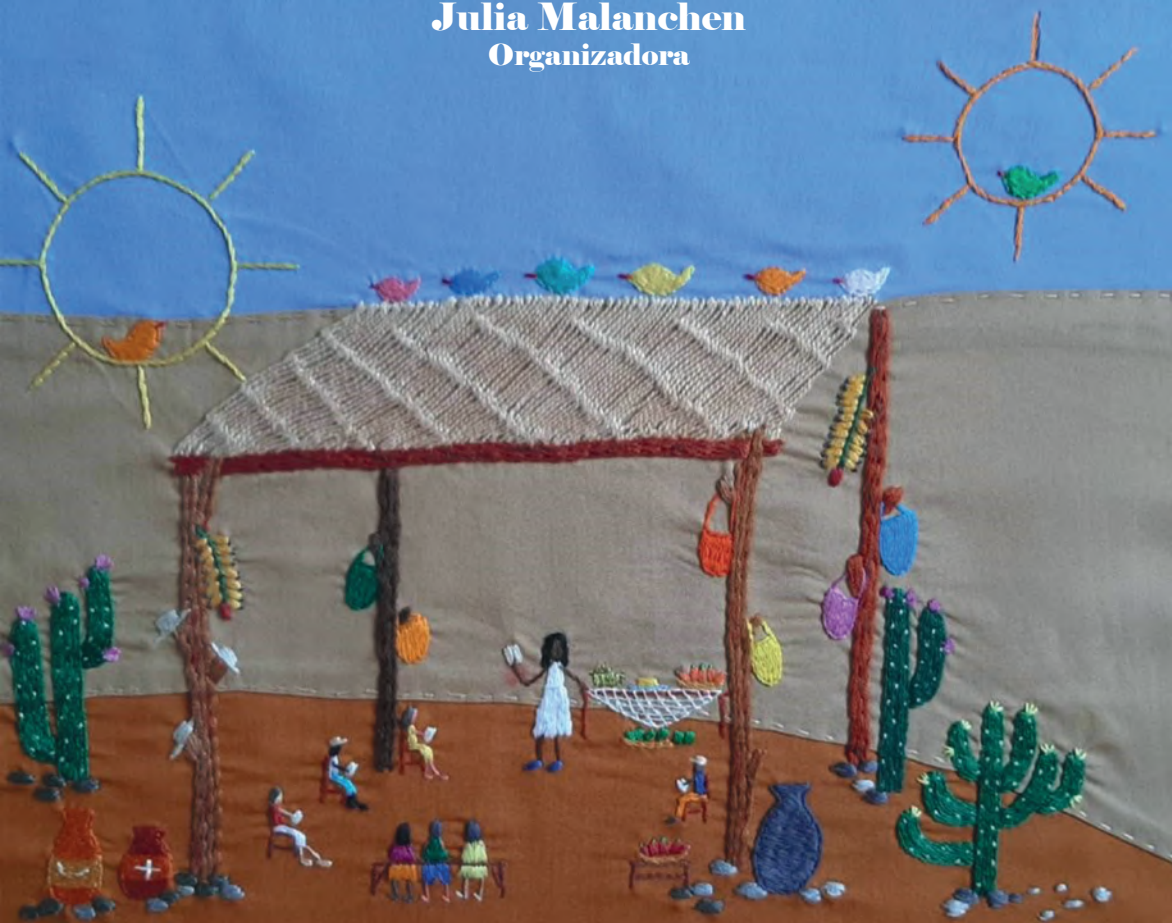


Políticas Educacionais Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica

Julia Malanchen
Organizadora



**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TRABALHO
PEDAGÓGICO & PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

Julia Malanchen
Organizadora

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS, TRABALHO
PEDAGÓGICO & PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA**

1a edição eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2022



NAVEGANDO

Navegando Publicações



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com


Uberlândia – MG,
Brasil

Direção Editorial: Navegando
Projeto gráfico e diagramação: Lurdes Lucena
Arte da Capa: Alberto Ponte Preta
Foto da Capa: Rita Isabel Vaz
Bordado: Olinda Evangelista

Copyright © by autor, 2022.

P779 – Malanchen, J. (Org.). Políticas educacionais, trabalho pedagógico & pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

ISBN: 978-65-81417-72-7

 10.29388/978-65-81417-72-7-0

Vários Autores

1. Trabalho Pedagógico 2. Política educacional 3. Pedagogia Histórico-Crítica I. Júlia Malanchen. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Índice para catálogo sistemático

Educação

370

Navegando Publicações



www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Editores

Lurdes Lucena – Esamc - Brasil

Carlos Lucena – UFU - Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp - Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU - Brasil

Conselho Editorial Multidisciplinar

Pesquisadores Nacionais

Afrânio Mendes Catani – USP – Brasil

Anderson Brettas – IFITM - Brasil

Anderson Alencar Colares – UFOPA – Brasil

Carlos Lucena – UFU – Brasil

Carlos Henrique de Carvalho – UFU, Brasil

Cilson César Fagiani – Uniube – Brasil

Dermeval Saviani – Unicamp – Brasil

Elmiro Santos Resende – UFU – Brasil

Fabiane Santana Previtali – UFU, Brasil

Gilberto Luiz Alves – UFMS – Brasil

Inez Stampa – PUCRJ – Brasil

João dos Reis Silva Júnior – UFSCar – Brasil

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU – Brasil

José Claudinei Lombardi – Unicamp – Brasil

Larissa Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Livia Diana Rocha Magalhães – UESB – Brasil

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp, Brasil

Maria J. A. Rosário – UFPA – Brasil

Newton Antonio Paciulli Bryan – Unicamp, Brasil

Paulino José Orso – Unioeste – Brasil

Ricardo Antunes – Unicamp, Brasil

Robson Luiz de França – UFU, Brasil

Tatiana Dahmer Pereira – UFF – Brasil

Valdemar Sguissardi – UFSCar – (Apos.) – Brasil

Valeria Lucilia Forti – UERJ – Brasil

Yolanda Guerra – UFRJ – Brasil

Pesquisadores Internacionais

Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires – Argentina.

Alcina Maria de Castro Martins – (I.S.M.T.), Coimbra – Portugal

Alexander Steffanell – Lec University – EUA

Ángela A. Fernández – Univ. Aut. de St. Domingo – Rep. Dominicana

Antonino Vidal Ortega – Pont. Un. Cat. M. y Me – Rep. Dominicana

Armando Martínez Rosales – Universidad Popular de Cesar – Colômbia

Artemis Torres Valenzuela – Universidad San Carlos de Guatemala – Guatemala

Carolina Crisorio – Universidad de Buenos Aires – Argentina

Christian Cwik – Universität Graz – Austria

Christian Hausser – Universidad de Talca – Chile

Daniel Schugurensky – Arizona State University – EUA

Elizet Payne Iglesias – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Elsa Capron – Université de Nimès / Univ. de la Réunion – France

Elvira Aballi Morell – Vanderbilt University – EUA.

Fernando Camacho Padilla – Univ. Autónoma de Madrid – Espanha

Francisco Javier Maza Avila – Universidad de Cartagena – Colômbia

Hernán Venegas Delgado – Univ. Autónoma de Coahuila – México

Iside Gjergji – Universidade de Coimbra – Portugal

Iván Sánchez – Universidad del Magdalena – Colômbia

Johanna von Grafenstein, Instituto Mora – México

Lionel Muñoz Paz – Universidad Central de Venezuela – Venezuela

Jorge Enrique Elias-Caro – Universidad del Magdalena – Colômbia

José Jesus Borjón Nieto – El Colegio de Vera Cruz – México

José Luis de los Reyes – Universidad Autónoma de Madrid – Espanha

Juan Marchena Fernandez – Universidad Pablo de Olavide – Espanha

Juan Paz y Miño Cepeda, Pont. Univ. Católica del Ecuador – Equador

Lerber Dimas Vasquez – Universidad de La Guajira – Colômbia

Marvin Barahona - Universidad Nacional Autónoma de Honduras - Honduras

Michael Zeuske – Universität Zu Köln – Alemanha

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Pilar Cagiao Vila – Universidad de Santiago de Compostela – Espanha

Raul Roman Romero – Univ. Nacional de Colombia – Colômbia

Roberto Gonzales Aranas -Universidad del Norte – Colômbia

Romy Viales Hurtado – Universidad de Costa Rica – Costa Rica

Rosana de Matos Silveira Santos – Universidad de Granada – Espanha

Rosario Marquez Macias, Universidad de Huelva – Espanha

Sérgio Guerra Vilaboy – Universidad de la Habana – Cuba

Silvia Mancini – Université de Lausanne – Suíça

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra

Victor-Jacinto Flecha – Univ. Cat. N. Señora de la Asunción – Paraguai

Yoel Cordoví Núñez – Instituto de História de Cuba v Cuba

Dedicamos essa obra a todos os professores e estudantes da educação pública de nosso país que diariamente lutam e trabalham para ofertar e ter uma educação verdadeiramente emancipadora.

AGRADECIMENTOS:

A CAPES pelo apoio e financiamento;

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Unioeste, Campus de Foz do Iguaçu, pelo apoio;

Ao Histedopr – Grupo de pesquisa em História, sociedade e educação no Brasil –, GT da Região Oeste e Sudoeste do Paraná da Unioeste, pelo apoio.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
<i>Paulino José Orso</i>	
APRESENTAÇÃO	19
<i>Julia Malanben</i>	
PRIMEIRA PARTE - Políticas Educacionais e Pedagogia Histórico-crítica	23
1. Educação a Distância na Formação de Professores: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica	25
<i>Evelyn Vieira Amorim</i>	
2. Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica	45
<i>Rafaela Cristina Johann</i>	
3. Políticas Educacionais e a colcha de retalhos da formação de professores: o Programa Residência Pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum-Formação Inicial	71
<i>Fernanda de Souza Godim - Rafaela Cristina Johann</i>	
4. O Ensino Médio e o currículo como propriedade privada: uma análise da Pedagogia Histórico-crítica	95
<i>Debora Cristine Trindade</i>	
5. A disciplina escolar Biologia em documentos curriculares oficiais do fim do século XX e início do século XXI: um estudo sob a ótica da pedagogia histórico-crítica	121
<i>Thalita Quatrocchio Liporini</i>	
SEGUNDA PARTE - Trabalho Pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica	151
6. Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões teórico-metodológicas para uma prática pedagógica histórico-crítica	153
<i>Calebe Lucas Feitosa Campelo</i>	

7. Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil <i>Susyane Katlyn Thum de Souza</i>	177
8. Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico <i>Rosane Faganello Zanon</i>	195
9. O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica em tempos de BNCC e esvaziamento do papel da escola <i>Andiara Drielli de Oliveira</i>	219
10. Avaliação da aprendizagem e alfabetização: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica <i>Georgyanna Andréa Silva Morais</i>	249

PREFÁCIO*

Prefaciador uma obra é sempre um prazer, especialmente quando é portadora de um caráter histórico e crítico e está comprometida com a transformação social, como é o caso desta coletânea organizada pela Prof^a Julia Malanchen, intitulada *Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica*, composta por dez capítulos, envolvendo 10 autores/as.

No conjunto das produções encontramos alguns elementos comuns, a defesa da educação e da escola pública, a defesa da ciência e a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos historicamente e coletivamente, a defesa de uma educação transformadora comprometida com a classe trabalhadora e com a emancipação humana.

Simultaneamente, nos deparamos com o convite à resistência e luta contra o desmonte da escola e o rebaixamento do papel e da importância do professor, o combate à minimização dos conteúdos escolares e à alienação do ensino, reduzido às necessidades instrumentais, imediatas e elementares, destinadas apenas e, quando muito, à sobrevivência, em benefício do mercado.

Considerando a realidade fenomênica, todavia, os/as autores/as discorrem sobre dois projetos socioeducacionais em disputa, projetos antagonísticos, é claro. Desse modo, a coletânea se revela como uma obra do seu tempo, que expressa a etapa de desenvolvimento das forças produtivas, o nível de acumulação do capital, as relações sociais, os antagonismos de classes e os conflitos do momento.

Um dos projetos é representado pelas atuais políticas educacionais, pela educação à distância, pela Reforma do Ensino Médio (REM), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP), que objetiva atender apenas as demandas da burguesia, que, aliás, apresenta fartas amostras de que já esgotou todas as suas possibilidades civilizatórias e se encontra em franca decadência, e outro, que está alicerçado nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, voltado para a classe trabalhadora, preocupado com a gestação de uma nova

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.15-18

sociedade, sem classes, sem exploração e dominação, em que todos possam trabalhar, usufruir da produção coletiva e se humanizarem. O primeiro não admite que os trabalhadores tenham acesso a mais do que o mínimo do mínimo, seja em termos de conhecimento, seja em termos de bens materiais. Em contraposição a ele, o segundo defende que todos os trabalhadores tenham acesso ao que há de melhor elaborado, produzido por eles.

O caráter de classe, porém, acompanha a escola ao longo de toda a sua trajetória histórica. Criada pela classe dominante, serviu a ela com exclusividade por cerca de dois mil anos. A partir da modernidade, entretanto, a burguesia, para se desenvolver, obrigou-se a abrir mão dessa exclusividade. Com isso, passou a ser objeto de lutas e disputas. E, na medida em que a classe trabalhadora amplia seu acesso a ela, as lutas e disputas também se intensificam e se acirram.

Temendo perder o seu controle, no intuito de manter sua hegemonia ou, então, de postergar seu desaparecimento, a classe dominante partiu para um ataque frontal com o objetivo de destruí-la (a escola). Sua ofensiva não tem limites, atinge todas as frentes e abrange todas as dimensões da educação pública e chega ao paroxismo de pura e simples negação da ciência, como se a humanidade não tivesse acumulado experiências e conhecimentos, implicando num verdadeiro retrocesso e numa remissão praticamente aos tempos da Pedra Lascada.

Diante disso, aos professores e alunos que, em sua imensa maioria, integram a classe trabalhadora, importa não esquecer que a sociedade em que vivemos não é neutra, que se constitui numa sociedade de classes e, mais do que isso, que compõem a classe trabalhadora. Consequentemente, impõe-se-lhes a tarefa de retirar da burguesia o controle sobre a escola e colocá-la a serviço da coletividade.

Nesse contexto, é inadmissível que os trabalhadores, especialmente os que atuam na educação, neguem sua condição de classe e realizem um trabalho aparentemente neutro, em benefício da classe que lhes é contrária, que os exploram, dominam e expropriam tanto os produtos materiais de seu trabalho, como as possibilidades de se desenvolver, se emancipar e se humanizar.

Em decorrência disso, reconhecer a condição de classe e suprimir o controle da burguesia sobre a escola é condição indispensável à construção de um projeto educacional voltado à própria condição e à classe

trabalhadora, numa palavra, à construção de um projeto educacional emancipatório.

Contudo, além de se reconhecerem enquanto classe, cabe aos educadores serem consequentes com sua condição e, além de, por meio do trabalho pedagógico, ajudarem os educandos a também se reconhecerem enquanto tal, identificarem os elementos culturais que eles necessitam assimilar para que possam compreender o mundo em que vivem, superá-lo, e construir um novo modo de produção e novas relações, que permitam as condições adequadas ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Enfim, tendo em vista a compreensão dos desafios que se nos apresentam no atual momento, seja em âmbito global, seja em âmbito nacional/local, cabe-nos fortalecer as lutas em favor de uma educação alicerçada na pedagogia histórico-crítica.

Em função disso, recomendamos a todos/as a leitura e discussão desta obra.

Prof. Dr. Paulino José Orso
Unioeste/Campus de Cascavel
Cascavel, 25 de fevereiro de 2022

APRESENTAÇÃO*

Apresentar uma obra que organizamos é sempre motivo de realização, com um sentimento de dever cumprido e objetivos alcançados. Mas essa coletânea, com o título: *Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica*, carrega algo a mais. Esta obra é a consolidação de um trabalho coletivo desenvolvido com meus orientandos de mestrado e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino/Unioeste no *Campus* de Foz do Iguaçu.

A partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, e com muita dedicação e compromisso social com os professores e alunos da escola pública, esse grupo de autores tem contribuído com suas teses, dissertações, artigos, capítulos e cursos de extensão, para a formação continuada de professores e estudantes que buscam aprender, aprofundar e aplicar esta pedagogia contra hegemônica em suas ações políticas e pedagógicas.

Aprendemos com o prof. Dermeval Saviani, o fundador dessa pedagogia, que a escola pública existe para oportunizar que os filhos e filhas da classe trabalhadora possam acessar o conhecimento sistematizado, o saber elaborado, o que ele define como conhecimento clássico.

Entendemos a partir desta defesa que é fundamental conceber a escola pública como espaço da luta de classes, portanto com a dialética materialista. Dessa maneira compreendemos que a escola não está condenada a somente reproduzir a sociedade tal como é: capitalista, pois sendo ela produto dessa sociedade, não impede que sejam desenvolvidos em seu espaço elementos contraditórios que contribuam para a superação deste modelo social, ou seja, a função social da escola, por meio da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, carrega um potencial revolucionário. Esse é o paradoxo da educação pública no capitalismo: destinada à reprodução pode servir por contradição à transformação social.

Com esses fundamentos e se contrapondo ao que as políticas nacionais para a educação têm encaminhado em nosso país, defende-se em cada capítulo dessa coletânea que o currículo para a escola pública, seja concebido, como integrante de um projeto de educação que tem

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.19-22

como concepção norteadora a emancipação humana, portanto um currículo escolar que deve considerar como afirma Saviani, o que é essencial na formação da classe trabalhadora. O essencial, com esses pressupostos, representa o conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas, pois compreendemos que é um direito de todos o acesso a todo o patrimônio cultural produzido historicamente por toda a humanidade. Com essa premissa, cada capítulo apresentado a seguir, traz a defesa da ciência, da vida, da formação emancipadora e da importância de todos terem acesso ao saber sistematizado, evitando assim compreensões irracionais e negacionistas da realidade objetiva.

Nessa direção, apresento os 10 capítulos dessa coletânea que é dividida em 02 partes, sendo a primeira: *Políticas educacionais e Pedagogia Histórico-Crítica*, na qual são analisados os temas referentes às políticas de formação de professores e políticas e reformas curriculares, que tem início com o Capítulo 1 de autoria da Profa. Ma. Evelyn Vieira Amorin, com o título “Educação a distância na formação de professores: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica”. A professora realizou uma pesquisa em seu mestrado e nos apresenta uma parte que traz os números de matrículas em cursos de pedagogia a distância e faz uma análise crítica desse movimento no Brasil, apontado a necessidade de pensarmos em um outro modelo de formação de professores com sólidos fundamentos teóricos.

No Capítulo 2: “Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica”, a Profa. Ma. Rafaela Cristina Johann, aprofunda a compreensão sobre a participação e os interesses das instituições privadas e do capital na elaboração e implementação de uma base curricular pautada na pedagogia das competências. Expõe a partir da Pedagogia Histórico-Crítica princípios e elementos para defendemos outro modelo de currículo.

Na sequência, no Capítulo 3 com o título: “Políticas Educacionais e a colcha de retalhos da formação de professores: o Programa Residência Pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum-Formação Inicial”, as autoras Ma. Fernanda de Souza Godim e Profa. Ma. Rafaela Cristina Johann apontam como as políticas nacionais tem sido encaminhadas no sentido de contribuir com um projeto gerencialista e de controle na formação dos futuros docentes, pautados

na pedagogia das competências. Analisam e apontam a necessidade de, fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica, utilizarmos esses programas e espaços, com dialética, para formar docentes críticos.

A autora Profa. Ma. Debora Cristine Trindade escreveu o Capítulo 4: “O ensino Médio e o currículo como propriedade privada: uma análise da Pedagogia Histórico-crítica”, no qual explicita os princípios da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei 13.415 de 2017. Alerta para o esvaziamento e desmonte dessa etapa e os prejuízos para a nossa juventude com a nova organização curricular para esta etapa da Educação Básica.

E encerrando a primeira parte temos o Capítulo 5: “A disciplina escolar Biologia em documentos curriculares oficiais do fim do século XX e início do século XXI: um estudo sob a ótica da pedagogia histórico-crítica” da Profa. Dra. Thalita Quatrocchio Liporini que após estudar as duas versões dos Parâmetros - PCNEMs e PCNs+ - e os fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica analisa a organização curricular para o ensino da disciplina escolar Biologia, a partir da apresentação da área em que a disciplina é alocada, suas finalidades de ensino e os conteúdos biológicos, além de identificar e comparar essas características com o que é posto no referencial curricular da atualidade, a BNCC.

A segunda parte dessa obra com o tema: “Trabalho pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica”, tem por objetivo trazer elementos que contribuam com o entendimento dos conteúdos e encaminhamentos metodológicos essenciais para o trabalho nas salas de aula. Com essa premissa o Capítulo 6: “Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões teórico-metodológicas para uma prática pedagógica histórico-crítica”, escrito pelo autor Prof. Mestrando Calebe Lucas Feitosa Campelo, busca expor princípios importantes que devem direcionar o ensino de Ciências nos anos finais do ensino fundamental para os filhos da classe trabalhadora.

Em seguida a autora profa. Ma. Susyane Katlyn Thum de Souza escreve o Capítulo 7: “Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil”, no qual elenca elementos e atividades essenciais para o ensino na etapa da educação infantil a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Na mesma direção no Capítulo 8: “Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento”, a autora Profa Ma. Rosane Faga-

nello Zanon, descreve algumas proposições de atividades pedagógicas pautadas numa concepção teórica crítica de educação infantil.

Com objetivos semelhantes, porém para a etapa dos anos iniciais do Ensino fundamental, o Capítulo 9: “O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica em tempos de BNCC e esvaziamento do papel da escola” escrito pela autora Profa. Ma. Andiará Drielli de Oliveira, realiza uma análise crítica dos modelos de conteúdos propostos na BNCC e faz proposições de atividades pedagógicas contrapondo-se a pedagogia das competências.

E fechando a coletânea temos o Capítulo 10: “Avaliação da aprendizagem e alfabetização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica”, escrito pela autora profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais, que busca esboçar uma primeira aproximação de fundamentos para se pensar uma avaliação pautada numa concepção histórico-crítica.

Com o compromisso de contribuir com a formação de crianças, jovens e professores da escola pública é que esse grupo se uniu e organizou a coletânea e o curso de extensão fundamentados numa pedagogia contra hegemônica que é pautada numa concepção socialista. Esse mesmo grupo de autores, no ano de 2022, durante o processo de editoração dessa obra, organizou e ofertou um curso de extensão, com o mesmo título e conteúdo dessa coletânea, que está gravado no canal HISMEDBR- História, Memória e Educação no Brasil no *Youtube*. E o que se espera com essa e outras ações semelhantes, é que muitos possam acessar essa obra gratuita, e que possam aprofundar suas reflexões, debates e argumentos que nos mantem unidos e formando resistência contra o empobrecimento e desmonte da formação das futuras gerações.

Profa Dra. Julia Malanchen
Unioeste – *Campus* de Foz do Iguaçu
Foz do Iguaçu, Outono de 2022.

PRIMEIRA PARTE
Políticas Educacionais e Pedagogia
Histórico-crítica

1.

Educação a Distância na Formação de Professores: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica*

Evelyn Vieira Amorim¹

1. Introdução

Neste trabalho analisamos as políticas de educação à distância (EaD) voltadas para a Formação de Professores no Brasil, instituídas por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A partir do levantamento de dados estatísticos, verificamos que a EaD vem se destacando como política preferencial do Estado para a formação de professores nos últimos 30 anos. Tendo como prioridade a redução de custos e a formação imediata de novos professores, o Estado iniciou o projeto, implantando a EaD nas universidades públicas, que, ao aderirem à nova política, destacaram-se como pioneiras do uso da modalidade a distância no ensino superior.

Além da EaD, as políticas são direcionadas a privatização, através de incentivos legais, criando assim, uma maior conexão com o mercado de capitais, e promovendo mudanças que beneficiam as instituições financeiras, com a abertura do mercado de compra e venda de programas, equipamentos, instrumentos pedagógicos e o uso de tecnologias (MALANCHEN, 2015).

A partir das reformas neoliberais, diversas medidas promoveram a adequação da formação de professores ao novo projeto educativo, sendo os cursos de licenciatura os que se destacam na implantação da EaD. O Estado, seguindo as diretrizes dos Organismos Internacionais (OI) e representando a classe hegemônica, expande as redes de ensino e recon-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.25-46

¹Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Especial, Neuropedagogia e Psicopedagogia. Atua como Pedagoga pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil (GT) da Região Oeste do Paraná HISTEDOPR na Unioeste. E-mail: ev_amorim@yahoo.com.br.

figura a formação do professor às novas exigências do mundo do trabalho para que assim atue como agente na formação das próximas gerações de trabalhadores: dóceis e alienados da realidade social.

Para alicerçar as análises deste trabalho, partimos da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem em suas bases teóricas e metodológicas o Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx.

2. Registros da Educação à Distância no Brasil

Os primeiros registros de atividades educacionais em EaD foram realizados em 1904, em cursos por correspondência no Rio de Janeiro. A partir dessa data outros cursos foram criados por meio do rádio e, mais tarde, na televisão. Já nos anos de 1960 e 1970, se iniciam os programas educacionais de tv no formato de educação a distância (BATISTA; SOUZA; 2015, p. 13). Porém, as primeiras normas sobre a EaD surgiram no século XX, com o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, possibilitando que o ensino supletivo fosse ministrado com a utilização do rádio e da televisão, por correspondência e outros meios de comunicação. Nesse mesmo período, foram realizadas várias tentativas de criação e de regulamentação de Universidades a Distância, mas a maioria não teve êxito, sendo então todos os projetos de lei arquivados (IPAE, 2007).

Batista e Souza (2015) destacam que a modalidade a distância pode ser organizada em cinco gerações: a primeira por meio do ensino por correspondência; a segunda pela transmissão por rádio e TV; a terceira por intermédio das Universidades Abertas (materiais impressos, TV, rádio, telefone e fitas cassetes); a quarta por meio de teleconferência interativa com áudio e vídeo e a quinta geração pela internet com ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, redes sociais, fóruns, entre outros.

Todavia, o marco decisivo para a implementação da EaD na educação brasileira se deu por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A LDBN nº 9394/1996, em seu artigo 8º, dá o impulso inicial para a regulamentação da educação a distância no ensino, estabelecendo que o poder público “[...] incentivará o desenvolvimento e a veiculação

de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 3).

Com as mudanças no pensamento político-econômico, a partir da década de 1990, inicia-se um processo de políticas de reformas, privatização e abertura do mercado internacional, tendo como alicerce a doutrina neoliberal. Sendo o tecnicismo apresentado com nova roupagem, neste momento, amplia sua penetração no setor público pela privatização e pelo uso de novas tecnologias.

Nessa medida, os processos educativos passaram a ser controlados e padronizados como uma empresa, e o mundo, a ser direcionado para a concorrência e a competição. As crianças são ensinadas desde tenra idade que o mérito de sucesso é devido ao seu esforço individual, indiferente das condições de vida que vivem.

Na educação, a profissionalização passa a ocupar o papel principal com a ampliação das responsabilidades e das atividades dos professores, que com essa reconfiguração cria novas exigências quanto à formação e à qualificação profissional, voltadas a ajustar a educação à lógica capitalista e também adequar os educadores aos interesses hegemônicos da burguesia (VIEIRA, 2007).

Dado que, para se adequar ao mercado internacional e aos interesses das empresas privadas, o Estado reafirma sua posição de dependência em relação aos países centrais e passa a desempenhar o papel de executor das diretrizes dos Organismos Internacionais.

Com um discurso enganoso de desenvolvimento e de solução dos problemas herdados desde a ditadura militar, a reforma do Estado avança adequando o país ao modelo de acumulação flexível, tornando o mercado mais competitivo e, ao mesmo tempo, diminuindo os gastos do Estado.

Com uma pedagogia pautada na racionalidade do mercado e com o discurso de democracia, o Banco Mundial (BM) apresenta em seus documentos o uso imprescindível das tecnologias para a formação dos professores pela educação a distância, passando ainda a utilizar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como um condicionante para realizar os empréstimos aos países menos desenvolvidos.

Segundo Malanchen (2007, p. 82), a lógica que norteia a EaD está baseada na “[...] compra e adaptação de pacotes tecnológicos; aligeiramento da formação profissional; e certificação, em larga escala, especialmente para treinamento de professores em serviço.”.

Não há o que se negar sobre as possibilidades de comunicação das TIC, porém a tecnologia deve ser entendida “[...] como meio, como recurso, como mais um aparato que o professor pode utilizar para ensinar, fazer relações e transmitir os conteúdos, e nunca como um meio de substituição da função social e tarefa do professor.” (MALANCHEN, 2020, p. 27).

No período de gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) foram criados vários documentos favorecendo a abertura de instituições e cursos privados. Essas empresas, por sua vez, organizaram-se em redes, adquirindo equipamentos a preços baixos, diminuindo os custos de manutenção e os preços das mensalidades dos alunos. Essa política, de transferir recursos públicos para os agentes privados, se iniciou no governo de Fernando Henrique Cardoso, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), porém ganhou ênfase no governo do PT.

O governo Lula, apesar de vinculado a um partido popular, em vez de romper com essa estrutura de dominação da burguesia, a manteve:

[...] apesar de criticar a herança recebida do governo anterior, aprofundou a reforma iniciada pelo governo de Fernando Henrique (FHC), e, entre as várias ações realizadas, cumprindo recomendações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), está a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação de empresas e de grupos estrangeiros, estimulando a utilização das novas tecnologias educacionais, principalmente por meio da EaD. (MALANCHEN, 2015, p. 44).

Seguindo as recomendações das Organizações Internacionais, o governo deu continuidade ao discurso de democratização do ensino, e a EaD passou a se configurar como primordial nas políticas educacionais voltadas ao ensino público e privado, além de abrir o mercado para comercialização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Assim, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988, p. 248), em seu artigo 218 (alterado com a Emenda Constitucional nº 85/2015), incentiva o uso da tecnologia quando dispõe que o “Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação.”. Dessa forma, tendo a legislação como legitimadora, o uso das TIC, passa a ser naturalizado a partir das

políticas educacionais e se constitui como referência na formação de professores.

Segundo Malanchen (2015), com a implementação da EaD por meio das TIC, a reforma educacional foi facilmente ampliada em toda nação, angariando muitos apoiadores das diferentes áreas devido ao discurso de promoção do desenvolvimento econômico e humano. A autora também afirma que, com as reformas educacionais, há uma sucessiva perda da autonomia universitária e a ênfase passa para os cursos mais rápidos, o uso das TIC e os processos de avaliação externa nas instituições de ensino.

A partir da expansão das políticas educacionais na modalidade a distância, as ações governamentais são direcionadas para o ensino superior, principalmente para a formação de professores nos cursos de licenciaturas. Assim, entre os anos de 2005 e 2007, foram criados dois projetos que deram prosseguimento à política de EaD no país, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Pró-Licenciatura (MANDELI, 2014).

Por meio de parcerias com instituições de ensino superior que ofertam cursos de licenciatura a distância, o Programa Pró-Licenciatura foi criado com o objetivo de oferecer formação inicial a distância para professores que já atuam no magistério nos anos/séries finais do ensino fundamental ou do ensino médio dos sistemas públicos de ensino, mas que ainda não têm formação superior.

Já a UAB, criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), tem por finalidade expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no país, com formação pública para professores no território nacional, porém constituindo também a privatização do ensino público. A UAB inaugurou a modalidade a distância nas universidades públicas e iniciou a corrida para a abertura de cursos tecnológicos, a criação de fundos e programas com isenções fiscais e previdenciárias amparadas pelo fundo público.

Para Mandeli (2014, p. 41), “A UAB, como sistema, é comparada a uma fábrica para formação de professores.”, pois uma das questões pensadas para a criação da UAB foi a quantidade de pessoas que seriam formadas nessa modalidade, proporcionando, assim, a certificação em massa dos professores.

Com o discurso de defesa da aprendizagem flexível e individualizada, estrutura simples e ágil, a UAB fundamenta a formação em massa

de professores por meio da modalidade à distância e do uso das TIC, possibilitando, desta forma, um aumento sem precedentes no número de abertura de cursos do ensino superior.

Sendo criada com objetivo de formar profissionais para atender às demandas do mercado e, principalmente, a formação de professores, Mandeli (2014, p. 49) afirma que a UAB “[...] oferece formação em massa com baixos investimentos. Consolida um novo espaço de formação e propaga um novo professor.”

Nesta medida, a UAB faz parte de um sistema que integra de forma articulada uma parceria com as universidades públicas estaduais e municipais em que a própria instituição é responsável pela organização dos cursos. São realizados consórcios entre a União, estados e municípios que têm como base orientadora os Referenciais de Qualidade para educação superior a distância, sendo que essa interação também se estende no sistema de parceria público-privado (MANDELI, 2014).

Grande parte das universidades públicas aderiu à parceria com fundações e consórcios para abertura de graduação a distância, assim, através de convênios firmados pelo Estado para implementar a EaD, foram criados diversos núcleos de educação à distância nas universidades. Em 2020, o consórcio responsável pela gestão dos cursos superiores no Rio de Janeiro, chegou a atingir 60.000 pessoas por ano, abrangendo em torno de 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, para que a reforma se efetive, são estabelecidos em seus pilares de sustentação a educação, a profissionalização e a formação dos professores, desenhando um projeto de reforma educacional que abrange desde a estrutura administrativa e pedagógica até os fundamentos teóricos que passam a ser pautados em parâmetros gerenciais.

Com o discurso de democratização, a nova política é disseminada entre a classe trabalhadora devido à flexibilidade de acesso (custo, espaço e tempo), promovendo a abertura de investimento de empresas que se especializam em educação. Com a formação aligeirada e flexibilizada, a carga horária teórica é diminuída e o currículo é pautado em treinamentos de capacitação em serviços. Dessa forma, a educação a distância está baseada em uma lógica empresarial, a formação é direcionada para atuação ao trabalho, sendo que a teoria é esvaziada de uma formação mais sólida e crítica.

3. A Estatística dos Dados

Conforme anunciado no item anterior, a universidade pública foi a pioneira na utilização da modalidade a distância na formação de professores.

A seguir apresentamos o estudo sobre Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil, de Malanchen (2015), que realizou um levantamento estatístico no período de 1995 a 2006 e conclui que, diante do número de projetos aprovados, fica visível o engajamento do governo na formação dos professores pela EaD. De acordo com a referida autora, em 2004, foram autorizadas 17.585 vagas para abertura de cursos em licenciaturas a distância para formação de professores nas instituições públicas, sendo que os cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia, Física e Química foram os que receberam o maior número de vagas, com destaque para o Curso de Pedagogia, que recebeu o maior número entre todos os outros cursos, totalizando seis mil e quatrocentas vagas.

Pelos números do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), examinamos que os cursos de licenciatura em EaD foram os que mais agregaram matrículas: “[...] em 2001 com 5359; em 2002 foi para 38.811; em 2003 para 47.191; em 2004 para 51.459; em 2005 para 78.402; em 2006 para 149.808; em 2007 para 215.728; em 2008 para 341.118; em 2009 para 420.094; em 2010 para 426.241; em 2011 para 429.549 e em 2012 para 449.966.” (MANDELI, 2014, p. 195).

Mandeli (2014) e Malanchen (2015) abordam que, no início da implementação da EaD, os cursos presenciais apresentavam maior número de matrículas, porém, a partir do governo Lula, houve um aumento significativo nas matrículas em cursos da modalidade a distância.

Em 16 de dezembro de 2005, foi divulgado o primeiro edital de vagas e oferta de abertura de polos e vagas de cursos em EaD em parceria com a UAB para o ano de 2007.

Com o levantamento de dados, Malanchen (2015) verificou que, no ano de 2007, dos cursos de licenciatura, o Curso de Pedagogia novamente foi o que se destacou com o maior número de vagas, 7.495, o que correspondeu a 23% do total de vagas no sistema UAB. Já no curso de Matemática, foram 5.185 (16%) vagas; Letras 4.280 (13%); Física 3.235 (10%); Biologia 2.850 (8%) e Química 2.430 (7%) de vagas. Ainda em 2007, dos polos solicitados para abertura, podemos destacar que 6%

foram para a região sudeste, 16% para a região sul, 18% para a região nordeste, 30% para a região norte e 30% para a região centro-oeste. O número de turmas de licenciatura foram os seguintes: centro-oeste 9%, sul 12%, norte 16%, sudeste 30% e nordeste 30% (MALANCHEN, 2015, p. 152).

O Programa Pró-Licenciatura, também voltado para a formação inicial na modalidade a distância, tinha como objetivo garantir a certificação superior a um número monumental de professores já atuantes nos ensinos fundamental e médio, porém sem a devida certificação superior, para, com isso, normatizar a função que já desempenhavam nas escolas. A meta do MEC era atingir 60.000 professores em 2006 e 90.000 em 2007. As atividades pedagógicas não tinham cunho científico, eram apenas voltadas para o cotidiano e para a prática em sala de aula. No ano de 2006, foram criados 78% de cursos no setor público e 22% no setor privado.

O que inicialmente se apresentou como uma modalidade que visava atender às áreas remotas do país, passa a seguir um novo caminho, quando nos projetos aprovados no Programa Pró-Licenciatura, a maioria apresentava-se nas regiões mais desenvolvidas, sendo 50% na região sul, 27% na região sudeste, 9% na região centro-oeste, 7% na região nordeste e 7% na região norte. Nos primeiros projetos aprovados pelo governo para cursos de formação de professores, foram oferecidas 17.585 vagas dos cursos emergenciais no Programa Pró-Licenciatura e na Universidade Aberta do Brasil.

Segundo Malanchen (2015), essas regiões foram escolhidas por apresentarem melhores condições sociais e econômicas, o que viabiliza mais lucratividade no mercado educacional.

Chaves (2010) tem como objeto de pesquisa demonstrar o aumento no número de instituições privadas de ensino superior que foram criadas a partir das políticas neoliberais. A autora verificou que, em 1996, havia 922 instituições de ensino superior, sendo 211 no setor público e 711 no setor privado. Já em 2007, havia 2.281 instituições de ensino superior, das quais 249 eram do setor público e 2.032 do setor privado – valores que se representam um aumento de 18% de crescimento no setor público e 185,5% de crescimento no setor privado. Conforme quadro abaixo:

Tabela 1 – Crescimento das Instituições Privadas de Ensino Superior no período de 1996 a 2007.

Ano	Total de IES	Setor Publico	Setor Privado
1996	922	211	711
2007	2.281	249	2.032
		18%	185,8%

Fonte: Amorim (2022).

Diante do crescimento das instituições privadas, Chaves (2010) afirma que a educação se transforma num grande negócio para o mercado capitalista e os estudantes em clientes-consumidores disputados entre as empresas educacionais.

A fim de levantarmos informações sobre as matrículas nos cursos à distância, nos setores públicos e privados, realizamos uma pesquisa na busca de dados no site do INEP (BRASIL, 2008-2018), no período de 2008 a 2018.

De acordo com os dados da Tabela abaixo, identificamos um aumento de 182,50% no número de matrículas em cursos de graduação na modalidade a distância no período de 2008 a 2018.

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação: Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos em EaD (2008 a 2018).

ANO	TOTAL EaD	PÚBLICO	% Público	PRIVADO	% Privado
2008	727.961	278.988	38,32%	448.973	61,68%
2009	838.125	172.696	20,60%	665.429	79,40%
2010	930.179	181.602	19,53%	748.577	80,47%
2011	992.927	177.924	17,92%	815.003	82,08%
2012	1.113.850	181.624	16,30%	932.226	83,70%
2013	1.153.572	154.553	13,40%	999.019	86,60%
2014	1.341.842	139.373	10,39%	1.202.468	89,61%
2015	1.393.752	128.393	9,21%	1.265.359	90,79%
2016	1.494.418	122.601	8,20%	1.371.817	91,80%

2017	1.756.982	165.572	9,42%	1.591.410	90,58%
2018	2.056.511	172.927	8,42%	1.883.582	91,59%

Fonte: Amorim (2021).

Conforme os dados apresentados verificamos que anualmente as matrículas em EaD nas instituições públicas vão diminuindo, em contrapartida, nas instituições privadas o sentido é inverso, aumentando a cada ano.

Em 2008, foram realizadas 448.973 matrículas nos cursos de graduação na modalidade a distância nas IES privadas, o que representou 61,68%. Já nos últimos dez anos esse número cresceu para 1.883.582, representando 91,59% do total de matrículas em cursos de graduação nessa modalidade. O maior percentual de crescimento nas matrículas deu-se na EaD privada, chegando a 319%, no período de 2008 a 2018.

Além do número de matrículas, as IES privadas também comercializam instrumentos didáticos, substituem os livros por apostilas, reduzem a carga horária das aulas, substituem os professores por tutores e facilitadores da aprendizagem, vendem *softwares*, fazem acordos com o Google e agências telefônicas, entre outros.

Para Evangelista *et al.* (2019, p. 66) isso significa que o Estado espera que, com a EaD, recupere-se “[...] a racionalidade instrumental da Teoria do Capital Humano, segundo o qual importa menos o social do que as condições adequadas para a acumulação do capital.”. A autora ainda afirma que:

Das seis maiores mantenedoras de licenciatura no Brasil, cinco são particulares, três das quais pertencem ao grupo Kroton S.A. Elas concentravam, em 2015, 25,1% do total de matrículas de todas as licenciaturas, dos quais 17% foram apropriadas pelo grupo Kroton que, sob qualquer ponto de vista, é a maior escola mundial: contava, em 2017, com 7,8% milhões de estudantes e R\$ 17, 6 bilhões em total de ativos financeiros. (EVANGELISTA *et al.*, 2019, p. 68).

A Kroton Educacional S.A., hoje denominada de Grupo Cogna, é a maior organização educacional privada do Brasil, e uma das maiores do mundo, abrangendo mais de um milhão de alunos desde o ensino básico até a pós-graduação. Além dos cursos, são comercializados: plataformas tecnológicas de apoio ao ensino, serviços de formação de

professores e assessoria pedagógica. Sendo o Ensino superior o carro-chefe da empresa, destaca em sua página na internet que, em 2018, já havia 1.310 polos, distribuídos em 960 municípios de todos os estados do país. Segundo a empresa, 92% dos alunos do EaD cursaram a maior parte do ensino médio em escola pública; apenas 21% não trabalham; 71% são os principais responsáveis pelo pagamento da mensalidade; a renda pessoal de 62% dos alunos é de até dois salários-mínimos e a renda familiar de 82% deles é de até quatro salários. A empresa destaca ainda que com a aquisição da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2011, contribuiu para que as matrículas presenciais se deslocassem para modalidade EaD (KROTON, 2018).

Segundo Evangelista *et al.* (2019, p. 94):

A imensa maioria dos estudantes compradores de matrículas anseia cursos de formação que possam lhes oferecer uma formação que em si mesma carregue a oportunidade de melhores condições de trabalho (e de vida). Porém, o conjunto dos meios sociais de organização da educação, do trabalho e da renda conformam as condicionantes que lhes disponibilizam unicamente o ensino superior particular, assim mesmo não para todos. Apenas 32,8% dos jovens entre 18 a 24 anos frequentam uma escola superior, dos quais 74,3% estão no setor privado.

Corroboramos com os autores, quando afirmam, que os discursos aliantes sobre a universalização do ensino superior, na realidade, buscam alcançar lucros sobre a renda dos trabalhadores, seja pelo pagamento das mensalidades ou dos juros dos financiamentos nos cursos privados (EVANGELISTA *et al.*, 2019).

Porém, é necessário destacar que nesse processo de ampliação do ensino superior no Brasil, não podemos negar o aspecto positivo do aumento no número de matrículas em cursos de graduação, tanto presenciais quanto na modalidade a distância, por ter possibilitado um maior acesso da população ao ensino superior. Em contrapartida, os estudantes acumularam endividamento nos financiamentos estudantis.

Mancebo, Junior e Schugurensky afirmam que:

Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e

áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados. (MANCEBO; JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016, p. 211).

Nesta medida, com o movimento capitalista estando diretamente articulado com o setor da educação, a EaD destaca-se como um mercado potencial de lucro financeiro, mas deixa de articular o crescimento das regiões do país com o menor índice de desenvolvimento humano.

Sendo a formação de professores pautada na EaD, devido à rapidez, flexibilidade e instrumentalização, segue na direção dos interesses da classe dominante, que tem em sua lógica: a exploração do trabalhador e a manutenção da divisão de classes sociais.

4. Projeto Pedagógico da EaD *versus* a Formação do Professor na Pedagogia Histórico-Crítica

Com a retirada da formação docente da universidade, a licenciatura é descaracterizada, pois retira-se a pesquisa e a produção do conhecimento do currículo, extraindo do futuro professor uma formação sólida, humana e crítica para a prática social, para assim, retirar a possibilidade da criação de uma escola emancipadora. Nessa perspectiva, a universidade pública tradicional perde o seu papel institucional e pedagógico de pesquisa e extensão frente à sociedade e o professor perde o seu status de detentor do conhecimento e passa a desempenhar um papel de realizador de tarefas.

Com o argumento de promover a inclusão social pela EaD, o governo difunde a ideia falaciosa de que somente a educação é capaz de mudar a sociedade. Uma vez difundida tal ilusão à população, essa reproduz o movimento ideológico dos dominantes e contribui para a manutenção dessa estrutura, posto que não possui consciência das suas possibilidades e limites

Segundo Mandeli (2014), às políticas educacionais de EaD massificam a formação do professor e apresentam-se aligeiradas, em grande maioria, em instituições privadas que têm como premissa o lucro, mascarando a desigualdade social e fragilizando o trabalho do professor e da universidade pública.

Em documentos oficiais, a EaD é classificada como um projeto humanizador, sendo considerada a chave para a superação dos problemas sociais. Entendemos, porém, que além de impulsionar a competitivi-

dade e o pragmatismo, os conteúdos são voltados para o trabalho mais simples, da prática para a prática, secundarizando e desvalorizando o conhecimento teórico.

O Banco Mundial e a Unesco, citam em seus documentos que a formação do professor pela EaD desenvolve aptidões, habilidades, competências e autonomia: “[...] estudar à distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura e interpretação.” (BRASIL, 2005, p. 4), além de proporcionar a autoaprendizagem.

Porém, Mandeli afirma que a autonomia citada nos documentos se refere à:

[...] responsabilização dos alunos de EaD por sua própria formação. Com a justificativa de produzir autonomia nos alunos dos cursos de licenciatura, encontramos também a ideia do “educar-se”. Há uma perspectiva de educação individualizada, no sentido de que o aluno se educa” e até mesmo obtém o controle de seu próprio desenvolvimento. (MANDELI, 2014, p. 107).

O discurso sobre a autonomia deve ser pensado no campo ideológico e não como categoria neutra, pois o conceito de autonomia está diretamente relacionado às transformações ocorridas no atual sistema produtivo.

É importante destacar que a educação a distância vem sendo legitimada também pela política, como, por exemplo, na campanha presidencial de 2018 pelo então candidato Jair Messias Bolsonaro, que utiliza a modalidade como referência para a educação do povo.

Malanchen (2007, 2015) nos alerta que, enquanto sociedade, precisamos refletir sobre a qualidade dos cursos em EaD e a intencionalidade de seus currículos, pois, quando nos tornamos incapazes de questionar a realidade, trilhamos o caminho da desumanização.

Para que o ser humano se veja como parte integrante na construção da sociedade, é preciso que ele reconheça esse mundo como produto de sua ação transformadora, para que, assim, deixe de ser alienado e passe pelo processo de humanização de si e da sociedade.

A sociedade capitalista, pautada na ideologia liberal, não tem outro objetivo a não ser a produção de mercadorias. No entanto, diferentemente das sociedades escravista e feudal, em que os atores tinham consciência de sua condição de desigualdade, a sociedade

capitalista cria uma imagem de liberdade, com valores voltados para interesses particulares, mas que legitimam suas ações, a exemplo da exploração da mão de obra da classe trabalhadora. Instalando-se, desta forma, uma separação entre “[...] aparência e essência, entre o direito e o fato, entre a forma e conteúdo [...]” (SAVIANI, 2008, p. 230), a sociedade traz em seu bojo, dialeticamente, a força e a fraqueza.

Saviani (2008) afirma que a relação entre sociedade e homem perpassa pela educação, pois, historicamente, a educação é direcionada a formar determinado tipo de homem que atenda à determinada sociedade, organizando-se de acordo com as diferentes épocas e interesses da classe dominante.

