No quadro abaixo, apresenta-se a etapa do Ensino Fundamental, subdividida em anos iniciais e finais, de acordo com a maneira como está disposta a organização curricular para o processo de ensino desta etapa.

**Figura 3 -** Orientação sobre a Etapa do Ensino Fundamental na BNCC.



Como vimos, o quadro ilustra a organização da etapa do Ensino Fundamental, explicitando cada uma das abas presentes no quadro, justificando suas funções. Destaque para as habilidades e competências, que moldam toda a BNCC. Mais uma vez, demonstrado aqui, pelo próprio documento que o importante em um currículo escolar é que ele seja preparado com vistas ao êxito das competências, isto é, os estudantes precisam sair da escola tendo competências diversas mas não necessariamente tendo apreendido conhecimentos elaborados do ponto de vista do patamar mais elevado de desenvolvimento da humanidade sobre o mundo físico e natural, social, filosófico, artístico, entre outros extremamente relevantes à real compreensão do mundo em que se insere. Mais importante que isso, para a BNCC, é que o indivíduo desenvolva as competências que o tornarão adaptável e flexível a quaisquer adversidades do mundo contemporâneo.

É nesse sentido que devemos compreender por que, ao mesmo tempo em que se defende a ampliação do acesso à educação escolar em nossos dias, se providencia seu esvaziamento por meio do cerceamento da formação humana àquelas competências requeridas pelo mundo do trabalho e pela intensificação da exploração do trabalhador. (MAZZEU, 2007, p.48)

A análise do documento da BNCC revela que a educação formal, ofertada pela escola, deve priorizar sua metodologia de ensino a partir do desenvolvimento das competências, que por sua vez, são alcançadas por meio do treinamento das habilidades, levando-se em consideração o processo de aprender a aprender, oportunizado pela cultura do multiculturalismo, do respeito a diversidade, do empreendedorismo e da geração do século XXI.

Fica evidente na análise, a ausência da discussão sobre o papel do professor, sua importância no processo de ensino e, sobretudo, a importância da apreensão dos saberes clássicos, considerados essenciais à real construção e desenvolvimento de uma formação que se pretende integral do indivíduo.

Deste modo, a crescente precarização do acesso ao trabalho formal e consequentemente a supervalorização do mercado informal e do empreendedorismo como saídas úteis para enfrentamento dessa crise de emprego atual, se tornaram o foco do objetivo da escola nesta sociedade. Portanto, a BNCC preconiza a ação educativa que contribua no sentido do atendimento as demandas impostas pelo capital, como desenvolver ações na escola que promovam o protagonismo juvenil, o empreendedorismo e a criatividade, que seriam potencializados pela escola com o objetivo de formar



cidadãos cada vez mais preparados para o enfrentamento as situações de ausência dos postos de trabalho e, por conseguinte, na exacerbação da sua exploração.

Deve-se mencionar que a educação tem importância pontual no que tange a sua função ideológica dentro de um sistema capitalista, forjado sob o interesse das elites que influenciam nas políticas educacionais. Nesta ótica, a elaboração da BNCC pautada em uma sistematização de competências e habilidades representa uma estratégia da classe capitalista em prol de garantir o controle das ações e oportunidades da massa trabalhadora, representando um risco da não transmissão do saber, facilitando a alienação por meio do sistema escolar.

Reorganizar o processo educacional por meio da reformulação dos currículos pode contribuir com certos interesses, visto a complexidade do assunto, desta forma, é interessante mencionar que a LDB nº 9394/96, no ano de 2017, foi firmada para atender às especificidades da implementação da BNCC unindo argumentos de interesse empresarial, visando um suporte legal para sua efetivação, lembrando que a legislação sustenta a fundamentação do trabalho escolar por meio das 10 dez competências gerais supracitadas em sessões anteriores.

Segundo consta no documento Brasil (2017 e 2018), ao longo de 20 anos a questão do currículo escolar, vem fomentando discussões pautadas nas políticas educacionais. Desta forma, a BNCC diverge da Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que, para a PHC, fundamentada no materialismo histórico dialético é imperativo buscar argumentos dentro da racionalidade em articulação direta ao movimento real histórico frente ao esvaziamento da função escolar.

Quando a BNCC se organiza por meio de códigos alfanuméricos, quer transmitir uma informação de que o processo para se desenvolver as habilidades e alcançar as competências atendendo as exigências avaliativas se tornará mais palpável daqui em diante. Tal afirmação remonta às ideias da aprendizagem significativa de Ausubel<sup>3</sup> que

---

<sup>3</sup> A Psicologia Cognitiva de Ausubel que estabelece que a aprendizagem ocorre por assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva do aluno. Novas ideias e informações são aprendidos, na medida em que existem pontos de ancoragem. Aprendizagem implica em modificações na estrutura cognitiva e não apenas em acréscimos. Segundo esta teoria, os seguintes aspectos são relevantes para a aprendizagem significativa: \* as entradas para a aprendizagem são importantes; \* materiais de aprendizagem deverão ser bem organizados; \* novas ideias e conceitos devem ser "potencialmente significativos" para o aluno. Fixando novos conceitos nas já existentes estruturas cognitivas do aluno fará com que os novos conceitos sejam lembrados. Nesta perspectiva parte-se do pressuposto que o indivíduo constrói o seu conhecimento partindo da sua predisposição afetiva e seus acertos individuais. Esta teoria da assimilação de Ausubel, como uma teoria cognitiva, procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente dos seres humanos. A referida teoria dá ênfase à aprendizagem verbal, por ser esta predominante em sala de aula. Incluídas na aprendizagem significativa estão a aprendizagem por recepção e a por descoberta.

trata do processo de aprendizagem enquanto um processo construído pelo indivíduo de acordo com as metodologias a ele ofertadas. Nesta esteira, entendemos os códigos que supõem as habilidades desenvolvidas, como etapas dessa construção cognitivista do aprender a aprender.

As estratégias de ensino que compõem a BNCC se expressam semelhantes às metas a serem atingidas no campo profissional pelas empresas e seus “colaboradores”. Assim, encaramos na BNCC uma concepção de educação e escola tal qual uma empresa privada, onde os estudantes adentram para adquirir as habilidades e competências necessárias para alcançarem as metas, se tornando indivíduos cada vez mais preparados e competitivos, garantindo seu sucesso frente ao novo século e sua dinamicidade. A escola, nesse sentido, tem a função social de vender este ideário e perpetuá-lo à sociedade em geral.

Se considerarmos a escola para a PHC, sua função nada tem a ver com a preparação dos indivíduos para o desenvolvimento de competências que são necessárias à manutenção da ordem capitalista, como preconiza a BNCC por meio das Pedagogias do aprender a aprender. Para a pedagogia que compreende que o conhecimento se traduz no processo de apropriação das objetivações realizadas pelos homens nos atos de trabalho, a escola deve exercer papel fundamental no sentido de promover a transformação dos indivíduos que poderão, por meio da apropriação dos reais conhecimentos sobre a realidade, transformá-la. Por este motivo, o conhecimento na sociedade capitalista se torna uma força material, pois só se pode compreender e transformar o que se realmente conhece e apreende.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso afirmar que a propagação da ideologia neoliberal vem com o objetivo de alavancar e acumular capital em prol de estabelecer meios de fortalecer alianças entre Estado e grupos empresariais. Na contramão dessa visão está o comprometimento com a educação em prol do enriquecimento cultural do indivíduo, haja vista que para a formação de sujeitos críticos, participativos e emancipados, precisamos, priorizar um alicerce focado nas autênticas necessidades de formação humana desses indivíduos.

Desta forma, a Pedagogia Histórico-Crítica, desde Saviani até a atualidade, se mostra resistente no que tange a pedagogias, políticas, didáticas e metodologias que fomentam os interesses direcionados apenas ao preparo do indivíduo para o trabalho na sociedade capitalista vigente. Mediante ao exposto questionou-se acerca das características mais relevantes que englobam e compõe a BNCC forçando-nos a compreender suas pretensões quanto aos rumos da dimensão educacional nacional. Para tanto, aprofundou-se em argumentos pedagógicos que permitiam analisar os novos rumos da educação pública a partir dessa nova normativa.

É relevante pontuar a importância de lutar pela construção permanente do currículo, no entanto, sem deixar de vista, a concepção necessária de escola a que se pretende executar tal currículo, e que, em nosso caso da PHC, este, considere as necessidades sociais e humanas da classe trabalhadora, focando em seu enriquecimento cognitivo e cultural, agregando valor aos currículos escolares dentro das perspectivas do conhecimento científico, artísticos e filosóficos, desenvolvendo, assim, a real democratização da riqueza humana historicamente acumulada e reiterada pela Pedagogia Histórico Crítica como herança herdada a cada um dos indivíduos deste planeta.