Sendo a escola determinada socialmente pelo modo de produção capitalista, essa apresenta interesses antagônicos. Assim, é fundamental ter uma teoria pedagógica que advogue a favor dos interesses da classe trabalhadora – por contribuir para a superação da exploração, da ilusão, do sentido de derrota – e que passe a atuar como “[...] arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.” (SAVIANI, 2008, p. 25).

Nesta medida, em uma sociedade dividida em duas classes sociais, dominantes e dominados, a escola representa a única instituição capaz de transmitir o conhecimento de forma sistemática por meio de conteúdos e metodologias que permitam às novas gerações compreender as relações sociais de produção e as necessidades da humanidade. Para Saviani (2008, p. 45), sem o domínio dos conteúdos culturais, “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Desta forma, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam os conteúdos clássicos constituídos pela humanidade, é possível realizarmos uma mudança na escola que temos hoje. Somente a partir de uma escola emancipadora, que trabalha o conceito de essência humana, é que o homem passa a ser entendido como um ser prático, transformador, que transforma a natureza por meio do trabalho para atender às suas necessidades.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) defende a formação básica comum para toda a sociedade e manifesta que cabe ao ensino superior organizar a cultura de forma mais elaborada, envolvendo toda a sociedade, independentemente da classe social (SAVIANI, 2008).

Em seus pressupostos teóricos e metodológicos, a Pedagogia Histórico-Crítica defende o trabalho dos conhecimentos em suas formas clássicas mais desenvolvidas, com os filhos da classe trabalhadora, para que assim, seja possível organizar uma sociedade sem divisão de classes. A PHC parte da compreensão de que sem conhecimento não existe possibilidade de transformação, pois somente com acesso às formas mais elaboradas do saber o homem consegue organizar seu pensamento e compreender as relações sociais que estão postas. Nesta medida, devemos retomar o conceito de clássico, pois esse não deve ser confundido com o tradicional, não rejeita o que é atual, mas se define como conteúdo essencial a ser ensinado.

Se direcionarmos a educação para as necessidades imediatas, não transformamos a concepção de mundo dos sujeitos, mas para que isso não ocorra, é necessário que os conteúdos que compõem o currículo escolar contenham toda a história do desenvolvimento humano, pois é pelo conhecimento clássico que conseguimos alcançar as formas mais elaboradas de pensamento.

Lutando pela superação da sociedade capitalista por meio de uma educação revolucionária e emancipadora, a Pedagogia Histórico-Crítica busca acabar com a discriminação da classe trabalhadora, pois essa teoria pedagógica tem como defesa a criação de um novo projeto de formação humana, com igualdade de condições e uma escola unitária, sem divisão de classes, com uma educação alinhada à superação da desigualdade.

Entretanto, precisamos considerar as relações determinantes da sociedade capitalista – as relações econômicas, políticas e sociais em que as classes sociais estão inseridas – para, então, superarmos as teorias burguesas. A Pedagogia Histórico-Crítica apresenta-se, pois, como o instrumento de luta dos educadores, contrapondo-se ao “[...] rebaixamento da qualidade do ensino cujo núcleo fundamental está amparado na adaptação do indivíduo na sociedade, regida pela força do capital.”, pois busca a valorização da escola pública e a emancipação do ser humano por meio do desenvolvimento de conhecimentos científicos (SILVA, 2018, p. 23).

Nesta medida, a Pedagogia Histórico-Crítica contrapõe-se às teorias que valorizam a prática em detrimento da teoria, opondo-se às teorias hegemônicas do aprender a aprender, pois parte do método do materialismo histórico e dialético como referência para a organização

curricular, entendendo que somente pelo estudo do desenvolvimento histórico do conhecimento humano chega-se à totalidade concreta.

Entendemos que o capitalismo constrói historicamente na sociedade uma ideia equivocada desse modelo social e somente é possível desfazer tal visão equivocada por meio dos conteúdos escolares e fundamentos numa concepção de mundo contra hegemônica. Sendo a consciência um produto social, a pedagogia revolucionária propõe-se, por meio do conhecimento elaborado e sistemático, a desenvolver uma outra consciência na humanidade, comprometida com a emancipação humana. Porém, para que essa consciência se efetive, é necessário que o homem tenha consciência de classe e, assim, atue de forma revolucionária para a transformação da sociedade. A visão dialética da realidade nos proporciona a capacidade de compreender a totalidade e refletir sobre os problemas da educação.

Uma vez que o homem é educado para alcançar a emancipação, ele consegue desenvolver a consciência e superar a alienação da estrutura social, além de aprimorar a capacidade de análise e crítica e entender a escola que já está posta e a contradição das condições materiais e sociais.

Segundo Silva,

A formação para o trabalho em uma sociedade que domina pela via burocrática busca formar “virtudes” que propiciem o desenvolvimento do capital e assegurem a reprodução da força de trabalho; busca treinar habilidades e internalizar a docilidade dos corpos na execução das funções de trabalho. O poder disciplinador é fundamental para que o próprio trabalhador seja vigia de seu trabalho. (SILVA, 2018, p. 28).

Enquanto a formação técnica é voltada para os resultados imediatos, a formação humana marxista busca a plena formação do ser humano por meio das conquistas na história da humanidade a partir das lutas de classes. É, então, necessário para uma educação plena o acesso aos conhecimentos clássicos universais e, conseqüentemente, o rompimento da sociedade burguesa.

5. Considerações finais

Com o fortalecimento do capitalismo, a partir da reforma do Estado na década de 1990, as políticas públicas são direcionadas para a lógica mercantilista, estimulando a concorrência e o empreendedorismo.

Com uma nova roupagem o capital se apresenta mais sofisticado, elegendo o professor como agente operacional de tal mudança. Uma vez que o professor representa a maior categoria profissional organizada, o que coloca em risco o sucesso do projeto de Estado, a formação inicial desse profissional passa a ocupar destaque nas políticas públicas educacionais que reorganizam seus princípios para atender os ideais hegemônicos.

Segundo Malanchen (2007, 2015, 2020), a formação docente é utilizada como o principal meio para a promoção da mentalidade do povo, para atender aos interesses hegemônicos. Assim, o Estado cumpre o papel de representante da burguesia e promove políticas públicas que dão continuidade ao antagonismo de classe, garantindo o funcionamento da lógica do capitalismo.

Sendo a universidade pública a pioneira na implementação da EaD nos cursos de graduação, essa promove, desta forma, a partida para a consolidação da modalidade nas demais instâncias superiores.

Com a reconversão (EVANGELISTA *et al.*, 2019) do perfil do professor, propõe-se um currículo flexível e desintelectualizado, de concentração na modalidade EaD, em que os objetivos são formar a força de trabalho e arrecadar fortunas aos conglomerados educacionais. Desse modo entendemos que, a tecnologia não deve ser vista como a responsável pelo processo de ensino, mas sim, deve ser um meio para que o professor leve o aluno a dominar conceitos mais complexos, aprofundando conhecimentos científicos filosóficos e artísticos em sua forma mais desenvolvida, do modo como defende a Pedagogia Histórico-Crítica. (MALANCHEN, 2020)

É necessário que o professor tenha uma formação teórica sólida e que supere o saber da prática, instrumental. O profissional precisa adquirir uma consciência crítica da realidade, pois, com a formação voltada para a racionalidade técnica o professor passa a ter um papel secundário, tornando-se um tarefeiro. Com a formação em EaD, perde o papel de coadjuvante da educação e passa a ocupar o papel secundário, a ser desqualificado e culpabilizado pelas dificuldades sociais e de desenvolvimento da população.

Diante da mercantilização da formação docente e dos trabalhadores, retira-se dos jovens o privilégio em ter uma formação pautada em conceitos e conhecimentos sólidos proporcionados pela universidade pública.

Sendo o saber uma propriedade privada do capitalismo, o trabalhador, destituído de propriedade por apenas ser dono de sua força de trabalho, não se apropria da educação, mas é conduzido por meio dos conteúdos escolares a atuar como instrumento de manutenção desta sociedade.

Diante dos dados pesquisados, entendemos que em pleno século XXI, a lógica do capital se fortalece na educação, quando verificamos que a modalidade a distância vem sendo responsável por um número exponencial de profissionais formados na educação, tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Nessa medida, a EaD reproduz a sociedade atual e ainda ignora a possibilidade de superação da divisão de classes presentes na sociedade capitalista (MALANCHEN, 2015).

Referências

BATISTA, C. J. F.; SOUZA, M. M. A Educação a Distância no Brasil: Regulamentação, Cenários e Perspectivas. **Revista Multitexto**, v. 3, n. 2, p. 11 – 15, ano IV – ago./dez. 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=A+Educa%3%A7%C3%A3o+a+Dist%C3%A2ncia+no+Brasil%3A+Regulamenta%C3%A7%C3%A3o%2C+Cen%C3%A1rios+e+Perspectivas.&btnG=. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.

BRASIL. **Projeto: Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>. Acesso em: 20 dez 2020.

BRASIL. **Decreto no 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Diário Oficial da

União, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: 2008 - 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 fev. 2020.

CHAVES, V. L. J. **Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A formação dos Oligopólios**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 abr. 2020.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. de.; TITTON, M.; AVILA, A. B. **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica (Estudo técnico sobre os Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2015 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007)**. Rio de Janeiro: RJ, 2007. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

KROTON, E. S. A. **Relatório de Sustentabilidade 2018**. Disponível em: http://ri.kroton.com.br/wp-content/uploads/sites/44/2019/06/190610_Kroton_RS2018_naveg%C3%A1vel_.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

MALANCHEN, J. **As Políticas de Formação Inicial a Distância de Professores no Brasil: Democratização ou Mistificação?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MALANCHEN, J. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil: uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MALANCHEN, J. **A formação a distância e a precarização do trabalho docente.** Youtube, 26 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MNDriR9bPXc>. Acesso em: 10 out. 2020.

MANCEBO, D.; JÚNIOR, J. dos R. S.; SCHUGURENSKY, D. A Educação Superior no Brasil diante da Mundialização do Capital. **Edição em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 205-225, out./dez. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400205&script=sci_arttext. Acesso em: 06 abr. 2020.

MANDELI, A. de S. **Fábrica de Professores em Nível Superior: A Universidade Aberta do Brasil (2003-2014).** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. *In*: LOMBARDI José Claudiney; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação.** 2. ed. p. 223-274 - Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2008

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. C. A Pedagogia Histórico-Crítica no Contexto da Luta de Classes: Contribuições para pensar sobre a Escola Pública. *In*: MATOS, N. da S. D.; SOUSA, J. de F. A.; SILVA, J.C. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica – Revolução e Formação de Professores –** p. 23-35. Campinas: Armazém do Ipê, 2018.

VIEIRA, S. da R. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89999/244565.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 maio 2019.

2.

Base Nacional Comum Curricular e o acirramento de interesses privatistas na educação pública: a resistência a partir da pedagogia histórico-crítica*

Rafaela Cristina Johann¹

Apresentação

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deu-se no ano de 2017. Sucessivamente, em 2018, após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, legitimada a partir da Lei nº 13.415, a BNCC para essa etapa também foi aprovada.

A criação da base justifica-se pela necessidade de se levar a todas as instituições escolares os direitos e os objetivos de aprendizagem que devem ser ofertados aos alunos da Educação Básica. O documento aprovado adota para a reformulação dos currículos escolares em nível nacional uma concepção pautada em competências e habilidades para consolidar interesses.

Em linhas gerais, é importante destacar que a BNCC contou com a participação assídua da rede privada no seu processo de elaboração. Desde então, o setor privatista, fundações, movimentos empresariais e demais setores do ramo econômico esforçam-se para tornar esse documento uma realidade dentro das escolas e dos processos formativos, principalmente voltados à educação pública.

Para tecer considerações, é oportuno destacar a disputa de poder existente no âmbito político. À luz desse quadro, Moreira (2018, p. 201) assevera que as políticas “[...] não são apenas as ações que emanam do Estado, mas devem ser entendidas como um processo político que envolve negociações na arena de lutas de classes antagônicas, exigindo con-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.45-70

¹ Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, professora de educação infantil pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná – HISTEDOPR na UNIOESTE. E-mail: rafaelajohann@hotmail.com.

testação e disputa entre grupos com interesses adversos.”. Sendo a política a esfera que consolida esses embates, consideramos ser necessária, ao mesmo tempo em que se discutem suas especificidades, a compressão do contexto de lutas de classes existentes ao longo da história.

Neste sentido, anunciamos que o texto a seguir tem o intuito de provocar a reflexão sobre as bases conceituais de uma BNCC alicerçada nos preceitos privatistas, exemplificando algumas medidas que contribuem para o avanço de princípios e projetos hegemônicos pensados para a formação das futuras gerações. Nesta direção, para além de uma pesquisa bibliográfica e documental, recorreremos a alguns *sites* jornalísticos e analisamos algumas reportagens e escritos para dialogar e apresentar a visão de demais especialistas sobre os temas a serem discutidos nesta produção.

Atentos aos ditames hegemônicos, propomo-nos nesta produção – respaldados na pedagogia histórico-crítica, que está fidedignamente sustentada no materialismo histórico-dialético – a nos contrapormos a essas perspectivas dominantes, promovendo o debate sobre a resistência a ser feita aos mecanismos alienantes que preveem o controle e a degradação da formação da classe trabalhadora.

1. Base Nacional Comum Curricular: os indicativos privatistas para compor uma base por competências

A BNCC é um documento de caráter normativo que contempla em seu núcleo a pedagogia das competências. Diante disto, e para seus efeitos, a base acolhe dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a trajetória escolar dos sujeitos na Educação Básica.

A pedagogia das competências revela certa necessidade de articular as mudanças comportamentais à sua aplicação, preponderando a garantia de sua utilização em espaços educativos na formação das novas gerações. Mediante tal concepção, sobressai um processo de ensino firmado para o mercado de trabalho, fortalecido na perspectiva tecnicista para preparar os sujeitos para ações permissíveis às demandas e aos interesses econômicos (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

No plano de fundo de uma pedagogia de cunho liberal, o aluno não somente entra em contato com sistemas técnicos, como, também, forma-se por meio de um ensino condicionante pautado em papéis

sociais firmados em normas e valores. Do ponto de vista curricular, a pedagogia das competências advoga pela redução dos conteúdos para dar ênfase aos elementos aprisionados ao cotidiano, fortalecendo projetos que desqualificam o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse cenário, encaminha-se o sujeito a uma jornada acadêmica que prima pelo exercício do treino, atendendo à demanda do sistema produtivo.

Em estudo anterior, ao analisar os pressupostos das pedagogias das competências, verificamos a aproximação da sua base conceitual aos interesses do capital. A agenda neoliberal tem se esforçado para fazer valer as políticas de desmonte que precarizam a formação integral dos trabalhadores, reservando a eles o conhecimento em doses mínimas e fragmentadas. Tal esforço consiste em dispor, principalmente para a educação pública, apenas o necessário para que se possa formar sujeitos meramente adaptáveis aos mecanismos do sistema capitalista (JOHANN, 2021).

Atentos ao que indica a BNCC e aos trajetos que promoveram a sua homologação, cumpre expor que o documento que hoje está sendo implementado em todo o Brasil movimenta-se mais pelo empenho do sistema privado do que pelo próprio Ministério da Educação (MEC). Nesse cenário, destacamos que o índice de procura por vagas em escolas públicas tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, abrangendo uma grande “clientela” para essas instituições e aumentando a arrecadação do setor privado na venda de materiais didáticos, kits pedagógicos e cursos de capacitação, entre outros produtos vendidos ao Estado e que geram lucro aos empresários. Na atualidade, o aumento dessa demanda deu-se como resultado das consequências da pandemia².

Em consulta ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Souza e Evangelista destacam que:

Esse avanço vem sendo programado há muito tempo, mas só agora encontrou as condições objetivas para ser apontado como grande solução e, principalmente, universalizado nas redes públicas e privadas de ensino que compoortam, nada mais nada menos, que 47,9 milhões de

² Em 2019 foi emitido alerta mundial que acusava a existência de um vírus com alto poder de contaminação. Sua propagação foi célere e interrompeu a vida de milhões de pessoas pelo mundo todo. No Brasil, a Covid 19 matou mais de 600 milhões de pessoas; muitas dessas mortes poderiam ter sido evitadas se o governo brasileiro estivesse realmente comprometido com a causa e com o bem da sua população. Retrocessos e negacionismos foram a pauta do governo Bolsonaro, promovendo a acentuação da crise econômica, sanitária, social e educacional.

matrículas e 2,2 milhões de docentes em 180,6 mil escolas. (SOUZA; EVANGELISTA, 2020, n.p.).

Formulada para ser uma referência na construção dos currículos escolares em nível nacional, a BNCC tem sido um instrumento de conformação para os profissionais da educação, regrado pelo viés dos *rankings* que medem a qualidade do ensino. Nessa propositura, os sistemas avaliativos com as matrizes revisadas a partir do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), contempladas na base, indicam o fortalecimento das avaliações de larga escala enquanto dispositivo direcionador daquilo que se ensina nas escolas, abrindo caminhos para a redução do próprio currículo. Inversamente, o que ocorre é o ordenamento dos currículos “[...] num pretenso processo de melhoria educacional, que começa pelo ‘final’, ou seja, pela avaliação.” (CORRÊA; MORGADO, 2018, p. 4).

Padronizado e flexibilizado, o currículo tende a atender às demandas de grande parte dos seus formuladores. É oportuno ressaltar que, no percurso de construção do documento BNCC, a participação ativa de empresas, representantes de fundações, institutos e filantropos foi uma realidade que se estendeu desde as primeiras discussões até a atualidade, em que vivenciamos o processo de implementação da matéria.

Não por acaso que organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e OCDE apoiam a BNCC enquanto medida para reconfigurar a educação brasileira. Posto isso, ressaltamos que a trajetória das organizações internacionais é marcada pela incansável busca da perpetuação dos preceitos do capital, cujos esforços somam-se às requisições da abordagem neoliberal com vistas a fortalecer sua causa.

Em síntese, podemos afirmar que as estratégias adotadas e indicadas por esses organismos, principalmente quando voltadas a países em desenvolvimento, têm feito avançar as desigualdades existentes, que geram miséria e precarizam o sistema de serviços públicos utilizados, em grande parte, por aqueles que possuem condições restritas de sustento.

Somando a esta discussão, ao analisar a concepção de competências em relevo no documento, recorreremos a Accioly e Lamosa (2021), que indicam que, a partir do relatório do Banco Mundial

nomeado *The Changing Nature of Work*, é possível visualizar a referência a um grupo de competências consideradas indispensáveis na formação dos trabalhadores, sendo elas: perseverança, colaboração, empatia, trabalho em equipe, adaptação, gerenciamento de emoções, capacidade de resolução de conflitos, força de vontade, coragem para correr riscos e comprometimento com o trabalho (WORLD BANK, 2019, *apud* ACCIOLY; LAMOSA, 2021). Nos termos indicados, entende-se que a ponta de lança das competências na BNCC são as chamadas competências socioemocionais, que, de modo oportuno, servem para monitorar a personalidade humana.

O Instituto Ayrton Senna (IAS) tem colaborado efetivamente para a propagação das competências socioemocionais. A partir de suas convicções, o instituto destaca o conjunto de competências como sendo a “[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d., p. 4).

Advogando pela tese de que tais competências assumem papel fundamental no desenvolvimento integral dos estudantes, o IAS entende que o trabalho voltado a tal proposição deve superar o conteudismo predominante nos currículos escolares. Com efeito, o instituto elenca cinco áreas de domínio das competências socioemocionais, também entendidas como cinco macrocompetências, sendo elas: amabilidade, abertura ao novo, autogestão, engajamento com os outros e resiliência emocional. Vale ressaltar que essas áreas são utilizadas pelo IAS, inclusive, para fundamentar documentos construídos com sua parceria, como é o caso do Plano Estratégico 2019-2022 – São Paulo (SEDUC, 2019).

Para além dessa referência, o instituto propõe essa abordagem para integrar os currículos a partir de uma “[...] matriz de competências para o século 21 que combina aspectos socioemocionais e cognitivos de modo a explicitar qual a visão de estudante que se pretende desenvolver.” (INSTITUTO AYRTON SENNA, s.d., p. 9). De acordo com o texto publicado pelo instituto, os componentes curriculares passarão a priorizar as seguintes competências: pensamento crítico; criatividade; autoconhecimento; colaboração; comunicação; responsabilidade; abertura para o novo e resolução de problemas.

A Revista Nova Escola também tem trabalhado efetivamente para contribuir com o processo de implementação da BNCC e o faz por meio da elaboração e da divulgação de matérias e propostas voltadas ao público docente. Em uma de suas publicações a respeito das competências socioemocionais, a revista resgata a participação de Pamela Bruening na Bett Educar³, a qual afirma que “Se as crianças aprendem habilidades socioemocionais, elas vão ter consciência de quem são, quais são seus pontos fortes, como se desenvolver e trabalhar nessas áreas. Se queremos alunos mais engajados, é o que temos de fazer.” (YOSHIDA, 2018, n.p.).

Diante disto, indica-se que a escola deve considerar a necessidade de articulação entre a família e a comunidade na programação de atividades que envolvem a aprendizagem dos alunos a tais competências, com destaque para o desenvolvimento da autoconsciência, o autogerenciamento, a consciência social, as habilidades de relacionamento e a tomada de decisão responsável (YOSHIDA, 2018).

Em uma perspectiva nutrida pela defesa do protagonismo do aluno e o seu futuro no mercado de trabalho, é feita a alusão aos avanços dos níveis acadêmicos dos estudantes a partir do trabalho fundamentado nas abordagens socioemocionais, que vão desde a sala de aula/escola, família, até a comunidade.

Sem embargo, o periódico faz a afirmação de que a instituição escolar deve contemplar essas cinco grandes competências e deve, ainda, garantir que os professores saibam lidar com tais abordagens:

A implementação, porém, depende muito da mudança de atitude dos professores e formadores, segundo ela. Pamela enfatiza que não adianta ensinar aos alunos valores e crenças que falam diretamente a seu coração, se o próprio profissional não as exercita em seu dia a dia. “Você será acusado de hipocrisia”, avisa. (YOSHIDA, 2018, n. p).

É oportuno destacar nesta produção que a Revista Nova Escola está articulada com a Fundação Lemann desde a formulação da primeira versão da BNCC. Nesse cenário, tem atuado para convencer seu público (professores e profissionais da educação) sobre a importância de se acolher a base. Essa movimentação da revista tem sido fortalecida, principalmente, diante da oferta de planos de aulas alinhados à BNCC e

³ Evento de Educação e Tecnologia da América Latina.

das matérias publicadas a favor do documento. Cumpre assinalar que, em maio de 2021, a revista lança um projeto de planos de aula, cuja iniciativa é descrita como sendo:

[...] a primeira ação em escala nacional a criar materiais online e gratuitos, para sala de aula, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. O objetivo do projeto é disponibilizar o passo a passo de aulas, com ideias de boas atividades, dicas de mediação com a turma, resoluções comentadas e materiais de referência para todos os professores do Brasil. (NOVA ESCOLA, 2021, n. p).

Para além disto, a revista, em parceria com o Instituto Gerdau, produziu um material voltado à educação empreendedora desde a educação infantil considerando os princípios da BNCC e, por conseguinte, das competências socioemocionais. A postura proativa, engajada e colaborativa são alguns objetivos a serem alcançados a partir de projetos pedagógicos que visam a formar pelas bases do empreendedorismo, na ânsia de fazer “[...] os educadores despertarem e motivarem os alunos para a construção de ideias inovadoras, auxiliando a formação de cidadãos críticos, autônomos, transformadores e empreendedores.” (FERREIRA, 2020, n. p).

Outro ponto a considerar na análise sobre a BNCC diz respeito ao conjunto de *slogans* que cerceiam o documento, cuja mensagem, em grande maioria, traduz a necessidade da lógica reformista na educação para as demandas econômicas e empresariais. A exemplo, elencamos o Todos pela Educação, grupo composto por uma série de representantes do setor privado e que tem se dedicado a participar ativamente da elaboração de políticas educacionais, como faz o Movimento pela Base (MPB), mantendo uma aproximação com Secretarias de Educação, com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) para a articulação de estruturas que defendam permanentemente o neoliberalismo, isso a partir de uma descrição fantasiosa de avanços para a educação. O Todos pela Educação reverbera a ideia de que os problemas educacionais são assuntos a serem discutidos por todos, inclusive pelo empresariado, e não somente pelos professores e especialistas da área.

Somando a esta discussão, em junho de 2021, o MPB apresenta, por meio do seu observatório, os Embaixadores da BNCC, “[...] um grupo formado por técnicos municipais e estaduais de todo o Brasil mobilizados pela mesma causa que acreditamos: a implementação da BNCC como caminho para garantir uma educação de qualidade e com mais equidade para todos os estudantes do Brasil.” (MPB, 2021, n. p).

Trata-se de um conjunto de representantes espalhados por diversas regiões do país, cuja seleção deu-se a partir do rendimento e do comprometimento de tais agentes sob as boas práticas de implementação da BNCC – e que, diante disso, são indicados para o trabalho de orientação dos professores. Cumpre assinalar que essa proposta é organizada a partir de cursos de formação para que os profissionais atuem assumindo os princípios das competências e habilidades.

Os embaixadores seriam, portanto, “influenciadores” dedicados a convencer professores e demais profissionais da educação a consumir a BNCC e a se apropriar, em função dessa, da pedagogia das competências.

Chaves e Evangelista (2021) afirmam que há dois princípios essenciais nessa estratégia: a conversão e o engajamento. A conversão dos professores seria voltada à aceitação e ao uso das propostas estabelecidas na base, sendo engendradas em dispositivos publicitários, visando, principalmente, a conformar os profissionais da educação no sentido de promover um consumo fiel das proposições delineadas na BNCC a partir de suas ações. Já o engajamento é descrito como sendo:

[...] a palavra de ordem nas propostas de formação docente, das oficiais e das urdidas por Organizações Multilaterais; trata-se de um ‘engajamento’ o mais esvaziado possível de fundamentos políticos e epistemológicos, amparado no *praticismo* servil ao capital, lastreado no desenvolvimento de habilidades e competências. (CHAVES; EVANGELISTA, 2021, n. p. – grifo das autoras).

Analisando a formação que parte dos princípios da pedagogia das competências, entendemos que para a garantia dos interesses privatistas na educação escolar é preciso uma fundamentação em bases conceituais que se alinham a esses interesses. Este é, portanto, o papel que a corrente assume dentro da BNCC e das demais propostas que dela se originaram.

A pedagogia das competências propõe uma formação para o mercado de trabalho. Para esses fins, forma o indivíduo para contribuir

com a sociedade vigente “[...] sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos.” (RAMOS, 2006, p. 285).

Tendo em vista que estamos inseridos em uma sociedade capitalista, cumpre assinalar que a formação que se pretende estabelecer a partir dessa concepção é posta a partir de uma formação técnica e instrumental, pautada na ação, produzindo trabalhadores eficientes e participativos para atender às demandas da contemporaneidade.

2. As investidas governamentais para o avanço das propostas privatistas no Brasil

Não é de hoje que o viés neoliberal tem orientado as políticas educacionais para colocar no centro das discussões os princípios mercadológicos. Nesta direção, apresenta-se como uma solução aos problemas existentes na mesma medida em que conquista espaço nas políticas públicas para consolidação de interesses. Mediante a tal contexto, a interferência mínima do Estado nas tomadas de decisões é a condição fulcral para que o mercado consiga organizar as demandas para solucionar os problemas existentes.

A partir de Laval (2019) entendemos que a lógica mercantilista na educação tem buscado ampliar estes horizontes neoliberais, uma vez que se manifesta com base em argumentos voltados à necessidade de repasse do orçamento público para o financiamento escolar – e soma-se a essa lógica a defesa da transmissão das proposições meritocráticas por meio da educação.

Contextualizando, o Estado, principalmente a partir dos anos de 1990, cede lugar ao mercado para a tomada de decisões que permitam a legitimação de interesses privatistas assegurados por dispositivos legais. Em análise sobre a falácia do avanço social, Freitas aponta que:

[...] o Estado é o principal inimigo da geração da qualidade social, pois é um mau gestor (Schuler, 2017) e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo e – mais importante – sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural. (FREITAS, 2018, p. 31).

Essa roupagem mercantilista leva-nos a pensar com preocupação sobre o cenário educacional, uma vez que, sem a intervenção do Estado e com o abrir das portas para o mercado, a educação pública fica subordinada à ameaça do controle empresarial, cujo objetivo concentra-se na obtenção de lucros e vantagens aos seus representantes majoritários. Nessa conjuntura, a educação escolar passa a ser terreno fértil para o planejamento e a execução de ações voltadas para as camadas populares, salvaguardando, sempre, os interesses das elites.

O projeto de repasse de verbas para os setores privados vem sendo consolidado com maior intensidade desde de 2016, após o golpe que colocou à frente da presidência da República Michel Temer, que nomeou, ao MEC e às demais pastas, representantes alinhados aos grupos privados. Contudo, sendo coerente com os acontecimentos que marcam a nossa atualidade, no governo de Jair Bolsonaro, o que vivenciamos é uma onda gigantesca de retrocessos que deterioram não somente os serviços educacionais, mas, também, a própria economia, a saúde, a acessibilidade social, a segurança pública e os demais serviços básicos que deveriam atender às demandas daqueles que necessitam e fazem uso desses serviços.

A forma fetichizada nos discursos é estruturada com a intenção de convencer a opinião pública sobre determinados projetos. Na educação, as investidas para o convencimento dos pais e da comunidade escolar são uma estratégia para dar luz às possibilidades de criação de determinadas propostas que tendem a favorecer os privatistas.

Freitas (2021) atenta para a existência de um esquema voltado à ampliação de oferta de *vouchers* – principalmente na educação infantil. Esse dispositivo indica uma forma orquestrada de promover vantagens aos donos de escolas particulares do país e dos grupos privados envolvidos nesse processo, isto porque os recursos destinados à escola pública passam a ser direcionados, como resultado de tal proposta, às escolas privada, comprometendo a manutenção e precarizando cada vez mais a escola pública e o processo de educação escolar dos trabalhadores e seus dependentes.

Referente aos *vouchers*, recentemente, o governo aprovou o Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021, que regulamenta o Programa Auxílio Brasil – instituído a partir da Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021 –, e planeja fazer avançar, a passos largos, os interesses dos privatistas. Conforme o art. 1º da referida MP, o

programa social, em substituição ao Bolsa Família, pretende estabelecer ações voltadas:

- I - ao fortalecimento das ações do Sistema Único de Assistência Social – SUAS;
- II - à transferência direta e indireta de renda;
- III - ao desenvolvimento da primeira infância;
- IV - ao incentivo ao esforço individual; e
- V - à inclusão produtiva rural e urbana, com vistas à emancipação cidadã. (BRASIL, 2021, n. p.).

De acordo com a ex-ministra do Desenvolvimento Social e Combate à Fome do governo Dilma Rousseff, Tereza Campello, em entrevista à Rede Brasil Atual (2021), diz que o novo auxílio irá retirar o acesso ao programa de 22 milhões de beneficiários. De modo oportuno, a ex-ministra alerta para a desordem nos municípios, pois a proposta extingue o projeto anterior e recria outro que desmonta o modo de organização da transferência de renda. De acordo com o *site* Rede Brasil Atual:

A proposta de Bolsonaro ainda altera a concepção do Bolsa Família e torna sua execução impossível, de acordo com a economista. Ela contesta o que classifica como “penduricalhos”. De redação confusa, a MP estabelece modalidades distintas de benefícios, sem transparência e critérios evidentes. Cita, por exemplo, a criação de um “auxílio esporte escolar” e uma “bolsa de iniciação científica júnior”

[...]

o governo Bolsonaro acaba com as premissas sociais, de garantir acesso à saúde e combater a evasão escolar, para atender interesses do setor privado. Entre as mudanças contidas na MP, a gestão federal quer que até 30% do valor do benefício possa ser descontado na fonte para abater empréstimos consignados – vistos como solução para reduzir os impactos da pobreza. A medida pode levar ao endividamento e à inadimplência das famílias. “Estão pegando algo certo e que funciona, jogando na lata do lixo, e trocando por uma aventura”. (REDE BRASIL ATUAL, 2021, n. p.).

Tomando como base a educação infantil, o programa prevê o Auxílio Criança Cidadã, que trata, especificamente, da proposta de destinar verba pública para as instituições particulares que serão credenciadas pelo governo, que, por sua vez, deverão comprometer-se a atender aos alunos da rede pública. De acordo com Emily Santos, em

matéria publicada no *site* G1 Educação:

A criação do Auxílio Criança Cidadã é criticada pelos especialistas da educação, principalmente por representar o fim do programa Brasil Carinhoso. O programa era responsável pelo repasse de verba do governo federal aos municípios a fim de garantir vagas em creches públicas ou conveniadas com o poder público. (SANTOS, 2021, n. p).

Em síntese, a forma como o programa é conduzido faz com que os municípios percam recursos que poderiam ser investidos em estruturas e em melhores condições de atendimento a um prazo maior e, inclusive, a um maior número de alunos. O que se observa, neste sentido, são os planos mercadológicos que fazem da educação pública uma fonte de arrecadação lucrativa.

Não distante de tal linha de raciocínio, também nos preocupamos com a adoção desse mecanismo, visto que não visualizamos, a partir dele, as possibilidades de ampliação de espaços públicos para promover o atendimento dos dependentes da classe trabalhadora. Nesta propositura, a educação escolar pública sempre estará em desvantagem e continuará sendo alvo de ataques que desqualificam sua importância para a formação dos sujeitos e para contribuição da transformação da sociedade, que se faz cada dia mais necessária.

O fato é que não necessariamente essa medida será capaz de garantir aos seus usuários uma educação de qualidade. Sabe-se, pois, que os processos discriminatórios são ascendentes no Brasil e que os *vouchers* tendem a contribuir com o avanço de tais proposições discriminatórias. Ademais, cumpre assinalar que, ao expor a criança da primeira infância a este tipo de situação, os avanços de processos em formatos excludentes são avolumados, interferindo de forma negativa no desenvolvimento infantil.

No *site* do Movimento pela Base, observamos que as grandes referências externas para compor o quadro de estudos e pesquisas são pautadas em experiências vindas da Austrália, do Chile e dos Estados Unidos da América (EUA). Nota-se, neste sentido, que tais experiências são acolhidas sem ao menos considerar a distinção, em termos de condições de vida, entre esses territórios e o Brasil. De igual modo, nota-se que a redução das desigualdades existentes não é uma preocupação a ser considerada pelos reformistas que atuam para que essas propostas sejam concretizadas.

Os neoliberais – adoradores de vouchers – querem com eles criar mercado educacional, pois confiam sempre que isso gera qualidade – mesmo que isso não ocorra de fato – é crença e não ciência. Os conservadores aprovam a ideia por outro motivo: eles esperam, com isso, acessar diretamente recursos públicos e fazer crescer o parque de escolas ligadas a entidades religiosas que em sua proposta ideológica tem a função de proteger os valores da “grande tradição”. (FREITAS, 2021, n. p).

Para além dos *vouchers*, outra referência a experiências internacionais que tem sido acolhida no Brasil são as Escolas Charters (escolas contratadas pelo poder público). Nas palavras de Laval (2019, p. 139), “[...] essas escolas, sob gestão direta no plano administrativo e pedagógico, se tornam assim filiais de sociedades com ações na bolsa de valores cujo objetivo é obter lucro.”

Ao debruçar-se sobre o tema, Ravitch elenca pontos importantes sobre a dinâmica das Escolas Charters:

1. As escolas charter **não** são **mais inovadoras do** que as escolas públicas. A única inovação associada aos estatutos são as práticas disciplinares severas chamadas “Sem desculpas”, onde as crianças são punidas por pequenas infrações de regras estritas. A maior rede charter em Chicago, a Noble Network, anunciou recentemente que estava se livrando do “sem desculpas” porque é uma política racista, destinada a forçar as crianças negras a adotarem os valores da classe média branca.
2. As escolas charter **não** são **mais responsáveis do** que as escolas públicas. Na maioria dos estados, as associações regulamentadas lutam contra qualquer esforço para impor responsabilidade ou transparência. Eles não querem ser auditados por auditores independentes. A única vez em que eles são responsáveis é quando fecham as portas por causa do baixo índice de matrícula ou fracasso escolar abjeto.
3. As escolas charter **não custam menos do** que as escolas públicas. Eles geralmente exigem o mesmo financiamento público que as escolas públicas, embora as escolas públicas arquem com alguns de seus custos, como transporte, e mesmo que tenham menos alunos com necessidades especiais do que as escolas públicas. Em alguns estados, como o Texas, as escolas charter recebem mais dinheiro público do que as escolas públicas.
4. As escolas charter **são menos eficazes do** que as escolas públicas. Aqueles que têm notas altas em testes escolhem seus alunos e famílias com cuidado e expulsam aqueles que não querem. Em média, eles não superam as escolas públicas e gastam mais dinheiro em administração do que as escolas públicas. Em alguns estados, como Ohio, a maioria

das escolas charter são classificadas como D ou F. (RAVITCH, 2021, n. p, grifo da autora).

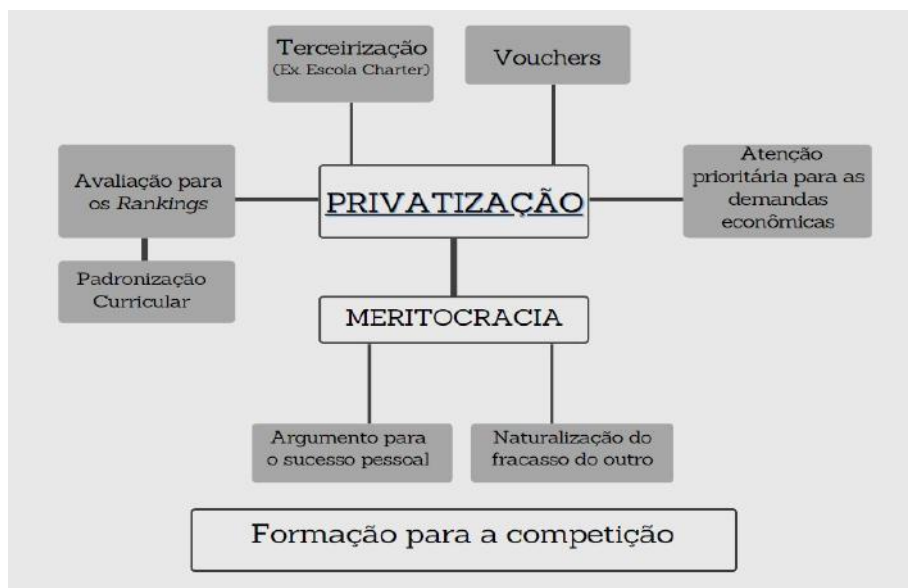
Nos EUA, a Escola Charter *Online* foi consolidada sob o argumento de promover a educação dos seus alunos em tempos de pandemia. Todavia, a proposta vinha com a intenção de se firmar permanentemente, enfraquecendo a escola pública e favorecendo os processos de privatização. A empresa que administrava esse serviço nos EUA, a K12 Inc. (provedora de escolas charter virtuais com fins lucrativos nos EUA), enriqueceu consideravelmente durante a jornada pandêmica. Sob investigação, constatou-se que, além de precarizar o trabalho dos seus professores e de pressioná-los quanto à aprovação de alunos, um escandaloso esquema de corrupção descoberto sobre o empreendimento (RODOV s.d., *apud*, RAVITCH, 2020). Diante do ocorrido, Ravitch relata:

Eu postei muitas vezes sobre a corrupção embutida na indústria de fretamento virtual com fins lucrativos. O fundador da maior escola charter virtual da Pensilvânia foi condenado à prisão por apropriação indébita de US \$8 milhões. O maior golpe na história dos Estados Unidos envolveu uma rede de fretamento online na Califórnia chamada A3, cujos proprietários conseguiram fazer desaparecer \$50 milhões em fundos do estado. A Sala de Aula Eletrônica do Amanhã (ECOT) em Ohio arrecadou US \$ 1 bilhão ao longo de quase duas décadas, seu proprietário pagou suas empresas pelo fornecimento de serviços, ele fez presentes generosos para funcionários eleitos, mas ECOT declarou falência em 2018 para evitar reembolsar o estado para alunos fantasmas. As histórias de corrupção, apropriação indébita e fraude continuam indefinidamente. (RAVITCH, 2020, n. p).

Em síntese, a autora mostra-nos que as experiências com as Escolas Charters e com o repasse de recursos a instituições privadas – além de fragilizar a escola pública, o trabalho dos professores, o aumento da desigualdade social, o fracasso escolar e a evasão – podem vir a desencadear, para além dos problemas de formação dos sujeitos e da pressão sob professores, a apropriação indevida de dinheiro público.

Na ilustração abaixo, procuramos destacar alguns pontos que merecem atenção no âmbito educacional e que envolvem preceitos privatistas que atentam contra a escola pública de gestão pública.

Figura 1 - A lógica mercantilista na Educação



Fonte: Acervo da autora.

A estratégia para ampliar os horizontes da privatização no cenário educacional considera alguns elementos importantes para o favorecimento de sua implementação. A terceirização de setores públicos e os planejamentos de propostas que favoreçam sua execução são caminhos traçados para o alcance de objetivos que coadunam com os interesses econômicos empresariais, contribuindo, significativamente, com a expansão do capital e a manutenção do *status quo*.

Na perspectiva neoliberal, a ênfase situa-se na padronização dos currículos escolares e nos processos formativos assentados nos princípios da flexibilização, da eficiência, da eficácia, da meritocracia e da gestão de resultados. Na perspectiva de uma educação emancipadora, os princípios traduzem uma formação crítica e de aperfeiçoamento contínuo do ser humano. No limite, são essas perspectivas que subjazem à atuação das instituições e dos atores sociais que disputam a primazia com relação a materialização das políticas públicas de educação. (AGUIAR, 2019, p. 16).

No território escolar, para além do anseio pela formação de trabalhadores adaptáveis e conformados, engendra-se a ideia de que a escola deve dar conta de atingir metas que superem as posições em *rankings* por meio das avaliações padronizadas. Sendo assim, os defensores dessas proposições sentem a necessidade de padronizar os currículos com aquilo que compõe essas avaliações em termos de conteúdo, que, por vezes, são rasos e sem uma fundamentação rica em possibilidades de desenvolvimento integral do ser.

Por fim, colocamos em destaque a meritocracia que se fortalece, na atualidade, na educação da classe trabalhadora com a guinada neoliberal e neoconservadora, cobrando de alunos e profissionais da educação um bom rendimento para fazer jus a um rótulo que os qualificam enquanto sujeitos de sucesso. Nessa propositura, a condição de vida dos indivíduos, o seu acesso a uma educação de qualidade, a disposição de recursos, o investimento, o atendimento a toda a demanda de estudantes, enfim, todos esses e outros fatores fundamentais não são considerados, encaminhando esses sujeitos ao fracasso e culpabilizando-os disso.

Na sociedade de classes a conquista por uma posição no mercado de trabalho é a régua que mede a conquista do ser humano. Neste sentido, a formação dos alunos para competir no mercado de trabalho ganha forma e faz com que seja colocada em segundo plano a necessidade de formar indivíduos politizados e emancipados. Destarte, consideramos que não é à toa que esses projetos têm ganhado forma na atualidade e têm precarizado cada vez mais a formação dos sujeitos em prol das demandas econômicas.

Sem embargo, apresentamos, a seguir, algumas proposições advogadas pela pedagogia histórico-crítica que nos levam a pensar nas possibilidades e na importância de estabelecer e fortalecer a resistência às medidas impositivas planejadas pelos representantes do capital e seus seguidores.

3. A consolidação da resistência a partir da pedagogia histórico-crítica: formar para emancipar

Tratando-se de uma pedagogia socialista, fundamentada no materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica, ao colocar

em debate o tema da desmoralização da educação, provoca-nos a pensar em formas de resistência sobre determinadas proposições.

Não por acaso, as medidas que acolhem concepções hegemônicas de domínio atuam em espaços voltados ao desenvolvimento de políticas pensadas para a formação dos futuros trabalhadores, logo, em sua grande maioria, são elaboradas para favorecer a classe dominante.

Buscando refletir sobre formas de frear os processos exploratórios de uma classe sobre a outra, Saviani, em entrevista a Newton Duarte (2019), reforça a necessidade de firmar a resistência coletiva e propositiva aos ditames que desencadeiam os modos mais perversos de existência ao grande conjunto humano. Diante disso:

Cabe, pois, advogar a resistência ativa que implica dois requisitos: *a) que seja coletiva*, pois as resistências individuais não tem força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo ilegítimo, antipopular e antinacional; *b) que seja propositiva*, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola pública livre das ingerências privadas balizadas pelos interesses do mercado. (SAVIANI, 2020, p. 16-17, grifo nosso).

Pela defesa do lema “a verdade é revolucionária”, Saviani assevera que a educação escolar deve cumprir a tarefa de transmitir os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Com efeito, o autor acredita que a apropriação, pelos sujeitos, das formas mais desenvolvidas de conhecimento “[...] lhes aguçarão a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico conduzindo-o a um novo patamar.” (SAVIANI, 2019, *apud* DUARTE, 2019, p. 5).

Neste sentido, acentua Saviani (2018) que o ensino pensado para as classes populares deve ser organizado a partir de conteúdos ricos em fundamentação científica, artística e filosófica. Tendo em vista que esses conteúdos instrumentalizam a classe trabalhadora contra as faces exploratórias dos dominantes, a burguesia vem, historicamente, tentando reter para si tudo aquilo que existe de mais desenvolvido produzido pelo conjunto dos homens, sendo essas produções, por vezes, resultados dos embates travados a partir das lutas de classes. Pormenorizando, nas palavras de Saviani (2018, p. 45), “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar

o que os dominantes dominam é condição de libertação.”.

Cumpra assinalar que tal intervenção precisa ser previamente planejada para que haja a composição coletiva, como indica a pedagogia histórico-crítica. Para tanto, o desenvolvimento da consciência social da classe trabalhadora faz-se indispensável para a promoção de uma resistência ativa.

Neste sentido, a pedagogia histórico-crítica mantém-se atenta aos princípios reformistas, às demandas privatistas e às proposições curriculares alinhadas a uma concepção pedagógica hegemônica. Portanto, além de ser uma teoria pedagógica de cunho marxista, a pedagogia histórico-crítica reflete uma concepção de mundo que é comprometida com os interesses e os direitos da classe trabalhadora. Assim sendo, coloca-se como oposição às medidas impositivas que deterioram a formação dos sujeitos e subalternizam a classe trabalhadora.

[...] a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. Trata-se, portanto, de lutar também no campo pedagógico para fazer prevalecer os interesses até agora não dominantes. E esta luta não parte do consenso, mas do dissenso. O consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém, é necessário, pela prática social, transformar as relações de produção que impedem a construção de uma sociedade igualitária. (SAVIANI, 2018, p. 60).

A escola contribui, significativamente, para a transformação da sociedade. Para tanto, é necessário considerar as raízes históricas que possibilitaram a continuidade da existência humana com o passar dos tempos, haja vista que “[...] agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo.” (SAVIANI, 2013, p. 81).

Sendo assim, cumpre assinalar a importância do processo de transmissão do conhecimento elaborado, que, quando feito de forma intencional e organizada, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, nutrindo ricas possibilidades para a formação integral do ser humano – podendo, esse, vir a ser um sujeito consciente, com visão de mundo ampla, capaz de questionar criticamente sobre elementos que geram inquietação e desordem.

No âmbito das políticas educacionais é relevante pontuar que a forma como vêm sendo orquestrados os direcionamentos e objetivos legais dificilmente resultará em escolas eficazes. O recrutamento de nomes alinhados aos setores empresariais e privatistas para a ocupação em cargos que estipulam os trajetos da educação tendem a fragilizar e a comprometer os avanços até então conquistados.

A educação, diante da sociedade de classes, é um ato político (SAVIANI, 2020). Tal proposição precisa ser acolhida nas discussões que assumem uma posição contra-hegemônica, para que não se corra o risco de entregarmos a educação da classe trabalhadora de bandeja aos dominantes. Deste modo, é oportuno resgatar de Saviani (2020, p. 16) que “[...] o povo, para se transformar de súditos a cidadãos, isto é, para ser capaz de governar ou de eleger e controlar quem governa, deve ser educado. Para esse fim é que foi instituída a escola pública universal, obrigatória, gratuita e laica.”

Posto isto, Saviani (2020) não deixa de mencionar a necessidade das articulações dos fóruns municipais, estaduais e nacional com o corpo docente e com os sindicatos e movimentos sociais que também estão sob ataque. É preciso, pois, que a classe trabalhadora em geral esteja atenta e resistente, tendo consciência de que o mercado não é capaz de fornecer uma educação pública de qualidade, tampouco uma educação emancipadora.

4. Conclusões

No espaço desta produção procuramos apresentar algumas provocações que nos levam a refletir sobre os projetos que estão sendo formulados para a educação na atualidade. A BNCC tem servido de suporte para fazer avançar propostas de formação acrítica e adaptativa e, neste cenário, são abertas as possibilidades de atuação dos privatistas em prol dos seus interesses.

O desmonte da educação pública vem sendo engendrado por agentes e representantes de setores econômicos porque sabem da grandeza em formar sujeitos emancipados e com condições de organizar o pensamento a partir de uma leitura fidedigna do mundo que os cerca. É certo, com isso, que tal formação coloca em risco os planos de perpetuação de uma determinada classe, que busca explorar os trabalhadores para consolidar seus projetos de domínio.

Convém destacar que, ao abordarmos a BNCC e seu marco conceitual, precisamos nos atentar ao modelo de ser humano que se pretende formar a partir dos princípios advogados por esse documento.

Paralelo a isso, além de ser uma base que manifesta o tecnicismo e o pragmatismo, é preciso atentar-se, também, ao fato das empresas, fundações e institutos que estimam a BNCC estarem se esforçando para a disseminação das competências socioemocionais, com vistas a formar o sujeito adaptável, resiliente, harmonioso, prestativo, eficiente, entre outros atributos que contribuem para conformar os sujeitos de que o capitalismo é a única alternativa para os avanços. A partir desses princípios, são rejeitados quaisquer tipos de formação que priorizem o desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista histórica-dialética que busque a superação deste modelo de sociedade.

Posto isto, discutir BNCC, a intensa valorização das competências socioemocionais e os programas de *vouchers* e de Escolas Charters nunca foi tão necessário como é na atualidade. A educação está sob ataque, com vistas a atender às demandas do capital, que cobra dos professores bons desempenhos, prima pelo desenvolvimento de competências que contribuam para a formação de sujeitos adaptáveis e que, em grande medida, interfere no direcionamento de recursos que já são restritos e que não deixam de ser necessários para as camadas populares.

Aos professores que se recusam a ser meramente técnicos e treinadores, o comprometimento contra as demandas privatistas faz-se urgente, rejeitando projetos meritocráticos, de Escolas Charters, de *vouchers* e de propostas que esvaziam a educação escolar pública do acesso aos conhecimentos sistematizados – como apresentado na BNCC.

A escola não deve tornar-se uma empresa privada. A educação pública de gestão pública não deve ser submetida às condições mercadológicas e neoliberais. É preciso resistir!

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. de A. C. As competências socioemocionais na formação da juventude: Mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. *Vértice*, Campos dos Goytacazes, v. 23, n. 3, p. 706-733, set./dez. 2021.

Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976>. Acesso em: 6 set. 2021.

AGUIAR, M. A. da S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0225329, p. 01-24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021**. Regulamenta o Programa Auxílio Brasil, instituído pela Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. D.O.U.: Brasília, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/D10852.htm Acesso em: 30 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. D.O.U., Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm Acesso em: 30 jul. De 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto**. Institui o Programa Auxílio Brasil e Alimenta Brasil, e dá outras providências.: Brasília, D.O.U., 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.061-de-9-de-agosto-de-2021-337251007>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CHAVES, P. M.; EVANGELISTA, O. Embaixadores da BNCC: o capital educador renomeia seus prepostos. *Jornal Online: Contra Poder*, 25 jun. 2021. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/embaixadores-da-bncc/>. Acesso em: 3 set. 2021.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: tensões e desafios. *In: Anais do Colóquio Luso-Brasileiro de educação - IV COBEDUCA*, UDESC, UMinho e UFPA. Portugal: Braga e Paredes de Coura, v.03, 2018, p. 01-12. Dispo-

nível em: file:///C:/Users/rafae/Downloads/12979-Texto%20do%20artigo-42518-1-10-20180523%20(1).pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

DUARTE, N. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 4-12, 2019. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121>. Acesso em: 16 set. 2021.

FERREIRA, A. R. O que é Educação empreendedora e como colocá-la em prática na escola? Website: **Nova Escola**, 20 maio 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19150/o-que-e-educacao-empreendedora-e-como-coloca-la-em-pratica-na-escola>. Acesso em: 6 set. 2021.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Auxílio Brasil: desfinanciamento da rede pública por vouchers. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/08/13/auxilio-brasil-desfinanciamento-da-rede-publica-por-vouchers/>. Acesso em: 28 ago. 2021.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **As competências socioemocionais no cotidiano das escolas**. Estante do Educador. : , [entre 2019 e 2022. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/instituto-ayrton-senna-as-competencias-socioemocionais-no-cotidiano-das-escolas.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) – Secretaria Estadual de Educação do Paraná - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Foz do Iguaçu, 2021.

LAVAL, C. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Marianan Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. 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: São Paulo. UNICAMP, v. 20, p. 1-20. jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967/22647>. Acesso em: 15 fev. 2022.

MOREIRA, J. A. da S. Reformas Educacionais e Políticas Curriculares para a Educação Básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/27355/16674>. Acesso em: 2 jun. 2021.

MOVIMENTO PELA BASE. Conheça os Embaixadores da BNCC. Website: **Observatório Movimento pela Base**, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/conheca-os-embaixadores-da-bncc/>. Acesso em: 4 set. 2021.

RAMOS, M. N. R. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, D. Florina Rodov: as escolas charter virtuais são um desastre educacional. **Blog de Diane Ravitch**, 2020. Disponível em: <https://dianeravitch.net/2020/09/25/florina-rodov-virtual-charter-schools-are-an-educational-disaster/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

RAVITCH, D. Texas: as escolas públicas são melhores do que as escolas charters: Pare o fracasso no financiamento! **Blog de Diane Ravitch**, 7 abr. 2021. Disponível em: <https://dianeravitch.net/2021/04/07/texas-public-schools-are-better-than-charter-schools-stop-funding-failure/>. Acesso em: 7 set. 2021.

REVISTA NOVA ESCOLA. Sobre os planos de aula. Website: **Revista Nova Escola**, 12 maio 2021. Disponível em: <https://>

novaescola.org.br/conteudo/20344/sobre-os-planos-de-aula. Acesso em: 6 set. 2021.

SÃO PAULO. **Plano Estratégico 2019-2022 da SEDUC-SP**. Governo de São Paulo, São Paulo: SP, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/05/Coletiva-socioemocionais-18-5.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

SANTOS, E. Auxílio Criança Cidadã: novo programa do governo pode aumentar desigualdade na educação infantil, dizem especialistas. **G1 Educação**, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/13/auxilio-crianca-cidada-novo-programa-do-governo-pode-aumentar-desigualdade-na-educacao-infantil-dizem-especialistas.ghtml>. Acesso em: 28 ago. 2021.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, jan./dez. p. 1–18, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512> Acesso em: 30 jul. 2022.

SOUZA, A. G. de; EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contra Poder**, 15 ab. 2020. Disponível em: https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/#_ftn4. Acesso em: 29 ago. 2021.

Rede Brasil Atual. Tereza Campello: novo ‘Bolsa Família’ terá 22 milhões de beneficiários a menos, Website: **Rede Brasil Atual**, 11 ago. 2021. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/08/novo-bolsa-familia-exclui-22-milhoes-de-beneficiarios-bol/>. Acesso em: 17 set. 2021.

YOSHIDA, S. Crianças precisam aprender habilidades socioemocionais na escola. **Revista Nova Escola**, 10 maio 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11731/criancas-precisam-aprender-habilidades-socioemocionais-na-escola>. Acesso em: 6 set. 2021.

3.

Políticas Educacionais e a colcha de retalhos da formação de professores: o Programa Residência Pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum-Formação Inicial*

Fernanda de Souza Godim¹

Rafaela Cristina Johann²

Tema de intensos debates com o passar dos anos, o processo organizacional da formação de professores no Brasil tem sido disputado, haja vista a possibilidade, por meio dessa atividade, de mapear e nortear a formação das futuras gerações de trabalhadores.

Historicamente, essa disputa ocorre com maior ênfase, principalmente, a partir da década de 1990, com os reformistas neoliberais³, que acolhem como plano de fundo um papel ideológico e hegemônico que converte os interesses sociais em econômicos, isso, no sentido de legitimá-los junto aos pressupostos da sociedade capitalista. Com efeito, é por meio do planejamento de reformas econômicas com pautas conservadoras e desestabilizadoras das proposições democráticas que são evidenciadas as ligações políticas entre o liberalismo econômico e o livre mercado (FREITAS, 2018).

No espaço deste texto, ganha destaque a discussão em torno dos ditames que influenciam na tomada de decisões para a formação de professores na perspectiva do capital, haja vista que para a lógica

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.71-94

¹ Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, servidora pública da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná – HISTEDOPR na UNIOESTE. E-mail: fernandasgodimp@gmail.com.

² Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, professora de educação infantil pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná – HISTEDOPR na UNIOESTE. E-mail: rafaelajohann@hotmail.com.

³ Os neoliberais veem o mercado como a base de se gerar lucro, riqueza. Defendem a ideia de se reformar as diversas áreas nas quais o Estado tem uma forte ação e responsabilidade, reduzindo os gastos públicos e, conseqüentemente, tirando do Estado aquilo que deveria ser fornecido e mantido por ele. Acompanham os acontecimentos históricos e sociais, adequando os seus interesses econômicos nos mais diversificados contextos (SOARES; SILVA, 2018, p. 30).

neoliberal a educação deve contribuir com as demandas do sistema econômico para fazer avançar, a passos largos, os interesses do mundo globalizado. Posto isto, a análise em torno da educação escolar, e mais precisamente em torno do trabalho docente, passa a ser orquestrada por organismos e setores ligados ao empresariado.

Não à toa que o Banco Mundial tem sido a ponta de lança para a formulação de documentos que orientam as políticas educacionais nos países em desenvolvimento, como ocorre no Brasil. A demanda por desenvolvimento econômico e alívio da pobreza são questões levantadas para justificar a participação dos Organismos Internacionais na formulação de políticas pensadas tanto para o âmbito das políticas sociais quanto para as educacionais. Cabe, aqui, indagar como é visto o papel do professor e a especificidade do seu trabalho diante dessas orientações que seguem, de todo modo, as prerrogativas da classe dominante.

Seguindo pelo plano da acumulação flexível⁴, a educação deve seguir alguns princípios que coadunam com as bases mercadológicas, a saber:

No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade. (FRI-GOTTO, 2010, p. 59).

Em linhas gerais, o neoliberalismo encontra na formação de professores a oportunidade de fazer avançar seus ideais sustentados por leis, documentos, políticas e programas que engendram o arranjo dessa modalidade. Destarte, carregados de intencionalidades, os projetos arquitetados para sanar os “problemas” na formação docente portam, em verdade, concepções que fragilizam a autonomia desses profissionais e que precarizam a educação como um todo.

À luz desse quadro, buscamos nesta produção discutir sobre a relação entre o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a Base Nacional

⁴ Indica flexibilização da produção em prol do mercado. São, portanto, implicações que envolvem o mundo do trabalho submetido à lógica do capital. Para Harvey (2014), o regime de acumulação é “[...] a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados.” (HARVEY, 2014, p. 117).

Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) com propósito de identificar qual o impacto dessas articulações na formação docente e, conseqüentemente, na formação das novas gerações.

Para tanto, o estudo foi conduzido a partir da pesquisa bibliográfica e documental, sendo a análise norteada a partir dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que considera as contradições existentes na sociedade de classes e que manifesta uma concepção de mundo que se contrapõe com as proposições desiguais propagadas pelo capital. Partimos, portanto, dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que acolhe o método de modo fidedigno, tendo a contribuir, em grande medida, com o debate em torno da necessidade de uma transformação radical desta sociedade, para que, de fato, consigamos constituir um modo de ser e de existir digno a todos.

1. A articulação entre o Programa Residência Pedagógica e a Base Nacional Comum Curricular em questão

Pensadas a partir das bases da sociedade capitalista, as reformas educativas, buscando atender às demandas desse modelo social, têm desgastado a formação de professores ao salvaguardar os interesses neoliberais⁵.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promulga, pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que se apresenta com o objetivo de melhorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, reformular os estágios supervisionados, consolidar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a escola e moldar os currículos dos cursos de formação inicial de professores da educação básica, tendo como referência as orientações da BNCC.

Ressalta-se, a partir disso, que com o estudo pormenorizado sobre a materialização e os objetivos contidos nos editais 06/2018 e 02/2019 do PRP é possível visualizar uma aproximação das propostas de reformas para os currículos das IES definidas a partir da BNCC. Ademais, os estudos de Faria e Pereira indicam que:

⁵ Para saber mais, ver Gentili (1996), Gill (2002) e Laval (2019).

A residência pedagógica, de modo geral, toma emprestado alguns pressupostos da, ou simplesmente faz analogia à residência médica na formação complementar (pós-graduação) dos cursos de Medicina. No cenário educacional brasileiro, essa ideia também pôde ser encontrada no uso de expressões como residência educacional, residência docente e imersão docente, aplicando-se tanto à formação continuada quanto à formação inicial de professores. (FARIA; PEREIRA, 2019, p. 334).

Faria e Pereira (2019) expressam preocupação diante da idealização feita sobre a proposta de uma residência relacionada à formação de professores, pois suas atribuições buscam promover a ampla valorização da formação prática dos futuros professores, conduzindo-os a uma vivência do processo formativo diretamente no ambiente escolar em que atuam ou atuarão. À vista disto, sob o viés do PRP, a prática na sala de aula emerge como fator indispensável para formação docente, e, sem embargo, o programa visa a auxiliar o licenciando na atuação como docente antes mesmo de concluída a sua formação integral.

A crítica realizada por Freitas ao programa vem afirmar que:

A Residência Pedagógica responde a essa concepção restrita de formação profissional e ao caráter “desejado” da formação inicial (e continuada), quando faz a defesa da formação do professor no lócus da escola, na perspectiva exclusiva do pleno domínio dos conhecimentos a serem ensinados, dimensão importante mas não exclusiva nem mesmo na formação continuada. Ou seja, o afastamento das atuais instituições formadoras, responsáveis até hoje pela formação continuada, evidencia a intenção do MEC de retomar a visão tecnicista e pragmática do trabalho pedagógico, reduzindo o professor a um prático. (FREITAS, 2018, p. 524).

Neste sentido, corroboramos com as afirmativas de Guedes (2019, p. 90), ao enfatizar que o PRP se apresenta como “[...] uma política impositiva, por não ter sido dialogada com as instituições formadoras, com os professores, com as escolas da educação básica, nem com as entidades científicas da educação.”.

Silva (2018, p. 316) assinala que o programa tem o propósito de depauperar “[...] o conceito da unidade teoria – prática a um conjunto de procedimentos – ‘aprender a fazer’, ‘como fazer’, ‘como aplicar técnica’.”. Diante disto, a autora afirma que não há a existência do

compromisso com a concepção sócio-histórica promotora de princípios emancipatórios.

Verifica-se, pois, que um dos maiores problemas em relação ao PRP tem sido a sua vinculação à BNCC, pois essa tem seus fundamentos alicerçados na pedagogia das competências⁶. A partir dessa corrente, a formação de professores é fragilizada – e soma-se a isso a redução da autonomia das universidades, que devem, com base na proposta por competências, formar os novos “treinadores” da educação escolar.

As dimensões mais polêmicas da BNCC são embutidas no documento a partir de 2016, quando ocorre o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff – do Partido dos Trabalhadores (PT) – dispendo ao cargo Michel Temer – do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). É por meio da nomeação de determinados agentes⁷ à pasta do Ministério da Educação (MEC) que o setor privado adentra com mais força nos debates sobre a construção da BNCC, fazendo ressurgir a pedagogia das competências enquanto núcleo conceitual.

Em síntese, a pedagogia das competências, nutrida pela tese do suíço Philippe Perrenoud⁸, vem sendo acolhida como fundamentação conceitual na construção de documentos normativos e orientadores voltados à educação escolar. Em seus escritos, Perrenoud (1999, p. 7) afirma que essa abordagem é posta como sendo “[...] uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos mas sem limitar-se a eles.”. Atentos ao que propõe a concepção pedagógica por competências, o que se verifica em seu cerne é a proposta de substituição das bases teóricas pelas bases práticas e utilitárias. Deste modo, esse modelo está fortemente relacionado à proposta de formar o professor a partir de uma perspectiva pragmática do processo de ensino e aprendizagem.

Posto isto, é importante destacar que a BNCC – enquanto referência obrigatória a ser considerada na construção dos currículos da educação básica – indica, para além de uma padronização curricular, a necessidade de alinhamento de algumas áreas que contemplam a educação.

⁶ Para saber mais, ver Duarte (2001) e Ramos (2006).

⁷ A exemplo de Maria Helena Guimarães, nomeada como Secretária Executiva do Ministério da Educação em 2016 e defensora das avaliações externas e integrante do Movimento pela Base – grupo composto por diversos representantes do setor privado que participaram ativamente da construção do documento desde as primeiras discussões, em 2014 (JOHANN, 2021).

⁸ Suas principais obras são: *Construir as competências desde a escola* (1999) e *Dez novas competências para ensinar* (2000).

Sendo assim, a base servirá, ainda, como uma “[...] orientação que confluirá para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização.” (EVANGELISTA; FIEIRA; TITTON, 2019, n. p) – e nisso inclui-se a formação de professores e os processos avaliativos para que, de fato, os objetivos do documento sejam consolidados.

Perante o exposto, entendemos que o PRP é acionado para as licenciaturas para ser um mecanismo que prepara os sujeitos em formação para o trato com a BNCC. Cabe mencionar que a BNCC, ao ser formulada para atender em grande medida as demandas do setor econômico, coloca-se favorável às possibilidades de esvaziamento do currículo escolar diante dos conhecimentos sistematizados. Essa ação favorece a ênfase ao utilitarismo e ao pragmatismo, fazendo, assim, valer a defesa embutida na pedagogia das competências de Perrenoud. À vista disto, a BNCC caracteriza-se como um documento normativo que define quais competências e habilidades os alunos devem desenvolver durante sua trajetória acadêmica nas instituições de educação básica de todo o Brasil.

Estimando uma educação que forma sujeitos a partir de conhecimentos mínimos, a BNCC, enquanto documento normativo, define quais competências e habilidades os alunos devem desenvolver durante a jornada escolar. Para tanto, o documento tem seus fundamentos ancorados na pedagogia das competências, que:

[...] define para a escola a incumbência de formar o trabalhador flexível às exigências do mercado de trabalho, responsabilizando-o pelo seu sucesso ou fracasso, não importam as oportunidades que terá, numa incessante competitividade, que desconsidera inclusive, as diversidades e os interesses pessoais, bem como o lugar de origem dos sujeitos e seus interesses próprios. (HAGE *et al.*, 2020, p.147).

A ponta de lança da BNCC é formar sujeitos adaptáveis e flexíveis para desenvolver ações no mercado de trabalho, com visão de mundo restrita (JOHANN, 2021). Logo, o PRP, bem como as demais propostas pensadas para atender às demandas do capital que interagem com a manutenção do *status quo*, também propõe esse parâmetro de formação aos futuros docentes, colocando em risco a autonomia desses

profissionais para favorecer a consolidação da posição ideológica dos dominantes.

Feitas essas observações, partimos do pressuposto de que o programa é formulado para controlar futuros professores e reduzir a sua concepção de mundo, haja vista que essa última se desenvolve a partir dos conhecimentos historicamente produzidos, socializados e objetivamente assimilados, inclusive, no âmbito da formação de professores, sendo esses conhecimentos indispensáveis para a compreensão das contradições existentes e das circunstâncias impostas à classe trabalhadora nesta sociedade.

Seguindo tais intenções, a BNCC tende a contemplar os interesses formativos para o mercado de trabalho. Essa atividade requer que a formação de professores também seja reconfigurada para que o alinhamento entre BNCC, cursos de capacitação de professores, avaliações, materiais didáticos, currículo e projetos pedagógicos, entre outros, seja de fato organizado a partir das especificidades do documento.

Por influência disso, para fazer avançar com as propostas de alinhamento, a BNC- Formação é formulada. Não à toa, indicada a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica são definidas. Ressalta-se, neste cenário, que o documento em questão tende a desfavorecer a luta por melhorias na formação dos alunos e professores, uma vez que tal dispositivo acolhe a BNCC como uma referência e também se consolida a partir de competências gerais aos docentes.

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente. (SILVA, 2019, p. 133).

Esse conjunto de políticas que cerceiam o professor em formação precariza o trabalho escolar e força a conformação dos sujeitos a terem seu processo formativo pautado em competências e habilidades, dispondo para esses conhecimentos mínimos e limitando-os ao mero saber-fazer. Resgatamos de D'Ávila (2020, n. p) a afirmação que associa

esta nova orientação ao neoliberalismo no sentido de evidenciar que “[...] razão que lhe é subjacente é a de formação de uma mão de obra submissa e de baixo custo.”

Dada a necessidade desta discussão, no próximo item passaremos, considerando os limites desta produção⁹, a tratar da BNC-Formação.

2. BNC-Formação e a desconstrução da formação de professores

Anterior à aprovação da BNC-Formação (2019), a formação de professores era orientada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, conhecida como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), que foi revogada para contemplar a BNCC da educação básica ainda em processo de implementação. A nova diretriz BNC-Formação, também aprovada a partir de um movimento célere e na “[...] calada da noite [...]” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, n. p), acolhe consigo a abordagem por competências e habilidades, culminando em um quadro generalizado de propostas de desmonte do trato com o saber sistematizado.

Taffarel (2019), resistente à BNC-Formação, debate sobre a matéria, afirmando que essa perpassa a ideologia dominante e firma valores, políticas e estratégias que favorecem a classe empresarial. Ademais, ressalta que o texto publicado pela Revista Folha de São Paulo, em 24 de novembro de 2019, pelo Dr. Mozart Neves Ramos¹⁰, oculta a visão idealista e alienante da proposta em questão, alimentada por demais conselheiros do CNE que possuem ligação direta com o setor empresarial, como apontado por Evangelista, Fiera e Titton (2019), ao verificarem que a presença de “[...] 19 Aparelhos Privados de Hegemonia estão presentes na Comissão do CNE.” (TAFFAREL, 2019, n. p).

⁹ Esta produção reserva-se a um limite de páginas, contudo, entendemos que o assunto não está esgotado. Diante disso, procuramos destacar e selecionar os principais pontos para a organização deste texto, buscando contribuir com as futuras produções.

¹⁰ “Ex-reitor da UFPE, atual membro do Conselho Nacional de Educação, Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna, relator do Parecer aprovado por unanimidade, no dia 7 de novembro de 2019, na reunião do Conselho Pleno CNE.” (TAFFAREL, 2019, n. p). Ver mais em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 20 mar 2021.

Destes, seis são associações representativas dos interesses das escolas privadas. Nestas Redes estão expressas relações sociais, relações de classe, a classe burguesa. São frações da burguesia que através do CNE e de seus principais conselheiros, buscam construir um consenso, consenso este que atualmente se alia com aqueles que pregam o ódio, a violência como política para manter a hegemonia capitalista no país. O CNE, que hoje tem um perfil composto por empresários da educação, priorizando o setor privado, e vem aprovando normativas que fortalecem a educação a distância, a formação aligeirada, o rebaixamento teórico na formação dos profissionais da educação (TAFFAREL, 2019, n. p).

O alinhamento entre o documento BNCC e a formação de professores já era algo anunciado no texto aprovado, haja vista que se apresenta como uma medida que “[...] integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais.” (BRASIL, 2018c, p. 8). Ademais, a matéria em questão anuncia que:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2018c, p. 21).

De acordo com Picoli (2020, p. 5), a educação pautada em competências e habilidades preocupa-se, expressivamente, em qualificar os sujeitos para o mundo competitivo e com “[...] um tipo de socialização limitada à adaptação, sem espaço para a subjetivação.”. Diante disto, a educação passa a ser o terreno fértil para a naturalização do capitalismo e dos seus efeitos alienantes e exploratórios.

A vinculação das Competências Gerais com os critérios de avaliação dos exames padronizados denuncia que a competência mais importante para os elaboradores da BNCC está omissa, pelo menos textualmente: a capacidade de competir, de obter bons resultados. A educação torna-se, então, um serviço prestado para melhorar a empregabilidade, uma tecnologia aplicável a um fim externo. [...] As bem-intencionadas

competências configuram-se como um canto da sereia. No fundo, a competência mais valorizada pela BNCC é a competência de competir em um mercado cada vez mais exigente e competente. (PICOLI, 2020, p. 6-7).

Nessa conjuntura, os encaminhamentos pedagógicos direcionam o professor à tarefa de executor de testes para os indicadores de qualidade. Isso se manifesta a partir da ampla referência que a própria BNCC faz das avaliações externas, coordenadas a partir das matrizes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (JOHANN, 2021). Para tanto, a padronização converte-se não apenas para a formação do aluno, mas, também, para a formação do professor que treinará esse aluno sob o viés das provas avaliativas. Há, portanto, “[...] todo um controle do trabalho docente, com a retirada da autonomia e autoria dos professores e professoras sobre seus trabalhos. Na proposta da BNCC-formação, é retirado o trabalho intelectual dos docentes e estes são transformados em tarefeiros.” (HAGE *et al.*, 2020, p. 172).

Em uma lógica gerencialista, essas avaliações, que deixam de ser diagnósticas e passam a ser punitivas, tendem a atender aos interesses mercadológicos. Isso ocorre porque seguem os princípios neoliberais de controle sobre o que se ensina e sobre o que se aprende nas escolas; assim, para seus efeitos, seus pressupostos advogam pela padronização no sentido de organizar esse controle sobre o trabalho docente, propiciando o espaço para negociações voltadas à formação dos novos trabalhadores. Não à toa que “A educação neoliberal, como *commodity*, exige que todos os esforços, desde as práticas pedagógicas até as políticas de organização e financiamento, devem estar direcionados, ao desenvolvimento do capital humano normalizado.” (PICOLI, 2020, p. 10, grifo do autor).

De acordo com nota emitida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a BNCC é um retrocesso planejado no interior do MEC. Seguindo intenções, a BNCC promove a centralização curricular com base na uniformidade, não levando em conta a realidade diversificada das escolas brasileiras e os elevados índices de desigualdade social no país; logo, em terreno fértil, favorece a disposição de privilégios aos empresários interessados em

padronizar a educação para atender aos objetivos do mercado (ANFOPE, 2017).

Vale destacar que os principais interessados na implantação da BNCC são grandes grupos editoriais, fundações, instituições de ensino, empresas de consultorias e organizações prestadoras de serviços educacionais¹¹. Essas instituições são financiadas por grandes bancos e grupos econômicos que orientam sistemas públicos e privados para o desenvolvimento de ações empreendedoras, fazendo, em grande medida, o uso de recursos públicos para a ampliação do escopo da publicidade cultural corporativa, tendo como referência a abordagem neoliberal (HAGE *et al.*, 2020).

Declaradamente, a BNCC relaciona conhecimentos a conceitos, procedimentos, valores e atitudes, transbordando a dimensão socioemocional articulada ao currículo e ao trabalho docente alicerçados nos pressupostos do empreendedorismo. Essa abordagem tem em vista focar na capacidade do aluno em enfrentar dificuldades, resolver problemas, em ser capaz de trabalhar em equipe, superar conflitos, enfim, de formar, assim, um sujeito resiliente, superador das adversidades cotidianas.

Com efeito, o formato organizacional da BNC-Formação, disposta a partir de competências, comporta três dimensões¹², a saber: “[...] a dimensão do conhecimento profissional, da prática profissional e do engajamento profissional, incluindo-se quatro competências específicas em cada uma destas três dimensões – e respectivas habilidades.” (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 567). Em linhas gerais:

Do ponto de vista da organização curricular cujos cursos devem se adequar, fica assim delimitada a formação: uma carga horária mínima de 3.200 horas, distribuída em três grupos distintos. O Grupo I, denominado de base comum de conhecimentos, com 800 horas, voltadas para os fundamentos da educação e suas articulações com sistemas e práticas educacionais. O Grupo II, delimitado como aprofundamento, com 1.600 horas, visando-se os objetivos específicos dos componentes curriculares, unidades temáticas e áreas de conhecimento, incluindo-se competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - educação básica). E o Grupo III, denominado de

¹¹ Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Natura, Volkswagen, CENPEC, Itaú BBA, Unibanco, Bradesco, Santander, Victor Civita, Gerdau.

¹² Para saber mais, ver: Lavoura *et al.* (2020).

prática pedagógica, com 800 horas articuladas desde o primeiro ano de curso, sendo 400 horas para o estágio supervisionado e 400 horas para as práticas como componente curricular. (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 565-566).

Saviani (2020) pontua que a BNCC que está posta pelo MEC secundariza o objetivo da educação, que é o pleno desenvolvimento do indivíduo e o preparo para desempenho da cidadania garantidos pela Constituição Federal (1988) e constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96). À vista disto, o autor menciona que o desenvolvimento em suas máximas possibilidades aos sujeitos não pode ser alcançado com currículos pautados em competências, pois esses primam pela realização de tarefas mecânicas e comuns exigidas pela estrutura ocupacional, com foco nas questões de qualificação profissional.

Zank e Malanchen (2020, p. 146) discorrem que em uma formação baseada nas competências não há o compromisso com “[...] a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista.”. Por esse ângulo, Lima e Sena (2020) destacam que a educação tem se distanciado do seu propósito de formação humana em decorrência das competências a serem firmadas como principal finalidade da educação.

As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente. (SILVA, 2019, p. 133).

Em síntese, o ponto alto dessa nova diretriz BNC-Formação, ao contemplar o trato com as competências e habilidades nos cursos e programas destinados à formação docente, apresenta, de modo frequente,

[...] a menção à BNCC da educação básica, com explícitas referências às competências e habilidades, aos indicadores de desempenho, à dimensão da prática no processo formativo e aos eixos estruturantes da própria BNCC, seja ela pela menção aos campos de experiências da educação infantil, seja pelos conteúdos, unidades temáticas e objetos de

conhecimento do ensino fundamental e médio. Além disso, afirma-se poder haver aproveitamento da formação e de experiências anteriores. (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 566).

A diretriz explica como dar-se-á a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, devendo estar alinhados aos objetivos de aprendizagens prescritos na BNCC, tendo como alguns dos princípios norteadores, dispostos no art. 7º da CNE/CP nº 2/2019:

II - reconhecimento de que a formação de professores exige um **conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática**, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; [...]

IV - reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes, ampliando as oportunidades de **desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes indispensáveis para o bom desempenho** no curso e para o futuro exercício da docência; [...]

VI - **fortalecimento da responsabilidade**, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com o seu próprio desenvolvimento profissional; [...]

VIII - **centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Seguindo estes encaminhamentos, o desmonte da formação de professores junto ao esvaziamento dos currículos escolares coloca em risco a função docente e a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos. Lavoura, Alves e Junior (2020, p. 567) afirmam que essa diretriz vai de encontro ao “[...] rebaixamento e esvaziamento da formação política e pedagógica dos futuros professores.”. Diante disso, tal conjunto de políticas educacionais revela o tipo de professor que se almeja formar: aquele que seja capaz de solucionar problemas do dia a dia, que atenda às demandas avaliativas padronizadas e que domine os conteúdos organizados a partir da BNCC.

Evangelista, Fiera e Tilton apontam para algumas principais intencionalidades ocultas no documento da nova diretriz:

Quatro sentidos emergem como fundamentais: 1) elas são importantes para a formação da mentalidade do professor por meio de conteúdos, métodos de ensino e material didático em sentido amplo, incluídos aqueles destinados à modalidade EaD; 2) elas são importantes por materializarem a reforma curricular da Educação Básica (BNCC) nas licenciaturas, retornando ao chão da escola mediante o trabalho docente; 3) elas são importantes por constituírem – no nível superior e no básico – um vastíssimo mercado, cativo, de produtos educativos que vão de material didático à bolsa de estudos; 4) os três sentidos anteriores articulam-se organicamente ao quarto: elas são importantes porque concretizam na formação e no trabalho docente nervos centrais – ao lado de outros – para a formação da classe trabalhadora no Brasil. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, n. p).

Tendo em vista os esforços da hegemonia dominante pela construção de projetos autoritários e antidemocráticos na sociedade de classes, tanto a BNCC quanto a própria BNC-Formação tendem a contribuir com o avanço das proposições de desmonte da educação, da formação de professores e da formação da classe trabalhadora em geral a partir da:

[...] imposição ideológico-prática dos ditames do capital com convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes. (LIMA; SENA, 2020, p. 18).

Cumpramos assinalar que a crise estrutural do capitalismo intensifica a projeção de medidas pensadas para contornar as consequências oriundas do avanço do capital, “[...] que incide, por meio de inúmeras mediações, na formação humana, já que a configuração de uma nova força de trabalho é necessária para dar sobrevida ao capital.” (LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 555). Sendo assim, também é imprescindível considerar que as medidas adaptativas, como prevê a formação a partir da BNCC, tendem a intensificar processos alienantes para as novas gerações.

[...] a crise estrutural do sistema do capital como um todo – a qual estamos experimentando nos dias de hoje em uma escala de época – está destinada a piorar consideravelmente. Vai se tornar a certa altura muito mais profunda, no sentido de invadir não apenas as finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios de nossa vida

social, econômica e cultural. (MÉSZAROS, 2009, p. 17 *apud* LAVOURA; ALVES; JUNIOR, 2020, p. 556).

Diante disto, na sociedade capitalista, as visões idealistas seguem violando direitos e gerando confusões que direcionam as grandes massas a pensarem que o conhecimento deve reverberar no campo prático, devendo, ainda, contribuir para o emprego e para o avanço tecnológico com vistas a ampliar os horizontes do capital.

Posto isto, é importante sublinhar que a base contra-hegemônica contida na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no permite compreender como se originam as possibilidades de transformação e ressignificação do mundo em que se vive. Assim, fundamentados em uma concepção de mundo pela qual a PHC advoga, passaremos a apresentar no próximo item os princípios curriculares dessa abordagem que encaminha a formação do sujeito livre e emancipado.

3. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica a partir dos seus princípios curriculares

Analisar a educação e o processo de formação a partir do pensamento crítico, indo para além das formas mercantilistas realçadas na sociedade de classes, é uma possibilidade a partir da PHC.

O currículo, enquanto instrumento que direciona o trabalho pedagógico ao proporcionar aos indivíduos a compressão do que venha a ser a sociedade, o homem e a educação, torna oportuna a visualização das suas bases conceituais, ou seja, evidencia o modelo de formação que perpassa seu formato organizacional e mostra se esse instrumento está direcionado aos “[...] caminhos da emancipação dos indivíduos ou não.” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 13). Em sua essência, para contemplar a perspectiva da emancipação dos sujeitos em formação, a educação escolar deve estar comprometida com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nesse cenário, a escola fundamenta-se pelas bases da libertação, haja vista que:

[...] para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber

sistematizado. Isso significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa de escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado. (SAVIANI, 2016, p. 58 *apud* MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 13).

Sabendo, pois, que a educação é um meio indispensável para a instrumentalização da classe trabalhadora e para a transformação social, a PHC compreende que é fundamental que os trabalhadores tenham acesso ao que se tem de mais desenvolvido ao longo dos tempos enquanto produção humana. Logo, a educação enquanto produção imaterial faz parte de um conjunto que permite aos sujeitos envolvidos a ampliação da visão de mundo e do pensamento crítico.

É nesse sentido que Saviani (2013, p. 13) assevera que 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.”. Por esse ângulo, é imprescindível ter a clareza de que promover possibilidades de assimilação da cultura produzida no desenrolar da trajetória humana é, antes de tudo, oportunizar aos sujeitos possibilidades para o seu desenvolvimento integral.

Sendo assim, a socialização dos conhecimentos sistematizados é um movimento essencial para o entendimento da concepção contra-hegemônica que rege a PHC, haja vista que o controle de acesso sobre essas produções, na sociedade capitalista, fica retido a uma minoria (dominantes), que se favorece das condições desiguais às quais a maioria (dominados) está submetida.

Oposta aos projetos de formação que estão empenhados em contribuir com o mundo do capital, a PHC não dialoga com o pragmatismo, o imediatismo e o utilitarismo, posicionando-se na contramão das concepções exploratórias e mantendo a resistência contra as políticas de desmonte da educação e dos serviços destinados aos trabalhadores.

Contudo, a negação do direito ao acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos confirma o rebaixamento do currículo para o processo de escolarização da classe trabalhadora. Na atualidade, esse é um grande desafio a ser enfrentado pela escola pública, uma vez que são nutridos, do ponto de vista organizacional curricular, os “conteúdos” a partir de competências e habilidades. Somam-se a isso os indicativos pautados em

mero saber-fazer, que, de modo pragmático, traduzem proposições que, simplesmente, tendem a ofertar um ensino remontado no esvaziamento dos conteúdos sistematizados, o que contribui para a formação alienada almejada pelos dominantes.

Para a PHC, o conhecimento não é um dispositivo que direciona o aluno ao conformismo, tampouco aos princípios alienantes da eficiência e da competitividade para uma sociedade meritocrática. É diante disto que a perspectiva materialista histórica e dialética é incorporada na construção do currículo a partir da PHC, pois entende-se que a defesa pelo conhecimento deve se somar à defesa da “[...] prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação.” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 14).

É neste sentido que se faz necessário resistir dentro e fora da sala de aula, articulando com os colegas, secretarias de educação quando possível e com os próprios sindicatos e movimentos sociais, dialogando em busca de soluções que permitam a continuidade da autonomia do professor e do exercício de um trabalho voltado ao saber mais desenvolvido, capaz de produzir, de fato, em nossos alunos, as suas máximas capacidades.

4. Considerações Finais

Do ponto de vista da PHC, o PRP, com suas raízes na BNCC, contempla interesses de controle para a formação dos futuros professores, tornando-os meramente capazes de aplicar um currículo pronto e padronizado pautados nos escores avaliativos. O controle sobre a formação dos profissionais que formam novos profissionais para o mercado de trabalho nada mais é do que uma ambição da classe dominante para a perpetuação dos seus interesses. Com efeito, tal mecanismo faz com que os docentes percam gradativamente sua autonomia, atendendo aos anseios de grupos empresariais que primam pela consolidação da dominação ideológica nos indivíduos.

Sendo assim, o PRP foi criado para ser uma das vias de instrumento de aplicação da BNCC e, como alegoria, acolhe em seu cerne a fundamentação por competências. É, portanto, com esse tipo de instrução que o aluno será formado, e, como consequência, será

limitado, tanto ao aluno quanto ao professor, o saber-fazer, excluindo-se as possibilidades de promover o saber pensar.

O saber pensar na perspectiva da PHC não se caracteriza apenas como aparato de crítica. É por meio dos estímulos ofertados e da apropriação dos conhecimentos sistematizados pelos sujeitos que ocorre a promoção dessa especificidade, qualificada a partir da compreensão de mundo dos sujeitos. Posto isso, é imprescindível que o ambiente escolar proporcione aos alunos o acesso aos conhecimentos mais evoluídos, tão carentes na BNCC – e refletido no PRP e na BNC-Formação.

O projeto de formação de professores tem sido encaminhado por teorias tecnicistas que empobrecem a formação dos sujeitos, pois anseiam pelo trabalhador eficiente, obediente e adaptável. Isso torna evidente o projeto de sociedade e de indivíduo que se estima a partir da implantação da BNCC, do PRP e da BNC-Formação, projeto esse que estima por uma sociedade para reprodução do capital com sujeitos alienados.

Neste sentido, é urgente o fortalecimento da voz dos professores, das universidades públicas, dos coletivos de pesquisadores, dos intelectuais e dos movimentos sociais, entre outros representantes comprometidos com a educação pública de qualidade nos debates que engendram as políticas que regulamentam a educação no país, principalmente quando nos referimos à educação da classe trabalhadora.

Pensar na formação de professores deveria ser uma atividade a ser realizada com o intuito de propor ações que viabilizem a construção de políticas educacionais que subsidiem as carências do contexto escolar e não do mercado. Treinar o docente para atuar a partir de competências e habilidades é uma forma de colocar um ponto final em anos de luta, de dedicação e de discussão sobre a valorização do professor. Estes desgastes são reflexos de ditames hegemônicos, que compreendem padrões e normas que configuram na conformação dos sujeitos ao que lhes é imposto, colocando-os, automaticamente, diante de processos de fiscalização e de controle sobre aquilo que aplicam no exercício da função.

O que se verifica, portanto, é que, ao propor uma formação inicial aos professores pautada em uma abordagem técnica e instrumental, as “políticas de desgastes educacionais” vão tornando possível a consolidação de pressupostos práticos ao mesmo tempo em que deterioram os

pressupostos teóricos, tão indispensáveis para a ampliação da concepção de mundo dos indivíduos em formação.

Neste cenário, vão se costurando à formação dos professores todas as medidas que agregam ao empresariado, ao mesmo tempo em que se retalham as conquistas até então alcançadas, em uma desordem formativa que confunde e que busca a conformação dos docentes quanto à aceitação de dispositivos que desqualificam seu trabalho. Logo, com a contribuição de setores privados, empenhados em promover kits pedagógicos e manuais com planos de aulas alinhados a tais dispositivos, a educação vai sendo coberta com uma colcha de retalhos, que tende a deixar os seus professores desprotegidos.

No plano das políticas públicas, os embates diante da visão de mundo que se tem a partir da PHC caminham em direção à luta contra pautas de desmonte e da ideologia mercantilista. Por assim dizer, a instrumentalização da classe trabalhadora a partir do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos e atrelada ao trabalho de desenvolvimento do pensamento crítico é necessária. A educação deve ser assumida como princípio formativo para a transformação da realidade que perpassa a sociedade atual, a qual retrata um cenário desumano, injusto, explorador, desigual e alienante evidenciado a partir dos reflexos da ação do capital.

Referências

ANFOPE. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Brasília: [s.n.] , 2017. Disponível em: http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES nº 06/2018**. Programa de residência pedagógica. Brasília: MEC , 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria CAPES nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: **Diário Oficial da União nº 41**, 2018b.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Edição Especial. Belém, n. 8 jan./abr. 2020 p. 86-101. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 19 set. 2021.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 30 set. 2020.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, Raúl Zurita, nov. 2019. Disponível em: <https://universidade-aesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

FARIA, J. B.; PEREIRA, J. E. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FREITAS, H. C. L. de. 30 Anos da Constituição Avanços e retrocessos na formação de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/912>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49. Disponível em: <https://rl.art.br/arquivos/4002523.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

GILL, L. **O neoliberalismo**. Montréal: Biblioteca Nacional do Quebec, 2002. Disponível em: <http://tonho.no-ip.com/Documents/O%20neoliberalismo-A5.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2020. [*S. L.*], v. 9, n. 1, p. 90–99, 2019.

GUEDES, M. Q. A Nova Política de Formação de Professores no Brasil: Enquadramentos da Base Nacional Comum Curricular e do Programa de Residência Pedagógica. **Da Investigação às Práticas**, [*S. L.*], v. 9, n. 1, p. 90-99, maio, 2019. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/174>. Acesso em: 23 jul. 2021.

HAGE, S. A. M. CAMARGO, L. M.; GOMES, R. K.; FIGUEIRÊDO, A. M. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.). **Reformas educacionais:** avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-178.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**. 14 ed. São Paulo: Loyola. 2014

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2021. Dissertação (Programa de

Pós-Graduação em Ensino) – Centro de Educação, Letras e Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Marianan Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; JUNIOR, C. de L. S. Política de Formação de Professores e da Destruição das forças produtivas: BNC-Formação em debate. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, mar. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6405>. Acesso em: 7 set. 2021.

LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In*: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (orgs.). **Reformas educacionais**: avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11-37.

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, v. 20, p. 1-20, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MORAIS, J. K. C. de; MOURA, D. H. Do taylorismo/fordismo à acumulação flexível: implicações do regime de acumulação para o mundo do trabalho. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 17, p. 62-72, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/19299/30254> Acesso em: 9 fev. 2022.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, [s. l.], v. 5, p. 1-23, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/15036>. Acesso em: 9 fev. 2022.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006

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

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. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MAL ANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965>. Acesso em: 19 set. 2021.

SILVA, K. A. C. P. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 307-320, jul./out. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192461/politicas_de_formacao_de_professores.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jul. 2021.

SOARES, G. L.; SILVA, J. F. A Influência do Neoliberalismo na Educação: Reflexo na Formação Docente. **Professare**. Caçador, v. 7, n. 1, p.

26-40, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/1531>. Acesso em: 5 mar. 2020.

TAFFAREL, C. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**: Ocultar, silenciar, inverter para o capital dominar. Salvador: ANFOPE, 2019. Disponível em: Acesso em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/11/BNCF-Celi-Taffarel-24112019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de; ORSO, P. J.(org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 131-160.

4.

O Ensino Médio e o currículo como propriedade privada: uma análise da Pedagogia Histórico-crítica*

Debora Cristine Trindade¹

Este capítulo aborda que a formação em nível médio no Brasil tem, historicamente, atendido às necessidades políticas, econômicas e sociais do mercado produtivo capitalista. Para tanto, o texto foi estruturado em dois momentos. O primeiro trata-se de um recorte histórico do processo de organização do Ensino Médio iniciado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, caracterizando a constituição e as mudanças da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), ocorridas em 1961, 1971 e 1996, até a configuração do “novo” Ensino Médio, em 2017. No segundo momento, o texto impulsiona as análises sobre a escola como campo de disputa social e econômica e referencia a tomada do currículo como propriedade na medida em que é ajustado de forma distinta conforme a classe social, diferenciando a escola de ricos e pobres, bem como deixando o conhecimento, a cultura e a riqueza intelectual apenas à disposição de uma classe social. À guisa de conclusão, endossamos a luta da Pedagogia Histórico-Crítica pela valorização da escola, pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação e, principalmente, pela formação crítica e universal dos sujeitos sociais.

1. A especificidade do Ensino Médio na história da educação: um breve recorte

O processo histórico de organização do Ensino Médio segue a lógica das necessidades do meio produtivo, sendo necessária uma análise

*DOI -- 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.95-120

¹ Possui graduação (2005) em Pedagogia e mestrado (2020) em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, campus de Foz do Iguaçu. Atualmente, é doutoranda em Educação pela UNIOESTE, campus de Cascavel. É professora pedagoga – Colégio Estadual Barrão do Rio Branco. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da região Oeste do Paraná – HISTEDOPR na UNIOESTE. Tem experiência na área de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Pedagogia Histórico-Crítica; educação; currículo; Ensino Médio. E-mail: deboracrtrindade@yahoo.com.

para além dos portões da escola, sem perder de vista as condições políticas, sociais e econômicas de cada época. Conforme afirma Kuenzer,

A história do ensino médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por intermédio, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (KUENZER, 2000, p. 17).

Promulgado pelo Decreto-Lei nº 4.244 – Lei Orgânica do Ensino Secundário –, de 9 de abril de 1942, o Ensino Médio passou a ser organizado em dois ciclos distintos: o primeiro sendo o ciclo vertical nomeado ginásial, com duração de quatro anos, ou colegial, com a duração de três anos, e o segundo, o ciclo horizontal, que poderia ser realizado nos ramos secundários ou técnico profissional.

No que se refere a esse Decreto, Saviani (2010) descreve o nítido caráter centralista, dualista e corporativista do ensino, pois há um ciclo destinado àqueles que devem se preparar para cursar o Ensino Superior e outro para aqueles cuja formação técnica já era considerada suficiente. Segundo o autor,

O conjunto de reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social. (SAVIANI, 2010, p. 269).

Já no início dos anos de 1961, com a aprovação da Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, ocorreu a aproximação do público com o capital privado, “[...] consolidando o elitismo na política educacional brasileira.” (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 72), respondendo aos interesses da organização capitalista do país e alicerçando políticas de reformas educacionais futuras, como as de 1968 voltadas ao ensino supe-

rior e 1971 voltada ao Ensino Fundamental, Médio e profissional².

Necessariamente após a mudança na legislação, o curso secundário e os cursos profissionalizantes passaram a possibilitar o acesso a qualquer área do Ensino Superior, mediante provas de vestibulares. Foi a chamada equivalência entre os ramos profissionais e o ensino secundário, já que, anteriormente, os estudantes apenas poderiam cursar o Ensino Superior em carreiras correspondentes ao seu curso profissionalizante, enquanto aos alunos do secundário havia abrangência para escolher qualquer curso. Conforme Kuenzer,

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalassem aos níveis fundamental (1º grau) e técnico (2º grau). (KUENZER, 2000, p. 15).