No entanto, a Pedagogia das Competências contida na BNCC não oportuniza a universalização dos conhecimentos mais desenvolvidos, pois está direcionada para a flexibilização dos currículos escolares incentivando o esvaziamento das formas mais ricas do saber objetivo.

Verificamos que a BNCC facilita a ruptura do saber de forma sistematizada, evidenciando o sujeito que se adapta aos por menores da sociedade atual. Na BNCC, essa ação contempla a valorização do ensino aprisionado, isto é, o ensino condicionado a unilateralidade, contemplando apenas a dimensão profissional dos sujeitos e sua capacidade de adaptação às demandas cotidianas de uma sociedade cada vez mais

dinâmica, contribuindo significativamente para a reprodução de uma visão de mundo limitada a situações imediatista, aprisionadas a esta sociabilidade.

Aprendemos que a Pedagogia das Competências, atende aos interesses da classe empresarial prezando por um sistema de domínio e de exploração do trabalho dando forma a uma sociedade desigual. Por outro lado, é fato que a Pedagogia Histórico-Crítica não se aprisiona ao idealismo a que tanto condena, no sentido de acreditar que, no contexto capitalista, seja possível uma sociedade igualitária em sua totalidade. Entende que, ela não é linear, uma vez que, o trabalho educativo é imperativo para a conquista da sua humanização a partir de uma realidade a ser vivida sem a divisão de classes. Mas, ainda assim, não foge do compromisso de defender o desenvolvimento cultural e das capacidades intelectuais exclusivamente humanas dos indivíduos, o que tornam possível a formação do sujeito crítico, concreto, capaz de perceber a si mesmo e ao outro, mudar a sua concepção de mundo e transformar a sua própria realidade.

Conclui-se que analisarmos a BNCC em suas concepções de educação e escola a partir das contribuições da PHC, nos direciona a compreensões antagônicas de desenvolvimento, de formação humana, de função da escola e de educação. Antagônicas pois, o modelo de educação escolar pautado pelos princípios que norteia a BNCC pressupõe uma formação cidadão rasa, com vistas ao atendimento das formalidades da dinâmica contemporânea do novo século, em que pese as competências altamente adaptativas como sinônimo de aprendizado e de desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Neste sentido, para a BNCC, o desenvolvimento está intimamente ligado ao sucesso ou fracasso pessoal do indivíduo diante situações cotidianas, especialmente articuladas ao mundo do trabalho na sociedade capitalista. Ainda para a Base, a função da escola permeia entre ofertar as habilidades por meio de treinamento para que os indivíduos alcancem esse fim, além de contribuir para o conformismo dos sujeitos que se inserem no espaço escolar, uma vez que, na escola, não compete modelos educacionais de ordem crítica que de fato questionarão o sistema, a desigualdade, a propriedade privada e quiçá a superação da sociabilidade capitalista.

E finalizando a contradição ao modelo proposto pela BNCC, conclui-se que para esta política, a educação assume a roupagem de “ensinar a se adaptar”, com uma distinção enorme aqui entre o adaptar-se que é “ensinado” no mundo natural, onde filhotes de algumas espécies necessitam ser conduzidos instintivamente por seus pais, para que possam se adaptar ao mundo e terem mais chances de sobreviverem. Na concepção de educação proposta pelo documento normativo, o ato de “ensinar a se adaptar” nada tem de natural, isto é, a educação assume a postura de tornar homens adaptáveis e

sobreviventes a exploração, a desigualdade, a expropriação, a não superação, a falta de acesso à cultura e a toda as formas de riqueza socialmente construídas a que estes sujeitos teriam direito. Essa educação, essa formação, esse treinamento, essa escola, não operam e jamais vão operar para tirar as vendas dos trabalhadores, mas sim, buscar mecanismos dos mais atrativos, para manter velada toda a forma de exploração adormecida e esquecida por trás de dias cada vez mais intensos de trabalho e estudo para sujeitos que sonham em alcançar alguma ascensão.