Conforme explicitado, percebemos que, apesar da importância histórica da promulgação da primeira LDB, em 1961, essa não conseguiu “[...] superar a dualidade estrutural, posto que permanecem as duas redes, e a reconhecida socialmente continua a ser a que passa pelo secundário.” (KUENZER, 2000, p. 16).

Assim, a dualidade no ensino, originária da própria organização da sociedade dividida em classes antagônicas, expressa-se com maior clareza no ensino secundário, ou Ensino Médio conforme nomenclatura definida pela LDB em vigência, dado seu caráter final da escolarização. Entendemos, aqui, que a ampliação ou a abertura para a realização de vestibulares³, em quaisquer cursos oferecidos no Ensino Superior naquele momento histórico, não alterou de nenhuma forma a essência do princípio educativo retratado em dois projetos pedagógicos distintos.

Esses projetos “[...] atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho.” (KUENZER, 2000, p. 15), que

² Lei nº 5.540/1968 (Ensino Superior) e Lei nº 5.692/1971 (Ensino Fundamental, Médio e Profissional).

³ A origem dos vestibulares remonta à década de 1910, quando foram criados os exames de admissão ao Ensino Superior superior no Brasil, que receberam o título de Exames Vestibulares, em 1915, pela Reforma Carlos Maximiliano (BONFIM, 2003). No início da década de 1920, excederam o número de candidatos em relação ao número de vagas no Ensino Superior, reforçando, portanto, a proposta das provas de admissão e impulsionando um mercado bastante promissor dos “cursinhos pré-vestibulares” (WHITAKER, 2010).

precisam formar os trabalhadores que realizem o trabalho braçal e instrumental, bem como os trabalhadores intelectuais e dirigentes, atendendo às expectativas da sociedade capitalista para aquele momento histórico.

Sandri (2016, p. 44) também faz uma ressalva importante em relação a essa primeira LDB, que, apesar de ter fortalecido, em linhas gerais, o direito à educação em instituições públicas, também “[...] fortaleceu os interesses privados com a garantia do repasse de recursos financeiros públicos e a garantia de liberdade de ensino para as escolas particulares”. Essa suposta liberdade estava em garantir que as famílias pudessem escolher o tipo de educação ou instituição nas quais os filhos estudariam. Tal movimento fez com que o mercado privado ampliasse seus ganhos com a educação, aumentando os interesses do capital sobre esse tipo de investimento – considerando, portanto, a necessidade de “[...] subordinar a si todos os elementos da sociedade, ou em extrair dela os órgãos que ainda lhe faltam.” (MARX, 2011, p. 217).

Talvez por ser compreendida como trabalho improdutivo para o sistema capitalista, a educação institucionalizada acaba subordinada a esse sistema orgânico, sendo próprio o ajuste de políticas privatistas, bem como a sanção de conhecimentos, esses adequados a cada época ou situação imponente ao momento e à organização do capital, sendo que “[...] conhecimento, informação, atividades culturais e afins são sempre passíveis de serem transformados em mercadoria e integrados ao capitalismo.” (HARVEY, 2018, p. 96).

Com efeito, a próxima reforma da educação voltada para os ensinos de primeiro e segundo graus aconteceu apenas após uma década, em um contexto social completamente diferente. Nesse período, vivendo sob a Ditadura Militar, que foi instaurada em 1964 e durou até a redemocratização em 1985, o país passou por inúmeras modificações, sendo que dentre as mais duras se destaca o Decreto nº 5, com caráter extremamente ditatorial. O Ato Institucional nº 5, ou, como ficou conhecido, AI5, impôs inúmeros desmandos do pensamento militar para a sociedade, começando pela derrubada da constituição federal até a censura, retirada de direitos civis e outros.

O direcionamento da educação para a formação para o trabalho ficou explicitado no corpo da Lei nº 5.692/1971 como parte da formação especial, sendo que o seu art. 5º, parágrafo 2º, estabelece que:

Art. 5º [...]

2º A parte da formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada quando se destine à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, s/p).

A habilitação profissional no 2º grau tinha por objetivo “[...] atender as demandas específicas do processo produtivo.” (KUENZER, 2000, p. 17) e, portanto, estava diretamente ligada às necessidades do mercado. Segundo Kuenzer (2000), a proposta da LDB/1971 estava articulada ao modelo político e econômico da ditadura e, para tanto, tinha objetivos que custaram caro à população naquele período, dos quais destaca:

- A despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- A preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava como o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e de médio porte, com organização taylorista/fordista, produção de massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 2000, p. 17).

Saviani (2002) também destaca que as características do ensino naquele período estavam em consonância com os interesses e as necessidades do mercado produtivo em expansão, sendo que a primazia era de resultados eficientes com vias à profissionalização e ao aperfeiçoamento técnico, conforme salienta.

Os princípios de não duplicação de meios para fins idênticos como seus corolários, tais como a integração, a racionalização-concentração, a intercomplementaridade, a flexibilidade, a continuidade terminalidade, o aproveitamento de estudos etc., do mesmo modo que medidas tais como a departamentalização, a matrícula por disciplina, “o sistema de créditos”, a profissionalização do 2º grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com o aprimoramento técnico,

com a eficiência e profundidade em busca do máximo de resultado como o mínimo de dispêndios. (SAVIANI, 2002, p. 122).

Com efeito, a Lei foi “[...] saudada como uma verdadeira panaceia, como uma redenção definitiva da educação brasileira.” (SAVIANI, 2002, p. 123) ao novo sistema político social, já que o governo de Médici procurava atender ao “milagre brasileiro”, impulsionando e ressaltando a importância da modernidade educacional e, portanto, da necessidade das reformas, atendendo de forma autoritária, mas triunfante, aos princípios e objetivos governamentais.

Ainda na década de 1980, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, novamente com base utilitarista e produtivista, que direcionou o “[...] sistema educacional a uma óptica imediatista e fragmentária, que nos condena, mesmo no ponto de vista da organização capitalista de sociedade, a sermos consumidores de ciência e tecnologia”. (FRIGOTTO *et al.*, 2006, p. 147). Essa proposta seguia, portanto, a mesma linha ideológica das anteriores, dedicando os esforços ao “[...] fetiche de mercado, como ordenador social e do sistema educacional.” (FRIGOTTO *et al.*, 2006, p. 147).

Emaranhados da total falência do “milagre brasileiro”⁴ propagado pela ditadura e tomando maior expansão com a abertura dos mercados dada pelo Governo Fernando Collor no início dos anos de 1990, temos “[...] um conjunto de fatores combinados que determinou a crise do capitalismo brasileiro ao final do século XX.” (SANTOS, 2006, p. 188).

A nova realidade que se instaurava e o desenvolvimento contemporâneo necessitavam de uma escola que não separasse a formação intelectual da técnica, entendendo a formação unificada entre ciência e trabalho e trabalho intelectual e manual como indispensável ao novo movimento econômico do país. Conforme salienta Kuenzer,

Para o capital, o “gorila amestrado” não tem função a desempenhar. O capital precisa para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte do acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à

⁴ “Período de rápido crescimento da economia brasileira, entre 1968 e 1973, beneficiando-se de ampliação do comércio mundial, num momento em que foram aumentadas excepcionalmente as trocas externas, e os empréstimos estrangeiros, na época a juros baratos.” (GENTILLI, 2004, p. 88).

produção. Para tanto, a mera formação profissional já não é suficiente. (KUENZER, 2000, p. 37).

Exigia-se um novo perfil de trabalhador e, portanto, um novo conceito de qualificação. O Estado passou, então, a ser cobrado para elevar a escolaridade, dando maior acesso aos conhecimentos gerais aos estudantes, sendo que o setor empresarial daria as instruções técnicas aos seus empregados de acordo com a necessidade do momento. Conforme Santos,

De acordo com alguns analistas, as questões relacionadas às demandas da reestruturação produtiva, em termos de qualificação e de escolaridade básica do trabalhador, deveriam envolver dois atores sociais: o setor empresarial e o Estado. Nesse sentido, constatamos que as empresas passaram a empreender esforços no sentido de qualificar a força de trabalho e a exigir do Estado que equipasse seu sistema educacional, com o objetivo de elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores. (SANTOS, 2006, p. 196).

Nesse cenário e em meio às discussões traçadas dos rumos dados para a educação no país, especialmente pelos pesquisadores e trabalhadores em educação nas universidades, na Associação Nacional de Educação (ANDE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), foi aprovada a nova LDB nº 9.394/1996, projeto apresentado por Darcy Ribeiro, em fevereiro, no Senado e, posteriormente, em dezembro do mesmo ano, na Câmara de Deputados.

Saviani (2016) ao chamar a atenção sobre o conceito de educação básica presente na LDB nº 9.394/1996, salientou, apesar dos pontos de divergência, ser uma importante conquista ter um sistema nacional de educação com a preocupação da universalização. Também expôs as exigências da atualidade, como a tecnologia e a microeletrônica como pontos fundamentais à mudança, conforme relata:

A orientação em pauta corresponde a uma exigência dos tempos atuais que, na esteira das mudanças tecnológicas em curso tendo por base a revolução microeletrônica, vêm demandando uma formação geral comum cuja consistência envolve uma escolaridade mais prolongada. (SAVIANI, 2016, p. 233).

A educação escolar, a partir da LDB nº 9.394/1996, ainda em vigência, é composta pela Educação Básica e pelo Ensino Superior, sendo que a primeira é dividida entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Como esta pesquisa se trata especificamente do Ensino Médio, pretendemos nos ater agora às mudanças que foram impostas a essa etapa. Portanto, estão dispostos ao longo do art. 35 da referida Lei os objetivos da formação no Ensino Médio, a organização curricular e a avaliação, e, mais especificamente em seus incisos I a IV, estão regulamentados os objetivos do curso, que agora passa a ter duração mínima de três anos e a ser entendido como etapa final da educação básica:

Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, como duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - A compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, s/p).

A partir da apresentação dos objetivos, conseguimos perceber que, enquanto etapa final da educação básica, o Ensino Médio tem como obrigações: por um lado, propiciar aos estudantes o aprofundamento dos conteúdos já aprendidos e, com eles, dar a possibilidade para continuar os estudos, ou seja, o ensino propedêutico, e, por outro lado, ser preparação básica para o trabalho, pautado especialmente na formação flexível e nas necessidades do processo produtivo.

Salientamos que as reformas educacionais realizadas na década de 1990 têm suas raízes na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, que foi proclamada na reunião realizada, de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, e serviu de base para a elaboração dos Planos Decenais para Educação no Brasil. Segundo Silva,

Essa Conferência, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (SILVA, 2003, p. 165).

Nesse contexto, tendo como presidente Itamar Franco, criou-se o Plano Decenal de Educação para Todos, com o objetivo de promover “[...] as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.” (BRASIL, 1993, p. 37). Objetivamente, foram publicadas as “[...] Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998) trazendo como proposta de organização o currículo centrado na formação de competências e habilidades.” (SILVA, 2015, p. 372), antecedendo, portanto, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999.

Dentre as principais justificativas, estava a necessidade de adequar a formação dos indivíduos às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, dadas especialmente pelas transformações tecnológicas. Buscava-se regular os conteúdos e os níveis de ensino com o que seria o início do trabalho com as atividades de avaliação em larga escala, colocadas como reguladoras de todo o processo educativo. Está dada, portanto, a justificativa para tamanha importância aos processos avaliativos – trata-se de atender às exigências e às regras impostas pelos organismos multilaterais que financiaram as reformas educacionais, e não acompanhar a implementação da organização curricular.

Com esse direcionamento, os PCNEM estavam atrelados ao discurso da formação universal, devendo oportunizar aos jovens as práticas educativas alinhadas às suas necessidades sociais, políticas e econômicas, de forma conivente aos seus interesses individuais de aprendizagem, garantindo “[...] a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão.” (BRASIL, 1999, p. 10).

As mudanças no cenário político nacional, a partir do ano de 2003, com o início do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que

permaneceu até meados de 2016, trouxeram algumas alterações em relação à educação. Dentre elas, destacamos as políticas para o Ensino Médio: a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004, que trata da retomada da educação profissionalizante, e a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2012. Os dois documentos apresentaram o Ensino Médio Integrado como prioridade, direcionando o currículo baseado nos princípios do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Ramos (2008, p. 15) considerou o Decreto n. 5.154/2004, que estabelece a Educação Profissional vinculado ao Ensino Médio, como um marco na história da educação do país, já que transparecia “[...] um horizonte do ensino médio seja na consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura.”, fundamentando-se em uma relação imediata com a formação profissional e os princípios de uma educação integral.

Apesar de inegáveis as alterações em relação à educação do país nesse período, há limites em uma perspectiva de educação transformadora no modelo produtivo e econômico que prioriza, acima dos outros aspectos, o acúmulo de capital e a propriedade privada. Partindo desse pressuposto, dentre as críticas ao governo do Partido dos Trabalhadores está exatamente essa falta de condições ou interesses nas mudanças estruturais, que seriam base para pensar em mudanças realmente efetivas para uma educação transformadora, com o objetivo da superação do capitalismo, conforme esclarece Frigotto,

Aos poucos, várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. (FRIGOTTO, 2012, p. 26).

A reorganização curricular, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, evidenciada nas políticas anteriores reforça-se na nomeação de trabalho, ciência, cultura e tecnologia como centro das propostas para o Ensino Médio, no entanto, a educação com a base na transformação social somente pode estar alicerçada no trabalho como princípio educativo, e isso não pode ocorrer apenas na letra da lei, precisa estar em conjunto com a expressão da prática social. Conforme indica Colantonio e Silva,

Sinalizamos para o necessário desafio de se buscar, juntamente com os sujeitos jovens e adultos aos quais essas proposições se destinam, os significantes desses conceitos como forma de desvelá-los e explorá-los na história, nas relações de poder e nos interesses que circundam as relações sociais entre o trabalho, a ciência, a tecnologia na contemporaneidade. O texto normativo é expressão de uma prática social, o que torna igualmente relevante a compreensão das relações sociais que tencionam suas proposições, com vistas a superar sua limitação instrumental. (COLONTONIO; SILVA, 2014, p. 629).

A partir de 2012, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores, foi criada uma Comissão Especial na Câmara de Deputados, com a justificativa de que a organização curricular do Ensino Médio, a então chamada Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), não atendia às expectativas dos jovens e muito menos do setor econômico do país. Assim, a comissão apresentou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, que propunha uma organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e, também, com a obrigatoriedade de sete horas diárias para todos os alunos matriculados nessa etapa de ensino. Segundo Silva e Scheibe,

Quanto à organização curricular, o PL nº 6.840/2013 propunha uma retomada do modelo dos tempos da ditadura civil-militar, trazendo de volta a organização por opções formativas com ênfases de escolha dos estudantes. No último ano do ensino médio o estudante faria opção por uma das áreas do currículo ou pela formação profissional. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).

Além do total desconhecimento da comissão quanto à realidade das escolas públicas, bem como a falta da garantia de professores qualificados, condições materiais e pedagógicas de trabalho e ensino aprendizagem, o Projeto de Lei não considerava os jovens que trabalham e estudam e que, portanto, não poderiam ficar na escola em tempo integral. Assim, tal proposta organizava uma separação de conhecimentos e grupos de estudantes, considerando que conforme a escolha do jovem, esse poderia ou não ter acesso a determinados conhecimentos. Estas inquietações fizeram com que várias entidades formassem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que buscou discutir a reforma proposta na Câmara de Deputados, descaracterizando, portanto, a sua aprovação naquele momento.

Em 2016, com a destituição do cargo da presidenta Dilma Rousseff após golpe parlamentar, Michel Temer assumiu o posto como presidente da República e, dentre suas primeiras atividades, esteve a recuperação da Comissão Especial na Câmara de Deputados, grupo responsável pelo Projeto de Lei nº 6.840/2013, e a nomeação de Mendonça Filho como ministro da Educação. Quase que imediatamente, foi publicada a Medida Provisória nº 746/2016, retomando as questões controversas do Projeto de Lei em relação à Reformulação do Ensino Médio. Logo, “[...] marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades.” (SILVA, 2018, p. 04) a MP 746/16 foi convertida na Lei 13.415/2017 (SILVA, 2018).

A partir da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), as disciplinas são renomeadas como componentes curriculares, sendo que apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática são obrigatórias nos três anos de estudo, o ensino da arte e da educação física aparece como obrigatório apenas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Em relação as disciplinas de sociologia e filosofia, a lei garante apenas obrigatoriedade de estudos e práticas, deixando muitas dúvidas sobre como se dará na prática, dúvidas essas que podem acarretar interpretações diferentes em relação a disposição e organização destes conhecimentos.

Sandri (2017) expõe que os interesses do setor privado no sistema educacional estão diretamente ligados à manutenção do domínio cultural, social e econômico exercidos pela classe dominante sobre a classe dos dominados. Assevera, ainda, que “[...] tais tendências se coadunam com a Teoria do Capital Humano, cuja principal função é ajustar o processo de formação humana aos interesses econômicos de determinadas classes e/ou grupos sociais.” (SANDRI, 2017, p. 145).

As análises do Banco Mundial do documento “competências e emprego: uma agenda para a juventude”, de 2018, expõem com objetividade que o “[...] potencial de produtividade do trabalho de qualquer país e, em última instância, de seu desenvolvimento econômico, é o seu capital humano – a força de trabalho e suas competências.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 06). Ainda é enfático em afirmar que o capital humano seria a *Nova Riqueza das Nações*, e, para tanto, faz-se preciso o alinhamento entre a formação de trabalhadores capacitados e a eficiência do mercado de trabalho.

Neste mesmo sentido, Sandri (2017, p. 144) chama a atenção para a derrocada da profissão docente, já que há “[...] a possibilidade de pessoas sem licenciatura se transformarem em professores pela via do notório saber.”, levando à diminuição da contratação de professores com formação específica não apenas na formação profissional. Reforçamos a suposição de que professores poderão ministrar várias disciplinas e não apenas o que consiste na própria formação. Perde-se, portanto, com a generalização e a sobrecarga do profissional, já que muitos professores, além de trabalharem em vários estabelecimentos diferentes, terão que direcionar seus esforços para pesquisa e organização das aulas em mais de uma disciplina.

O “novo” Ensino Médio também imprimirá mudanças expressivas nas políticas de formação de professores, ou seja, provocar mudanças profundas na própria carreira docente. À vista disso, consideramos a reforma contrária aos interesses dos filhos da classe trabalhadora, pois, ao esvaziar a escola dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, privando as novas gerações de professores de formação específica e de qualidade, retira-se o que mais há de necessário para a organização de uma sociedade diferente da organizada pelo capital. Nega-se o conhecimento histórico da humanidade necessário ao desenvolvimento da capacidade crítica e a autonomia de pensamento para lutar pelos direitos (FRIGOTTO; MOTTA, 2017).

A educação passa, pois, a atender apenas à demanda do sistema produtivo, sendo que as questões principais, tanto da MP nº 746/2016 quanto da Lei nº 13.415/2017, são “[...] investir em capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas do conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar.” (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 358).

Investir em capital humano é dar prioridade aos conhecimentos úteis na perspectiva do setor produtivo. Neste sentido, a escola, ao otimizar o tempo de formação dos estudantes, deve buscar a formação para a empregabilidade e para a ascensão dos diversos setores econômicos. Mais do que isso, a preocupação com a formação em nível médio parte da responsabilidade em organizar o futuro do sistema, considerando que é a juventude que frequenta a escola quem manipulará a engrenagem no futuro e, portanto, precisa desenvolver competências próprias para a função a exercer. Um jovem eficiente ao sistema precisa ter as chamadas competências técnicas de uma determinada profissão e

também as chamadas competências cognitivas e socioemocionais⁵ como aporte para “[...] mitigar os desafios lançados por nosso mutável contexto mundial.” (BANCO MUNDIAL, 2019, p. 09).

Partindo desse pressuposto, ou seja, “[...] da necessidade da formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado.” (BRANCO *et al.*, 2018, p. 59), a reorganização curricular a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, traz consequências à formação da juventude que frequenta, especialmente, a escola pública, esvaziando conteúdos e tornando o currículo extremamente pragmático e direcionado à realização de avaliações externas, sugerindo, portanto, que as escolas e o trabalho do professor priorizem apenas determinados conteúdos.

Nossas análises sobre o histórico do Ensino Médio no país apresentaram consonância com os interesses políticos e econômicos dos organismos internacionais na reprodução da sociedade capitalista. No momento atual, em meio ao desmonte do funcionalismo público, a perda de direitos trabalhistas e o negacionismo da ciência, a formação priorizada está alicerçada na pedagogia das competências – já utilizada no final dos anos de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) –, encurralando a significação da juventude à formação de capital humano, ou seja, “[...] limita-se a questão da formação de mão de obra com estrita função instrumental em relação ao desenvolvimento econômico.” (SAVIANI, 2014, p. 166). Temos, para tanto, o esvaziamento de conteúdos escolares e a redução da escolarização ao desenvolvimento de habilidades e comportamentos, retirando o direito ao saber historicamente produzido pela humanidade e o colocando como propriedade privada a serviço da burguesia.

2. Escola como disputa social, econômica e política

No sistema capitalista, as políticas sociais, que suprem as necessidades de educação, moradia e saúde, entre outras, são consideradas como sínteses das disputas sociais, econômicas e políticas e das contradições geradas dentro do próprio sistema. Segundo Deitos e Xavier,

⁵ “[...] variadas estratégias de conduta face às demandas de adaptação ao meio; o problema das motivações que dirigem os comportamentos humanos; a questão da patologia, dentre outras.” (SMOLKA; LAPLANE; MAGIOLINO; DAINEZ, 2015, p. 223).

Considerada, dessa maneira, a política social, como uma mediadora no Estado capitalista está subordinada ao jogo de interesses hegemônicos a que o Estado capitalista atende, ou seja, aos interesses da acumulação e reprodução de capital. (DEITOS; XAVIER, 2006, p. 69).

A educação, portanto, não pode ser entendida sem a contextualização da organização social, econômica e política que sustenta o Estado. Neste jogo, as forças internacionais, que mantêm e adequam a organização nacional, expressam-se na desigualdade e na superexploração do trabalho, utilizando a política educacional como aporte ideológico fundamental para sua própria manutenção.

Nesse contexto, Xavier (1990, p. 4) destaca que, ao discutir a prática pedagógica investida no Brasil, esbarramos no entendimento das “[...] contradições inerentes ao modo de produção vigente, numa sociedade que se articula de forma subordinada às contradições geradas pelo avanço das relações internacionais de dominação.”, ou seja, a inadequada organização educacional em relação à realidade da população brasileira é intencional na medida que atende às insurgências do sistema capitalista, pautada na reprodução e na manutenção da sociedade de classes em atendimento às necessidades do mercado de trabalho e do acúmulo de riqueza desenfreado. Saviani complementa:

A educação desenvolve-se à margem do desenvolvimento econômico, mas é condicionada por ele seja porque o grau de fluidez da cultura depende das possibilidades abertas pelo desenvolvimento da economia, seja porque o desenvolvimento da industrialização e da urbanização coloca novas exigências sociais e culturais que devem ser atendidas pela educação. (SAVIANI, 2014, p. 165).

Portanto, no processo de modernização da produção capitalista no país, regular a modernização cultural é um procedimento adequado, considerando os “[...] limites necessários à incorporação da economia nacional ao conjunto da economia capitalista mundial.” (XAVIER, 1990, p. 28). Em linhas gerais, em países periféricos como o nosso, há a necessidade de desenvolvimento científico e educacional mínimo, pautado no desenvolvimento de conhecimentos científicos tecnológicos específicos voltado à classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, necessita-se formar as elites condutoras, garantindo o domínio e a hegemonia com

o auxílio da máquina estatal “[...] pelo monopólio dos instrumentos de elaboração e expressão de ideias e valores.” (XAVIER, 1990, p. 82).

Na medida em que as relações capitalistas avançam, há a prerrogativa de que os demais setores sociais econômicos caminhem na mesma direção, otimizando, assim, a hegemonia – é quando a “[...] realidade se impõe sobre as expectativas e o modelo tende a ajustar-se às exigências efetivamente impostas ao sistema educacional pela ordem econômico-social historicamente constituída.” (XAVIER, 1990, p. 85). É nesse contexto que essas novas expectativas podem impulsionar a política do sistema educacional com o objetivo de encaminhar modelos próprios para satisfazer os processos do mundo capitalista. Segundo Deitos,

A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional. (DEITOS, 2010, p. 209).

Definitivamente, a década de 1990 foi marcada pelo fortalecimento das forças hegemônicas do capital no país, que se utilizaram de várias vertentes para sustentar as suas implicações. As políticas de reformas educacionais, especialmente de currículos, destacaram-se como equivalentes a este trabalho de manutenção e de apropriação da sociedade de classes. Um exemplo disso foi a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entre os anos de 1998 e 1999, baseados na pedagogia das competências, organizando a formação de habilidades para as crianças e os jovens em idade escolar e estimulando a competitividade global como nova exigência do setor econômico.

Essa política fazia parte de um emaranhado de ajustes estruturais que estavam sendo implementados, “[...] impondo relações econômico-sociais e político-ideológicas.” (DEITOS, 2010, p. 210) não apenas ao Brasil, mas aos países latino-americanos como um todo.

A retomada desse discurso curricular sob a égide da pedagogia das competências ocorreu justamente no período pós golpe parlamentar de 2016 e de integração de Michel Temer como presidente da República. Nesse contexto, temos na agenda neoliberal a implementação da BNCC como vetor para o conhecimento de habilidades necessárias para

promover o desenvolvimento sustentável, conforme descrito nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em articulação direta com o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, conforme destaca o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA),

A meta 4.7 do ODS 4 visa garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, até 2030. Para atingir esta meta, o MEC contava com uma Coordenação-Geral de Educação Ambiental e Temas Transversais da Educação Básica, subordinada à Diretoria de Currículos e Educação Integral da SEB. Esta coordenação era responsável por subsidiar a formulação das políticas curriculares da educação básica, observados os temas transversais e a educação ambiental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a BNCC. (IPEA, 2020, p. 133).

Compreendemos que a construção e a implementação da BNCC se expressam em uma racionalidade utilitária e pragmática, ou seja, com o viés da formação prática direcionada pelo interesse empresarial burguês que nem de longe atende às expectativas de uma formação totalitária ou universal aos jovens estudantes. Além disso, percebemos o controle que passa a ser imposto ao sistema educacional por meio do currículo com objetivos em “[...] moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos etc.” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 157).

Neste contexto, defendemos, em conjunto com a Pedagogia Histórico-Crítica⁶, que a escolarização, especialmente em nível médio, deve oportunizar a articulação entre o mundo do trabalho, da cultura e da ciência enquanto direito social e subjetivo de todos os indivíduos. Ao colocar o conhecimento como propriedade de apenas uma classe e/ou segregá-lo, temos a negação do próprio desenvolvimento universal do ser humano e, portanto, da tomada de consciência necessária e a transformação da sociedade. Talvez aqui esteja o maior medo da classe burguesa, o que a faz ter, segundo nossa leitura, o olhar tão interessado para a formação dos jovens: a manutenção da hegemonia social utilizando-se do controle sobre o domínio cultural, esvaziando, portanto,

⁶ Para saber mais, vide Malanchen (2016); Duarte (2016).

os conteúdos escolares dos currículos e limitando a formação humana integral.

3. Algumas Considerações

A escola vem sendo historicamente utilizada para ajustar os métodos de produção da sociedade capitalista, logo, é perspicaz afirmar que o currículo se torna propriedade na medida em que é ajustado de forma diferenciada conforme a classe à qual o indivíduo pertence – ou seja, a “[...] riqueza socialmente produzida é a questão predominante nesse processo.” (DEITOS, 2010, p. 210). Temos, por um lado, a organização do conhecimento científico e, de outro, o conhecimento prático, ambos distribuídos de forma completamente desigual, aumentando a alienação da classe dos trabalhadores. Usa-se a escola para coerção social na articulação de “[...] novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho.” (KUENZER, 2002, p. 79).

No que diz respeito exclusivamente à escolarização da classe trabalhadora, o que se valoriza é a condição de empregabilidade ou educabilidade, isto é, a disposição para aprender constantemente o que é necessário para o momento flexível em que a economia e o mercado produtivo se apresentam. Assim, à classe dominada não é preciso a apropriação de todos os conhecimentos históricos, sendo esse de propriedade privada de determinado grupo social. Conforme destaca Duarte,

A classe dominante não coloca a escola a serviço da imposição da assim chamada cultura burguesa a toda a população porque, da mesma forma que o capital é riqueza humana transformada em propriedade privada da burguesia, a assim chamada cultura burguesa é riqueza intelectual humana posta a serviço dos interesses de uma classe social. (DUARTE, 2013, p. 245).

Percebemos as “[...] limitadas funções que de fato a escola foi solicitada a assumir [...] permitindo as acomodações políticas e sociais necessárias à consolidação da ordem instaurada.” (XAVIER, 1990, p. 85), apresentando-se, pois, fragmentada para a classe dos trabalhadores, mas articulada segundo a cultura da classe burguesa. Conforme destaca Kuenzer,

E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento (Marx & Engels, s.d.). Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 2002, p. 79).

Neste sentido, compreender as reformas educacionais, bem como todos os encaminhamentos direcionados ao sistema educacional no país, ao longo do recorte histórico que nos propomos a fazer, implica reconhecer o capitalismo como a organização da ideologia e da formação da escola neste processo. Individualizar as análises pode resumir a pesquisa a mero número, como também, não oportunizar os questionamentos necessários ao debate educacional e social. Por outro lado, usar a pesquisa apenas para denunciar a escola como instrumento de reprodução capitalista é insuficiente, pois é imprescindível “[...] apreender os mecanismos particulares e singulares que a transformam num instrumento de consolidação e reprodução das formas específicas que a dominação capitalista assume historicamente.” (XAVIER, 1990, p. 98), utilizando este conhecimento para enfrentá-los, dentro dos limites da sua própria contradição.

O debate que precisamos fazer enquanto educadores está pautado no entendimento dos condicionantes teóricos-ideológicos e socioeconômicos que precisam ser enfrentados, sem o romantismo próprio de certos pensadores em educação, especialmente aqueles que defendem a manutenção da escola com as pedagogias do aprender a aprender ou a pedagogia das competências (DUARTE, 2001). Queremos uma “[...] escola que forme indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, o que implica que sejam conhecedores da situação para poderem tomar decisões, intervindo ativamente na vida social.” (SAVIANI, 2014, p. 87).

Com efeito, a luta da Pedagogia Histórico-Crítica, e também nossa luta, está pautada na valorização da escola: por mais recursos, pela melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação e, principalmente, da formação crítica dos novos sujeitos sociais. É a luta pelo currículo vivo, “[...] pela socialização das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.” (DUARTE, 2013, p. 244), objetivando a tomada de consciência e, progressivamente, a superação da sociedade capitalista, ou seja, a “[...] mudança do modelo

de desenvolvimento econômico deslocando seu eixo para a educação.” (SAVIANI, 2014, p. 174) como objetivo e esperança.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Competências e Empregos**: Uma agenda para a Juventude. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC: BM, 2018. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/953891520403854615/pdf/123968-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BONFIM, T. A. **O CAPE em nossas vidas**: A visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001369302>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 26 de dezembro de 1961**.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Organização e funcionamento do Ensino Superior.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Ensino de 1º e 2º graus**. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Plano Nacional de Educação (2014- 2024)**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 24. Brasília: IPEA, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996.

BRASÍLIA. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**. v. 1, (jun. 2000). Brasília: Ipea, 2000.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância como a reforma do ensino médio. **Revista Debates em educação**, Alagoas- AL, Brasil, v. 10, n. 21, p. 47-70, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1. Acesso em: 5 mar. 2022.

COLONTONIO, E. M.; SILVA, M. R. da. As diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro- RJ, Brasil, v. 19, n. 58, p. 611-628, jul./set. 2014.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Revista Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, jul/dez. 2010.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de**

Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro- RJ, Brasil, s/v, n. 18, p. 35-41, set./dez. 2001.

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

DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 130- 138.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; MAGALHAES, A. Programa de melhoria e expansão do ensino médio técnico: expressão de um conflito de concepções tecnológicas. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 139-150.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. da. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI nº 13.415). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

GENTILLI, V. O jornalismo Brasileiro do AI-5 à Distensão: o “milagre econômico”, a repressão e a censura. **Estudos em jornalismo e Mídia**, Florianópolis- SC, Brasil, v. 1, n. 2, p. 87-99, jul./ dez. 2004.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2075>. Acesso em: 5 jul. 2020.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica**: Marx e o capital no século XXI. Trad. Artur Renzo. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Exclusão incluyente e exclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

MALANCHEN, J. Pedagogia Histórico-Crítica e teoria curricular. *In*: MALANCHEN, J. **Cultura, Conhecimento e Currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 153-210.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Concepção do ensino médio integrado. *In*: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 2008. Anais [...]. Belém: SEDUC/PA, 2008. p. 1-30.
Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SANDRI, S. **A relação público e privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANDRI, S. Reforma do Ensino Médio e tendências para a formação e/ou carreira docente. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127-147, jul./dez. 2017.

SANTOS, J. dos. Início dos anos de 1990: reestruturação produtiva, reforma do estado e do sistema educacional. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 187-200.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **O lunar de sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro - RJ, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, M. R. da. **Competências: a pedagogia do “novo” Ensino Médio**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: história, política e sociedade), PUC- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SILVA, M. R. da. A BNCC e o ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, s/n, p. 1-15, 2018.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. de; MAGIOLINO, L. L. S.; DAIENEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicando controvérsias e argumentos. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, jan./mar. 2015.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1930-1961). Campinas: Papirus, 1990.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política social no Brasil. *In*: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (orgs). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: UNIOESTE/GPPS, 2006. p. 67-86.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: Um desafio para a Orientação Profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul./dez. 2010.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020. p. 130-160.

5.

A disciplina escolar Biologia em documentos curriculares oficiais do fim do século XX e início do século XXI: um estudo sob a ótica da pedagogia histórico-crítica*

Thalita Quatrocchio Liporini¹

1. Situando a temática de estudo

Em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da reformulação dos currículos estaduais em atendimento ao “Novo” Ensino Médio, expressos na Lei nº 13.415/2017, torna-se necessário o resgate histórico dos fundamentos que culminaram no desenvolvimento e concretização dos respectivos documentos. Em estudos anteriores, foi revelado que a BNCC e seus currículos derivados carregam pressupostos neoliberais e pós-modernos, influenciados pelos documentos oficiais desenvolvidos e socializados no fim do século XX (LIPORINI, 2020).

A década de 1990 foi marcada pela invasão de orientações, relatórios e eventos que discutiram os rumos da educação para este século. Como representantes desses acontecimentos, tivemos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990) e o Relatório Delors (1998), este último, subsidiado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.121-150

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Doutora e Mestre em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Bauru, SP. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP – Bauru, SP. Membro do Grupo de Pesquisa “Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais” (UNESP – Bauru, SP). Faz Pós-Doutorado em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE – Foz do Iguaçu, PR, sob a supervisão da Profa. Dra. Júlia Malanchen. Desenvolve pesquisas relacionadas aos seguintes temas: currículo de Ciências e Biologia; formação de professores de Ciências e Biologia; ensino de conhecimentos biológicos; pedagogia histórico-crítica e materialismo histórico-dialético. Contato: tha.liporini86@gmail.com

e apadrinhado pelo Ministério da Educação (MEC) (DUARTE, 2011; GALIAN, 2014; JACOMELI, 2004; MALANCHEN, 2016).

A preocupação em combater as problemáticas do século XXI por meio da educação é a tônica do referido relatório. De acordo com Duarte (2011, p. 57), “a saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida. A saída é o ‘aprender a aprender’”.

Em suas obras, Newton Duarte (2001, 2011) afirma que o lema “aprender a aprender” carrega consigo ideários provenientes dos quatro pilares da educação, presentes no Relatório Delors e associados à atual “sociedade do conhecimento”. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1998). Os estudos do autor nos mostram que:

[...] a noção da constante adaptação a um mundo que passa por rápidas e intensas mudanças é central na maioria dos ideários pedagógicos contemporâneos, está na própria base de sustentação do lema “aprender a aprender” e vem sendo desenvolvida desde o início do século pelo ideário escolanovista. “Aprender a aprender” é aprender a adaptar-se. Não por acaso Piaget viu a inteligência como um órgão especializado de adaptação do ser humano. Nessa perspectiva, entende a comissão, cabe à educação oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo voltada para esse contínuo processo de adaptação. (DUARTE, 2011, p. 60).

Em uma sociedade capitalista, o aprender a se adaptar é premissa para que o acúmulo de capital pelas minorias tenha continuidade a partir da exploração da maioria. Sendo assim, o lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001, 2011) e seus pilares se mostraram nos principais documentos educacionais do século XX, entre eles as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) número 9.394 (BRASIL, 1996; ROTHBERG, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DC-NEMs) (BRASIL, 1998).

A LDB/1996 anunciou o Ensino Médio (EM) como um segmento que aprofunda os conhecimentos aprendidos nos anos que compreendem o Ensino Fundamental (EF), tendo como a última etapa da educação básica “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, **para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou**

aperfeiçoamento posteriores.” (BRASIL, 1996, Artigo 35, inciso II, grifo nosso).

As DCNEMs/1998 orientam que a construção dos currículos norteadores para o EM devem obedecer a alguns pressupostos, tais como a inter-relação entre os conhecimentos - buscando as questões práticas, aplicáveis - e aprendizagem que incite competências emocionais, afetivas e relacionais.

Com essa leitura, a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas **do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo**, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, 1998, p. 28, grifo nosso).

As mesmas diretrizes para o EM sugeriram que um currículo que contemple a última etapa da educação básica deva estar atento a algumas especificidades, entre elas a ruptura de um currículo enciclopédico, oferecendo espaço para a inserção de competências e habilidades; a possibilidade de construção do conhecimento coletivo, utilizando metodologias de ensino que evidenciam a troca entre os pares em detrimento à memorização de conteúdos; o aumento de atividades em sala que permitam que os estudantes consigam reelaborar os conhecimentos a partir de situações imediatas, além de estimular a formulação de projetos que promovam a intersecção entre os conteúdos escolares (BRASIL, 1998).

Em consonância com o que foi prescrito pela LDB/1996 e pelas DCNEMs/1998, os principais documentos curriculares da década de 1990 possuíram como argumento “[...] o desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências do novo estágio do capitalismo, a globalização da economia.” (PEREIRA; SANTOS, 2008, p. 74). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram os referenciais predominantes na referida década e continham orientações para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997, 1998) e para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PC-NEMs) (BRASIL, 2000) evidenciaram a necessidade da inserção do jovem no mercado de trabalho, tomando como pretexto a superação da descontextualização e fragmentação do conhecimento por meio da oportunidade de “[...] dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.” (BRASIL, 2000, p. 04).

Já as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs+) (BRASIL, 2002), caracterizada como um documento complementar aos PCNEMs, tomaram como ponto de partida a defesa de que as rápidas transformações do mundo exigiam cidadãos mais ativos e participantes, inseridos no que desejavam aprender e nas atividades que almejavam participar. Os PCNs+ defendiam novas atitudes por parte dos professores e alunos, uma vez que:

[...] a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois as escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais, **uma vez que é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promover competências.** (BRASIL, 2002, p. 13, grifo nosso).

Em conjunto com as disciplinas de Física, Química e Matemática, a Biologia foi apresentada dentro da área denominada “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” nos dois documentos supracitados. Ao mencionarem os conhecimentos tecnológicos, os PCNEMs admitiam que essas disciplinas deveriam promover “[...] competências e habilidades que [serviriam] para o exercício de intervenções e julgamentos práticos.” (BRASIL, 2000, p. 06).

A partir do exposto, tomando como foco de análise as duas versões dos Parâmetros - PCNEMs² e PCNs+ - e os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica (PHC), este estudo

² Os PCNEMs são divididos em quatro partes: Parte I – aborda as Bases Legais, as concepções e fundamentos que orientam o tipo de sujeito que se quer formar e, as três últimas partes – Parte II, Parte III, Parte IV – referem-se às disciplinas escolares, agrupadas em três áreas do conhecimento, respectivamente: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para este estudo, as Partes I e III foram objeto de pesquisa.

teve como objetivo analisar a organização curricular para o ensino da disciplina escolar Biologia, a partir da apresentação da área em que a disciplina é alocada, suas finalidades de ensino e os conteúdos biológicos, além de identificar e comparar essas características com o que é posto no referencial curricular da atualidade, a BNCC.

É importante destacar a relevância dos estudos sobre currículo na área de Ensino de Ciências³, entre eles aqueles que evidenciam as políticas curriculares dos Parâmetros e seus impactos para o ensino dos conteúdos relativos às ciências (BUSNARDO; LOPES, 2010; LOPES, 2001, 2002a, 2002b, 2004; MACEDO, 1999). Contudo, assinalamos que essas referências não fizeram análises a partir do materialismo histórico-dialético (MHD), tampouco fundamentam suas discussões na PHC, uma vez que tais estudos flertaram com ideias atribuídas pela pós-modernidade.

2. A área de Ciências da Natureza no Ensino Médio, a disciplina Biologia e a formação humana mercadológica

Como já mencionado, a principal legislação que regeu a segunda metade da década de 1990 em diante também foi fortemente influenciada pelo discurso burguês. Dermeval Saviani (2019) nos apresenta o contexto concreto de formulação da LDB/1996, ao apontar que a lei caminhava em direção a um projeto educacional que atendia aos interesses do capital, permitindo adequações específicas e abrindo espaço para “[...] a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado ‘Fundo de Valorização do Magistério’, e os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, a lei de reforma do ensino profissional e técnico.” (SAVIANI, 2019, p. 347).

Na esteira do novo projeto de lei, os documentos curriculares escolares incorporam pressupostos neoliberais em seus discursos, assumindo:

[...] o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado.

³ A CAPES considera o Ensino de Ciências uma área de pesquisa de cunho multidisciplinar e que congrega estudos provenientes das subáreas Ensino de Biologia, Ensino de Física, Ensino de Química, entre outros.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. **Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.** (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108, grifo nosso).

Tendo como princípio o desenvolvimento de competências e habilidades, a área “Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias” dos PCNEMs preocupou-se em elencar conteúdos que se comprometeram com o estabelecimento, embora pragmático, da relação teoria e a prática:

Isto significa, por exemplo, o entendimento de equipamentos e de procedimentos técnicos, a obtenção e análise de informações, a avaliação de riscos e benefícios em processos tecnológicos, de um significado amplo para a cidadania e também para a vida profissional. (BRASIL, 2000, p. 06-07).

Jacomeli (2004) ressalta que a dicotomia entre teoria e prática era uma preocupação da LDB/1996 do EM. Enquanto professores das etapas anteriores priorizam os conhecimentos da prática, o EM realizava “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996, Artigo 35, inciso IV).

O pragmatismo oferecido pela aligeirada relação teoria e prática se estabelece na medida em que o objetivo principal da educação é formar para o comportamento flexível, isto é, para que os sujeitos se ajustem às ofertas de emprego de acordo com as habilidades conquistadas por meio de um ensino que favoreça competências, em vez de conhecimentos (RAMOS, 2003).

Mais do que fornecer informações, **é fundamental que o ensino de Biologia se volte ao desenvolvimento de competências** que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da tecnologia. (BRASIL, 2000, p. 19, grifo nosso).

A valorização de conhecimentos de cunho pragmático é marca de uma educação neoliberal, pois o intuito é formar sujeitos que

consigam utilizar os conteúdos de forma imediata, característica associada a profissões com alto grau de maleabilidade:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transparência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário. (PERRENOUD, 2000, p. 27).

A precariedade do ensino dos conhecimentos científicos com vistas à formação para as indulgências do capital manipula as políticas educacionais para a realização de tais intentos, são eles:

[...] divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração que permitem às crianças e aos jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente ensino da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. (SAVIANI, 2012, p. 442).

A alusão às tecnologias também é marca registrada nos Parâmetros. Na parte III dos PCNEMs, o termo “tecnologias” é citado quarenta e duas vezes, seguido por “tecnologia”, mencionada vinte e sete vezes. O documento assevera a importância de assegurar uma educação que promova a articulação com uma nova sociedade – tecnológica e globalizada:

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (BRASIL, 2000, p. 06).

Essas constatações colaboram para a compreensão de que também é função da disciplina escolar Biologia preparar para o trabalho. Essa qualificação fica ainda mais evidente com a inserção de temas tecnológicos junto aos conhecimentos biológicos:

Os objetivos do Ensino Médio em cada área do conhecimento devem envolver, de forma combinada, o desenvolvimento de conhecimentos práticos, contextualizados, que respondam às necessidades da vida contemporânea, e o desenvolvimento de conhecimentos mais amplos e abstratos, que correspondam a uma cultura geral e a uma visão de mundo. **Para a área das Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias, isto é particularmente verdadeiro, pois a crescente valorização do conhecimento e da capacidade de inovar demanda cidadãos capazes de aprender continuamente, para o que é essencial uma formação geral e não apenas um treinamento específico.** (BRASIL, 2000, p. 06, grifo nosso).

Nos PCNs+, o termo “tecnologia” é mencionado oitenta e uma vezes. Já o seu plural, “tecnologias”, aparece vinte e oito vezes. O documento é enfático em atribuir às tecnologias a saída para a resolução das problemáticas inerentes à humanidade, tendo nos saberes tecnológicos a condição para a cidadania. Oliveira (2001) afirma que, na década de 1990, as tecnologias foram vistas como uma potencial alternativa no cenário escolar. Entretanto, segundo a mesma autora, foram apreciadas de modo distinto:

[...] a partir de discussões relativas ao paradigma da empresa flexível e integrada; e (estritamente ligado a isso) – em termos da consideração das tecnologias no trabalho escolar não apenas como método/recurso de ensino, (ou de gestão escolar), mas também como conteúdo/ objeto de ensino. (OLIVEIRA, 1999, p. 155).

Na disciplina Biologia, o apontamento da autora é confirmado por meio da descrição das competências. Em sua maioria, os PCNs+ defendem a inclusão de modelos, termos, conceitos e fenômenos tecnológicos, tais como os exemplos a seguir:

Comparar diferentes posicionamentos de cientistas, ambientalistas, jornalistas sobre assuntos **ligados à biotecnologia** (produção de alimento transgênico, terapia gênica, clonagem), avaliando a consistência dos argumentos e a fundamentação teórica. (BRASIL, 2002, p. 37-38).

Reconhecer a presença dos conhecimentos biológicos e da tecnologia no desenvolvimento da sociedade. Perceber, por exemplo, que eles contribuem para preservar e prolongar a vida humana ao possibilitarem a **produção de medicamentos, vacinas, tecnologia para diagnóstico e tratamento, conservação de alimentos.** (BRASIL, 2002, p. 39-40).

Avaliar a importância do aspecto econômico envolvido na utilização da manipulação genética em saúde: **o problema das patentes biológicas e**

a exploração comercial das descobertas das tecnologias de DNA.
(BRASIL, 2002, p. 40, grifo nosso).

Além da exacerbada alusão à educação como mercadoria e condição para a entrada no mundo do trabalho, também se nota que os documentos curriculares foram alicerçados por princípios que orientam a formação humana para enfrentamento das transformações aligeiradas no novo mundo globalizado. A premissa é a de que o estudante se torne um cidadão comprometido com o preparo para a vida, valoroso, com atitudes que busquem promover a paz e a tolerância entre os sujeitos (MALANCHEN, 2016).

No que se diz respeito à disciplina Biologia, essa assertiva é vista no PCNEMs:

No ensino de Biologia, enfim, é essencial o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, entre eles e o meio, entre o ser humano e o conhecimento, contribuindo para uma educação que formará indivíduos sensíveis e solidários, cidadãos conscientes dos processos e regularidades de mundo e da vida, capazes assim de realizar ações práticas, de fazer julgamentos e de tomar decisões. (BRASIL, 2000, p. 20, grifo nosso).

Essas características elencadas pelos PCNEMs referem-se ao que foi exposto na LDB/1996. A referida lei garantia que para além da formação para o trabalho, o EM também promovesse o preparo para a vida: “[...] **o aprimoramento do educando como pessoa humana**, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.” (BRASIL, 1996, Artigo 35, inciso III, grifo nosso). Consistente com as premissas de uma sociedade capitalista, instruir para a vida também significava “[...] desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.” (RAMOS, 2004, p. 39).

Destarte, evidenciamos que os fundamentos constituintes da organização da disciplina Biologia nos Parâmetros da década de 1990 são fiéis ao ideário do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001, 2011). Isto não é à toa, uma vez que o principal assessor na elaboração desses documentos foi o professor César Coll, catedrático de Psicologia da Educação na Universidade de Barcelona. Em suas obras, Coll menciona o “[...] aprender a aprender como o objetivo mais ambicioso, mais irrenunciável, da educação escolar.” (COLL, 1994, p. 129).

Esses documentos priorizavam o que Duarte (2001) afirma como ilusões, vivenciada por uma sociedade inebriada pela chamada “Revolução do Conhecimento”. Todas elas, em maior ou menor incidência, estarão presentes nos PCNEMs e nos PCNs+. De acordo com o autor, existem cinco ilusões:

- 1ª ilusão: o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje; - 2ª ilusão: a capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano [...] é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos; - 3ª ilusão: o conhecimento é uma convenção cultural; - 4ª ilusão: os conhecimentos têm todos o mesmo valor; - 5ª ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. (DUARTE, 2001, p. 39).

Especificamente para a área de Ciências da Natureza e para a disciplina Biologia, essas ilusões podem ser vistas a partir do apelo ao uso das tecnologias, tendo como pano de fundo a salvação das relações sociais por meio da mediação tecnológica; os conteúdos cotidianos e efêmeros – e altamente tecnológicos – sendo colocados como primordiais para a inserção do sujeito na esfera mercadológica, bem como o enaltecimento das características pessoais dos sujeitos – por meio de aprimoramentos de posturas – como premissa para a melhoria das problemáticas ambientais que assolam a Terra, por exemplo.

3. As finalidades do ensino de Biologia nos Parâmetros para o Ensino Médio

A Biologia é a ciência que estuda as mais variadas e espetaculares formas de vida na Terra. É considerada única e distinta dentre as outras ciências (a Física e a Matemática, por exemplo) por possuir alguns princípios, entre eles o pensamento populacional, a probabilidade, o acaso, o pluralismo, a emergência e as narrativas históricas (MAYR, 2005, 2008).

Sua consagração como disciplina escolar se deu na medida em que a Teoria da Evolução incorporou as explicações da Genética, Ecologia e Biologia Molecular, tornando-a unificada:

Se considerarmos como as versões do BSCS⁴ veicularam a teoria evolutiva, identificando-a com o caráter modernizador das Ciências Biológicas, podemos perceber quanto o estudo dessa teoria potencializa uma melhor compreensão das relações entre as comunidades acadêmicas e as comunidades educacionais no surgimento da disciplina escolar Biologia. (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009, p. 64).

Desde sua inserção nas escolas brasileiras, que se deu no início do século passado, até a atualidade⁵, a finalidade do ensino de Biologia acompanha a história escolar e sua inserção na sociedade. Tivemos a ênfase ao higienismo nas primeiras décadas do século XX (GONDRA, 1999), passando pela valorização da ciência e da inserção dos jovens em carreiras científicas (KRASILCHIK, 2000) até a chegada do período de pré-democratização, em que a Biologia se fazia presente por meio do ensino de conteúdos que problematizavam questões ambientais (AMARAL, 1995).

A década de 1990 não foi diferente. A inclusão dos fundamentos que abordam a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) nas pesquisas em Ensino de Ciências (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007) permitiu que os referenciais curriculares da época introduzissem situações e exemplos de problemáticas que relacionassem o movimento CTS às finalidades de ensino.

Pinheiro, Silveira e Bazzo (2007) indicam que a discussão CTS foi largamente divulgada nos PCNEMs a partir do que os autores denominam de “Educação Tecnológica”. Para tanto, defendem uma compreensão de “Educação Tecnológica” “[...] que diz respeito aos fatores de natureza social, política ou econômica que modulam a mudança científico-tecnológica e no que concerne às repercussões éticas, ambientais ou culturais dessa mudança.” (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007, p. 75).

⁴ Segundo Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 56), o *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS) “[...] foi uma iniciativa da comunidade de biólogos que contou com o apoio governamental e, sobretudo, da Fundação Nacional de Ciências norte-americana e tinha o objetivo de reformar, em moldes acadêmicos, os conteúdos e métodos da disciplina escolar Biologia nas escolas secundárias.” As autoras ainda relatam que no Brasil, essas versões chegaram em meados das décadas de 1960 e 1970, traduzidas e adaptadas da versão americana (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

⁵ É importante mencionar que na BNCC, a disciplina escolar Biologia perde espaço na organização curricular e, conseqüentemente, na prática educativa. O desenvolvimento dos projetos de vida e dos itinerários formativos substituem os conhecimentos biológicos dos currículos.

O excerto acima evidencia que a preocupação, então, era formar um aluno cidadão que compreendesse a sociedade como um todo, atento às principais mudanças ocorridas nela. A finalidade do ensino era permitir que os estudantes tivessem acesso a saberes que estejam relacionados:

[...] à estética da sensibilidade, que valoriza o lado criativo e favorece o trabalho autônomo; a política da igualdade, que busca solidariedade e respeita a diversidade, como base para a cidadania; e a ética da identidade, que promove a autonomia do educando, da escola e das propostas pedagógicas. **A educação deverá contribuir para a autoformação do aluno, estimulando-o a assumir a condição humana, incentivando-o a viver de forma a se tornar um cidadão, que numa democracia, será definido por sua solidariedade e responsabilidade.** (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007, p. 78-79, grifo nosso).

Nos PCNEMs, as finalidades do ensino de Biologia se engendram em competências, oferecendo situações e informações que os estudantes possam “[...] **compreendê-las, elaborá-las, refutá-las, quando for o caso, enfim compreender o mundo e nele agir com autonomia,** fazendo uso dos conhecimentos adquiridos da Biologia e da tecnologia.” (BRASIL, 2000, p. 19, grifo nosso).

Ao propalar menções que acusam a formação de um sujeito independente e atuante na sociedade, esses currículos concebem aos estudantes uma falsa noção de liberdade (DUARTE, 2021). Em estudos sobre referenciais curriculares e o obscurantismo, o autor destaca que as percepções sobre emancipação da humanidade escancaram que os indivíduos fazem o que for preciso para se manterem eficientes e esforçados na manutenção desta sociedade capitalista (ibid).

Na contramão do que é defendido por tais documentos, concordamos com Duarte (2021, p. 98) ao atestar que:

[...] currículos escolares tenham como um de seus princípios basilares a defesa da liberdade precisam superar essa visão restritiva de liberdade e ensinar às novas gerações que a sociedade é resultante de escolhas. Portanto, permanecer no capitalismo ou construir outro tipo de sociedade deve ser entendido como uma escolha que, como todas as demais, traz consequências. Precisamos ensinar às novas gerações que os seres humanos são responsáveis, individual e coletivamente, pelas escolhas que fazem.

Alinhado ao que é apresentado pelos PCNEMs, localizamos que os currículos que enfatizam a abordagem CTS privilegiam o ensino de conhecimentos científicos que produzam e reproduzam valores nos sujeitos: solidariedade, empatia, bondade, flexibilidade e afeto (SANTOS; MORTIMER, 2000). No entanto, acreditamos que esses valores dizem respeito à promoção de uma educação científica que esconda as mazelas de uma sociedade que é desigual, pois se valem da justificativa “[...] de que as mudanças individuais promovidas pela educação estariam, de certa forma, contribuindo para mudanças sociais, fortalecendo os laços de família, de solidariedade e tolerância entre as pessoas e favorecendo a criação de um mundo mais harmonioso.” (SFORNI; VIEIRA, 2010, p. 06 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 25).

Isso também pode ser visto no seguinte excerto dos PCNEMs, ao anunciarem que a função do ensino dos conhecimentos biológicos diz respeito a “[...] formular questões, diagnosticar e propor soluções para problemas reais a partir de elementos da Biologia, **colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar.**” (BRASIL, 2000, p. 20, grifo nosso).

Os PCNs+ advertem que a compreensão dos conhecimentos biológicos não é a finalidade única da disciplina em questão. O documento ressalta que a Biologia precisa ser aprendida porque seus conteúdos de ensino:

[...] representam também uma maneira de enfrentar as questões com sentido prático que a humanidade tem se colocado, desde sempre, visando à manutenção de sua própria existência e que dizem respeito à saúde, à produção de alimentos, à produção tecnológica, enfim, ao modo como interage com o ambiente para dele extrair sua sobrevivência. (BRASIL, 2002, p. 33-34, grifo nosso).

A aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola é a premissa dos dois documentos aqui analisados. Ensinar Biologia, então, se além ao instrumental: é necessário permitir que os estudantes saibam onde e como aplicar o conhecimento, pois “[...] um ‘simples erudito’, incapaz de mobilizar com discernimento seus conhecimentos diante de uma situação complexa, que exija uma ação rápida, não será mais útil do que um ignorante.” (PERRENOUD, 1999, p. 53).

Dessa forma, a ideia é propiciar que os alunos tenham acesso a conhecimentos que os permitam realizar ações, condição para que “[...]”

se [situem] no mundo e dele [participem] de modo consciente e consequente.” (BRASIL, 2002, p. 34).

O documento também é enfático em relatar que a ciência Biologia difundida nas escolas é ausente de situações que demandam conteúdos que assegurem que os estudantes realizem ações práticas com vistas a exercer sua cidadania. Santos e Mortimer (2000) destacam que é uma preocupação dos currículos que privilegiam relações entre sociedade e tecnologias ações que coloquem os estudantes em discussões sobre seus papéis como cidadãos. Os debates em torno de determinados temas, geralmente globais ou regionais, é premissa para incentivar “[...] os estudantes a participar democraticamente da sociedade por meio da expressão de suas opiniões.” (SANTOS; MORTIMER, 2000, p. 119).

Por isso, os PCNs+ sugerem que no lugar de organizar os conhecimentos da Biologia ao redor de áreas (Zoologia, Botânica, etc), pois alegam que “[...] a ciência é pouco utilizada como instrumento para interpretar a realidade ou para nela intervir e os conhecimentos científicos acabam sendo abordados de modo descontextualizado.” (BRASIL, 2002, p. 35), o enfoque seria a abordagem por competências, pois “[...] recoloca o papel dos conhecimentos a serem aprendidos na escola.” (ibid, p. 35).

O documento caracteriza os conhecimentos biológicos como “[...] **recursos** para que o indivíduo, diante de situações de vida, tome uma decisão, identifique ou enfrente um problema, julgue um impasse ou elabore um argumento.” (BRASIL, 2002, p. 35, grifo nosso). O fragmento acima endossa o que é insinuado por Perrenoud (1999, p. 53), que os conhecimentos consistem em recursos, “[...] frequentemente determinantes, para identificar e resolver problemas, para preparar e para tomar decisões.”.

Um currículo de Biologia que tenha como finalidades de ensino as ações que os estudantes devem desempenhar em seu entorno em detrimento do acesso ao acúmulo da humanidade, também tem como prerrogativa ensinar uma Biologia prática, que serve aos assuntos cotidianos, de natureza imediata, focados para o mundo do trabalho. Deste modo, a formação humana para ingresso no mercado foi uma vantagem para que na última década do século passado houvesse a defesa de uma educação científica, que articulava os interesses da sociedade para a promoção da alfabetização científica nos estudantes (LONGHINI, 2012; NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA,

2010). De igual modo, vemos essa preocupação e alusão à alfabetização científica nos documentos da atualidade, tal como a BNCC.

4. A organização dos conhecimentos biológicos nos Parâmetros para o Ensino Médio

O discurso das competências tomou conta dos documentos curriculares da década de 1990 e, como já entendido, os conteúdos escolares foram desconsiderados. Os PCNs expressam o que já foi anunciado nas seções anteriores conforme se verifica nos excertos a seguir:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. **O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.** (BRASIL, 2000, p. 14, grifo nosso).

[...] **buscou-se construir novas alternativas de organização curricular** para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o **novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo**, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. (ibid, p. 13, grifo nosso).

Em se tratando da disciplina Biologia, o documento afirma que é válida a inserção de conteúdos que promovam desenvolvimento ao nível pessoal, para a participação na sociedade e para o exercício profissional. Ao considerar as competências como um objetivo de aprendizagem, reduz os conteúdos biológicos a meras informações que podem solucionar problemáticas referentes ao exercício profissional. E por fim exemplifica que a Biologia deve propor conhecimentos que “[...] dê os fundamentos para a análise do impacto ambiental, de uma solução tecnológica ou para a prevenção de uma doença profissional.” (BRASIL, 2000, p. 17).

O fragmento acima possui relação com o que é exposto pelos PCNs+:

Um ensino por competências nos impõe um desafio que é organizar o conhecimento a partir não da lógica que estrutura a ciência, mas de situações de aprendizagem que tenham sentido para

o aluno, **que lhe permitam adquirir um instrumental para agir em diferentes contextos e, principalmente, em situações inéditas de vida.** (BRASIL, 2002, p. 36, grifo nosso).

Nos parece que a preocupação dos Parâmetros não se limita a oferecer aos estudantes uma educação que objetive “[...] o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno [bem como] o enriquecimento de suas necessidades.” (DUARTE, 2021, p. 92). A saída é haver um ensino por competências, e para tanto, os conteúdos aprendidos não são caracterizados como conhecimentos escolares, oriundos da atividade histórica e sistemática da humanidade, mas como conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais. Ao fazer uma crítica a esses tipos de conteúdos, Malanchen (2016, p. 25) assinala que:

[...] os conteúdos conceituais são aqueles que abrangem fatos e princípios. De acordo com os PCN, para que isso seja aprendido, é necessário relacioná-los com os conteúdos procedimentais, que propagam um saber fazer que envolve a tomada de decisões para efetivação de diversas ações, de modo ordenado, com metas instituídas. Os conteúdos atitudinais estão relacionados com a aprendizagem de valores e atitudes que, de acordo com os PCN, devem permear todo o conhecimento escolar.

Com a premissa de que será garantida a formação integral dos estudantes para atender à nova onda de globalização da época, definida “[...] pelo processo de abertura dos mercados, que passam a exigir maior precisão produtiva e padrões de qualidade de produção dos países mais desenvolvidos.” (BRASIL, 2000, parte I, p. 13), a educação escolar é concebida como “[...] uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social.” (ibid, p. 13).

Para que haja essa formação, os diferentes tipos de conteúdos também têm que ser tomados e transmitidos de forma igualitária, pois não compete mais à escola uma formação somente conteudista. Essa tipologia de conteúdos é alicerçada por uma concepção construtivista de educação, que de acordo com Zabala (1998), implica uma nova função do ensino: a de promover capacidades, entendendo que a diversidade é premissa para que os estudantes consigam construir seus próprios conhecimentos.

Portanto, segundo os Parâmetros, os tipos de conteúdos relacionam-se às competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos

estudantes. Desenvolver competências significa trabalhar com conteúdos que os levem a reproduzir determinadas ações. Por exemplo:

Trabalhar um conteúdo conceitual significa estar atento ao uso de verbos, tais como: identificar, reconhecer, classificar, descrever, comparar, conhecer, explicar, relacionar, situar, lembrar, analisar, inferir, generalizar, comentar, interpretar, tirar conclusão, esboçar, indicar, enumerar, esboçar, assinalar, resumir, distinguir, aplicar, etc. (SILVA, 2020, p. 354).

Trabalhar um conteúdo procedimental significa estar atento ao uso de verbos, tais como: manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, coletar, representar, observar, experimentar, testar, elaborar, simular, demonstrar, planejar, executar, compor, ler, desenhar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, esperar, etc. (SILVA, 2020, p. 351).

Trabalhar um conteúdo atitudinal significa estar atento ao uso de verbos, tais como: comportar-se, respeitar, tolerar, apreciar, ponderar, aceitar, praticar, ser consciente de, reagir a, conformar-se com, agir, conhecer, perceber, estar sensibilizado, sentir, prestar atenção a, interpor-se por, obedecer, inclinar-se, preocupar com, deleitar-se com, recrear-se com, preferir, etc. (SILVA, 2020, p. 350).

Nos PCNEMs, percebemos que a ênfase é tratar de conteúdos relacionados à Genética, à Biologia Molecular e à Ecologia, relacionando-as com as tecnologias:

O desenvolvimento da Genética e da Biologia Molecular, das tecnologias de manipulação do DNA e de clonagem traz à tona aspectos éticos envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico, chamando à reflexão sobre as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. **Conhecer a estrutura molecular da vida, os mecanismos de perpetuação, diferenciação das espécies e diversificação intraespecífica.** (BRASIL, 2000, p. 15, grifo nosso).

A identificação da necessidade de os seres vivos obterem nutrientes e metabolizá-los permite o estabelecimento de relações alimentares entre os mesmos, uma forma básica de interação nos **ecossistemas**, solicitando do aluno a investigação das **diversas formas de obtenção de alimento e energia e o reconhecimento das relações entre elas**, no contexto dos diferentes ambientes em que tais relações ocorrem. **As interações alimentares podem ser representadas através de uma ou várias sequências, cadeias e teias alimentares [...]** (BRASIL, 2000, p. 17, grifo nosso).

É importante ressaltar que em momento algum os PCNEMs deixam explícito quais conteúdos biológicos devem ser ensinados. O documento não traz uma lista do que deve ou não constar nas aulas de Biologia e se olharmos atentamente para as poucas páginas que a disciplina ocupa no currículo, o que verificamos são conceitos minguados, perdidos e espaçados – ecossistemas; variabilidade; síntese proteica; alelos múltiplos –, em meio a uma quantidade significativa de texto.

Nos PCNs+, os conhecimentos relativos aos campos da Biologia também não são bem delimitados. No lugar de alguns poucos conteúdos, o documento lista temáticas que podem ser desdobradas nas escolas, a depender da realidade da comunidade atendida. Esses temas são intitulados “temas estruturadores” e sua definição “[...] leva em conta a relevância científica e social dos assuntos, seu significado na história da ciência e na atualidade e, em especial, as expectativas, os interesses e as necessidades dos alunos.” (BRASIL, 2002, p. 40-41).

A ideia principal é trazer temas da Biologia contemporânea distribuídos em seis temas estruturadores: “1. Interação entre os seres vivos; 2. Qualidade de vida das populações humanas; 3. Identidade dos seres vivos; 4. Diversidade da vida; 5. Transmissão da vida, ética e manipulação gênica; 6. Origem e evolução da vida” (BRASIL, 2002, p. 41). Os PCNs+ ressaltam que os temas estruturadores agrupam os mais distintos campos da Biologia “[...] de modo a destacar os aspectos essenciais sobre a vida e a vida humana que vão ser **trabalhados por meio dos conhecimentos científicos referenciados na prática.**” (BRASIL, 2002, p. 41, grifo nosso).

A partir do que foi identificado nos PCNEMs e nos PCNs+, o que nos chama atenção é o expressivo número de conteúdos expostos de forma efêmera. A praticidade, o imediatismo e a relação iminente com as informações veiculadas pela mídia retratam o cenário em que os conhecimentos biológicos eram difundidos:

O conhecimento de Biologia deve subsidiar o julgamento de questões polêmicas, que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa. (BRASIL, 2000, p. 14, grifo nosso).

Neste século presencia-se um intenso processo de criação científica, inigualável a tempos anteriores. A associação entre ciência e tecnologia se amplia, **tornando-se mais presente no cotidiano e modificando cada vez mais o mundo e o próprio ser humano.** Questões relativas à valorização da vida em sua diversidade, à ética nas relações entre seres humanos, entre eles e seu meio e o planeta, ao desenvolvimento tecnológico e sua relação com a qualidade de vida, marcam fortemente nosso tempo, pondo em discussão os valores envolvidos na produção e aplicação do conhecimento científico e tecnológico. (BRASIL, 2000, p. 15, grifo nosso).

Nesses últimos anos, em especial, os conhecimentos biológicos têm, por essa via, estado presentes em nossa vida com uma frequência incomum, dado o avanço dessa ciência em alguns de seus domínios. A linguagem científica tem crescentemente integrado nosso vocabulário; termos como **DNA, cromossomo, genoma, clonagem, efeito estufa, transgênico** não são completamente desconhecidos dos indivíduos minimamente informados. Como notícia política, como notícia econômica, como parte de uma discussão ética, assuntos biológicos cruzam os muros acadêmicos e são discutidos em jornais e revistas de grande circulação ou em programas de entretenimento veiculados pela tevê ou pelo rádio. (BRASIL, 2002, p. 33, grifo nosso).

Neste sentido, Malanchen (2016) mostra que os Parâmetros já possuem afinidades multiculturalistas⁶, ao anunciarem o trabalho com conteúdos que trazem alvoroço, principalmente na ciência, e podem ser motivos de discussões e entraves momentâneos. Essa efemeridade de determinado conhecimento pode deslocá-lo a uma categoria de utilidade. Um currículo em que os conteúdos científicos escolares são ausentes, quase inexistentes ou que privilegiam o que o aluno deseja aprender é um currículo que não possibilita a aprendizagem (SAVIANI, 2008).

A centralidade dos conteúdos científicos da Biologia em um currículo escolar também está associada à oportunidade de escolhas de vida que o sujeito pode vir a fazer. Duarte (2021, p. 99-100) argumenta que com a apreensão dos conhecimentos “[...] os alunos estão incorporando à sua atividade, à sua vida e à sua individualidade condensações da experiência social. Dessa maneira, o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor”.

⁶ Ver Malanchen (2016).

5. Dos Parâmetros à BNCC e a retomada de um poeirento discurso

Os PCNEMs e PCNs+ estudados nesta pesquisa correspondem à materialização das narrativas trazidas pela LDB/1996 e pelas DCNEMs. Desde as finalidades do EM até a organização das disciplinas em áreas de conhecimento e suas especificidades para o ensino, o que se identifica é a primazia pela individualidade, a formação por meio de competências que pleiteia à flexibilidade e à empregabilidade, além da completa ausência de um conjunto de conhecimentos científicos que devam ser ensinados na escola.

Atualmente, com a instauração da BNCC, o que temos é a retomada de várias concepções antes apresentadas nos Parâmetros dos anos 1990 e 2000. O ensino por meio do desenvolvimento de competências, por exemplo, é um fundamento pedagógico da BNCC, ora sustentado pela realização das avaliações internacionais de larga escala:

Ao adotar esse enfoque, 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 assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso).

Em estudo sistemático sobre a BNCC, Filipe, Silva e Costa (2021) identificaram verbos que designam ações (o “saber fazer”) que devam ser realizadas, a fim de que os estudantes apresentem comportamentos imediatamente perceptíveis relacionados a operações mentais, atitudinais e de juízo de valores. As autoras relatam que a BNCC apresenta as competências como um conjunto de verbos que guardam relação com os objetivos de aprendizagem expostos no trabalho de Bloom e colaboradores (BLOOM; HASTINGS; MADDAUS, 1971) e desdobramentos (FERRAZ; BELHOT, 2010). Verbos como

utilizar, descrever, compreender, relacionar, identificar e analisar são recorrentes no documento.

Isso também é evidenciado nos PCNEMs e PCNs+, tal como exemplificado nos excertos a seguir:

Descrever processos e características do ambiente ou de seres vivos, observados em microscópio ou a olho nu. [...]

Relacionar fenômenos, fatos, processos e idéias em Biologia, elaborando conceitos, identificando regularidades e diferenças, construindo generalizações.

Utilizar critérios científicos para realizar classificações de animais, vegetais etc.

Relacionar os diversos conteúdos conceituais de Biologia (lógica interna) na compreensão de fenômenos. [...]

Identificar as relações entre o conhecimento científico e o desenvolvimento tecnológico, considerando a preservação da vida, as condições de vida e as concepções de desenvolvimento sustentável. (BRASIL, 2000, p. 21).

Identificar regularidades em fenômenos e processos biológicos para construir generalizações, como perceber que a estabilidade de qualquer sistema vivo, seja um ecossistema, seja um organismo vivo, depende da perfeita interação entre seus componentes e processos. [...]

Identificar características de seres vivos de determinado ambiente relacionando-as a condições de vida. Assim, por exemplo, identificar a predominância de plantas muito altas nas matas tropicais [...]. (BRASIL, 2002, p. 38).

Para a etapa do EM a BNCC foi pensada e organizada como um documento que instituiu e consagrou a Reforma do Ensino Médio ou “Novo” Ensino Médio no Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 13.415/2017. Dentre outros acontecimentos, a referida legislação determinou a inserção de itinerários formativos na grade curricular, ampliou as vivências dos estudantes em instituições não escolares vinculadas à esfera de produção capitalista (empresas) e aboliu algumas disciplinas do currículo (ACCIOLY; LAMOSA, 2021) entre elas, a Biologia.

A BNCC anuncia que a organização curricular seja flexível para que os estudantes tenham a opção de escolher aquilo que desejam aprender. Ou seja, se os estudantes não se interessam pelos conhecimentos biológicos, não escolhem o arranjo curricular propiciado pelos itinerários. Os conteúdos da disciplina Biologia “aparecem” como um acréscimo dentro do itinerário da área “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”:

III – ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, **microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia**, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12 *apud* BRASIL, 2018, p. 477, grifo nosso).

Nos Parâmetros, ainda que alocada dentro de uma área de conhecimento, a Biologia é apresentada como uma disciplina que tinha por função popularizar a aplicação das tecnologias em meio a assuntos que promoviam um apelo social na virada do século, viabilizando também a entrada no mercado de trabalho. Na BNCC, entretanto, a Biologia foi pulverizada e deu espaço aos itinerários formativos e ao Projeto de Vida.

A ausência da disciplina Biologia, bem como a Física, a Química etc., na BNCC pode ser compreendida como “[...] um indicativo de que o conhecimento é subjetivo. Novamente, percebe-se a influência das pedagogias relativistas dentro de uma sociedade que considera a ideologia da pós-modernidade como dominante.” (LIPORINI, 2020, p. 166). Ao cotejar como a Biologia é considerada nos referidos documentos examinados, percebemos que houve o apagamento de seus objetivos e conteúdos de ensino no currículo escolar.

Para a etapa do EM isso é corroborado a partir do que dispõe a Lei nº 13.415/2017 e o que antes era colocado como possibilidade, assim como visto nos Parâmetros, hoje é materializado no grave rebaixamento das disciplinas escolares relativas às ciências. Isso é justificado a partir do que é observado na organização dos Parâmetros. Nos PCNEMs e nos PCNs+, os conteúdos de ensino da Biologia, bem como as competências e habilidades, eram separados das disciplinas de Física e Química. No entanto, na BNCC, os conteúdos biológicos são relativizados em duas temáticas: “Matéria e Energia” e “Vida, Terra e Cosmos”. Nesta última, também vemos um arrocho em relação aos conhecimentos abordados pela temática, uma vez que houve a união das unidades “Vida e Evolução” e “Terra e Universo”, ambas inseridas na etapa anterior, o EF.

De acordo com o atual referencial, a organização dos conhecimentos é explicada pela adoção do critério de contextualização, pois:

[...] **supera a simples exemplificação de conceitos** com fatos ou situações cotidianas. Sendo assim, **a aprendizagem deve valorizar a aplicação dos conhecimentos na vida individual, nos projetos de vida, no mundo do trabalho, favorecendo o protagonismo dos estudantes no enfrentamento de questões sobre consumo, energia, segurança, ambiente, saúde**, entre outras. (BRASIL, 2018, p. 549, grifo nosso).

A contextualização dos conceitos abre espaço para inclusão de conhecimentos e temáticas próprias da vida dos estudantes, relativos a interesses particulares de cada sujeito ou de grupos específicos. A própria base ressalta essa alternativa quando menciona que “[...] os estudantes podem reelaborar seus próprios saberes relativos a essas temáticas, bem como reconhecer as potencialidades e limitações das Ciências da Natureza e suas Tecnologias.” (BRASIL, 2018, p. 548).

O que identificamos, portanto, na BNCC, é o estrangulamento das disciplinas escolares científicas na tentativa de compressão de suas especificidades em – somente – três competências gerais para a área de “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”:

A impressão causada é de que as competências 1 e 2 fazem um resgate mínimo e sucinto acerca dos conteúdos que devam ser ensinados nas disciplinas Química, Biologia e Física. Percebe-se que a disciplina Química está presente na primeira competência, assim como a Biologia está mais “detalhada” na segunda competência. A Física, por sua vez, é diluída nas duas primeiras competências e compreende-se que a disciplina mais deficitária dentro da área de Ciências da Natureza na BNCC. (LIPORINI, 2020, p. 132).

Além disso, a BNCC é pujante em retomar o discurso da aplicação dos conhecimentos científicos para a resolução de problemas corriqueiros e que dizem respeito a efemeridade da rotina individual dos estudantes, como por exemplo “[...] estimar o consumo de energia de aparelhos elétricos a partir de suas especificações técnicas, ler e interpretar rótulos de alimentos etc.” (BRASIL, 2018, p. 547). Para isso, concebe as tecnologias em articulação com as competências a fim de que os estudantes alcancem o letramento científico.

Santos (2007) afirma que os currículos CTS forneceram fundamentos importantes para o desenvolvimento de currículos que prezam pelo letramento científico. Como apontado neste estudo, os Parâmetros possuem fundamentos curriculares na perspectiva CTS e

foram elucidados a partir do viés da Educação Tecnológica. Na BNCC, o que se observa é um resgate desses princípios explicitados nos Parâmetros, porém, com limitações significativas no entendimento do que é o letramento científico e o que ele difere da alfabetização científica.

Destarte, a BNCC é a expressão de como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a contextualização são tomadas e estimadas como um caminho para a construção de um currículo não disciplinar. Tomando como base teórica a PHC, conceber um currículo como interdisciplinar é uma ilusão, “[...] pois não superaremos plenamente no currículo o que ainda não foi superado socialmente,” (MALANCHEN, 2016, p. 205).

6. Considerações finais

Por meio das apreensões ilustradas neste estudo, pudemos entender a organização curricular da disciplina escolar Biologia na etapa do EM desde os Parâmetros até a BNCC. A começar pela sua inserção em uma área de conhecimento, passando pelas finalidades de ensino até às determinações dos conteúdos biológicos curriculares, o que se observa é o alarmante afastamento do compromisso com uma educação que privilegia os filhos e filhas da classe trabalhadora.

O crescente e contínuo apelo às tecnologias e às competências; o desaparecimento dos conhecimentos biológicos no currículo, cedendo lugar à abordagem interdisciplinar e que privilegia o aumento sugestivo de conteúdos e temas que beneficiam os interesses imediatos dos estudantes e de grupos específicos; a defesa dos ideários do “aprender a aprender”; bem como a articulação das finalidades da última etapa da educação básica à esfera do trabalho são características recorrentes dos Parâmetros e da BNCC.

Dada a importância desses referenciais curriculares para a organização do trabalho docente revolucionário em busca da superação dos fundamentos que embasam as atuais pedagogias hegemônicas que dominam o cenário e as políticas educacionais, este estudo espera contribuir para o debate curricular das disciplinas de Ciências e Biologia a partir dos pressupostos da PHC.

Referências

ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. de A. C. As competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 23, n. 03, p. 706-733, ago. 2021.

AMARAL, I. A. do. **Em busca da planetização do ensino de Ciências para a Educação Ambiental**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, CNE, CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). **Orientações aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BLOOM, B. S.; HASTINGS, T.; MADAUS, G. **Handbook on formative and sommative evaluation of student learning**. New York: McGraw-Hill, 1971.

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. Os discursos da comunidade disciplinar de Ensino de Biologia: circulação em múltiplos contextos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 01, p. 87-102, abr. 2010.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1998.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 18, p. 35-40, set/out/nov/dez. 2001.

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

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 87-102.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FILIPPE, 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: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, p. 1-21, jul/set. 2021.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 648-669, jul/set. 2014.

GONDRA, J. G. Conformando o discurso pedagógico a contribuição da medicina. *In*: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 35-71.

JACOMELI, M. R. M. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

KRASILCHIK, M. Reformas e Realidade: o caso do ensino das ciências. **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, jan/mar. 2000.

LONGHINI, I. M. Diferentes contextos do ensino de Biologia no Brasil de 1970 a 2010. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 02, n. 06, p. 56-72, dez. 2012.

LIPORINI, T. Q. **A disciplina escolar Biologia na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**: expressões da Pós-Modernidade e do Neoliberalismo. Orientador: Renato Eugênio da Silva Diniz. 2020. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do Senac**, São Paulo, v. 27, n. 03, p. 1-20, set. 2001.

LOPES, A. C. A organização do conhecimento escolar nos PCN para o ensino médio. *In*: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C. de (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**: XI ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 94-112.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-404, set. 2002b.

LOPES, A. C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-75.

MACEDO, E. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 43-58.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARANDINO, M.; SELLES, S. L. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MAYR, E. **Biologia**: Ciência Única. Tradução Marcelo Leite. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MAYR, E. **Isto é Biologia**: a Ciência do mundo vivo. Trad. Claudio Angelo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e

desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Tecnologias interativas e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 21, n. 37, p. 150-156, jan/dez. 1999.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 01, n. 18, p. 101-107, dez. 2001.

PEREIRA, M. Z. da C.; SANTOS, E. da S. Globalização e Políticas Curriculares no Brasil de 1985 a 2006: entre os processos de regulamentação e emancipação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 01, n. 01, p. 56-99, set. 2008.

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

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. A. Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 01, p. 71-84, abr. 2007.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 93-114, mar. 2003.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

ROTHBERG, D. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 02, p. 85-111, jun. 2006.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 36, p. 474-492, set/dez. 2007.

SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise dos pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 110-132, dez. 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **A Lei da Educação - LDB**: trajetórias, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, J. R. D. da. Uma análise dos conteúdos conceituais presentes no ensino de derivadas. **REnCiMa**, São Paulo, v. 11, n. 04, p. 348-368, jul. 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SEGUNDA PARTE
Trabalho Pedagógico e Pedagogia Histórico-Crítica

6.

Ensino de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental: reflexões teórico-metodológicas para uma prática pedagógica histórico-crítica*

Calebe Lucas Feitosa Campelo¹

O futuro é dos jovens. A história é dos jovens. Mas dos jovens que pensam a tarefa que a vida impõe a cada um, que se preocupam em armar adequadamente para resolvê-la da maneira que melhor convém às suas convicções íntimas, que se preocupam em criar para si aquele ambiente no qual sua energia, inteligência e atividade encontrem o máximo desenvolvimento, a mais perfeita e frutífera afirmação.

GRAMSCI, 2020, p. 19

Considerações iniciais

Início o meu texto em meio a uma das maiores crises do sistema capitalista, tanto na questão socioeconômica quanto na questão sanitária. É sabido que o sistema capitalista se mantém por meio da exploração do homem pelo homem, do desrespeito com a natureza, tendo como máxima a produção e o consumo - frisa-se um consumo para uma determinada classe da sociedade - sendo esse um sistema que ameaça toda forma de vida orgânica na Terra, o que pode ser notado pela acelerada destruição do meio ambiente que nos últimos anos tem se agravado.

Não obstante, o surgimento da pandemia da COVID-19, trouxe à tona a necessidade de conhecimentos básicos sobre vírus, vacinas e tratamentos, a disseminação de notícias falsas, as medidas de distanciamento social e a discussão sobre a importância do Sistema Único de Saúde (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021).

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.153-176

¹ Mestrando em Ensino pelo programa de pós-graduação em ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Campus de Foz do Iguaçu. Especialista em Ensino de Ciências e Biologia. Licenciado em Ciências Biológicas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil GT da Região Oeste do Paraná- HISTEDOPR. Bolsista CAPES.

Fato é que no período da pandemia o Brasil teve um aumento de 42 novos bilionários, enquanto do outro lado a extrema pobreza não parou e não para de aumentar. Isso nos mostra a clara concentração de riqueza, e, com efeito, o aumento da desigualdade social. Destaca-se que esses bilionários obtiveram os seus lucros oferecendo serviços de tecnologia e saúde², ou seja, os serviços de tecnologia serviram para ofertar o trabalho remoto e os serviços da saúde em sua maior parte para dar suporte às pessoas que se contaminaram pelo vírus.

No mesmo período, o presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, assumiu uma postura negacionista ao propagar notícias falsas sobre a ineficácia das vacinas que foram desenvolvidas, inclusive fomentando o discurso de que o vírus teria uma baixa letalidade sobre a população, incentivando que as pessoas não fizessem o isolamento social, comparando a “ídiotas” quem cumpria as normas sanitárias³. Paralelamente, uma parte das pessoas que referendam o negacionismo científico do presidente também acreditam que a Terra é plana, inclusive, com comunidades no *Facebook* com mais de 3 mil seguidores, a página mostra estudos “científicos” que “comprovam” a teoria terraplanista⁴, ou seja, uma teoria que há séculos foi superada.

É oportuno frisar que, diante do agravamento da pandemia e do negacionismo científico do governo atual, urge a necessidade de revisar e refletir acerca das teorias e abordagens metodológicas que estão sendo utilizadas no Ensino de Ciências e Biologia, pois essas disciplinas escolares tratam diretamente com os conhecimentos essenciais para a compreensão e enfrentamento do atual cenário e para outros que poderão acontecer (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021; JABUR; FRANÇA; JABUR, 2022).

Diante do exposto, partimos das seguintes reflexões: Qual o papel do Ensino de Ciências na educação escolar? Que posição o professor de ciências deve assumir no enfrentamento ao negacionismo? O Ensino de Ciências, por sua vez, tal como está inserido na educação brasileira, está possibilitando que os estudantes se apropriem de fato do conheci-

² Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/economia/aumento-de-bilionarios-e-volta-da-pobreza-extrema-no-brasil-simbolizam-impacto-desigual-da-crise/>. Acesso em: 16 set. 2021.

³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-jadis-sobre-a-pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml>. Acesso em: 16 set. 2021.

⁴ Disponível em: [.https://www.facebook.com/TerraPlanaNossa](https://www.facebook.com/TerraPlanaNossa). Acesso em: 16 set. 2021.

mento científico? Com efeito, os próximos tópicos trarão reflexões sobre as questões postas.

Em contraponto às teorias pedagógicas hegemônicas no Ensino de Ciências, como as teorias tradicionais, tecnicistas e construtivistas que representam as principais influências no Ensino de Ciências, com destaque para o Ensino por Redescoberta, do Movimento das Concepções Alternativas e da Mudança Conceitual (MASSI *et al.*, 2019; COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021; MORI; MASSI, 2021), nos ancoramos nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Assim, o objetivo do presente trabalho é elucidar os fundamentos de um Ensino de Ciências fundamentado na PHC, pois partimos da premissa de que o conhecimento científico não pode ser transmitido aos alunos de forma linear, por meio da lógica- formal, mas deve trazer aspectos históricos, filosóficos e culturais que possam permitir que o aluno tenha uma visão da totalidade histórica e não da singularidade do conteúdo, como é preconizado por outras teorias pedagógicas. Tendo como norte a PHC, o ensino das ciências deve explicar um objeto ou fenômeno, a partir da análise de seus nexos, seus determinantes e como foram ocorrendo as transformações ao longo da história (MARTINS; LAVOURA, 2018).

É importante salientar que “[...] a ciência integra o trabalho humano- ontológico- historicamente e, como tal, depende da mediação do Ensino de Ciências para que seus constructos e implicações sejam apropriados pelos sujeitos.” (MENDES; BIANCON; FAZON, 2019, p. 822). Nesse sentido, urge a demanda de métodos de ensino que promovam o desvelamento do real concreto, métodos em que o indivíduo possa compreender a produção do conhecimento científico como um processo histórico realizado pelo ser social e que sintetiza as necessidades de um dado momento histórico, entendendo os limites do desenvolvimento tecnológico e humano de cada época.

Tendo a PHC como fundamento, Duarte (2016) pontua que essa teoria pedagógica pode ser caracterizada como um movimento coletivo que foi encabeçado pelo professor Dermeval Saviani, sendo uma teoria pedagógica contra-hegemônica que tem procurado produzir nos educadores brasileiros uma tomada de posição consciente em relação à realidade posta. Ademais, a PHC toma o materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico de uma pedagogia de base marxista e tem a sua base psicológica na teoria histórico-cultural.

Assim, o materialismo histórico-dialético, método que orientará o presente trabalho, postula que o “[...] conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando.” (MARTINS; LAVOURA, 2018). Nessa esteira, sob esse arcabouço é que recorreremos ao materialismo histórico-dialético como o método que melhor auxilia na compreensão da realidade concreta, que postulamos ser um dos objetivos do Ensino de Ciências.

Qual o papel do Ensino de Ciências na educação escolar?

Para uma melhor compreensão de como o Ensino de Ciências se desenvolveu na educação brasileira é necessário, portanto, realizar uma digressão histórica. Recorreremos a Krasilchik (1987), que em sua importante obra *O professor e o currículo de ciências*, descreve, de forma densa e clara, os diversos períodos em que o Ensino de Ciências sofreu modificações impulsionadas principalmente por questões econômicas, sociais e culturais. Destaca-se que o marco para datar as mudanças no Ensino de Ciências ocorreu por conta da corrida espacial entre os Estados Unidos da América e a antiga União Soviética, ainda no contexto histórico da Guerra Fria, em especial como lançamento da *Sputnik*, no ano de 1957.

Consoante, no final da década de 1950 e durante as décadas de 1960 e 1970, a produção científica e tecnológica estava condicionada aos domínios do Estado, que buscava crescimento econômico e o progresso do país, sendo que em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de Nº 4024 descentralizou as decisões curriculares que estavam sob a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010). Nesse período, buscou-se melhorias no Ensino de Ciências, o que levou um grupo de docentes da Universidade de São Paulo, do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBCEC), a elaborarem materiais didáticos e experimentais para professores e cidadãos (KRASILCHIK, 1987).

Um fato importante é que na década de 1990 a educação brasileira foi fortemente influenciada pelas ideias da teoria construtivista elaboradas por Jean Piaget, em que era valorada a aprendizagem por

descoberta. Nessa perspectiva, o professor não deveria ser um transmissor de informações, mas um orientador do ensino e da aprendizagem, o que rompia com a teoria pedagógica do ensino tradicional que vigorava na educação brasileira (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Fernandes e Neto (2016), em um artigo intitulado *Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais da escolarização*, caracterizam as principais teorias pedagógicas que regem o Ensino de Ciências nos anos iniciais, a saber: o modelo tecnicista; modelo da redescoberta; modelo construtivista; modelo ciência – tecnologia – sociedade e; modelo sociocultural. Os autores supracitados, em sua pesquisa, realizaram um levantamento das teses e dissertações relacionadas ao Ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no período de 1972 até 2005, e identificaram que dos 30 trabalhos encontrados, 63% tinham como fundamento as bases do construtivismo, o que foi possível constatar que a perspectiva construtivista é predominante no Ensino de Ciências. No mesmo trabalho é chamada a atenção para o construtivismo que:

No âmbito do EC no Brasil, este modelo começa a se difundir na década de 1980. Desde então vem ampliando cada vez mais sua presença nas diretrizes curriculares oficiais, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas dos professores e, principalmente, no ideário pedagógico dos professores e gestores escolares. (FERNANDES; NETO, 2016, p. 645).

Concordamos com Mori e Massi (2021) que as teorias pedagógicas hegemônicas atuais no Ensino de Ciências partem de visões falsas, idealistas, cegas e parciais sobre a realidade, fetichizam e romantizam as desigualdades sociais, e, de forma geral, priorizam as “[...] questões metodológicas (como ensinar) em detrimento do conteúdo e sua justificativa para seu ensino (o que e por que ensinar), fazendo alusão às preferências dos alunos sobre o que desejam aprender.” (COELHO; LIPORINI; PRESSATO, 2021, p. 158).

Sobre o construtivismo, partimos do entendimento de que existe um revigoramento das concepções educacionais calcadas no lema “aprender a aprender” e que, atualmente, tem sido retomada fortemente nas últimas reformas educacionais no Brasil. É nesse âmbito onde Duarte (2011) assevera que:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoramento do “aprender a aprender” nas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos aos do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas. Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. (DUARTE, 2011, p. 33-34).

Nesse embasamento, Messeder Neto e Moradillo (2020) denunciam que as teorias pedagógicas fundamentadas no “aprender a aprender” corroboram para a relativização da ciência, sendo que essas teorias pedagógicas e suas correlatas:

Surgem concomitantemente com as teses pós-modernas, lastreadas pela sua base material dada a reprodução do capital, agora em crise permanente, na sua nova dinâmica de acumulação e concentração provenientes da reestruturação produtiva. (MESEDER NETO; MORADILLO, 2020, p. 1.324).

Nessa égide, Mori e Massi (2021) frisam que nem as teorias hegemônicas nos campos da filosofia e da ciência e nem as pedagogias do “aprender a aprender” admitem a possibilidade de o indivíduo conhecer a verdade objetiva, pois essas teorias pedagógicas estão situadas em um contexto de extremo relativismo, em visões céticas, subjetivistas, irracionais e individualizantes, próprias do ambiente pós-moderno.

Em suma, as teorias pedagógicas hegemônicas, guardando suas especificidades, não pautam o real problema da crise na educação que é de ordem político-ideológica, ou seja, a ideologia neoliberal que em suas bases epistemológicas não pauta o fim do antagonismo de classes, mas reforça o individualismo nas relações sociais e ao distanciar o sentimento de solidariedade de classe acaba por aprofundar a alienação, o indivíduo quando não socializa a sua vivência com outros ou não consegue ver a realidade tal como ela é, acaba por não ter consciência do seu lugar na sociedade, da sua função social, pois o mesmo não tem instrumentos

teóricos que permitam problematizar e encontrar soluções para os diversos problemas sociais.

Por um Ensino de Ciências histórico-crítico

Em uma teoria pedagógica está implícito ou explícito um projeto societário, de formação de homem, de ensino e aprendizagem, além de carregar uma ideologia que está vinculada a um complexo de complexos⁵. Saviani (2012) demarca que uma concepção pedagógica possui três características fundantes: 1) uma filosofia da educação, em que está subjacente uma visão geral de homem, sociedade e mundo; 2) teoria da educação, na qual está sintetizado os diversos aspectos com finalidade de compreender a função da educação na sociedade e; 3) a prática pedagógica, momento em que ocorre a organização e a realização do ato educativo.

O filósofo húngaro György Lukács (2013) assegura que para compreender a formação do ser social, devem ser analisadas as suas categorias, a exemplo do trabalho, da linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, pois a partir dessas categorias surgem novas relações do ser social, especificamente de sua consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma. Nenhuma dessas categorias pode ser considerada isoladamente, mas devem ser compreendidas de forma dialética.

E aqui colocamos o trabalho como fundamento do ser social, uma vez que essa categoria é fundamental para a compreensão do desenvolvimento histórico do ser humano e de sua relação com a natureza, pois:

Uma vez mais, faz parte dos preconceitos subjetivistas idealistas pensar como se o homem pudesse tornar-se homem e até uma personalidade puramente por si só, puramente a partir de si mesmo. Assim como o tornar-se homem acontece objetivamente no trabalho e no desenvolvimento das capacidades produzido subjetivamente por ele somente quando o homem não reage mais de modo animalesco ao mundo que o cerca, isto é, quando deixa de simplesmente se adaptar ao respectivo mundo exterior dado e, por seu turno, passa a participar de modo ativo e prático de sua remodelação em um meio ambiente humano cada vez mais social, criado por ele mesmo, assim também enquanto

⁵ O complexo de complexos é um termo cunhado por György Lukács, que entende essa relação como a formação da sociedade em seus diferentes nexos e pores teleológicos (LUKÁCS, 2013).

pessoa ele só pode tornar homem se a sua relação com o seu semelhante humano assumir formas cada vez mais humanas, como relações entre homens e homens, e dessa forma se realizarem na prática (LUKÁCS, 2013, p. 596).

Nesse sentido é que, mediante ao trabalho, os seres humanos constituem sua existência. Nessa perspectiva, produzir a existência significa produzir a si mesmo, uma autoprodução da sua própria atividade e esse processo é histórico, reforçando uma produção da humanidade. O desenvolvimento do ser social, então, possibilita de maneira mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Consoante,

O ser sócia l- e a sociabilidade resulta elementarmente do trabalho, que constituirá o modelo de práxis - é um processo, movimento que se dinamiza por contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas contradições impulsionam a outras superações. (NETTO, 2011, p. 31).