Educação plena, formação humana, desenvolvimento das capacidades, sejam elas quais forem, requer que os homens se apropriem do que os tornam homens, se apropriem dos conhecimentos e das objetivações que os libertaram há milhares de anos das barreiras naturais, da fome, da miséria. Sem a apropriação desses conhecimentos, não há como conhecer de fato a realidade e poder atuar sobre ela. A escola que defendemos, pela lente da PHC, é crítica e transformadora, pois deve concorrer para a formação autêntica e comprometida com os interesses que visam emancipar estes sujeitos, apreender e compreender o mundo real, a fim de que possam estes sujeitos, de fato escreverem sua própria história de desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ALVES, F. D. L.; NASCIMENTO, D. C. do; ALVES, R. S.; ARAÚJO, E. A. de. **Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a BNCC**. Conedu, VII Congresso Nacional de Educação. out. 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA21\\_ID5291\\_01102020143629.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA21_ID5291_01102020143629.pdf). Acesso em: 10 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 27 de setembro de 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 jan. 2022.
- CRUZ, M. C. F. BNCC - uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE> Acesso em: 10 dez. 2021.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez n. 18. 2001.
- DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. V.15, n.45, set/dez.2010.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).
- DUARTE, N. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez. 2013.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. - (Coleção educação contemporânea)
- ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876). **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 12 dez. 2006.
- FILIPE, F. A.; SILVA, D. dos S.; COSTA, Á. de C. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo** [tradutor Rubens Eduardo Frias], 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

- LESSA, S; TONET, I. **Introdução a Filosofia de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.
- LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3ª ed. Instituto Lukács, São Paulo, 2012.
- LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4ª ed. Coletivo Veredas, Maceió, 2016.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social - II**. São Paulo: Boitempo: 2013.
- LUZ, M. S. da; BACZINSKI, A. V. de M. A BNCC como currículo: impactos na formação integral dos sujeitos. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 15, n. 26. Jan/dez. 2021.
- MACENO, T. E. **Educação e reprodução social: a perspectiva da crítica marxista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.
- MACEDO, E. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p. 507-524, abr./jun, 2017
- MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. de 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, p107-121, abr, 2017.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. A natureza contraditória da educação escolar: Tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out. /dez., 2018.
- MARX, K. **Manuscritos: economía y filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Vol.1 Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MAZZEU, L. T. B. A pedagogia histórico-crítica como expressão teórica do marxismo na educação e a crítica à formação por competências. **Revista de Educação**, Campinas, n. 23, p. 45-53, 2007.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. Editora Expressão Popular. São Paulo, 2011.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: Algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.052020, p.78-, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8290

ROSSI, R. **Lukács e a educação**. Maceió. Coletivo Veredas, 2018.

ROSSI, R.; ROSSI, A. S. **Educação escolar e formação de professores: a prática da crítica e a crítica da prática**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3490>. Acesso em: 01 jan.2022.

SANTOS, F. R. A grande árvore genealógica humana. **rev. ufmg**, belo horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 88-113, jan. /dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3490>. Acesso em: 13 ago.2021.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan. /abr. 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista – BA, v.03 n.02, p. 11-36, dez.2014.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.012020, p.03-22, dez.2020

SILVA, S. do N.; LOUREIRO, C. F. B. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e2004, 2020.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, I. Educação e Ontologia Marxiana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 135-145, abr. 2011.

TONET, I. Educação e Ontologia Marxiana. **Revista Trabalho e Educação**, vol. 24, n.01, p. 01-14, 2015.



TURINI, M. H. et al. **A BNCC e suas implicações na educação básica: em uma análise teórica - reflexiva.** Análise da BNCC a partir da PHC, 2019. Disponível em [https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile\\_2018/atualizado/CO/A\\_BNCC\\_E\\_SUAS\\_IMPLICACOES\\_NA\\_EDUCACAO\\_BASICA\\_UMA\\_ANALISE\\_TEORICA\\_REFLEXIVA\\_copia.pdf](https://unisagrado.edu.br/custom/2008/uploads/anais/sile_2018/atualizado/CO/A_BNCC_E_SUAS_IMPLICACOES_NA_EDUCACAO_BASICA_UMA_ANALISE_TEORICA_REFLEXIVA_copia.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022

UNESP. Etapas evolutivas - O Gênero Homo, 2009. Disponível em: <http://www2.assis.unesp.br/darwinnobrasil/humanev2b.htm>. Acesso em: 01 set. 2021.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 1, p. 7-15, 2018.

VIOTTO FILHO, I. A. T. A escola numa perspectiva de comunidade: reflexões teórico-filosóficas para a transformação da escola atual. **Revista GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol. 21, n. 07, p. 107-133, jan/dez 2021