Conforme exposto em tela, fica entendido que por meio da produção surgem novas necessidades e, nesse movimento, faz-se necessário o conhecimento científico e a apropriação e objetivação de conhecimentos prévios. Assim, entende-se que:

A própria relação do homem consigo mesmo só é possível pela relação com outros homens; além da relação entre homens ser fundamental para se poder falar de homem, essa relação é histórica, transforma-se, transformando o próprio homem e alterando, inclusive, as suas necessidades: essas necessidades são tão mais humanas quanto mais o homem (mesmo mantendo sua individualidade) for capaz de se reconhecer no coletivo; nesse sentido, a sociedade e o homem, que embora distintos se constituem em uma unidade, produzem-se reciprocamente, tanto social como historicamente; e mesmo quando a atividade humana imediata é a realização da atividade são produtos sociais, seja porque a própria existência do homem é social, seja porque o objetivo da atividade humana é sempre social. (ANDERY; SÉRIO, 2014, p. 405).

Nesse sentido entende-se que os homens se diferenciam dos outros animais por meio do trabalho, pois o homem, agente do trabalho, antecipa mentalmente a finalidade de sua ação e, ao objetivar a sua

ideação ele produz cultura, um mundo humano. Sob esse prisma, o qual caracteriza a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, dialeticamente, reafirma que educação também faz parte do processo de trabalho (SAVIANI, 2003).

Engels (2020) demonstra que o homem se diferencia dos demais animais por meio do desenvolvimento de um salto ontológico. Por sua vez, esse distanciamento ocorreu porque o homem aprendeu por meio do trabalho a realizar transformações na natureza, porém:

Quanto mais os homens se distanciam do animal, tanto mais sua interferência na natureza assume o caráter de uma ação premeditada, planejada, direcionada para metas determinadas e previamente conhecidas. O animal elimina a vegetação de uma região sem saber que está fazendo isso. O ser humano a elimina para no solo limpo semear produtos agrícolas ou plantar árvores e videiras, os quais sabe que lhe renderão muitas vezes mais do que semeou. Ele transfere plantas de cultivo e animais domésticos de um país para o outro e assim modifica a vegetação e a vida animal de parcelas inteiras do mundo. Mas não é só isso. Por meio do cruzamento artificial, tanto plantas quanto animais são modificados de tal maneira pela mão humana que se tornam irreconhecíveis. (ENGELS, 2020, p. 346).

Marx e Engels (2020), analisando o papel da ideologia na sociedade capitalista, pontuam que:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. (MARX; ENGELS, 2020, p. 61, grifo do autor).

A análise da teoria marxista sobre as transformações da consciência se distancia das demais teorias que se propõe a estudar esse campo do conhecimento. A teoria marxista postula que as condições do desenvolvimento e da divisão do social do trabalho, da separação dos produtores dos seus meios de produção e da separação da atividade teórica e prática, levaram a desintegração da consciência, sendo que essa desintegração se expressa entre o sentido que a atividade adquire para a

pessoa e o seu produto, conseqüentemente, essa desintegração é eliminada mediante o fim da propriedade privada (LEONTIEV, 2021).

Diante dessas considerações, Martins e Pasqualini (2020) pontuam que a consciência se desenvolve no indivíduo à medida que ele se distingue daquilo que o rodeia, “[...] tornando-o objeto de sua análise por meio das operações lógicas do raciocínio, a saber: da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. São estas operações que sustentam a construção do conhecimento.” (MARTINS; PASQUALINI, 2020, p. 27).

É nesse entendimento que a Pedagogia Histórico-Crítica pauta como ordem do dia a necessidade de transformação da sociedade capitalista e para que isso aconteça, também é preciso uma nova formação de homem, a formação de uma consciência crítica, em que os indivíduos se vejam como transformadores da realidade concreta, que dominem os conhecimentos produzidos historicamente.

A consciência é o ser consciente e, o ser dos homens é o seu processo real da vida. Marx e Engels (2020) advertem que:

A moral, a religião, a metafísica e toda outra ideologia, e as formas da consciência que lhes correspondem, não conservam assim por mais tempo a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento, são os homens que desenvolvem sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência. (MARX; ENGELS, 2020, p. 54).

Sob essa égide, é que entra o papel fulcral da educação como mediação à promoção da humanização. Com efeito, “[...] a educação pertencendo ao âmbito do trabalho não-material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades.” (SAVIANI, 2003, p. 13). Consoante a essa literatura, a “[...] educação tem como primeira função firmar as respectivas propriedades ontológicas, o que a coloca com a finalidade de promover condições para a apropriação das objetivações genéricas.” (MARTINS, 2012, p. 55).

Mori e Massi (2021) elucidam que:

O homem se apropria da experiência histórica das gerações anteriores ao se relacionar praticamente com os produtos da objetivação dessa experiência, ou seja, quando eles participam da atividade prática humana.

São produtos que sempre possuem uma forma material, objetiva, embora essa materialidade possa ser mais (caso dos instrumentos e objetivos diversos) ou menos (caso da música e da linguagem) evidente. Todas as potencialidades do psiquismo dos animais inferiores já aparecem determinadas por sua hereditariedade. No caso do homem, tais potencialidades não obedecem a tal determinismo biológico. Estão, na realidade, condicionados pelo modo como se estabelecem as relações entre o homem e o ambiente que o cerca. (MORI; MASSI, 2012, p. 13).

Em relação à crítica ontológica, as demais teorias pedagógicas desconsideram a formação do ser social enquanto agente transformador e produtor das relações sociais. De outro modo a Pedagogia Histórico-Crítica entende que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2003, p. 13).

Entendemos que na citação acima, está elucidado os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, em seu aspecto ontológico e epistemológico que balizam as questões metodológicas para toda e qualquer disciplina, guardando as especificidades existentes. Nesse sentido, o trabalho educativo é entendido como um ato de produção da humanidade em cada indivíduo, sendo entendida como uma formulação geral, universal, e nesse sentido, abstrata (PASQUALINI, 2020).

A autora supracitada assevera que:

O trabalho educativo de caráter escolar pode ser considerado uma especificação deste ato, que lhe traz certas condições e configurações, donde o ensino escolar que se realiza em cada unidade escolar será expressão singular desse fenômeno histórico-social, carregando traços universais ali particularizados. (PASQUALINI, 2020, p. 13).

Sob essa égide, os professores que assumem a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica não devem esperar métodos, práticas e didáticas pré-estabelecidas, mas devem conhecer as especificidades do momento histórico em que estão inseridos, da escola em que lecionam e

trabalham com o aluno concreto. Para que o educador consiga realizar tais análises é necessário conhecer a realidade histórico-concreta, uma vez que isso implica numa transição do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2013).

Saviani (2013) frisa que os professores ao se apropriarem do conhecimento do real concreto, também disporão dos meios mais adequados para agir sobre a realidade. Com efeito:

Promover o homem significa torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens. E, para conhecimento da situação, nós contamos hoje com um instrumento valioso: a ciência. O educador não pode dispensar-se desse instrumento, sob risco de se tornar impotente diante da situação com que se defronta. [...] Na verdade, as diversas ciências, tais como a física, a química, a geografia, a geologia, a agronomia, a biologia, a política etc., são maneiras de abordar facetas determinadas que a ciência recorta na situação em que se insere o homem. (SAVIANI, 2013, p. 61).

Diante do exposto, podemos aferir que o Ensino de Ciências assume dois papéis principais, a saber: possibilita por meio da mediação que o indivíduo se aproprie do conhecimento da realidade posta e; desantropomorfiza⁶ os fenômenos que são próprios da natureza, ou seja, demonstra cientificamente que não existe teleologia na natureza. Dessa forma, o indivíduo se liberta de concepções de mundo que não condizem com a realidade, em suma, por meio do Ensino de Ciências é explicado como o homem pode transformar a natureza e produzir conhecimento (LAVOURA, 2020).

No mesmo sentido, Duarte (2020) assinala que os educadores compromissados com a Pedagogia Histórico-Crítica não devem renunciar ao compromisso político e pedagógico que fundamenta essa teoria, devem evitar cair em ilusões iluministas sobre a natureza emancipadora das ciências, contudo, devem em sua prática pedagógica mostrar a objetividade do conhecimento produzido e isso requer:

[...] a eliminação de transposições antropomórficas do que é exclusivamente social para a esfera dos processos naturais. Uma dessas ilegítimas transposições antropomórficas é a tentativa de se explicar os

⁶ “A desantropomorfização é um processo no qual se procura explicar a natureza sem se recorrer a fenômenos existentes apenas na cultura e na sociedade.” (DUARTE, 2016, p. 75).

processos causais existentes na natureza como se fossem resultado de finalidades estabelecidas por alguma forma de consciência, ou seja, como se fossem processos teleológicos. É o que faz, por exemplo, a chamada “teoria do design inteligente”. (DUARTE, 2020, p. 21).

É nesse bojo, que referendamos com Massi *et al.* (2019), na defesa de que o Ensino de Ciências deve ser pautado na pedagogia histórico-crítica, pois:

[...] visto que os pressupostos construtivistas não têm proporcionado aos alunos a aprendizagem que proclamavam promover. Além disso, diferente da Pedagogia Histórico-Crítica, secundarizam a transmissão dos conhecimentos clássicos em função do desenvolvimento de habilidades e competências, sem os quais é negada aos alunos a apropriação das formas mais desenvolvidas da cultura humana. (MASSI *et al.*, 2019, p. 304).

Consoante, Liporini *et al.* (2020) assevera que a concepção histórica-crítica parte do princípio de que a educação escolar é responsável por permitir que os sujeitos desenvolvam um pensamento empírico em direção ao pensamento teórico (abstrato), por meio do ensino dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, defendemos um Ensino de Ciências que seja desantropomorfizante para que os alunos possam compreender o mundo real e pensar em meios para a superação dos diversos tipos de alienação⁷ inerentes à sociedade capitalista.

Nesse sentido concordamos com Duarte (2016, p. 39) assinalando que:

Os indivíduos não poderão desenvolver plenamente sua personalidade e conduzir livremente suas próprias vidas numa sociedade que é comandada por forças que subjagam e oprimem a maior parte das pessoas como se fossem forças sobre-humanas. Não é por acaso que deuses, diabos e espíritos de todo tipo têm uma força tão grande na imaginação de muitas pessoas. Tais representações ilusórias nada mais são do que a expressão fantasiosa do fato real, que é a subordinação dos indivíduos a forças sociais que se lhes apresentam com incompreensíveis, incontroláveis e insuperáveis.

Sob esse entendimento, é fundamental que o conhecimento mais elaborado produzido pela humanidade esteja ao alcance de todos e não

⁷ Na sociedade capitalista, a alienação cria bloqueios para que a atividade humana seja livre (MARX, 2010).

sob o domínio de uma parte da sociedade: a burguesia. Com efeito, o modo de produção e reprodução do ser social tem uma relação direta com a forma pela qual conhecemos o mundo e das necessidades postas que foram aparecendo no decorrer da história e, conseqüentemente, da própria produção de conhecimento (MESSEDER NETO; MORADILLO, 2020).

No processo de fazer história, o homem faz ciência, essa produção requer conhecimentos, mas, quais conhecimentos? O conhecimento clássico. Assim, o “[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.” (SAVIANI, 2013, p. 13-14).

A seleção criteriosa dos conteúdos que serão abordados na aula é fundamental para que o aluno, sujeito da aprendizagem, passe do desconhecido para o conhecido. No caso do Ensino de Ciências, os conteúdos que apresentem os diversos elementos da totalidade do mundo natural (LAVOURA, 2020). Nesse sentido, o conteúdo escolar ao ser levado para sala de aula deve realizar conexões com a história, elucidando os processos de desenvolvimento e transformação provocado pela incorporação e superação do conhecimento científico, que não é estático como postula a lógica formal, mas é dinâmico, dialético e não pode ser compreendido dissociado das questões sociais, assim, o professor deve deixar claro em sala de aula os nexos que levaram a descoberta de um fenômeno ou de um objeto.

É importante assinalar que a seleção dos conteúdos não é realizada de forma desinteressada, assim, a seleção carrega uma intencionalidade política e ideológica, a exemplo: ao ensinar sobre as questões ambientais, o professor não pode deixar de abordar que a devastação ambiental, destacando o fato de o aquecimento global possuir uma intrínseca relação ao modelo de produção e consumo da sociedade capitalista. Assim, o professor assume uma posição política, mostrando as contradições do sistema capitalista, e do mesmo modo que omite esse aspecto econômico ele também assume uma posição política de naturalização e perpetuação do atual sistema econômico.

Diante dessas considerações, Martins (2016) ressalta que uma educação escolar desenvolvente deve oferecer aos alunos não os saberes cotidianos que estão expressos nos conceitos espontâneos, nesse sentido:

A natureza dos conteúdos que devem ser priorizados por uma educação escolar desenvolvente, quais sejam: os conceitos científicos! A formação de tais conceitos exige e se articula a uma série de funções psíquicas, a exemplo da percepção complexa, da atenção voluntária, da memória lógica e, sobretudo das operações lógicas do raciocínio, isto é, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. (MARTINS, 2016, p. 9).

Como demonstra Santos (2012):

Se os problemas postos pela prática social possuem solução no corpo de conhecimentos científicos disponíveis, basta instrumentalizar o aprendiz; essa é a dimensão do trabalho pedagógico! Se o problema é um novo enigma, é a instrumentalização anterior que permitirá ao cientista a produção de novos conhecimentos e a resolução de problemas; essa é a dimensão do trabalho do pesquisador e do cientista como especialistas! São momentos diferentes, mas em ambos o conhecimento disponível é a condição para avançar! O cientista só produz novos conhecimentos porque foi “instrumentalizado” pelos saberes clássicos e no uso do método científico, também um saber clássico. (SANTOS, 2012, p. 45).

Nota-se que o Ensino de Ciências pautado no método histórico-crítico, se diferencia radicalmente dos métodos de ensino hegemônicos que supervalorizam o “saber cotidiano” do aluno em detrimento do saber científico. O saber cotidiano já é sabido pelo aluno, pois ele convive e em certo grau domina, assim, afirmamos que o papel da escola é transmitir o saber elaborado, o saber científico que possui método, que não trata o desconhecido com algo misterioso e inacessível (SAVIANI, 2003).

Ressaltamos que o conhecimento científico é uma importante arma contra o negacionismo científico. Em tese, a disseminação de notícias falsas e o alto nível de aceitação por parte da população poderia ter sido evitado caso o ensino transmitido nas escolas, em especial o Ensino de Ciências, não tivesse como ponto de partida o cotidiano do aluno, o senso comum, assim como a postura de professores que reiteram concepções de mundo pré-científicas, irracionais, que pregam que seres místicos comandam o mundo real.

Nesse contexto, retomamos a problemática da desconfiança levantada, por uma parcela da sociedade, contra as vacinas para o combate ao Covid-19. Como estamos demonstrando a importância do conhecimento científico na prática humana, como forma de apropriação e objetivação, levantamos a dúvida sobre a efetividade da transmissão de

conhecimentos veiculados pelas teorias pedagógicas hegemônicas, por serem hegemônicas deveriam ter instrumentalizado boa parte da população sobre o processo de produção de vacinas e como no decorrer dos anos esse processo foi se aperfeiçoando em decorrência dos avanços tecnológicos; as características dos vírus e como esses organismos podem sofrer mutações, a exemplo das diversas variantes da Covid-19; outro ponto, é demonstrar o interesse privado sobre o interesse público sobre a saúde da população, o que pode ser visto em relação a quebra de patentes das vacinas e o aumento dos preços de medicamentos e aparelhos para o combate à pandemia.

Nesse entendimento é que propomos um ensino que permita que o aluno questione criticamente as contradições da sociedade, não aceitando de forma pacífica as injustiças sociais e que pese a ciência como um bem coletivo e não como uma mercadoria que está ao alcance e a serviço de poucos.

Com efeito, se queremos um Ensino de Ciências que contribua para a superação desse modelo de sociedade que está posto:

[...] precisamos não de um Ensino de Ciências que não queira incidir sobre a “crença” do aluno, mas de um ensino comprometido com a verdade e que tenha como horizonte a atuação do conhecimento verdadeiro na mudança da concepção de mundo do estudante. Uma educação que ensine o conteúdo em seu movimento lógico e histórico, mostrando suas contradições e seus vínculos com a prática social, superando o conhecimento aparente e a reificação da realidade. Um ensino concreto que mostre ao estudante o real tal qual ele é no seu movimento histórico e na sua relação com a prática transformadora humana. (MESSEDER NETO; MORADILLO, 2020, p. 1.344).

Nesse sentido, defendemos que para se ter uma leitura crítica do mundo é necessária uma nova formação de consciência humana que seja materialista, histórica e dialética. Assim, “[...] em relação à opção política assumida por nós, é bom lembrar que na pedagogia histórico-crítica a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes.” (SAVIANI, 2013, p. 83). A luta contra o capital passa por uma educação que aponte a sua superação.

Santos (2015) salienta que o Ensino de Ciências tal como está posto carece de uma vinculação entre ensino e sociedade, dessa forma é que se faz necessário uma pedagogia que instrumentaliza os professores

para a tomada de uma consciência filosófica, justificada por uma pedagogia crítica comprometida com o avanço da classe trabalhadora.

O Ensino de Ciências é um elemento crucial que contribui para a transformação social, contudo, deve ser pautado em uma compreensão mais ampla de educação, escola e sociedade, que sejam fundamentadas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (CAMPOS *et al.*, 2017). Nessa compreensão, a educação é um processo de formação humana, ou seja, de uma segunda natureza, a escola é a instituição que contribui nessa formação.

Consoante, Mendes, Biancon e Frazon (2019, p. 828) reforçam que:

Com vistas a cumprir a particularidade do Ensino de Ciências na humanização dos sujeitos, o papel do professor é fundamental. Ele, portanto, deve compreender as raízes históricas e contraditórias da ciência como prática social, que se insere na realidade concreta como objetivação humana e é determinada por essa mesma sociedade. Por isso, a superação das teorias e práticas pedagógicas baseadas no aprender a aprender torna-se necessária, visto que essas práticas minimizam a importância dos conteúdos clássicos e reduzem o papel do professor na atividade de ensino.

Dada essas considerações acerca do papel docente, é pertinente observar que o método pedagógico histórico-crítico não possui uma forma esquemática de práticas, de procedimentos didáticos que podem ser manipulados como uma forma geral de ensino, os educadores que devem ter um conhecimento pleno dos fundamentos teóricos do método dialético e da própria teoria pedagógica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS., 2019).

Dessa forma, o professor deve ter como horizonte o trabalho com o indivíduo concreto, mas quem é o indivíduo concreto e como sistematizar uma prática, método, didática que corrobore com o desenvolvimento psíquico e ao mesmo tempo atenda às necessidades desse indivíduo? Saviani (2013) frisa, então, que o objetivo do processo pedagógico deve ser o crescimento do aluno e suas necessidades e interesses devem ser levados em conta. Contudo, uma diferenciação se faz necessária entre o aluno empírico e o aluno concreto, sendo que:

O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI, 2013, p. 82).

Diante do exposto em tela, surge a indagação: quais são os elementos que regem a organização do meio de ensino histórico-crítico? A princípio, a tríade conteúdo- forma-destinatário (MARTINS, 2013). Se a escola deve ser o local de transmissão do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, conseqüentemente, esse saber:

Necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre forma e conteúdo), mas também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 104).

Assim, as formas para a realização do trabalho educativo ficam condicionadas à conversão do conhecimento em saber escolar, das condições objetivas para a efetivação da atividade pedagógica e da criteriosa seleção dos conteúdos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O destinatário diz respeito ao aluno, o indivíduo concreto e por ser concreto possui uma singularidade, nessa compreensão, os alunos são diferentes entre si, contudo, possuem relações condizentes às práticas sociais que os une em uma universalidade que está ligada por meio da particularidade. O exercício fundamental é identificar dialeticamente o singular-particular-universal que está em movimento. De acordo com Pasqualini (2020, p. 10-11):

A particularidade expressa a universalidade e condiciona o modo de ser da singularidade. A singularidade se constitui sob determinadas condições, de modo específico, não completo, não universal, as condições nas quais o fenômeno ocorre serão decisivas para sua forma de existir, para sua forma de manifestação, isto é, a forma pelo qual aquela universalidade irá se particularizar, se especificar na ocorrência singular do fenômeno. [...] a compreensão da singularidade é tão mais objetiva quanto mais se captam suas mediações particulares com a universalidade.

Com base no exposto, é que se faz necessário que o professor possua uma boa formação teórico-cultural, tendo em mente que o trabalho educativo como uma atividade cognoscitiva e teleológica (LAVOURA, 2020).

Contudo, pontuamos que existem limites para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial no Ensino de Ciências, a principal dificuldade que os professores irão se deparar é com o próprio modo de produção que opera na sociedade, como foi demonstrado, outro ponto é a forma como está organizada as políticas educacionais que definem a formação de professores e o currículo.

À guisa de conclusão

Como colocado no título deste capítulo, nosso objetivo foi realizar algumas reflexões sobre o método histórico-crítico no Ensino de Ciências, tendo ciência dos limites postos da presente pesquisa acreditamos ter pontuado elementos para que outros estudos sejam realizados.

Dessa forma, é demonstrada a necessidade da superação das teorias pedagógicas hegemônicas no Ensino de Ciências, pois essas teorias não deram o resultado que tanto prometeram de um ensino crítico e científico, fato demonstrado pela pandemia, onde uma grande parte da população demonstrou desconhecimento sobre temas básicos sobre ciência.

Pontuamos que é necessária uma nova forma de organização de ensino, em particular no Ensino de Ciências, ou seja, uma organização de ensino histórico-crítica. Ademais, a formação de professores deve ter uma base teórica sólida e crítica, pois como sujeito essencialmente ativo deve ser capaz de mobilizar o máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação (NETTO, 2011).

Assim, o professor assume o seu lugar de intelectual, podendo transmitir um Ensino de Ciências não alienante, demonstrando as contradições da sociedade dividida em classes, o professor deve ter a expertise de refletir sobre passado, presente e projetar meios de transformação para o futuro, habilidade que só pode ser alcançada com uma formação teórica sólida. Ademais, o professor que se propõe a trabalhar com o método histórico-crítico deve dominar a teoria da

Pedagogia Histórico-Crítica para não professar um método linear, a-histórico e não dialético que não condiz com a referida teoria.

Em tempos de ataque à ciência e à educação brasileira, é fundamental a compreensão da importância do Ensino de Ciências para o enfrentamento ideológico, que tenta relativizar não apenas o saber científico, mas o filosófico e o artístico. Enfatizamos que a classe trabalhadora deve dominar o saber mais rico produzido pelo gênero humano, assim como, se apropriar dos meios de produção. Parafraseando Marx, se a classe trabalhadora tudo produz, tudo a ela pertence, então o conhecimento deve ser apropriado pela classe trabalhadora, como instrumento para a luta pela emancipação humana.

Referências

ANDERY, M. A. P. A.; SÉRIO, T.; PIRES, M. de A. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). *In*: ANDERY, M. A. P. A. *et al.* (org). **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 393-419.

CAMPOS, L. M. L. *et al.* O ensino de Ciências na perspectiva crítica: mapeamento o conhecimento de licenciandos em Ciências Biológicas. *In*: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS—XI ENPEC, v. 6, p. 1-11, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

COELHO, L. J; LIPORINI, T. Q.; PRESSATO, D. A importância do Ensino de Ciências no contexto da pandemia no Brasil: proposições fundamentadas na pedagogia histórico-crítica. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 30, n. 01, p. 147-172, jan/abr, 2021.

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

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

DUARTE, N. O Ensino de Ciências e o acirramento da luta ideológica. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 17-30, 2020.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. Trad. Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERNANDES, R. C. A.; NETO, J. M. Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de ciências nos anos iniciais da escolarização. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2016.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GRAMSCI, A. A cidade futura. *In*: MUSSI, D.; BIANCHI, A. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 19-20.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. 1. ed. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LAVOURA, T. N. Método Pedagógico Histórico- Crítico e o Ensino de Ciências: considerações para a didática e a prática pedagógica. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 103-124, 2020

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LIPORINI, T. Q. *et al.* Ensino de evolução biológica e o desenvolvimento de uma visão materialista, histórico e dialética acerca da realidade. **Debates em Educação**, v. 12, n. 26, p. 261-282, abr, 2020.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTIN, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47-56.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez, 2013.

MARTINS, L. M. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 01 set. 2021.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, mai, 2018.

MARTINS, L. M.; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp. 1, p. 23-37, dez, 2020.

MASSI, L. *et al.* Incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica na educação em ciências: uma análise crítica dialética de uma revisão bibliográfica sistemática. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 2, p. 212-255, ago, 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômicos -filosóficos**. Trad. apres. notas Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo; Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. Concepção Materialista e Dialética da História (1846). *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. (org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 51-66.

MENDES, C. B.; BIANCON, M. L.; FAZAN, P. B. Interloquções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural para o ensino de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 815-831, jul, 2019.

MESSEDER NETO, H. da S.; MORADILLO, E. F. de. Uma análise do materialismo histórico-dialético para o cenário da pós-verdade: contribuições histórico-críticas para o ensino de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1320-1354, dez, 2020.

MORI, R.; MASSI, L. Superando falsas dicotomias sobre a ciência e seu ensino por meio de uma síntese materialista, histórica e dialética. **Caderno Amazonense de Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática**, Manaus- AM, v. 1, n. 1, p. 1-28, jan-dez, 2021.

NASCIMENTO, F. do.; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, set, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 1-64.

PASQUALINI, J. C. Dialética singular- particular-universal e sua expressão na Pedagogia Histórico- Crítica: primeiras aproximações. **Revista Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, p. 1-16, abr, 2020.

SANTOS, C. S. dos. **Ensino de Ciências: Abordagem Histórico- Crítica**. Campinas: Armazém do Ipê, 2012.

SARTORI JABUR, S.; MARIA VAZ ROMANO FRANÇA, D.; SARTORI JABUR, A. O ensino de ciências e a pedagogia histórico crítica: a re/construção do conhecimento para uma nova prática social. **Conjecturas**, v. 21, n. 3, p. 315–329, jul/set, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. edição. São Paulo: Autores Associados, 2013.

7.

Concepções, diretrizes e práticas para o ensino na Educação Infantil*

Susyane Kathlyn Thum de Souza¹

Apresentação

Pensar a Educação Infantil, no contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, demanda uma preocupação recorrente com a totalidade. É preciso situar essa etapa da Educação Básica num contexto amplo, relacionado às políticas públicas de atenção à criança e à precarização da carreira docente. Por isso, vamos nos focar em um ponto específico, o da práxis pedagógica na Educação Infantil, com atenção especial para diretrizes e práticas que possam auxiliar professores que atuam com crianças pequenas, todavia, não se pode perder de vista o contexto geral que influencia essas relações.

Temos como princípio de que a educação deve voltar-se à formação humana em seu sentido integral e coletivo, tendo como objetivo a transformação social e a emancipação. Nesse sentido, não corroboramos com visões que apregoam um trabalho pedagógico voltado ao aprender a aprender ou à prática pela prática. O desenvolvimento infantil e suas contribuições ao planejamento do ensino na Educação Infantil orientam nossa escrita, mas não naturalizamos esse desenvolvimento nem buscamos receituários metodológicos prescritivos, empregados de forma superficial, pois é necessário ter-se uma visão crítica e dialógica do cotidiano escolar, das políticas educacionais e da formação profissional.

Entendemos que o ensino deve ser o eixo norteador do trabalho pedagógico na Educação Infantil. No âmbito das pesquisas educacionais, essa etapa tem passado por importantes transformações, especialmente

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.177-196

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco. Especialista em Pedagogia Hospitalar pela PUC-PR e em Psicopedagogia pela UDC. Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, com pesquisa sobre o Ensino na Educação Infantil. Atualmente é membro da equipe de coordenação do Ensino Fundamental/Alfabetização da Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu-PR e Psicopedagoga.

no que diz respeito ao avanço nos estudos que apontam para a importância de estimular o desenvolvimento infantil desde a mais tenra infância, e no entendimento de que o ensino não pode ser considerado como estimulação precoce ou uma interferência indesejada no desenvolvimento.

Os estudos sobre desenvolvimento infantil da Teoria Histórico-Cultural contribuem com essa abordagem e guiam as discussões sobre a Educação Infantil vinculadas à Pedagogia Histórico-Crítica. Neste texto, apresentamos esse entendimento sobre a importância do ensino para crianças pequenas, contribuindo com algumas diretrizes e sugestões práticas para efetivação de uma educação de qualidade desde a mais tenra infância.

Ensinar na Educação Infantil

Alguns aspectos se destacam no processo histórico de constituição da preocupação com a infância no século XIX. Um deles foi a consolidação da família nuclear como célula social básica, na qual os valores religiosos e morais eram difundidos e preservados, com destaque para o papel da mulher como guardiã e protetora desses valores. Essa separação, entre o espaço público e o doméstico, conferiu à mulher uma série de papéis sociais alienantes e opressores que destacam sua “natural” vocação à educação dos filhos, como atividade prática, afetiva e guiada pela intuição (ARCE, 2002).

Contudo, esse modelo ideal sempre se aplicou apenas àquelas famílias cujas condições materiais possibilitavam à mulher permanecer em casa cuidando dos afazeres e dos filhos. Enquanto a necessidade do trabalho feminino entre as classes populares levou ao surgimento de uma atenção específica às crianças provenientes dessa camada social, como atividade assistencialista, seguindo ainda os mesmos padrões que prescreviam a moralidade cristã como princípio da formação humana e a vocação feminina como base para o atendimento educacional da criança pequena.

Segundo Arce (2002), o desenvolvimento da individualidade, por meio da atividade e dos jogos educativos, constituiu-se como base da pedagogia que se voltou para as crianças pequenas à época, levando à negação da transmissão de conhecimentos como parte desse processo educativo, pois o cerne da questão era a formação da personalidade e da

sociabilidade. Esses aspectos se complementam com a concepção de que a Educação Infantil é território do trabalho feminino, ligado à afetividade e ao pragmatismo nos cuidados cotidianos e nas práticas pedagógicas intuitivas.

Segundo Pasqualini (2006), trata-se de uma história de subalternidade da Educação Infantil. Isso porque o fenômeno de massificação da educação escolar, ao longo do século XX, se expandiu como mecanismo de disciplinamento social e formação de um mercado de trabalho adaptado às necessidades do sistema produtivo, sendo a educação de crianças pequenas negligenciada pelo poder público, vista apenas como um serviço para os mais pobres, impossibilitados de manter seus filhos pequenos em casa.

Essa realidade histórica ainda hoje reverbera na baixa qualidade do atendimento educacional. Isso porque, muitas vezes, entende-se que os profissionais das instituições de Educação Infantil devem dar apenas cuidados básicos e atenção às crianças, não se exigindo grande complexidade no planejamento do trabalho pedagógico.

A ideia emblemática vigente, implícita ou explicitamente, não deixava de ser a seguinte: o ambiente mais adequado para o desenvolvimento das crianças pequenas é o ambiente doméstico, mas, diante das impossibilidades ou dificuldades para o exercício dessa função tornam-se necessários espaços substitutivos. Na falta da mãe... a tia! Às crianças, subtraídas tão precocemente do convívio familiar, seriam dispensados os cuidados básicos com segurança, alimentação e higiene, e uma acolhida afetiva, convertidos em palavras de ordem nesses contextos, cujas demandas requeriam pouquíssimas ou nenhuma profissionalização. (ARCE; MARTINS, 2009, p. 5).

Mesmo com os avanços no âmbito das concepções de infância e desenvolvimento infantil ao longo das décadas, essa finalidade inicial das creches ainda influencia a condução das políticas públicas, e se reflete principalmente no baixo investimento em infraestrutura e capacitação profissional para atuação nesta etapa educacional.

O que se apresenta atualmente nas instituições de Educação Infantil está distante do que se almeja como um processo de democratização e universalização do acesso e permanência nesta etapa educacional. Mesmo depois de vinte e cinco anos da promulgação da LDB, a grande maioria dos municípios brasileiros têm dificuldade em ofertar vagas em

número suficiente, especialmente na faixa etária de 0 a 3 anos. Além disso, é muito comum que os funcionários contratados para atuar nesses estabelecimentos não possuam formação específica. Segundo Arce e Martins (2009, p. 06):

Avançamos o século XX, iniciamos o século XXI e até o presente a educação infantil em nosso país não se destituiu dessas marcas, bem como não se firmou, de fato, como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis anos. Ou seja, os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que tem a seu respeito.

A indefinição quanto aos objetivos e finalidades pedagógicas na Educação Infantil é uma outra marca histórica importante. A princípio, temos a separação tradicional entre creches e jardins-de-infância, sendo as creches entendidas como espaços destinados aos cuidados básicos com as crianças em substituição à família, e os jardins como espaços privilegiados de atuação pedagógica, embora não necessariamente vinculados à educação escolar.

Já uma outra divisão se trata daquela entre creches e pré-escolas, que tem a ver com o processo de massificação da Educação Infantil nos anos 1960-1980. Nesse caso, mantém-se o entendimento de que as creches são espaços destinados a substituir as famílias carentes nos cuidados básicos às crianças, enquanto as pré-escolas são entendidas como espaços de treinamento e preparação para a escolarização, visando compensar as carências das crianças provenientes de setores sociais vulneráveis. Nesse caso, há um vínculo direto com a educação escolar, no sentido preparatório, mas negligencia-se sua especificidade pedagógica.

Corroborando com a definição de Pasqualini (2006), o que temos então é, claramente, uma ausência de identidade da Educação Infantil, e uma relação indefinida com a concepção de educação escolar. A recorrente separação etária em dois ciclos parte do senso comum de que o trabalho educacional com a criança de 0 a 3 anos exige prioritariamente os cuidados básicos com higiene, alimentação e estímulos elementares, enquanto para as crianças maiores é possível atuar de forma mais sistemática.

Essa indefinição quanto aos vínculos entre Educação Infantil e Ensino Fundamental leva também a uma oscilação constante, ora predo-

minando a negação desse vínculo e priorizando-se a Educação Infantil como espaço voltado ao desenvolvimento espontâneo baseado na ludicidade. Ora se efetivando a negação de sua especificidade, levando à adoção de rotinas pedagógicas preparatórias, que terminam por antecipar as práticas e exigências do Ensino Fundamental (PASQUALINI, 2006).

As ideias pedagógicas sobre a criança pequena no Brasil, desde meados do século XX, caracterizam-se por uma mescla de influências teóricas, destacando-se as contribuições de Dewey e Froebel, especialmente: “No que se refere ao centramento na criança e a necessidade de atividades que estimulem seu desenvolvimento e crescimento a partir de experiências concretas, conduzidas de maneira ‘viva e pessoal’ pelo professor, o qual busca satisfazer as necessidades infantis.” (MACHADO, 2015, p. 259).

Nesse sentido, a Educação Infantil tem sido pensada com foco central na individualidade, pensamento que caminha na mesma direção de concepções de desenvolvimento segundo as quais o indivíduo vive processos biológicos de maturação, e que tais instituições servem para proteger a criança e garantir esse desenvolvimento natural e individualizado. Esse tipo de entendimento que defende o protagonismo infantil no cotidiano educacional é atual e predominante nos debates pedagógicos.

Nossa defesa é do ensino como eixo norteador da Educação Infantil como forma de valorizar o trabalho docente e favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas isso não significa defender escolarização precoce nem negligenciar o fato de que os cuidados básicos são parte da rotina nessa etapa educacional, consistindo também numa forma de ensino. Trata-se de buscar uma identidade propriamente escolar para essa etapa educacional, concebendo os profissionais como professores, que têm a responsabilidade de conduzir um processo de planejamento e ensino fundamentado em conceitos teóricos consistentes e em práticas dirigidas para um fim específico, sem necessariamente deixar de contemplar as especificidades e atender às necessidades da criança pequena.

O que buscamos é uma educação infantil que consiga fazer uma verdadeira integração do cuidado com o ensino para o desenvolvimento integral das crianças. Defendemos o trabalho educativo na educação infantil tendo como eixo o ensino, o que não deixará de lado a peculiaridade da criança menor de 6 anos, contudo, esta se alterará completamente, uma vez que apresentará o conhecimento como o

principal direito da criança a ser respeitado na instituição. (SILVA, 2012, p. 104).

O entendimento é que o desenvolvimento infantil e a humanização são construídos nos sujeitos a partir de processos de ensino e aprendizagem das relações sociais e dos conhecimentos construídos. Segundo Arce (2006, p. 107):

A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra?

A interação é entendida como determinante no desenvolvimento infantil, por isso o ensino pressupõe intencionalidade do ato pedagógico.

E esta intencionalidade tão necessária e cara do desenvolvimento infantil só é compreendida se nos desfizemos destes mitos, mas principalmente se nos desfizemos da ideia de que haveria um desenvolvimento natural da criança, bastando, conseqüentemente, darmos a ela o alimento para seu corpo biológico e, colocá-la em contato com objetos e, as outras crianças deixando-a livre para que ela cresça sendo feliz. Esta ideia romântica de infância tem negado a milhares de crianças em nosso país o direito ao conhecimento e o desenvolvimento integral. Gerando descompassos no processo de escolarização e, ao mesmo tempo, frustrações, visões pejorativas do trabalho escolar, desvalorizando o papel do professor, da professora de Educação Infantil. (HAI, 2016, p. 11).

Em síntese, é preciso buscar um ensino que tome por foco o trabalho com conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, porém adequado à faixa etária das crianças, sem deixar de entender que o cuidado é também importante e ocupará boa parte das atenções. Trata-se da defesa do ensino de conhecimentos sistematizados como garantia dos direitos educacionais da criança pequena.

O Desenvolvimento Infantil

A Teoria Histórico-Cultural tem origem em estudos psicológicos preocupados com o desenvolvimento humano. Contudo, não se trata somente de estudos psicológicos, pois suas proposições e concepções abrem espaço a uma discussão que engloba diversos fenômenos referentes ao processo educacional como um todo, assim como possibilita a articulação entre teoria e prática de uma forma mais abrangente.

Vigotski, principal referência dessa corrente, possuía uma formação humanística e ocupava-se da análise dos problemas de aplicação prática da psicologia, no intuito de constituição de um novo homem. Sua teoria toma por base a concepção de que os processos psicológicos possuem uma gênese e uma natureza social e, por isso, ele se contrapunha à psicologia clássica que “[...] segundo sua visão, não respondia adequadamente sobre os processos de individuação e os mecanismos psicológicos dos indivíduos.” (LUCCI, 2006, p. 04).

Seus conceitos envolvem, então, uma visão pedagógica que leva em consideração o papel ativo do professor na mediação dos processos de desenvolvimento, favorecendo o estabelecimento de relações pessoais, sociais, culturais e educacionais que tomam por referência o ser humano em sua integralidade, e visa o desenvolvimento infantil em suas várias dimensões.

Leontiev (1978) define o conceito de atividade principal como determinante para a mudança nos estágios de desenvolvimento infantil, concepção também adotada por Elkonin (1998). Essas atividades desempenham uma função central no relacionamento da criança com o mundo externo e em cada período formam-se nela necessidades específicas em termos psíquicos. Pasqualini (2006), com base em Leontiev, apresenta as três características na conceituação da atividade principal que contribuem para direcionar o ensino:

- a) É no interior da atividade principal que surgem e se diferenciam outros tipos de atividade;
- b) Na atividade principal os processos particulares tomam forma ou são reorganizados;
- c) As principais mudanças psicológicas na personalidade infantil dependem, de forma mais íntima, da atividade principal.

No primeiro ano de vida, a necessidade de comunicação para receber cuidados é a base do desenvolvimento infantil, é nesse contexto que a comunicação emocional é definida como a principal atividade dos bebês de até um ano. Já num segundo período, a comunicação estabelecida com os adultos também se dá pela necessidade de aprender a manipular objetos e desenvolver atividades práticas, a chamada *atividade objetual manipulatória*, que se torna atividade principal entre 1 e 3 anos de idade. O desenvolvimento acentuado da linguagem é uma característica comum a partir dos 2 anos de idade, que está ligado à necessidade de nominar os objetos e atividades realizadas, também estimulada pela comunicação com os adultos.

Diante da necessidade de comunicação, a aquisição da linguagem oportuniza: 1. Lidar com objetos não presentes; 2. Abstrair, analisar e generalizar; 3. Avanço do processo de comunicação (FACCI, 2006). Por isso, os dois saltos mais importantes no desenvolvimento são: 1. a aquisição da linguagem oral, que ocorre por volta justamente na transição da primeira para a segunda infância, dos 2 aos 3 anos de idade; 2. O domínio da linguagem escrita introduz elementos novos no desenvolvimento infantil e está diretamente relacionada aos avanços da segunda etapa da segunda infância, que consiste na idade escolar.

Ressaltamos que a transição entre as fases representa mudanças internas importantes no comportamento e na personalidade dos sujeitos, mas depende das atividades desenvolvidas na relação com o mundo externo. A passagem de uma etapa a outra ocorre quando “[...] a criança começa a se dar conta de que o lugar que ocupava no mundo das relações humanas que a circundava não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo, surgindo uma contradição explícita entre esses dois fatores.” (FACCI, 2006, p. 18).

As mudanças no desenvolvimento ocorrem pela acumulação de transformações microscópicas que, em quantidade, possibilitam um salto qualitativo quando atingem um determinado estágio. Trata-se então de uma perspectiva revolucionária, não evolutiva, do desenvolvimento. Por fim, o desenvolvimento da criança não é determinado exclusivamente pela idade, mas “[...] os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais.” (FACCI, 2006, p. 22, grifo do autor).

Nesse sentido, o ensino não pode ser distanciado de uma compreensão global do desenvolvimento (ARCE; MARTINS, 2009). Na perspectiva histórico-cultural, por mais que se reconheça que com o avanço da idade a criança vai se tornando mais apta a realizar determinadas atividades mais complexas, o estímulo à realização das tarefas é condição necessária ao próprio desenvolvimento infantil.

O trabalho educativo consiste em “[...] *operar precisamente* na atividade da criança e em sua atitude perante o mundo e, com isso, determinar seu psiquismo e sua consciência.” (PASQUALINI, 2006, p. 119, grifo do autor). Assim, o professor desenvolve um trabalho diretivo que tem por função promover o desenvolvimento da criança e, para que isso se efetive, é preciso entender a atividade principal da criança em cada idade, de forma a obter subsídios para a eficácia e precisão do processo de intervenção no desenvolvimento. Também é importante saber articular esse estímulo ao desenvolvimento a partir da atividade principal com o planejamento sistemático do ensino, focado na apreensão dos conceitos científicos e de fenômenos complexos, para além do senso comum e dos conhecimentos cotidianos.

Ensinar crianças pequenas: princípios, diretrizes e práticas

Para organizar o planejamento do ensino na Educação Infantil, é preciso ter em conta alguns princípios. Primeiramente, as atividades da criança devem ser organizadas num processo intencional de intervenção educacional, não bastando apenas disponibilizar os objetos e oferecer estímulos diversos. As aptidões e funções psicológicas não se desenvolvem espontaneamente, mas necessitam de aprendizagens culturais que permitam exercitá-las e fixá-las, como, por exemplo, técnicas culturais de memorização e meios auxiliares externos para desenvolver a atenção voluntária.

A aprendizagem é entendida como acumulação de experiências internas, estimulada pelo ensino de novas operações culturais. Ao aprender tais operações, a criança não tem condições de dominá-las completamente, em sua forma mais avançada, de imediato, por isso o ensino deve anteceder o desenvolvimento para promovê-lo (PASQUALINI, 2006).

Segundo Vigotski (2001, p. 324), “[...] no momento da assimilação de alguma operação aritmética, de algum conceito científico, o desenvolvimento dessa operação e desse conceito não termina, mas apenas começa.”, ou seja, a aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, pois há uma lógica própria no desenvolvimento que não corresponde direta e imediatamente ao processo de ensino.

A imitação é também um aspecto fundamental do ensino, pois não deve ser entendida como atividade mecânica de transferência da conduta de um ser para o outro, mas se relaciona a uma determinada compreensão do significado da ação do outro. Ou seja, remete-se ao processo de transição da aprendizagem intersíquica para a intrapsíquica². A imitação só é possível se acompanhada do entendimento, por isso, a criança só imita aquilo que se encontra na zona de suas próprias propriedades intelectuais (VIGOTSKI, 2001). Em síntese, é importante que o planejamento e a organização do ensino favoreçam o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o desenvolvimento da criança e sua humanização ocorre pela via da concepção de um sujeito concreto, o que diverge da abordagem hegemônica na psicologia, que toma por referência a diferenciação e se concentra na construção da individualidade, não levando em consideração a formação da mente humana em sua relação com processos sociais e culturais.

A Pedagogia Histórico-Crítica questiona as tendências hegemônicas na educação e as formas através das quais elas produzem a alienação social, incluindo o trabalho educativo com as crianças pequenas. Arce e Martins (2009, p. 9) argumentam que “[...] crianças pequeninas devem ter seus horizontes ampliados pelo professor, significando não somente horizontes intelectuais, mas também os emocionais e corporais.”

O planejamento do ensino, para garantir uma educação de qualidade, deve ter como finalidade a formação de conceitos científicos. Isso não significa a estimulação precoce da criança a conceitos teóricos abstratos, mas sim que o professor deve ter como norte o trabalho com

² Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento está alicerçado sobre o plano das interações. Há uma inter-relação entre o contexto cultural, o homem e o desenvolvimento, pois esse se dá do intersíquico para o intrapsíquico, ou seja, primeiro se dá o desenvolvimento cognitivo, no relacionamento com o outro, para depois ser internalizado individualmente. Esse processo significa que o desenvolvimento ocorre exteriormente para depois ocorrer efetivamente no interior do indivíduo. Sendo assim, sem influência mútua não há desenvolvimento.

o conhecimento sistematizado, e não apenas o reforço de saberes pragmáticos do senso comum.

É importante que o professor fomente o pensar, de forma coletiva, e desafie intelectualmente as crianças, conhecendo-as tanto em seu desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com um planejamento constante e avaliações. Nesse processo, "[...] o professor trabalha com dois movimentos ao mesmo tempo procurando relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos presentes nos conteúdos a serem trabalhados, portanto, os conceitos científicos." (ARCE, 2013, p. 16).

Além disso, respeitando a autonomia e as possibilidades da criança pequena, é importante mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, isso porque um ambiente educacional de excelência, com vistas a estimular o desenvolvimento infantil, "[...] é aquele que equilibra atividades propostas e estruturadas pela professora com oportunidade de realização de atividades abertas, aonde a criança pode escolher livremente o que fazer." (ARCE, 2013, p. 07).

Martins (2010), ao investigar o trabalho e os usos da linguagem, constata que é recorrente uma interlocução precária entre professores e crianças, restringindo-se essa comunicação a uma utilização limitada de suas possibilidades. O domínio da linguagem oral é base para o desenvolvimento da escrita, por isso é importante estimular as crianças a desenvolverem todas as possibilidades comunicacionais da linguagem.

Os jogos de faz-de-conta são momentos importantes do trabalho pedagógico com a criança pequena, por isso é importante explorar todas as suas possibilidades para o processo comunicacional, estimulando a fala e a escuta, bem como o emprego adequado dos recursos da linguagem, como a pronúncia correta das palavras, a utilização de interjeições, a construção das frases, entre outros, ao mesmo tempo em que se vincula a brincadeira ao mundo adulto, possibilitando a aprendizagem dos signos que ordenam a vivência em sociedade.

Uma diretriz importante para explorar a linguagem no ensino é propor atividades que estimulem a comunicação, o domínio das palavras e a construção das frases. Esse processo pode ser desenvolvido especialmente por meio de jogos de desafio e descoberta, que estimulem a curiosidade investigativa nas crianças. Outra forma de favorecer esse processo é explicitada por Valdez e Costa (2010), que definem a atividade de ouvir e contar histórias como fundamental para o

desenvolvimento infantil. Segundo as autoras, é um direito da criança ter acesso às histórias e o contato com os livros, e o professor deve ser um leitor crítico, para poder selecionar e analisar os livros para as crianças.

Além de desenvolver a linguagem, o estímulo à imaginação através da leitura pode potencializar o raciocínio, favorecer a organização das ideias da criança e ampliar sua experimentação do mundo, isso porque:

Na vida cotidiana se chama imaginação ou fantasia tudo o que não é real, o que não concorda com a realidade, desta forma, não pode ter significado prático sério. No entanto, a imaginação como fundamento de toda a atividade criadora se manifesta em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Neste sentido, tudo que nos rodeia e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, é produto da imaginação. E a criação humana baseia-se nesta imaginação. (VIGOTSKI, 1999, p.7, *apud* VALDEZ; COSTA, 2010, p. 172-173).

A matemática é também uma área importante a ser trabalhada com crianças pequenas. Não se trata de inserir precocemente conceitos abstratos e de difícil assimilação, mas estimular a apreensão desses conceitos por meio de atividades que favoreçam sua compreensão. Giardinetto e Mariani (2010, p. 186) propõem o uso de jogos para desenvolver o aprendizado matemático, pois entendem que a criança “[...] colocada diante de situações lúdicas, apreende a estrutura lógica da realidade por meio da brincadeira e, deste modo, apreende também a estrutura matemática que nela se faz presente.”.

Desenvolver situações-problema, apreender conceitos de operações matemáticas, elaborar estimativas e realizar cálculos mentais, são atividades que podem ser exploradas no trabalho com crianças pequenas, por meio dos jogos. Essa possibilidade pode ser efetivada através de:

[...] brinquedos de desmontar, túnel para atravessar, cavalo de pau, carrinhos ou outros brinquedos de puxar e empurrar se constituem em recursos básicos que poderão contribuir para o desenvolvimento das noções matemáticas como: empurrar carrinhos para **frente**, para **trás**, passar por **baixo** de uma ‘ponte’, por **cima**, **alinhar** todos ao **lado** de uma caixa, **dentro**, **fora**, etc. Também já é possível propor o desenvolvimento de várias brincadeiras que tenham que: correr, preparar, agachar, levantar, e principalmente, sugerir a exploração da contagem numérica. (GIARDINETTO; MARIANI, 2010, p. 195, grifo nosso).

Não apenas o jogo, mas todas as atividades que envolvem operações lógicas como numeração, estabelecimentos de ordem e sequências, medidas, entre outras, são possibilidades de desenvolvimento do raciocínio matemático num nível elementar. Os exemplos da Matemática e da linguagem podem servir de base para a organização do ensino voltado a outras áreas.

Nas áreas da História, Geografia e Sociologia, diversos conceitos podem ser inseridos, como família, espaço, cidade, natureza, passado, futuro, ontem, hoje. Ou no âmbito da Biologia, conceitos como vida, ecossistema, ciclos, cadeias, corpos, organismos, entre outros. O importante é não esperar que a criança apreenda um conceito em toda sua complexidade, mas sim tomar os conceitos como base para a organização do ensino. Ou seja, o planejamento do ensino para crianças pequenas deve tomar como ponto de partida conceitos científicos, que serão assimilados pelas crianças ao longo dos processos de ensino.

A título de exemplo, podemos pensar em atividades como o cultivo de uma pequena horta, em Ciências, ou uma conversa com os avós, no caso de História. No primeiro exemplo, diversos conceitos relacionados ao ciclo natural da vida podem ser trabalhados no âmbito da percepção da realidade ambiental, enquanto no segundo, esse mesmo ciclo da vida pode ser trabalhado explorando aspectos culturais e sociais que se inserem nesse processo.

Não se espera que uma criança pequena entenda toda complexidade do processo de cultivo de uma horta ou das relações de tempo implicadas num relato de experiência de seus avós. Contudo, a percepção elementar de conceitos como vida, geração, desenvolvimento biológico, envelhecimento, memória, entre outros, pode contribuir grandemente para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Após esses exemplos e inserções mais gerais, elaboramos uma lista de diretrizes e estratégias para o ensino no trabalho pedagógico com crianças pequenas, com o objetivo de sistematizar as propostas e facilitar a apreensão do leitor:

Diretrizes:

- Planejar de forma cuidadosa e detalhada, equilibrando conjuntos estruturados e atividades que estimulam a livre iniciativa das

crianças, pensando com elas, sustentando e compartilhando ideias, conceitos;

- Fomentar o pensar juntos e desafiar intelectualmente as crianças, estimulando a criança a expressar-se, a tomar a iniciativa;
- Mesclar atividades dirigidas com atividades de livre escolha, criando novos motivos, novos interesses para esta criança, levando-a a exercitar o pensamento;
- Conhecer os alunos tanto em sua aprendizagem e desenvolvimento quanto em sua realidade sociocultural, com planejamento constante e avaliações do desenvolvimento das crianças;
- Ter clareza sobre os conceitos e funções psicológicas que se pretende desenvolver em cada atividade, estabelecendo objetivos e parâmetros avaliativos.

Estratégias³:

- Motivar a turma por meio de tarefas investigativas que propiciem a comunicação e a cooperação;
- Formular etapas para o processo de ensino que reflitam mudanças qualitativas no processo de aprendizagem;
- Usar estratégias de pesquisa durante o ensino, definindo problemas, objetivos e metodologias de investigação a serem desenvolvidas com as crianças;
- Relacionar os conceitos que a criança possui do cotidiano com os conceitos científicos presentes no conteúdo a ser trabalhado;
- Estabelecer relações de colaboração e interação com familiares e pessoas do convívio das crianças, criando atividades que propiciem essa cooperação;

Tais diretrizes e estratégias apresentadas têm o intuito de fundamentar e subsidiar o planejamento e a prática do ensino para

³ É importante destacar que as estratégias propostas não são prescrições metodológicas rígidas, tratam-se apenas de proposições que buscam converter alguns dos princípios teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica em práticas viáveis para a Educação Infantil. Destaque-se que o foco dessas correntes não está nas metodologias de ensino, mas nas concepções de Homem, de Educação e de Sociedade que as fundamentam, portanto a qualificação intelectual e a autonomia docente no desenvolvimento do trabalho educacional com as crianças pequenas são mais importantes do que seguir receitas metodológicas prontas.

crianças pequenas. O aspecto básico dessa proposição é o entendimento de que o trabalho educativo deve ser intencional e direcionado, conduzido com responsabilidade e interesse pelo desenvolvimento efetivo das crianças, valorizando os conhecimentos historicamente e cientificamente construídos.

Considerações

A ausência do ensino como prioridade da Educação Infantil, com a persistência de uma visão assistencialista sobre o atendimento à criança pequena e concepções pedagógicas intuitivas, centradas na prática e nos conhecimentos cotidianos, se reflete nos baixos investimentos públicos para essa etapa educacional, assim como na hegemonia das visões espontaneístas, centradas no protagonismo infantil e na ludicidade, nas quais o trabalho do professor é inferiorizado e este sofre com falta de formação específica, infraestrutura e valorização profissional.

Contrapondo-nos a tais considerações, elencamos a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico que permite entender a aprendizagem e o desenvolvimento humano de forma integral, relacionando a formação do indivíduo às suas vivências sociais e à totalidade da sua existência. A partir dessa articulação, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica consistem em defender um trabalho pedagógico focado na totalidade da vida humana, promovendo o ensino como forma de colaborar para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil e, ao mesmo tempo, contribuir para superar as desigualdades sociais, fazendo contraponto às tendências educacionais que servem à reprodução social e à formação de indivíduos distanciados da criticidade necessária ao enfrentamento das injustiças e distorções da sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, abordamos a Educação Infantil como educação escolar, voltada ao desenvolvimento infantil, ao cuidar e educar integrados, objetivando o ensino como eixo norteador, não como preparatório, mas com identidade própria e metodologias que se adequam à periodização do desenvolvimento psíquico da criança sem limitá-la.

A efetivação dessas propostas visa superar certas dificuldades, dentre as quais destacamos a necessidade de promover e compartilhar

práticas exitosas a partir dos princípios, diretrizes e estratégias elencadas. Superar a noção muito comum de que o trabalho educativo com crianças pequenas deve priorizar apenas atividades voltadas ao manuseio de objetos, assim como trocas e interações, sob a forma de rodas de conversa sem grandes direcionamentos sistemáticos das suas condições e finalidades.

É preciso, ainda, compreender a importância de viabilizar o trabalho com conceitos científicos como prioridade do ensino, indo além da socialização e do aprendizado dos conceitos cotidianos. Para isso, o estímulo à curiosidade e à exploração sistemática dos conhecimentos trabalhados, sob uma lógica investigativa, trata-se de uma prioridade, que requer, por parte dos profissionais da educação, certa compreensão sobre metodologias de pesquisa, assim como sobre as formas como esses conhecimentos são produzidos.

Por fim, a melhoria da infraestrutura e do funcionamento das instituições, assim como a interação efetiva com as famílias no processo pedagógico, também são necessidades para a implementação efetiva de práticas pedagógicas nas quais o ensino seja o eixo norteador do trabalho com crianças pequenas.

Esperamos que, com este texto, tenhamos inspirado a atuação profissional no sentido de aprofundar as reflexões sobre a importância do ensino como base para a formação integral das crianças pequenas. E, também, contribuído para qualificar a formação de professores e para a implantação de iniciativas nesse sentido, sendo esta uma lacuna muito importante a ser preenchida na atualidade.

Referências

ARCE, A. **A Pedagogia na “Era das Revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (org.) **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Campinas: Xamã, 2006. p. 99-116.

ARCE, A. É possível falar em Pedagogia Histórico-Crítica para pensar-mos a Educação Infantil? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. p. 5-12.

ARCE, A.; MARTINS; L. M. (orgs). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do Jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-25.

GIARDINETTO, J. R. B.; MARIANI, J. M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. *In*: ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 185-218.

HAI, A. A. Como pensar e organizar o trabalho pedagógico na educação infantil? Contribuição da teoria histórico-cultural. *In*: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (orgs). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016. p. 95-110.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LUCCI, M. A. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. **Professorado – Revista de currículo y formación del profesorado**, v. 2, n. 10, 2006. p. 01-11.

MACHADO, M. V. **A educação das crianças menores de 06 anos sobre a perspectiva de Heloísa Marinho, Nazira Féres Abi-Sáber, Celina Airlie Nina e Odilon De Andrade Filho**: uma análise de suas

ideias pedagógicas (1934-1971). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MARTINS, M. S. C. A linguagem infantil: oralidade, escrita e gêneros do discurso. *In*: ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 147-162.

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos:** desenvolvimento infantil e ensino em Vigostki, Leontiev e Elkonin. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

SILVA, J. C. O impacto das concepções de desenvolvimento infantil nas práticas pedagógicas em salas de aula para crianças menores de três anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1099-1123, set./dez. 2012.

VALDEZ, D.; COSTA, P. L. Ouvir e viver histórias na Educação Infantil: um direito das crianças. *In*: ARCE, A.; MARTINS; L. M. (Orgs). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 163-184.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

8.

Educação Infantil: tecendo considerações sobre o planejamento pedagógico*

Rosane Faganello Zanon¹

A educação para crianças de zero a cinco anos de idade é permeada por uma falaciosa visão antiescolar², situação essa constituída como resultado de um processo histórico e social, difundida por teorias hegemônicas, apresentadas pelo professor Newton Duarte (2001) como as teorias do aprender a aprender³, as quais não contribuem para a formação omnilateral do indivíduo. Tais teorias retiram da escola a função de transmissão do conhecimento objetivo, reforçam o esvaziamento do trabalho educativo – negando a ciência e, respectivamente, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos – e descaracterizam o papel do professor frente aos processos de ensino e de aprendizagem.

Diferentemente dessas teorias, destaca-se a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento do planejamento pedagógico para crianças da Educação Infantil. Essa perspectiva marxista de educação difere-se das demais correntes teóricas, uma vez que prima pelo ensino dos conteúdos escolares desde a Educação Infantil, defendendo a tarefa central da escola, que é a socialização do saber historicamente produzido

Saviani (2013, p. 8-9) afirmou que a tarefa da Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica na “[...] identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações [...]”, e, para isso, há

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.195-218

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Graduada em Pedagogia e com Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil e Psicopedagogia Institucional e Clínica. Atua como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil na rede pública municipal de ensino de Medianeira, Paraná. Integra o HISTEDOPR/Unioeste. E-mail: rosane_faganello@hotmail.com.

² Antiescolar é um termo utilizado para designar uma ideologia que confere o ato de ensinar inadequado, indesejável ou até mesmo prejudicial à criança pequena, enaltecendo uma defesa assistemática, espontânea e informal de educação.

³ Para saber mais sobre as pedagogias do “Aprender a Aprender”, vide Duarte (2001, 2006).

necessidade de “[...] conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares.” (SAVIANI, 2013, p. 8-9). Para tanto, torna-se fulcral possibilitar o “[...] provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.” (SAVIANI, 2013, p. 8-9).

Com isso, podemos afirmar que a prioridade da Pedagogia Histórico-Crítica é o ensino dos conteúdos escolares, os quais correspondem aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas. Neste sentido, essa teoria defende, no que se refere à Educação Infantil, que o ensino seja planejado de maneira intencional a fim de atender às especificidades da criança, no intuito de promover as funções psíquicas superiores⁴. Sob essas bases, a articulação entre conteúdo, forma e destinatário faz-se necessária para pensar o ensino voltado a este período do desenvolvimento infantil.

[...] a finalidade da Educação Infantil é organizar o ensino de modo intencional e sistemático, mediante objetivos que visem promover a aprendizagem e desenvolvimento da criança, de modo a torná-la humana, no sentido de apropriar-se progressivamente dos múltiplos elementos culturais, ou seja, promover o desenvolvimento das complexas habilidades e capacidades humanas, pela mediação da aprendizagem escolar. (LAZARETTI, 2013, p. 116).

Mediante a isso, a educação escolar tem papel crucial na transmissão e na assimilação dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade. É neste contexto que compreendemos a educação como um ato especificamente humano e que, desde a mais tenra idade, apresenta-se com a função de desenvolver no indivíduo a segunda natureza. Para Leontiev, a segunda natureza corresponde àquilo que não é dado ao nascimento como herança biológica, ou seja, àquilo que é desenvolvido por meio da apropriação das objetivações humanas efetivadas ao longo do processo histórico.

⁴ Sobre as funções psíquicas superiores desenvolvidas a partir do ensino intencional para a educação infantil, vide Martins (2012).

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as *suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272, grifo do autor).

Leontiev (1978) destaca que a cultura material e a cultura imaterial estão postas, contudo, assevera que isso não garante o desenvolvimento das aptidões dos indivíduos, sendo que, para a sua humanização, é preciso apropriar-se daquilo que está presente na cultura humana, para, assim, desenvolver a sua segunda natureza. Portanto, o desenvolvimento da segunda natureza no indivíduo carece de educação.

Com base nos estudos de Umbelino (2021, p. 90-91, *grifos da autora*), “O ato de educar dá origem à *atividade pedagógica*, que possui características específicas como atividade humana.” A atividade humana, no contexto social, é destacada por meio do trabalho, assim como a atividade vital humana, que é movida por necessidades específicas com fins a serem alcançados. Já no âmbito escolar, a atividade é caracterizada como pedagógica, envolvendo a atividade de ensino promovida pelo professor e a atividade de aprendizagem desenvolvida pela criança.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139) “O ato de ensinar como atividade humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica.” Deste modo, não basta decifrar o como ensinar, é necessário compreender o que ensinar, o que é um ato educativo e, principalmente, o entendimento de como ocorrem as ações de ensino com base na Pedagogia Histórico-Crítica, para, assim, traçar um percurso lógico de ensino e um percurso lógico de aprendizagem.

A atividade de ensino tem como principal responsável o professor, que precisa planejar, organizar e sistematizar os conteúdos escolares, definidos como o conjunto das máximas elaborações humanas presentes na cultura imaterial – que são “[...] as ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades.” (SAVIANI, 2013, p. 12) –, de forma a possibilitar a transmissão e a assimilação para a criança. Em

suma, essa atividade corresponde às ações de ensino, ou seja, tudo aquilo que o professor vai desenvolver de forma intencional, visando ao ensino dos conteúdos escolares.

A atividade de aprendizagem tem como principal objetivo a aquisição, pela criança, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, e, para tanto, cabe ao professor a essencial tarefa de possibilitar as melhores formas para que a atividade de aprendizagem aconteça.

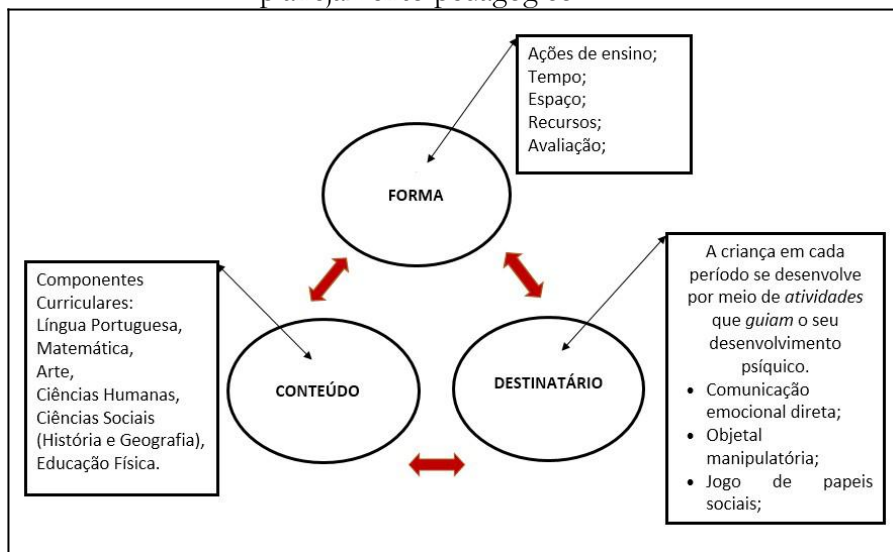
[...] se corretamente organizada, a educação permitirá à criança desenvolver-se intelectualmente e criará toda uma série de processos de desenvolvimento que seriam impossíveis sem a educação. A educação revela-se, portanto, um aspecto internamente, na criança, das características históricas do homem, e não de suas características naturais. (LEONTIEV, 1978, p. 209).

É por meio da atividade de ensino que o professor planeja ações promotoras de aprendizagem. Essas ações permitem a compreensão da realidade histórica e social por meio das apropriações dispostas nos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Portanto, quando evidenciamos tais ações, buscamos destacar a importância de se considerar a tríade conteúdo, forma e destinatário.

É com base nesse aporte teórico que consideramos a compreensão da tríade conteúdo-forma-destinatário como determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando-se a natureza, especificidade e objeto da educação. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 102).

Os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) destacam a tríade como elementos contundentes para a seleção, a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, há necessidade de compreensão de cada um desses elementos para a unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem.

Figura 1 - Representação dos principais elementos para o planejamento pedagógico



Fonte: elaborada por Lazaretti (2021)⁵ e adaptada pela autora Zanon (2022, p. 64) com síntese nos conceitos defendidos por Martins (2013).

Com relação ao conteúdo e à forma, ambos estão diretamente relacionados ao destinatário ou, ainda, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização, determinando a complexificação do conteúdo e a observância da forma de realização do trabalho pedagógico (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Para tanto, ao referirmo-nos aos níveis de desenvolvimento dos sujeitos, utilizamos as contribuições de Vigotski (2001), que evidencia a existência de dois níveis de desenvolvimento, denominando-os de nível de desenvolvimento real e área de desenvolvimento iminente⁶.

O nível de desenvolvimento real corresponde às apropriações da criança enquanto ser social e histórico e fornece subsídios para a atuação do professor na área de desenvolvimento iminente. Essa área é responsável pelas pendências interfuncionais, que diz respeito àquilo que

⁵ Elementos apresentados pela professora Dra. Lucinéia Maria Lazaretti no ciclo de palestras de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em 30 de março de 2021.

⁶ Prestes (2012) considera que a tradução mais adequada seria iminente, mas, em algumas edições em língua portuguesa, esse conceito é traduzido como zona de desenvolvimento proximal ou imediata.

é inacabado, algo que está em vias de acontecer, portanto o nível de desenvolvimento real não se limita à constatação daquilo que a criança é capaz de realizar por si mesma, mas serve como fornecimento de elementos que orientem o trabalho na área de desenvolvimento iminente (MARTINS, 2013).

Identificar o nível de desenvolvimento da criança em idade escolar é crucial para a organização do ensino, pois permite uma melhor promoção da atividade de aprendizagem. Posto isso, mesmo que em uma turma os alunos estejam em diferentes níveis de desenvolvimento, o professor, ao conhecê-los, terá possibilidades de planejar as ações de ensino que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças.

O nível de desenvolvimento real corresponde ao ponto de partida da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem. Contudo, o nível de desenvolvimento real e a área de desenvolvimento iminente precisam se articular, de modo que o conhecimento, que está em vias de acontecer com a mediação do adulto, neste caso o professor, concretize-se em aprendizagem pela criança. Essa articulação direciona para o entendimento da tríade e, conseqüentemente, necessita da resposta para três questões⁷ peculiares: para quem ensinar? O que ensinar? E como ensinar?

1. Para quem ensinar? O destinatário em questão – marcos referenciais no desenvolvimento das crianças em seus segundo e terceiro anos de vida

Na direção em respondermos, prioritariamente, à questão “para quem ensinar”, evidenciamos, em primazia, o sujeito do processo e, assim, destacamos as características do aprendente, para, posteriormente, estabelecermos o que ensinar e como ensinar. Deste modo, discutir a questão para quem ensinar nos impulsiona a refletir sobre a especificidade da periodização do desenvolvimento psíquico e, com isso, elencar a atividade que promove a aprendizagem, bem como a conversão daquilo que é externo em interno, a fim de mobilizar as funções psíquicas superiores.

Sendo assim, a organização das ações de ensino na Educação Infantil requer a compreensão da especificidade dessa etapa, principalmen-

⁷ Para saber mais sobre os termos, vide Lazaretti e Mello (2018).

te no que corresponde ao desenvolvimento do psiquismo humano e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem. Elkonin (1987) destaca que em cada período do desenvolvimento psíquico a criança tem necessidades peculiares que impulsionam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Segundo Lazaretti e Mello (2018), desde os primeiros momentos de vida, as crianças desenvolvem-se em atividade. Leontiev (2017) afirma que a atividade principal é aquela que determina as mudanças essenciais no psiquismo humano, e não aquela que perdura por maior tempo na vida da criança. Elkonin (1987) afirma que em alguns períodos do desenvolvimento da criança há prevalência do afetivo-emocional, que corresponde à relação da criança-adulto social, enquanto em outros o que predomina são as relações da criança-objeto social.

Vigotski (1996) afirma que em cada período nos deparamos com novas formações psíquicas, ou seja, as neoformações que caracterizam a reorganização de toda a personalidade da criança. As neoformações são totalmente peculiares e específicas para cada idade, sendo elas dependentes da relação social estabelecida pela criança e o entorno. Essa relação é denominada como situação social de desenvolvimento e é caracterizada como “[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.” (VIGOTSKI, 1996, p. 264).

Lazaretti (2013) evidencia que para compreender a especificidade do desenvolvimento psíquico da criança é necessário o entendimento da situação social do desenvolvimento, que define as relações entre a criança e o adulto, bem como a relação da criança na sociedade. A autora ainda destaca que, “[...] em cada período do desenvolvimento, há uma situação social de desenvolvimento que regula todo o modo de vida da criança ou sua existência social.” (LAZARETTI, 2013, p. 45).

A relação social caracteriza-se como essencial para a promoção do psiquismo da criança, pois, como afirma Vigotski (1995), toda a relação da criança com o meio social acontece, em um primeiro momento, no plano interpessoal, ou seja, partilhado entre as pessoas, por isso que os adultos são caracterizados como agentes externos, os quais servem de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas, à medida que a criança se desenvolve, tais processos externos passam a ser executados internamente no psiquismo da criança, passando, então, a serem chamados de processos intrapsíquicos (LURIA, 2017).

[...] toda a função em desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Temos pleno direito a considerar a tese exposta como uma lei, a passagem, natural, do externo ao interno, modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e função. (VIGOTSKI, 1995, p. 150).

Assim, como exposto por Vigotski na lei da genética geral do desenvolvimento cultural, podemos evidenciar que o desenvolvimento cultural da criança acontece em dois planos: primeiramente, no intersíquico e, posteriormente, no intrapsíquico. Neste sentido, destacamos o importante papel do professor nas instituições de ensino, uma vez que esse qualifica e medeia as relações da criança com seu entorno, favorecendo a apropriação do legado cultural da humanidade e possibilitando a conversão da aprendizagem em desenvolvimento humano.

Nos momentos iniciais de vida, não existe uma diferenciação entre as funções psíquicas, pois tais processos operam imbricados uns nos outros, necessitando de ações que visem à superação das funções elementares em direção às superiores (MARTINS, 2012).

Segundo Vygotsky e Luria (1996), o desenvolvimento do indivíduo percorre um processo não linear, que começa com a mobilização das funções mais primitivas (ínatas), com seu uso natural, e, a *posteriori*, sob influência de condições externas, muda sua estrutura e começa a converter-se de um processo natural em um processo cultural complexo. Essas mobilizações serão possíveis a partir da mediação do adulto. Neste sentido, é crucial destacar que segundo Lazaretti (2013, p. 29) “[...] não há anulação das funções psicológicas elementares [...]”, no entanto, “O que deve ser considerado é que as funções elementares continuam a existir de forma subordinada e sob domínio das superiores, em razão das diferenças estruturais qualitativas.” (LAZARETTI, 2013, p. 29).

Entendendo a criança como um ser cultural e social, que se desenvolve a partir das apropriações humanas, destacamos que “As aquisições do primeiro ano ampliam imensamente as possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social, dado que exige novas formas de mediações educativas por parte do adulto.” (MARTINS, 2012, p. 109). Destarte, as relações da criança com o mundo social e com as

pessoas são mediadas pela linguagem, que, por via de regra, impulsiona um salto qualitativo no desenvolvimento psíquico da criança.

Lazaretti e Saccomani (2021, p. 176), com base nas contribuições de Martins (2013), afirmam que “A linguagem consiste em um sistema de signos pelo qual a imagem conquista representação simbólica, fundamentalmente, por meio da palavra”, e ainda destacam que “Graças à linguagem, o ser humano é capaz de operar mentalmente com os objetos, mesmo na ausência deles, libertando-se do campo sensorial imediato.”. Assim, apontamos a seriedade com que a mediação dos signos contribui para a interiorização das funções externas.

Na primeira infância, conforme explica Elkonin (1960), pela ampliação significativa de palavras, aparecem as primeiras orações de duas ou três palavras, as quais apenas são compreendidas pelos adultos próximos à criança. O final do segundo ano aponta o começo de uma nova etapa no desenvolvimento da linguagem: a criança aprende a estrutura gramatical da oração, pois mesmo que tais orações sejam curtas, as palavras se coordenam segundo regras gramaticais. (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 177).

As autoras ainda enfatizam que “O desenvolvimento da linguagem na primeira infância caracteriza-se, pois, pela emancipação da palavra do contexto simprático, adquirindo referência objetual.” (LAZARETTI; SACCOMANI, 2021, p. 178). Face a tais constatações, resgatamos as contribuições de Vigotski (1996) ao descrever que na infância precoce acontece um declínio da atividade de comunicação emocional direta em direção à atividade objetual manipulatória. Um dos fatores principais para que isso ocorra é o domínio da capacidade locomotora: a criança começa a demonstrar apropriação do movimento de andar ereta, o que facilita o acesso a diferentes espaços e impulsiona outros movimentos motores, favorece a autonomia e realizar tentativas de comunicar-se pela oralidade mesmo com a presença da linguagem gestual. Todas essas conquistas impulsionam a criança a querer tocar e pegar tudo o que vê. Pasqualini (2006) ressalta que a característica da situação social de desenvolvimento da criança, nesse momento, é a dependência da situação concreto-visual.

Vimos então que o que fomenta o salto qualitativo de uma atividade para outra é a situação social de desenvolvimento, que na atividade anterior era baseada na relação da criança com o adulto e na

exploração das propriedades sensoriais dos objetos, passando a ser, gradativamente, a descoberta das funções sociais desses objetos, isto é, para que são utilizados. Nesse momento, observa-se na criança o uso e a reprodução tais quais demonstrados pelo adulto, não realizando ações objetivas de forma generalizada. Para a criança, o objeto não pode representar diferentes situações ou ações a não ser aquelas demonstradas pelo adulto.

Como podemos observar, a criança tem o adulto como modelo de suas ações com os objetos, pois é ele o responsável por apresentar, nomear e significar cada um, permitindo, assim, que ela se aproprie das objetivações humanas, isto é, a conversão de coisas/objetos em instrumentos criados pelas relações humanas.

Leontiev (1978, p. 268) assevera que, para “[...] se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que produza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.”. Para tanto, “Quando dizemos que uma criança se apropria de um instrumento, isso significa que aprendeu a se servir dele corretamente e que já se formaram nela as ações e operações motoras mentais necessárias para esse efeito.” (LEONTIEV, 1978, p. 321).

Para Vygotsky e Luria (1996), é por volta, aproximadamente, de um ano e meio a dois anos que a criança desenvolve a capacidade inicial de utilizar os objetos como instrumentos. É com essa relação funcional com o objeto que se estabelece o primeiro passo para a ligação ativa entre esse e o mundo exterior. Neste percurso, a criança precisa aprender que os objetos podem servir não somente para a satisfação imediata dos instintos, mas, também, como ferramentas para alcançar determinado objetivo, o que demanda de um longo processo de desenvolvimento.

Os objetos, que em um primeiro momento manifestam-se como algo estranho para a criança, quando mediados culturalmente, começam a fazer parte do seu mundo, e, assim, inicia-se o processo de utilização desses como ferramentas.

Durante todo o segundo e terceiro ano de vida, a atividade objetiva manipulatória está presente nas principais conquistas da criança. Em decorrência disso, nota-se um salto significativo no desenvolvimento da linguagem⁸, a qual é considerada como esteio das transformações resul-

⁸ Para maior conhecimento sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, verificar as contribuições de Lazaretti e Saccomani (2021).

tantes no psiquismo da criança. Tal função psíquica superior destaca-se juntamente com a percepção nesse período de desenvolvimento infantil.

Diante do destaque da percepção e da linguagem e com base nas aquisições advindas da atividade objetual manipulatória, evidencia-se no terceiro ano o engendramento da atividade guia jogos de papéis sociais, sintetizando profundas mudanças no modo de ser e agir da criança e culminando na representação dos objetos em palavras, o que deixa de ser apenas uma função meramente comunicativa. Com isso, inicia-se a superação das funções psíquicas elementares em direção da conquista das funções psíquicas superiores.

2. O que ensinar?

A Pedagogia Histórico-Crítica considera que, desde os primeiros anos de vida, sejam ensinados, nas instituições de Educação Infantil, os conteúdos escolares. Segundo Martins (2012, p. 94), os conteúdos de ensino “[...] representam mediações histórico-sociais pelas quais os indivíduos ampliam as possibilidades de controle de si mesmos e sobre o mundo, ao desenvolverem funções especificamente humanas.”

Para Vigotski (2001, p. 111), “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança tem uma pré-história.”. As colocações do autor evidenciam as contradições de algumas teorias que defendem a criança como uma “tábua rasa” ou “um papel em branco”, afirmando que a criança não possui nenhum conhecimento – ideias essas superadas pela Teoria Histórico-Cultural, a qual comprova que o ser humano é um ser eminentemente social e, desde seu nascimento, está envolto em relações que permitem vivenciar as experiências sociais.

Para tanto, do que o sujeito se apropria em seu meio social não lhe basta para um pleno desenvolvimento psíquico. Portanto, é pela mediação do ensino sistematizado que a criança se “[...] apropria e amplia o círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que foram criadas na sociedade.” (ELKONIN, 1969, p. 498). Com isso, estabelece-se a importante tarefa da educação escolar que é possibilitar o acesso aos conhecimentos mais elaborados pelo conjunto dos homens.

Posto isto, evidenciamos que Duarte (2016, p. 67) corrobora no entendimento que "[...] o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre.", atribuindo, assim, aos conteúdos escolares, aquilo que se tem de mais elaborado na construção histórica do gênero humano. Para o autor, "[...] ensinar os conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo presente nos conhecimentos ensinados na escola." (DUARTE, 2016, p. 95).

Face ao exposto, afirmamos que o ensino dos conteúdos escolares para crianças de dois e três anos de idade requer o conhecimento sobre a natureza dos conteúdos. Sobre isso, Martins (2012) declara que existem conteúdos que interferem de modo indireto e direto no desenvolvimento da criança, denominados como conteúdo de formação operacional e de formação teórica.

Os conteúdos de formação operacional atuam diretamente na mobilização das funções psíquicas elementares, criando novas habilidades, pois, ao conhecer e dominar os objetos e fenômenos presentes no mundo à sua volta, a criança apropria-se dos elementos culturais, o que, desta forma, permite a ação indireta na formação de conceitos. Já os conteúdos de formação teórica interferem indiretamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, permitindo a apropriação do conhecimento, que, de certa forma, é significado à criança por meio das operações, e agindo cada vez mais em direção da abstração presente na internalização dos diferentes conhecimentos oriundos das várias disciplinas escolares, mobilizando as funções psíquicas superiores e favorecendo a generalização dos conceitos (MARTINS, 2012).

Há uma ênfase maior nos conteúdos de formação operacional na primeira infância devido à maior dependência da criança, em seus primeiros anos de vida, na realização de qualquer atividade. Conforme se avança em direção à idade pré-escolar e a criança se apropria de algumas habilidades essenciais, como locomoção, linguagem oral e autonomia, os conteúdos de formação teórica passam a ter maior relevância. Importante destacar que, mesmo quando o conteúdo de formação operacional prevalece para a criança, o professor é quem domina o conteúdo de formação teórica, para, assim, alavancar o desenvolvimento operacional do menor. Posto isto, destacamos na Educação Infantil, especificamente na primeira infância, a predominância dos conteúdos de

formação operacional em direção de uma crescente acentuação dos conteúdos de formação teórica. Evidenciar a natureza dos conteúdos contribui para melhor organizar o ensino para as crianças pequenas.

3. Como ensinar?

A resposta a como ensinar na Educação Infantil direciona a outra questão recorrente no contexto educacional: qual é a forma correta para o ensino de crianças pequenas? De antemão, respondemos que, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, não existe uma forma específica para o ensino, muito menos ações engessadas que desconsideram o sujeito do processo e o conteúdo a ser ensinado.

Em virtude disso, evidenciamos as considerações de Duarte (2016, p. 109), quando afirma que “Não existe ‘a’ forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação.”. Não obstante, o autor reverbera que existe “[...] a variabilidade possível e necessária das formas de ensino.” (DUARTE, 2016, p. 109).

Saviani (2015), ao sinalizar o objeto da educação como a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados e a descoberta das formas adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, destaca para, em um primeiro aspecto, a necessidade de considerar o *clássico*, ou ainda, aquilo que se firmou essencial, bem como a necessidade de identificar as melhores formas, as quais correspondem à organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos. Vigotskiï (2017, p. 115) já alertava que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]”.

Sendo assim, revelamos que não existe apenas uma forma para a organização do trabalho pedagógico com base na Pedagogia Histórico-Crítica, mas, sim, ações docentes que articulam entre os conteúdos escolares e a organização dos meios para a viabilização da aprendizagem dos sujeitos e, assim, a conseqüente humanização.

Para que o trabalho pedagógico seja efetivamente concretizado na prática social, o professor precisa ter clareza quanto à teoria que fundamenta sua prática, bem como a compreensão de que não é qualquer ensino que serve, mas, sim, um ensino sistematizado.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que o saber escolar precisa ser selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor, para que, assim, seja assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas, as quais são definidas e planejadas considerando a dialética entre o conteúdo e a forma. Esse movimento corrobora para que sejam oportunizadas as finalidades educativas transpostas pelos objetivos e pelo próprio nível de desenvolvimento dos destinatários.

Com isto, reafirmamos que o compromisso das instituições de Educação Infantil é o ensino dos conteúdos escolares, e o professor, como parte responsável, precisa organizar o ensino de maneira a atender a especificidade do destinatário, bem como planejar as formas mais adequadas para tal objetivo.

4. A sistematização de ações de ensino para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica

Ao optarmos pelo acolhimento da tríade conteúdo, forma e destinatário, precisamos considerar a grandeza de determinados aspectos para pensar e planejar a prática pedagógica, que, nessa acepção, precisa estar fundamentada nas concepções defendidas pela Pedagogia Histórica-Crítica, cujo objetivo é o bom ensino sistematizado e sequenciado dos conteúdos escolares. Na mesma medida, consideramos ser indispensável o reconhecimento e a incorporação dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que subsidia a compreensão de como a criança aprende e como ocorre o processo de desenvolvimento, garantindo, assim, uma prática condizente com as especificidades da criança em cada período.

A forma como o professor organiza suas ações de ensino diz muito sobre a teoria que fundamenta a sua prática. E, com este estudo, o que se almeja é garantir o ensino sistematizado e sequenciado dos conteúdos escolares, a fim de superar a fragmentação e a descontinuidade do processo educativo.

A seguir, dentre as formas possíveis para o ensino de crianças de dois e três anos de idade, sistematizamos algumas ações no ensino dos conteúdos, valorizando não somente os componentes curriculares, mas,

principalmente, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança acerca das especificidades do ensino para o grupo em questão.

Conforme aponta Zanon (2022) o professor, como o adulto mais experiente, conhece os conteúdos – que foram estabelecidos por meio da riqueza material e simbólica produzida coletivamente –, bem como a natureza desses. O profissional precisa, portanto, delimitar o percurso lógico do ensino e, na sequência, estabelecer os recursos materiais, o tempo e o espaço apropriado no ambiente escolar para melhor organizar tais ações.

Nas proposições didáticas a seguir, o planejamento e a sistematização foram pensados e organizados a partir de uma história, pois, assim como afirma Silva (2020, p. 110), “A literatura infantil atua no processo de formação do pensamento, já que amplia e auxilia o psiquismo infantil no processo de significação.” Com efeito, a autora continua enfatizando o papel que “[...] a literatura infantil possui, no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil e na formação plena das capacidades humanas, porque oportuniza o acesso da criança à cultura historicamente produzida por meio da leitura literária.” (SILVA, 2020, p. 110).

A literatura infantil escolhida para esta situação foi a obra intitulada “O homem que amava as caixas”, de autoria de Stephen Michael King. Deste modo:

[...] existem obras articuladas aos processos de alienação e embrutecimento dos sentidos humanos, mas, considerando as necessidades práticas dos educadores, parece-nos central destacar obras que podem contribuir na produção de ações educativas que promovam a formação dos sentidos humanos. Existem livros portadores de conteúdos e resistem às circunstâncias que restringem o desenvolvimento da consciência. (ABRANTES; BARROS; ORPINELLI, 2020, p. 121).

Para tanto, afirmamos que encontramos na história “O homem que amava as caixas” um recurso riquíssimo para o planejamento de ações sequenciadas e sistematizadas, visando à aprendizagem de conteúdos escolares.

Em poucas palavras, podemos dizer que a obra conta a história da relação entre pai e filho. O pai, que amava muito o filho, encontrava dificuldades para expressar esse amor, foi quando descobriu nas caixas

uma forma de dizer o amor que sentia: construía diferentes brinquedos e objetos para demonstrar por meio deles seus sentimentos.

Lazaretti e Magalhães (2019) apontam o espaço como componente da organização do ensino na Educação Infantil, afirmando que ele pode contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança desde que seja pensado com intencionalidade. Para tanto, o professor precisa planejar o ambiente que melhor condiz com a atividade de ensino.

Para a contação de história, a seleção e a organização de um ambiente confortável, sem muitos estímulos visuais e sonoros contribuirão para que a atenção da criança se volte para a história. Sob essas circunstâncias, o suspense e a criatividade do professor irão contribuir para aguçar a curiosidade e a atenção dos pequenos para o momento. Antes mesmo de contar a história, o professor apresenta a capa do livro, identifica e contextualiza os principais elementos da história, como escritor, ilustrador, título, personagens, cenários e acontecimentos. Em seguida, mostra a capa da história novamente e pergunta às crianças: o que estão observando? Do que acham que a história irá falar? O que será que vai acontecer? O despertar da criança para os elementos contidos na história permite a aproximação e estimula a curiosidade diante daquilo que será contado. Para além da atenção voltada para as imagens, a importância das percepções iniciais que a criança terá do objeto, no caso a história, certamente irá enriquecer o seu vocabulário, ampliando suas percepções sobre o mundo apresentado e resultando na mobilização das funções psíquicas superiores.

Após aguçar o interesse e a curiosidade das crianças, o professor conta a história, enfatizando os acontecimentos e a sequência lógica dos fatos. Importante destacar que as crianças pequenas sentem a necessidade de que a história seja contada e recontada. Para tanto, o professor, além de resgatar a história, também pode convidar e incentivar a criança a recontá-la aos colegas, ação que permitirá que a criança recontar a história apresentando a sua compreensão de cada momento, favorecendo a organização lógica das ideias, o desenvolvimento da oralidade e o resgate dos principais fatos e acontecimentos. Podemos evidenciar que esta é uma oportunidade de muita exploração e participação da criança nas ações de aprendizagem.

Ainda em forma de conversação, o professor direciona para a interpretação dos principais fatos da história, com perguntas como: quais

eram os personagens da história? Qual a forma que o pai encontrou de dizer ao filho que o amava? Qual o objeto utilizado para expressar o que o pai sentia pelo filho? Quais eram as características das caixas da história? Que outros acontecimentos podem ser destacados da história?

E a partir de uma breve conversa, o professor convida a criança a conhecer diferentes embalagens, permitindo com que ela as manuseie, explore e conheça as características sobre cada uma. O professor, ao apresentar diferentes embalagens, demonstra a objetivação humana em cada uma delas, pois explora os principais atributos do material – como cor, tamanho e forma –, evidencia que cada embalagem é produzida por um ou mais recursos – como papel, tecido, plástico, metal ou outro –, diferencia uma embalagem de um rótulo, explicando que cada uma delas possui um rótulo que contém informações sobre o produto e que é por meio de tais informações podemos identificar qual o produto, para que serve, como utilizá-lo, entre outras.

Após exploradas algumas características das embalagens, o professor, em um segundo momento, permite que as crianças brinquem experienciando as possibilidades de empilhar, colocar uma embalagem dentro da outra e enfileirar. Após, solicita que cada criança escolha uma embalagem e realiza a contagem coletiva da quantidade do objeto. O profissional orienta para que cada um coloque sua embalagem enfileirada sobre uma linha traçada no chão, a fim de explorar seus tamanhos – qual é a maior e qual é a menor? –, e convida as crianças para organizarem a fileira de embalagens em ordem crescente (da menor para a maior) e, após, em ordem decrescente (da maior para a menor).

Outra opção é o professor pedir ajuda às crianças para separarem as embalagens, classificando-as como de produtos de higiene pessoal, que deverão ser colocadas dentro de um bambolê vermelho, de produtos de limpeza, a serem dispostas dentro de um bambolê amarelo, e de alimentação, colocadas dentro de um bambolê azul.

Importante lembrar que, para tais ações, a mediação do professor é fundamental, não para dizer se estão certas ou erradas, mas para questionar a criança, verificando os motivos que a levam a crer que aquela embalagem pertence àquele grupo. Essas atividades permitirão a exploração de diferentes conteúdos matemáticos – como contagem oral de objetos, quantidades, sequenciação, seriação, classificação e semelhanças e diferenças – e de Língua Portuguesa – como a oralidade e a ampliação de vocabulário.

Para um outro momento, o professor pode levar algumas caixas, de diferentes tamanhos, e, uma vez apresentadas às crianças, questionar qual delas é maior e qual é a menor; selecionar duas caixas, a menor e a maior, e explorar qual é a mais leve e qual é mais pesada, permitindo sempre às crianças experienciar; escolher a caixa maior e pedir que preencham com caixas menores, realizando a contagem oral de quantas couberam; selecionar uma caixa grande e outra pequena a fim de explorar objetos que possam ser colocados dentro de ambas (possibilidades). Na sequência, o professor seleciona pecinhas de encaixe e pede que encham as caixas com elas para depois explorar: em qual caixa tem mais e em qual tem menos? Foi possível encher a caixa grande de pecinhas? Por quê? Depois, solicita que esvaziem a caixa, sendo que cada criança deve retirar apenas duas pecinhas por vez, para, em seguida, pedir que coloquem todas as pecinhas amarelas na caixa grande e as azuis na caixa pequena. E, por fim, o professor pode, ainda, solicitar que cada criança construa um brinquedo e que, após, coloque as produções na caixa grande, para explorar: couberam todas as produções? Por que será? E se forem guardadas na caixa pequena, caberiam? Por quê? E agora, se quisermos guardar todas as pecinhas, o que precisamos fazer? Todas essas ações reforçam o trabalho com os conteúdos matemáticos, como noções de geometria, medidas de capacidade e resolução de problemas, e, em Arte, os conteúdos de linguagem plástica: cores e formas.

No ambiente externo à sala de aula, seja no refeitório ou no saguão, o professor pode dispor uma caixa no chão e explorar: o que está próximo da caixa? O que está distante/longe da caixa? O que está acima da caixa? O que está abaixo? O que está ao lado? A quantos passos a caixa está distante da mesa? Para tanto, solicita que uma criança faça o trajeto, medindo-o. E está distante a quantos pés? O professor pode ainda interagir de outra forma com as crianças: Maria, você está próxima ou distante da caixa? Você consegue pegá-la sem sair do lugar? O João deverá dar uma volta em torno da caixa. A Isadora deverá erguer a caixa e colocá-la sobre a mesa. A Ana deverá baixar a caixa até o chão. Pedro deverá empurrar a caixa. Raul deverá arrastar a caixa. Será que a caixa rola? Vamos verificar! Por que será que ela não rola? Nessas orientações, observamos a exploração de conteúdos de Ciências Sociais (Geografia), que abordam o estudo do espaço físico e objetos, posição dos objetos e orientação espacial.

Outra proposta é para que o professor monte um circuito motor com caixas de papelão para que sejam explorados conteúdos da Educação Física. Primeiro, organizam-se as caixas por ordem de tamanho, da maior para a menor, explorando suas dimensões: qual é a maior e qual é a menor? Qual tem a borda mais alta e qual tem a mais baixa? Na sequência, solicita que as crianças realizem o circuito, entrando e saindo das caixas, a fim de explorar: qual foi mais fácil de entrar? E de sair? Por que será? Por fim, organiza um circuito, abrindo duas laterais das caixas maiores para que a criança possa passar engatinhando por dentro e, nas demais caixas, caminhando em ziguezague pelas médias e saltando por cima das menores. Tal ação possibilita explorar as dificuldades e possibilidades de passar por dentro, passar por cima, andar em ziguezague e saltar por cima.

Nota-se na descrição das atividades a presença dos conteúdos de formação operacional e os conteúdos de formação teórica, bem como a exploração de componentes curriculares. Assim, evidenciamos que nas atividades de ensino e nas atividades de aprendizagem o conteúdo direcionará qual a melhor forma para sua compreensão, bem como a que destinatário corresponde.

Vale salientar a importância da mediação dos conhecimentos pelo professor, geralmente, essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Ao planejarmos as ações de modo intencional e articulado, permitimos às crianças a apropriação desses conteúdos, dispostos em diferentes disciplinas, não de forma isolada e fragmentada, mas de modo sequenciado e sistematizado.

5. Considerações Finais

Propusemos, neste estudo, uma discussão teórica que contempla o trabalho pedagógico na Educação Infantil à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. Esperamos que, com todas as colocações elencadas neste texto, seja possível identificar a Educação Infantil como promotora do ensino sistematizado para além das esferas cotidianas, abordando a função precípua da instituição escolar, bem como os conhecimentos necessários para tal efetivação no âmbito institucional.

Observamos que o ensino precisa ser pensado e planejado com intencionalidade, independentemente de sua modalidade e etapa, e que é

por meio da superação das funções psíquicas elementares que se desenvolvem as funções psíquicas superiores, processo esse que não é natural ou biológico, mas mediado pelos signos.

O esforço aqui apresentado explicita que o ensino organizado para crianças pequenas, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, considera a tríade conteúdo, forma e destinatário, indicando que os conteúdos têm natureza específica e são nominados como conteúdos de formação operacional e formação teórica. A periodização do desenvolvimento infantil delimita a atividade guia como referência para o trabalho pedagógico, e, à vista disso, é importante lembrar que o que possibilita os saltos qualitativos são determinados pela situação social de desenvolvimento.

Portanto, firmamos a defesa pelo compromisso de promoção de um ensino desenvolvente desde a Educação Infantil, priorizando os fundamentos pedagógicos respaldados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como lócus privilegiado a transmissão e a assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, amparados pela Psicologia Histórico-Cultural, que reconhece os princípios do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

Ultrapassa os limites deste estudo evidenciar todos os conteúdos que podem ser contemplados no ensino de crianças de dois e três anos, mas buscamos desvelar e superar o discurso educacional “na teoria, a prática é outra” e, assim, comprovamos, por meio de proposições didáticas, que é a teoria que fundamenta as ações de ensino – a prática.

Sem embargo, reiteramos a importância da organização do ensino que vise à promoção humana das crianças, desde o ensino na Educação Infantil, superando uma visão naturalizante e hegemônica de ser humano.

Referências

ABRANTES, A. A.; BARROS, C. F.; ORPINELLI, C. Pensando ponto por ponto: literatura infantil e os conteúdos humanos. *In*: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 117-131

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Vamos brincar de Alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. *In*: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs). **A brincadeira de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Editora Xamã, 2006. p. 89-97.

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

ELKONIN, D. B. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A.A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 493-503.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagogía en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

LAZARETTI, L. M. **A organização didática do ensino na Educação Infantil**: implicações da Teoria Histórico-Cultural. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

LAZARETTI, L. M. **O que ensinar na educação infantil?** Interações entre planejamento e prática pedagógica. Youtube, 30 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mZMDI2Kdo0k>. Acesso em: 25 out. 2021.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. **Obut-**

chénie: **R. de Didat. e Psic. Pedag**, Uberlândia, v. 3, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2019.

LAZARETTI, L. M.; MELLO, M. A. Como ensinar na Educação Infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas**. 1. ed. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 117-133.

LAZARETTI, L. M.; SACCOMANI, M. C. da S. Dos balbucios às palavras: o ensino da oralidade na Educação Infantil à luz da perspectiva histórico-cultural. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, p. 173-197, jan/abr, 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13131>. Acesso em: 13 set. 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. Vigotski. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017. p. 21-37.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 93-121.

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

PASQUALINI, J. C. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2006.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SILVA, G. F. da. “Que história é essa?” A literatura infantil como instrumento de inserção da criança na cultura escrita. *In*: MAGALHÃES, C.; CARBONIERI, J. (orgs.). **A teoria como condição da liberdade docente na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2020. p. 105-116.

UMBELINO, J. D. **A atividade pedagógica promotora do desenvolvimento humano**: contribuições da educação em Cuba. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madri: Visor, 2001.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos da história do comportamento**: Símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZANON, R. F. **A organização do trabalho pedagógico para crianças de dois e três anos de idade à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-

Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Foz do Iguaçu, Paraná, 2022.

9.

O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da pedagogia histórico-crítica em tempos de BNCC e esvaziamento do papel da escola*

Andiara Drielli de Oliveira¹

Sobre os anos iniciais e as políticas educacionais na atualidade

O contexto político, econômico, social, cultural e, conseqüentemente, educacional, não tem sido favorável, ao olhar minimamente crítico, para nenhum dos níveis e modalidades da educação escolar. As reformas curriculares, o excessivo foco na elevação dos índices das avaliações externas pela via do assédio e da meritocracia, o controle exercido sobre o trabalho dos professores, as polêmicas disseminadas pelos discursos de ódio que buscam censurar e desconfigurar a profissão docente, são exemplos das situações que atingem e prejudicam diretamente a formação escolar de maneira inestimável.

Da perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a escola tem papel essencial na formação das capacidades humanas desenvolvidas socialmente ao longo da história e que nos dão as condições necessárias para compreender conscientemente a realidade e projetar nossas ações a partir do trabalho, modificando a natureza e adaptando-a às nossas intenções e necessidades, e ao mesmo tempo modificando o próprio ser humano.

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.219-248

¹ Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, especialista em Métodos e Técnicas de Ensino, Licenciada em Pedagogia, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Foz do Iguaçu (2014) e professora pedagoga na Rede Estadual do Paraná (2015). Atuação na rede estadual também no curso técnico de formação de docentes e pesquisas na área do trabalho pedagógico, fundamentos didático-pedagógicos e práticas de ensino.

Percebemos, no entanto, que neste contexto a escola pública tem sido direcionada a adotar uma compreensão de formação escolar a partir dos conhecimentos considerados “úteis” para a vida cotidiana ou para exercer uma profissão, promovendo competências e habilidades² mínimas para realizar tarefas e, com isso, fazer com que os estudantes possam competir pelas oportunidades de emprego e se adaptar ao contexto existente.

Adaptar-se ao contexto existente significa, dentre muitas questões, não compreender ou questionar os problemas sociais, econômicos e políticos que desfavorecem a vida de tantos indivíduos e ao mesmo tempo permitem que outros usufruam dos bens produzidos em condição extremamente desigual. Significa não compreender como, em plena pandemia no ano de 2020, ao mesmo tempo em que mais de trinta milhões de brasileiros estavam em situação de trabalho precário de informalidade, 33 outros brasileiros se tornaram novos bilionários (FRIGOTTO, 2021).

Entendemos que este contexto não é somente fruto da ascensão dos partidos liberais e das mudanças realizadas nos últimos anos, mas está enraizado no conflito de interesses de classes que permeia a história da nossa sociedade, e na qual, por consequência, nada é distribuído de maneira equânime. No sentido oposto, defendemos um trabalho pedagógico comprometido com a socialização das máximas conquistas culturais da humanidade no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, especialmente às crianças pertencentes à classe trabalhadora (MARTINS, 2016b).

Por isso, e com maior necessidade neste momento, buscamos debater, configurar e instrumentalizar, quanto mais, nosso trabalho enquanto professores de maneira crítica e em favor da classe trabalhadora, e nesse sentido, defendemos a pedagogia histórico-crítica como a concepção que fornece os elementos necessários para pensar o trabalho pedagógico nesta perspectiva, considerando as especificidades e relações que permeiam cada etapa da formação escolar.

Assim, consideramos igualmente essencial que a criança, quanto mais cedo, tenha acesso à educação sistematizada, pois compreendemos que nessa condição, desde os primeiros anos de vida, poderá começar a se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pelo

² Encontramos aprofundamento na discussão nos trabalhos de Zank (2020) e Johann (2021).

conjunto dos homens e, no decorrer de sua formação, desenvolver suas plenas capacidades humanas e sua individualidade.

Contudo, poucas são as crianças da classe trabalhadora que têm essa condição, disputando pelas insuficientes vagas disponíveis e ingressando nesta etapa apenas no período obrigatório³, e dessa forma, na sequência dos estudos, apresentando níveis de desenvolvimento e acesso ao saber sistematizado acentuadamente desiguais.

A formação durante os anos iniciais é responsável pelo desenvolvimento de conhecimentos determinantes para a vida da criança, como “[...] ler, escrever, contar, [compreender] os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia).” (SAVIANI, 2013, p. 14) e, portanto, deve ser compreendida como um importante momento da formação dos estudantes.

Ocorre que se já tínhamos dificuldade para organizar uma formação adequada pelas desigualdades advindas das diferentes realidades, níveis de desenvolvimento e acesso dos estudantes e as dificuldades das condições concretas da educação escolar brasileira em si, com este novo contexto, pioraram. As políticas educacionais de reformulação do currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articuladas com as avaliações de larga escala como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Prova Brasil, tem massificado o trabalho docente afim de aumentar os índices da educação brasileira com o mínimo investimento possível.

Enquanto os docentes vêem seus direitos serem desconstruídos pelas políticas públicas dos diferentes âmbitos do poder executivo, enquanto lutam para que o direito das reposições de perdas salariais decorrentes da enorme inflação que atinge o país nos últimos anos seja respeitado, pela valorização docente e enfrentamento de concepções que acreditam que o professor é dispensável, como o *homeschooling*, ou que o reconhecimento do “notório saber” habilita qualquer indivíduo para a profissão docente, exige-se do professor que alcance metas, notas, índices a todo custo, e sem qualquer olhar para as dificuldades e diferentes condições de cada escola bem como a realidade dos alunos.

A busca por melhores resultados educacionais, vindo das gestões políticas em vigor não poderia ocorrer se não dessa forma, pois reflete as verdadeiras intenções destes em relação à educação pública, qual seja não

³ De acordo com a Lei nº 12.796 de 04 de abril 2013, a matrícula em instituição escolar é obrigatória para crianças de 4 anos na etapa da educação infantil (BRASIL, 2013).

investir seriamente na melhoria da qualidade da educação escolar, mas criar dados fantasiosos com a finalidade de propaganda política e sem relação com a realidade da escola pública, e assim, manter a desigualdade na socialização do saber sistematizado para os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Buscando comprometer-se com uma educação escolar voltada para a formação das capacidades humanas mais desenvolvidas, elaboramos este texto com o objetivo de ampliar o debate sobre o trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e defender a tese de que a pedagogia histórico-crítica é uma possibilidade concreta para o trabalho pedagógico, ainda que em tempos de BNCC e esvaziamento do papel da escola.

Organizamos este estudo partindo de uma reflexão sobre a relação teoria e prática na educação, em seguida abordamos brevemente os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos essenciais para compreensão da prática histórico-crítica, e por fim, apresentamos uma possibilidade de sistematização de trabalho pedagógico a partir dos elementos destacados, que a nosso ver, materializa a discussão realizada em uma abordagem prática.

Ao exemplificar a pedagogia histórico-crítica com uma prática pedagógica buscamos demonstrar a concreticidade da mesma e não propor práticas no contexto de receituários, modelos ou passos a serem reproduzidos independentemente das condições próprias, objetivas e subjetivas de cada contexto educacional. O que queremos dizer com isto é que a pedagogia histórico-crítica não pode ser somente um posicionamento teórico e político presente nos discursos dos professores e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, mas que diante desta defesa, temos a tarefa de planejar e articular dialeticamente a teoria em práticas.

A relação teoria e prática na educação

Podemos atribuir as dificuldades manifestadas pelos professores em materializar a pedagogia histórico-crítica no trabalho pedagógico ao dilema que separa teoria e prática no aspecto educacional, e este às concepções metodológicas que formam o ideário docente. Para compreender este problema, buscamos configurar o entendimento sobre a relação teoria e prática a partir do materialismo histórico e dialético.

Assim, entendemos que a essência humana, aquilo que distingue os seres humanos dos demais seres vivos, é a capacidade de antecipar mentalmente a finalidade de uma ação e transformá-la em ação concreta a partir do trabalho. É dessa forma que ao longo da história, o ser humano em vez de adaptar-se ao meio, tem produzido sua própria existência movendo ações intencionais na natureza de acordo com finalidades pré-estabelecidas (SAVIANI, 2013).

Diferente da aranha que constrói a sua teia ou da abelha que trabalha na sua colmeia, o arquiteto antecipa em sua mente uma imaginação ideal do tipo de construção que quer transformar em realidade, e a partir do trabalho coloca em prática o projeto que antecipou mentalmente. Dessa forma, não se considera apenas o processo de transformação da natureza presente na operação sob a matéria, mas a impressão do projeto que o ser humano tem conscientemente em mente, que opera como lei determinante do seu modo de agir e para a qual se subordinará à sua vontade (MARX, 2014).

Para Saviani (2019, p. 73) “[...] o ato de antecipar mentalmente o que será realizado significa exatamente que a prática humana é determinada por uma teoria.”, e é desta forma que compreendemos também o trabalho educativo. Porém, no contexto educacional é comum o discurso que separa teoria e prática presente, tanto na fala dos professores quando dizem que “[...] a teoria é uma coisa e a prática é outra.” (MARTINS, 2010, p. 15) quanto nas expressões dos alunos quando dizem “[...] esse curso é muito teórico [...] precisaria ser mais prático.” (SAVIANI, 2019, p. 71).

No que se refere ao trabalho educativo, a relação entre a teoria e a prática é o que configura fundamentalmente uma pedagogia. Segundo Saviani (2019, p. 67) “[...] o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa.”, ou seja, uma pedagogia é uma teoria da educação que busca compreender e orientar o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ao longo da história da educação houve pedagogias que atribuíam prioridade à teoria sob a prática, como as pedagogias tradicionais (na vertente religiosa ou leiga) e que voltavam suas preocupações para as questões em torno de “como ensinar”; e houve ainda concepções pedagógicas que subordinavam a teoria à prática, centrando suas preocupações em “como aprender”, situando-se nas pedagogias escolanovistas (SAVIANI, 2019).

Dessa forma, Saviani (2019, p. 69), explica a recorrente oposição entre teoria e prática na educação, denominada pelo autor como o dilema da pedagogia:

A primeira tendência, a tradicional, pondo a ênfase na teoria, reforça o papel do professor, entendido como aquele que, detendo os conhecimentos elaborados, portanto, o saber teoricamente fundamentado, tem a responsabilidade de ensinar aos alunos mediante a procedimentos adequados que configuram os métodos de ensino. A segunda tendência, a renovadora, pondo a ênfase na prática, reforça o papel do aluno. Este é entendido como aquele que pode aprender na atividade prática. Tendo a iniciativa da ação, ele expressa seu interesse quanto àquilo que é valioso aprender e, assim procedendo, realiza, com auxílio do professor, os passos de sua própria educação, os quais configuram o método de aprendizagem mediante o que ele, aluno, constrói os próprios conhecimentos.

Diferentemente da lógica formal, na qual os opostos se excluem, do ponto de vista lógico-dialético, teoria e prática, ainda que pólos opostos um ao outro, devem ser compreendidas na base do que seja oposição e contradição; nesse sentido, não são pólos confrontados externamente, mas manifestações fenomênicas das contradições internas que os instituem, e na identificação dos contrários a concebemos dentro de uma unidade indissolúvel, presente na dimensão essencialmente prática de toda teoria e na dimensão essencialmente teórica de toda prática (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 4).

De acordo com Saviani (2019, p. 74), na busca pela superação do dilema pedagógico que compreende teoria e prática como oposição excludente, a pedagogia histórico-crítica empenha-se na tarefa de articular “[...] teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois pólos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põe em movimento o trabalho pedagógico.”, e nessa formulação, compreende a educação como “[...] mediação no seio da prática social global [...]”, sendo a prática social posta como “[...] ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.” (SAVIANI, 2019, p. 74).

Com esta compreensão e a partir da mediação metodológica da pedagogia histórico-crítica (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social) que desenvolvemos a seguir, acreditamos alcançar a unidade da atividade educativa, articulando os aspectos teóricos e práticos (SAVIANI, 2019) e possibilitar uma prática pedagógica

nos anos iniciais consciente e projetada teoricamente para atender os interesses da classe trabalhadora.

Fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos para a prática pedagógica histórico-crítica

Se a pedagogia histórico-crítica, como explanamos, se empenha na tarefa de articular teoria e prática no âmbito educacional, uma necessidade primeira é a de que o professor ou professora que queira orientar sua prática pedagógica dentro desta perspectiva, busque, quanto mais e constantemente, o domínio dos aspectos teóricos já desenvolvidos, caso contrário, incorrerá na promoção da prática sem teoria, que nada mais é do que espontaneísmo, ou no sentido oposto, na teoria sem a prática, que não se trata de nada além de contemplação (SAVIANI, 2013).

Neste sentido, ao tratar qualquer direcionamento prático no campo pedagógico, é indispensável chamar a atenção para o fundamento teórico sempre existente naquilo que se apresenta. No curto espaço deste artigo não teremos condições de abordar com a profundidade e clareza necessária os aspectos fundamentais da teoria pedagógica histórico-crítica, mas em vista da necessidade de estabelecimento dos fundamentos como base para a prática, abordaremos de forma sintética alguns dos principais elementos da teoria nos aspectos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos.

Do ponto de vista filosófico, ao analisar a educação entende-se a necessidade de realizar uma reflexão sobre a realidade e os problemas que a mesma apresenta, sendo que para se se caracterizar como filosófica, esta reflexão deve atender os requisitos da radicalidade, rigorosidade e globalidade. Por radicalidade exige-se que se vá às raízes da questão, opere uma reflexão em profundidade. No aspecto da rigorosidade suscita-se a exigência de proceder a análise a partir de métodos determinados de maneira sistemática; no sentido da globalidade o problema se examina relacionando-se com os demais aspectos do contexto em que está inserido (SAVIANI, 2004).

Dessa forma, os problemas da realidade concreta são compreendidos para a pedagogia histórico-crítica a partir de uma lógica que difere do formalismo excludente que apontamos no dilema da relação teoria e prática. A lógica adotada como método sistemático para

análise da realidade se dá a partir do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido a contradição não é sinônimo de inverdade, mas é a partir dela que podemos compreender o movimento e as transformações que culminam na realidade que temos (SAVIANI, 2014).

Sendo assim, analisar a realidade filosoficamente significa analisá-la do ponto de vista histórico, econômico e político-social, e faz-se a partir dos estudos desenvolvidos sobre a organização da sociedade capitalista, conforme podemos observar:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. Frisa-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. (SAVIANI, 2019, p. 29).

Dentro desta perspectiva, se conhece a realidade a partir da relação entre duas categorias nucleares: o complexo do trabalho e do método científico. O trabalho nos permite entender a ação humana e os desdobramentos históricos em meio à dinâmica de objetivação e apropriação do próprio trabalho e o método científico nos dará condições para compreender as mediações necessárias para que se apreenda a realidade concreta na sua totalidade, analisando-a pelos princípios de movimento e contradição (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

É por meio destes núcleos categóricos na análise radical e global que, da perspectiva do materialismo histórico e dialético, a pedagogia histórico-crítica reflete a educação e busca orientar a prática pedagógica a partir de uma concepção de mundo, de ser humano e de sociedade. É também por meio destes conceitos fundantes que, pelo efeito daquilo que se observa, se estabelece na contradição, a antecipação mental do que se propõe enquanto prática pedagógica por meio do trabalho educativo, a saber, uma prática contra hegemônica.

Nesta análise, o posicionamento a partir perspectiva marxiana revela ainda a compreensão do papel da educação escolar vislumbrado pela pedagogia histórico-crítica, que, inserindo-se na sociedade e sendo por ela determinada, participa igualmente do movimento contraditório que rege a história e que promove, e atua pelo próprio movimento, tanto na sua conservação como na sua transformação (DUARTE, 2016).

Nesta linha, a pedagogia histórico-crítica projeta como papel da educação escolar reproduzir em cada indivíduo a humanidade produzida ao longo da história humana e fornecer as condições objetivas para que os indivíduos compreendam o movimento das contradições que gerou a realidade concreta a partir da socialização do saber, para que, articuladas com as condições objetivas, possa ocorrer a transformação da sociedade (SAVIANI, 2004).

Para articular a educação escolar com o desenvolvimento dos indivíduos, a pedagogia histórico-crítica compreende como fundamento os estudos da psicologia histórico-cultural, pois esta, assim como a pedagogia histórico-crítica, se pauta na natureza social do desenvolvimento humano. Dessa forma, sem desconsiderar os aspectos biológicos, demonstra que os saltos qualitativos que promovem o desenvolvimento estão condicionados às atividades pelas quais os seres humanos se vinculam no seu meio físico e social (MARTINS, 2016b).

Deste ponto de vista, defende-se que “o psiquismo é a unidade material/ideal que se desenvolve socialmente, à base da qual se forma a imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2016b, p. 55-56), sendo por meio do desenvolvimento do psiquismo que o indivíduo adquire as condições para refletir conscientemente a realidade a partir de um sistema interfuncional, e este é somente desenvolvido, como afirmamos anteriormente, diante das condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

A exemplo dessa premissa Leontiev (2005), afirma que ainda que uma criança tenha a capacidade biológica da linguagem e da audição, ela necessita da experiência objetiva da linguagem no seu ambiente para determinar sua apropriação. Entende-se, portanto, sob essa perspectiva que o acesso ou não às experiências objetivas que promovem o desenvolvimento das capacidades humanas interfere no desenvolvimento dos indivíduos, e se buscamos uma formação humana voltada para os interesses da classe trabalhadora, são para estas crianças que devemos voltar nossa atenção, no sentido de garantir que tenham acesso às condições necessárias para o desenvolvimento de suas máximas capacidades, se não em todo ambiente, mas ao menos na educação escolar.

Ao longo da história, ao produzir sua existência a partir do trabalho, objetivando a ação humana em produtos, o ser humano elevou seu psiquismo a patamares que vão além das funções elementares de cunho biológico que sustentam a relação estímulo-resposta dos seres

vivos com a natureza. Alcançou-se níveis de psiquismo complexos, superiores, que “[...] possibilitam a existência de comportamentos voluntários, não reflexos, dirigidos pelos aspectos culturais que os estímulos comportam e não por suas manifestações sensoriais aparentes e imediatas.” (MARTINS, 2016b, p. 59-60), e por isso, são capacidades próprias dos seres humanos e dependentes do processo de ensino.

Segundo Saviani, (2010), investigamos os níveis de compreensão do psiquismo a partir da capacidade de generalização do significado da linguagem e estabelece-se o destaque para três níveis: o pensamento sincrético, pensamento por complexo e o pensamento conceitual.

O pensamento sincrético ocorre nos primeiros anos de vida, e é caracterizado pela agregação desordenada dos objetos na mente, sem que se estabeleça possíveis conexões entre estes objetos. No segundo nível, desenvolve-se o pensamento por complexo, que é marcado pela associação na mente da criança de relações existentes entre os objetos, no entanto, estas relações se estabelecem somente com base nas impressões sensoriais diretas das quais a criança tem acesso, e conforme vão se estabelecendo geram nexos que vão surgindo e alterando-se, dando lugar a novos agrupamentos. No último nível encontra-se o pensamento por conceitos, nesse caso marca-se pela capacidade de abstração na qual o indivíduo consegue estabelecer o exame de elementos separadamente, isolando-se aspectos, combinando síntese e análise dos conceitos (SAVIANI, N., 2010).

Neste sentido, Vigotski coloca a importância do trabalho com os conceitos científicos na escola em detrimento dos conceitos espontâneos para que se alcance o desenvolvimento do pensamento, pois a formação dos conceitos científicos é o processo que possibilita às crianças a articulação de várias funções psíquicas como a percepção complexa, a atenção voluntária, memória lógica e demais operações lógicas do raciocínio, como a síntese, comparação, generalização e abstração (MARTINS, 2016a).

Da mesma forma, Saviani (2013, p. 14) defende como natureza e especificidade da escola, propiciar a aquisição do saber elaborado e não ao conhecimento espontâneo, e este saber elaborado se refere àquilo que tem caráter permanente, que resiste aos embates do tempo, o saber clássico. A denominação de clássico, para o autor, está relacionada ao conhecimento que se firmou como fundamental e não acessório, o principal e não secundário, o essencial e não acidental.

Ferreira (2019, p. 106) explica que a noção de clássico se dá para o conhecimento que possui a capacidade de “[...] captar com fidedignidade os processos existentes na realidade.”, o que faz com que este conhecimento adquira o valor de objetividade e universalidade, e ainda que não possa se produzir de maneira neutra, seu resultado é uma conquista do gênero humano e sua validade ultrapassa as questões particulares, do contexto histórico e social.

Considerando-se que é pela mediação dos instrumentos psicológicos⁴ que se desenvolvem as condutas intelectuais para o manejo e desenvolvimento do psiquismo humano nas suas máximas capacidades, o trabalho pedagógico com os conhecimentos clássicos possui este papel de contribuir com a formação da capacidade de pensar mais elaborada. Para isso, os indivíduos deverão se apropriar das regras lógicas e procedimentos analíticos, organizados pela comunicação verbal, e realizar operações mentais de abstração e generalização, diferente dos processos que realizam para compreender os conhecimentos cotidianos (FACCI, 2004, p. 223 *apud* MALANCHEN, 2016).

Nos estudos da psicologia histórico-cultural desenvolveu-se também o estabelecimento de uma periodização do desenvolvimento, que contribui para nosso debate no que tange à organização do trabalho educativo. Nesta sistematização, observou-se que em diferentes etapas, os indivíduos, passam a se relacionar de modo diferente com o conhecimento, portanto com as disciplinas escolares e conteúdos propostos, sendo importante sua consideração por parte de quem organiza as práticas de ensino, o professor (FARIA, 2014).

Segundo Leontiev (1978), as forças que conduzem e modificam os comportamentos variam de acordo com a idade e estágio de desenvolvimento; e em cada período os indivíduos possuem uma determinada atividade dominante que atua no desenvolvimento das mudanças mais significativas, no que se refere aos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade, sendo esta, de acordo com cada período, a forma principal pela qual o indivíduo estabelece relações com o mundo e satisfaz suas necessidades.

Os períodos do desenvolvimento são, portanto, marcados pela relação desta atividade dominante com a facilidade de assimilação dos

⁴ De acordo com Vigotski (1999, p. 93) os instrumentos psicológicos são caracterizados como “[...] uma série de dispositivos artificiais dirigidos para o domínio dos processos psíquicos.” que surgem no comportamento humano.

procedimentos sociais, e para Elkonin (1987, *apud* FARIA, 2014) se dão de duas formas diferentes, em certos períodos com maior atenção para a relação com o adulto social (sistema criança-adulto-social/ações com pessoas) e sua forma de organizar as atividades humanas, quando na outra forma, voltada para a relação com os objetos sociais, procedimentos e padrões que determinam aspectos dos objetos (sistema criança-objeto-social/ações com objetos).

A transição de um período para o outro ocorre quando a criança sente a necessidade de alterar suas relações com a atividade dominante e os aspectos do sistema social de predominância, sendo que estes não correspondem mais às suas potencialidades. Um marco deste processo é o que os autores chamam de crises do desenvolvimento, que demonstram a passagem de um estágio a outro e da necessidade de mudança da atividade dominante (MARSIGLIA, 2011).

De acordo com Faria (2014), em resumo aos estudos de Vigostki e contribuições de outros autores, considera-se que a periodização do desenvolvimento pode ser organizada da seguinte forma:

A seqüência do desenvolvimento humano pode ser visualizada de modo mais elaborado da seguinte maneira: primeira infância (infância e infância precoce); segunda infância (idade pré-escolar; idade escolar); adolescência (adulto/jovem); e velhice. Destacamos que as atividades dominantes/principais desses estágios consistem respectivamente em: comunicação emocional direta com o adulto e atividade objetual manipulatória, jogo/brincadeira, estudo, comunicação íntima entre os jovens, estudo/trabalho e trabalho. (FARIA, 2014, p. 60).

Dessa forma, tratando-se dos anos iniciais do ensino fundamental, o período de desenvolvimento que destacamos se dá na segunda infância, denominado idade escolar. Este período é marcado pelo sistema de assimilação da criança com os objetos (criança-objeto-social) e no qual a atividade guia (dominante) é a atividade de estudo.

Notamos, porém, que os períodos de desenvolvimento são dependentes das condições sociais e do processo educativo que leva (ou deveria levar) a criança a necessitar de uma atividade guia diferente, o que significa que é indispensável uma organização do trabalho educativo no período anterior (idade pré-escolar), que propicie o desenvolvimento psicointelectual necessário para as futuras exigências dos novos períodos de desenvolvimento (PASQUALINI, 2011).

O período marcado pela atividade de estudo ocorre por volta dos sete anos (condicionado ao acesso ao desenvolvimento dos estágios anteriores e não como uma formulação orgânica), e exige uma postura nova das crianças, tais como hábitos de diligência, de exatidão, composição física, concentração psíquica em determinados assuntos, que são adquiridos por meio da repetição e atos disciplinados e metódicos, que desencadeiam, a partir da aprendizagem sistematizada dos conteúdos, o desenvolvimento intelectual das crianças e possibilitam a elevação do grau do pensamento abstrato e às operações mentais complexas (LAZARETTI, 2008, *apud* MARSIGLIA, 2011).

Neste estágio, a atividade de estudo é social, pois envolve o conteúdo (produzido socialmente pela cultura humana) e sua valoração e realização socialmente estabelecidas (MARSIGLIA, 2011). Sendo assim, a criança reorganiza sua forma de se relacionar com os adultos, passa a se comprometer com a sociedade como um todo e percebe na relação com os pais, a valorização social do estudo, sendo objetivo do ensino escolar propiciar a assimilação dos fundamentos das ciências e procedimentos para o pensamento científico, promovendo uma forma diferente de como a criança compreendia o mundo até então (LEONTIEV, 1978).

Compreende-se, dessa forma, a necessidade dos conhecimentos escolares estarem além daquilo que as crianças já dominam efetivamente, voltados para sua capacidade potencial de aprendizagem⁵, com auxílio dos instrumentos psicológicos, da intersecção da linguagem e do pensamento, com a formação de conceitos, que possibilitará o desenvolvimento das funções psíquica superiores.

Observamos ainda, de acordo com os estudos de Elkonin, que os processos do desenvolvimento psíquicos da criança como a personalidade, percepção, memória e pensamento voluntário são dependentes da atividade de estudo, e devem ser desenvolvidas pela escola por meio dos conteúdos escolares sistematizados. Diferentemente desta necessidade, a escola vem sendo historicamente focada apenas no desenvolvimento de habilidades concretas e específicas, para resolver problemas práticos (LAZARETTI, 2011).

É necessário, portanto, que se perceba a dependência deste período específico de desenvolvimento mental da criança, e que seu desenvolvimento não é espontâneo, mas intencional, deve ocorrer orientado pelo professor, um indivíduo mais desenvolvido, de forma a

⁵ Estudos sobre o desenvolvimento potencial se encontram na obra de Vigotski (2010).

propiciar o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes em função de suas plenas capacidades humanas.

Nesse sentido, explicitamos a tarefa docente com a conclusão da autora:

A tarefa do professor é a de alcançar a base objetiva do raciocínio dos alunos, a verdadeira demonstração de seus julgamentos, a correção lógica de suas conclusões, uma direção e pensamento constante e sua subordinação a uma determinada tarefa. É muito importante que as crianças aprendam a controlar o curso de seu raciocínio. O desenvolvimento destas formas mais sofisticadas de pensamento é um elo importante no processo de ensino para o desenvolvimento mental das crianças em idade escolar. (LEONTIEV; RUBINSHTEIN; TIEPLOV, 1969, p. 534 *apud* FARIA, 2014, p. 81).

Para tal tarefa, no entanto, é necessário ainda compreender os aspectos da competência técnica da prática pedagógica, que buscamos encontrar nos conhecimentos da base didático-pedagógico desenvolvidos na pedagogia histórico-crítica que se colocam como elementos que podem contribuir com o trabalho docente.

Desde as primeiras publicações sobre a teoria pedagógica histórico-crítica, a busca da superação das compreensões dicotomizadas e favorecedoras de um aspecto sob outro, no que se refere à relação teoria e prática, direciona à prática uma orientação a partir da concepção dialética de compreensão da ciência presente no trabalho de Marx, *Método da economia política* (MARX, 1973, p. 228-240, *apud* SAVIANI, 2012).

Tal concepção se baseia no movimento que para nós produz a compreensão da realidade concreta:

[...] vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2012, p. 74).

A partir destes elementos da obra de Marx, e da compreensão de educação desenvolvida por Saviani (2012, p. 74) que a coloca como “[...] atividade mediadora no seio da prática social global.”, desenvolveu-se o

método da pedagogia histórico-crítica, posicionando-se em contraposição aos métodos de ensino tradicionais e novos, a partir de uma compreensão que os supera por incorporação.

Tendo o método como ponto de referência a prática social, que se constitui como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo, o primeiro momento implica justamente na identificação da prática social que se apresenta na sociedade atual, sendo um elemento comum aos professores e alunos. A partir de então, busca-se observar quais são os problemas identificados pela prática social que a escola pretende trabalhar, sendo que identificados os problemas, é necessário se apropriar dos instrumentos que nos permitem responder aos problemas levantados. Estes instrumentos se referem aos conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2004).

À medida que os indivíduos conseguem se apropriar dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos pelo conjunto do gênero humano sobre e para a representação no pensamento de determinado conteúdo quanto mais em sua essência concreta, ocorre o momento da catarse, que é considerado o ponto culminante do processo educativo. Saviani sistematizou esse momento do método a partir dos estudos de Gramsci, que desenvolve o conceito de catarse como “[...] elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens.” (GRAMSCI, 1978, p. 53 *apud* SAVIANI, 2012, p. 72).

Neste sentido, o método parte da prática social e culmina na prática social, cumprindo seu papel como mediação no interior da prática social global. A explicitação do processo de mediação, pautado na compreensão dialética de síntese à síntese, pela análise, se realiza nos três momentos chamados pelo autor de: problematização, instrumentalização e catarse. O processo de passagem da compreensão do “[...] empírico ao concreto pela mediação do abstrato.” (SAVIANI, 2013, p. 120-121).

Com esta compreensão, o método da pedagogia histórico-crítica, desenvolvido por Saviani (2013, p. 120), expressa a sua tentativa de “[...] sugerir um movimento enquanto processo pedagógico, que incorpora a categoria da mediação.”, sendo assim, vale destacar que se tratando da assunção dialética do método pedagógico, coloca-se a necessidade de superar as referências que compreendem os momentos do método a partir de esquematismos, passos sequenciais e fases, e buscar compreendê-los a partir da lógica das múltiplas determinações.

Os cinco momentos devem ser entendidos como “[...] categorias lógicas que expressam diferentes graus de determinações das relações mais particulares entre ensino e aprendizagem e mais universais entre educação e sociedade.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 142) e não como procedimentos práticos de ação na sala de aula.

Importa-nos, dessa forma, compreender como se dá o trânsito dialético de transformação de um momento para o outro, e tendo como referência o método de análise de Marx, o caminho se dá na abstração do elemento mais simples, tido como célula nuclear, como condição para a reprodução deste objeto em pensamento. O elemento referenciado neste sentido se dá na transmissão dos conhecimentos sistematizados, pois sob ele consegue-se revelar a essência que está na base da existência concreta do objeto em sua objetividade efetiva na realidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Em outras palavras, a transmissão dos conteúdos é o elemento que conecta todos os momentos do método, conforme explicam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 143):

É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e chegada), problemas estes que precisam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse).

É necessário, dessa forma, segundo Saviani (2013) que se viabilizem as condições para a transmissão do saber sistematizado, implicando na prática pedagógica dosá-lo e sequenciá-lo para que a criança passe do não domínio ao domínio, e para isso, compreender que é o fim a atingir que determina os processos de ensino e aprendizagem.

Cabe aos docentes que se propõem a desenvolver um trabalho pedagógico pautado na pedagogia histórico-crítica, considerar as implicações filosóficas, psicológicas e didático-pedagógicas no planejamento das formas mais adequadas de transmissão do saber escolar, identificando a distinção entre o método pedagógico e procedimentos de ensino, onde o

método se revela como a delimitação de um projeto de ação desenvolvido sob certa orientação, enquanto os procedimentos de ensino (tais como aula expositiva, projetos, trabalhos em grupo, etc.) expressam as estratégias por meio das quais o método se realiza, sendo, portanto, ao método subordinadas (MARTINS, 2016b).

Uma sistematização de trabalho pedagógico a partir da pedagogia histórico-crítica

Desde o surgimento da pedagogia histórico-crítica, decorrem os anseios “[...] para que essa concepção pedagógica se desenvolvesse com o intuito de exercer um influxo mais direto sobre a prática específica dos professores em sala de aula.” (SAVIANI, 2013, p. 63). Os estudos sobre a didática histórico-crítica desenvolvidos até então caminham nesta direção, e com base nos aportes estabelecidos nesse sentido, buscaremos apresentar uma sistematização de trabalho pedagógico empenhado na tarefa de articular o ensino dos conteúdos dentro desta perspectiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere às tentativas de inferir mais diretamente sobre a prática dos professores em sala de aula, vemos de maneira dialética a articulação que nos possibilita apresentar um exemplo de prática, pois diferentemente de teorias que propõem práticas universais e estáticas, desconsiderando não somente os aspectos teóricos, mas os concretos e específicos de cada contexto escolar, buscamos com este exemplo demonstrar as possibilidades de materialização de nossa intenção em ação concreta, e não fornecer práticas que se transformem em “*control c control v*” pedagógico.

Consideramos ainda a reflexão dos professores sobre como trabalhar os conteúdos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da perspectiva histórico-crítica num contexto de currículo orientado pela BNCC e contrariamente ao esvaziamento do papel da escola.

Exemplificaremos essa concepção com uma proposição de prática, que não se configura como a única ou a mais adequada forma de abordagem do conteúdo, mas que concebemos como uma possibilidade em torno da proposta histórico-crítica. O conteúdo em questão trata-se da fábula.

Desenvolvemos a proposição em torno deste conteúdo a partir da relação de conteúdos que integra os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Foz do Iguaçu, que é orientada pela Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), adaptada e orientada pelo Referencial Curricular do Paraná (CREP) e pela BNCC.

O gênero discursivo⁶ fábula é um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa e o tratamento deste conteúdo se faz a partir da concepção de gênero discursivo pautada nos estudos de Bakhtin, pois de acordo com Batistel, Dolla, Junges e Santana (2016, p. 299), entendemos a abordagem do autor como a referência nos estudos acerca da linguagem “[...] que melhor exprime a concepção de linguagem que atende ao ensino que pretendemos transmitir aos sujeitos que formaremos e por entender que há aproximações entre seus escritos e o materialismo histórico-dialético.”

Mesmo antes das reformulações curriculares o conteúdo fábula já integrava o currículo da região relacionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), deve ser trabalhado do 1º ao 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental e se caracteriza como um gênero discursivo de língua portuguesa pertencente ao campo de atuação artístico-literário (AMOP, 2019). Buscaremos desenvolvê-lo no planejamento de forma que supere a perspectiva do desenvolvimento de habilidades e competências explícitas no documento da BNCC⁷, pois entendemos que a proposta para o ensino articulada pela pedagogia histórico-crítica aborda o conhecimento com a historicidade e profundidade demandada pelo próprio objeto de conhecimento e sua função social.

Na prática em questão, buscamos compreender a gênese do conteúdo a partir do resgate histórico do conteúdo, e para isso usamos a obra *Fábulas de Esopo* (ROCHA, 2018) que traz além de uma coletânea das fábulas, o contexto de Esopo e a função social desse gênero discursivo:

⁶ Na pesquisa adota-se a denominação “gênero discursivo” a partir dos estudos de Bakhtin (1997), nos quais o autor relaciona os gêneros discursivos à atividade humana.

⁷ Citar as pesquisas dentro do livro que falam da BNCC (Débora e Rafaela) têm sido realizadas no campo da pedagogia histórico-crítica denunciando as propostas curriculares e sua perspectiva reprodutivista.

Figura 1 - Capa e trecho da obra “Fábulas de Esopo” utilizada no planejamento



Neste livro você vai ter a oportunidade de conhecer vários animais que quase sempre agem como gente. Isso porque a fábula é uma forma de conto muito antiga, clássica, que apresenta animais vivendo situações parecidas com as do cotidiano humano. Quem inventou foi um escritor grego chamado Esopo, que viveu há muito tempo: no final do século VII ou no início do século VI antes de Cristo.

No tempo de Esopo, essas histórias eram recon-tadas oralmente pelas pessoas, umas para as outras. Deve ser por isso que as fábulas são muito curtinhas. Além disso, elas sempre terminam com a “moral da história”. Mas Ruth Rocha preferiu recontar as fábulas de Esopo à sua maneira, sem colocar moral no final. Provavelmente você vai ver como cada fábula nos faz refletir sobre o comportamento humano e as relações entre as pessoas: assunto muito interessante, que faz a gente pensar! (ROCHA, 2018, p. 48)

Fonte: PNL D (Programa Nacional do Livro Didático), 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993278808419c411b?authid=LPFHl8d2o1kj>. Acesso em: 30 dez. 2021.

Neste sentido, analisamos como a prática social em torno deste conteúdo, a criação e uso desse gênero discursivo com a função social de atuar na educação moral dos indivíduos, e a partir dessa constatação construímos concomitantemente as condições para problematizar a prática social.

Buscamos problematizar a prática social em torno deste conteúdo, usando a fábula “A cigarrinha e a Formiga” da tradição de Esopo (presente na obra citada), e a partir desse texto, comparamos versões da mesma história, demonstrando perspectivas diferentes que denotam que os valores morais ensinados a partir das fábulas tinham relação com o contexto histórico e social dos quais advinham.

As versões da fábula utilizadas, além da coletânea de Esopo, foram a do autor francês Jean de La Fontaine (1621-1695) e do brasileiro Monteiro Lobato (1882-1948). Na versão de La Fontaine, proveniente de um período histórico de início da idade moderna no contexto de ampliação do capitalismo, é carregada de termos econômicos como “pagar-vos,

penúria, emprestasse, juros, etc”, demonstrando o reflexo desses valores na formação moral dos indivíduos, e dentro da mesma lógica defendendo a “lição de vida: os que não pensam no dia de amanhã, pagam sempre um alto preço por sua imprevidência.”

A cigarra e a formiga – La Fontaine

Tendo a cigarra em cantigas
Folgado todo o Verão
Achou-se em **penúria** extrema
Na tormentosa estação.

Não lhe restando migalha
Que trincasse, a tagarela
Foi valer-se da formiga,
Que morava perto dela.

Rogou-lhe que lhe **emprestasse**,
Pois tinha riqueza e brilho,
Algum grão com que manter-se
Té voltar o aceso Estio.

Amiga, diz a cigarra,
Prometo, à fé d’animal,
Pagar-vos antes d’Agosto
Os **juros** e o principal.

A formiga nunca **empresta**,
Nunca dá, por isso **junta**.
No Verão em que lidavas?
À pedinte ela pergunta.

Responde a outra: Eu cantava
Noite e dia, a toda a hora.
“Oh! bravo!”, torna a formiga.
– Cantavas? Pois dança agora!

“LIÇÃO DE VIDA: Os que não pensam no dia de amanhã, pagam sempre um alto preço por sua imprevidência”.

(BOCAGE, 2012, p. 13-14 - grifo nosso).

Já na versão de Monteiro Lobato, a fábula traz uma perspectiva de olhar para a atividade da cigarra de cantar tão valorosa quanto o trabalho manual, e nesse sentido defende uma perspectiva de formação moral da seguinte maneira “moral da história: os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade.”

A cigarra e a formiga (Monteiro Lobato)

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé dum formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento então era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas.

Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas.

A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém.

Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

– Que quer? – perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

– Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

– E o que fez durante o bom tempo, que não construiu sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

– Eu cantava, bem sabe...

– Ah! ... exclamou a formiga recordando-se. Era você então quem cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

– Isso mesmo, era eu...

– Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho.

Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo.

A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.

“MORAL DA HISTÓRIA: Os artistas: poetas, pintores, músicos, são as cigarras da humanidade”.

(LOBATO, 2010, p. 12-14 – grifo nosso).

O trabalho com as versões da fábula possibilita de maneira evidente a problematização existente na prática social com o conteúdo e a partir do estudo dessas versões, direcionando o planejamento para assimilação do conteúdo temático dos textos, sua estrutura composicional e análise linguística, desenvolvemos os momentos de instrumentalização deste conteúdo.

De forma complementar, ainda utilizamos uma tirinha sobre o mesmo tema, que apresenta uma visão crítica em relação à fábula. Com a tirinha, os alunos terão acesso a uma versão em que a moral da história é criticada. E nesse sentido, em vez de operar uma ideia de que as morais colocadas nas fábulas têm que ser admitidas para quem as ouve, expõe-se a possibilidade de interpretá-la e criticá-la.

Figura 2 - Charge sobre a fábula “A Cigarra e a Formiga”



Fonte: (GONSALES, 2002). Disponível em:

<https://docplayer.com.br/docs-images/93/112445232/images/9-0.jpg>. Acesso em: 03 jan. 2022.

Com este exemplo, buscamos uma tentativa de materializar no trabalho pedagógico com o conteúdo fábula as concepções da pedagogia histórico-crítica e dar condições para que o indivíduo, a partir da trans-

missão de um conteúdo, modifique sua concepção de mundo, visando operar a catarse, entendendo, assim como Duarte (2019), que a catarse é identificável na educação das crianças, pois ocorre também nos anos iniciais do ensino fundamental, demonstrado na gênese do desenvolvimento tanto da história da humanidade como na vida de cada ser indivíduo.

Para maiores aprofundamentos, configuramos e disponibilizamos um planejamento completo em torno do conteúdo fábula para o 4º ano, sendo este, parte da pesquisa de dissertação de mestrado sobre o trabalho pedagógico histórico-crítico nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizada na Unioeste - Campus Foz do Iguaçu, publicada neste mesmo ano.

Plano de aula completo de língua portuguesa sobre o conteúdo fábula

Conteúdos	Objetivos	Procedimentos metodológicos	Avaliação
Fábula	Compreender as características do gênero discursivo Fábula e o uso da linguagem presente no gênero literário para transmitir posições morais e éticas de um autor/ contexto.	Introduzir o conteúdo a partir de um resgate histórico desde a sua criação utilizando a contextualização presente na obra “Fábulas de Esopo”.	Realizar análise de uma situação onde o aluno possa utilizar o gênero discursivo fábula para expressar uma posição sobre determinado tema.
Tipologia textual narrativa Forma e composição de textos narrativos Elementos de es-	Reconhecer a relação do conteúdo de uma obra literária com o contexto histórico de produção. Compreender a	Fazer comparações a partir de diferentes versões da mesma história em contextos históricos diferentes Organizar ativida-	Avaliar no desenvolvimento da produção do texto se o aluno se apropriou dos conhecimentos essenciais em relação ao conteúdo.

tudo da gramática: pontuação, acentuação, ortografia, etc.	linguagem empregada em cada versão e a estrutura do texto (versos e prosas).	des de leitura e interpretação dos textos a partir de questões sobre o conteúdo temático, a linguagem utilizada e estrutura composicional dos diferentes textos.	
--	--	--	--

Fonte: OLIVEIRA, 2022.

Assim, consideramos que compreender o método pedagógico de forma dialética significa entender que ele não se configura como uma sequência de passos, estantes, que se aplicam nos planejamentos, mas sim momentos articulados em torno dos conteúdos e que podem ocorrer de forma simultânea, que se relacionam de maneira diversa com os conteúdos e com a formas, e que devem ser adequados às condições concretas do destinatário.

Dessa forma envolvem-se elementos que influem também no planejamento docente e que determinam as escolhas dos procedimentos didáticos mais adequados, esta relação se faz a partir da análise do conteúdo, da forma e do destinatário, ou ainda, a partir das questões sobre quem ensina, para quem ensina, o que ensina e em que circunstâncias o faz.

Buscamos demonstrar que todos estes elementos apresentados sobre a concepção teórica histórico-crítica se relacionaram na sistematização de um planejamento, sem que para isso precisássemos estabelecer uma maneira única de ensinar. A ausência das condições materiais objetivas para o trabalho pedagógico e a finalidade à qual nos propomos não nos permitem afirmar atividades, procedimentos, tempo, recursos e propostas únicas, mas demonstrar uma possibilidade diante de um conteúdo e de seus aspectos essenciais ao trabalho pedagógico.

O entendimento dialético sobre a articulação da teoria com a prática nos demonstra que não é possível estabelecer uma orientação estática e única sobre como ensinar, mas coloca o trabalho pedagógico a serviço dos objetivos essenciais, e permite compreender que as condições concretas em que vivemos e trabalhamos, o repertório de procedimentos didáticos que cada professor possui, as condições materiais das diferentes salas de aula das escolas públicas e a heterogeneidade em que

se encontram os alunos, deverá implicar nas escolhas docentes que farão parte do planejamento, desde que se esteja estabelecido o ponto de homogeneidade onde se deseja chegar, e para educação escolar como um todo, este ponto é a igualdade na distribuição das riquezas culturais produzidas pela humanidade a todos os indivíduos, especialmente os filhos e filhas da classe trabalhadora.

Referências

AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular**: ensino fundamental (anos iniciais). Rede pública municipal: região da AMOP. Cascavel: Assoeste, 2019. Disponível em: https://educacao.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Proposta_Pedagogica_Curricular_Ensino_Fundamental_Anos_Iniciais?cdLocal=2&arquivo={5AB47E77-B7A2-A3A0-E27A-484ABDD663B5}.pdf. Acesso em: 03 jan. 2022.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1997.

BATISTEL, Silmara Siqueira; DOLLA, Margarete Chimiloski; JUNGES, Angela Maria; SANTANA, Nereide Adriana Miguel de. O trabalho pedagógico na disciplina de língua portuguesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D. (Orgs.) **O Trabalho Pedagógico nas Disciplinas Escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. - Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016.

BOCAGE, Manuel Maria Barbosa du. **A cigarra e a Formiga**. Tradução. Fábula. *In*: La fontaine, Jean de, 1621-95. Fábulas: antologia / La Fontaine. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 28 jul 2022.

BRASIL. **Guia PNLD Literário 2018**. Ministério da Educação. Brasília. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.976, de 4 de abril de 2013.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 29 jul 2022.

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

DUARTE, N. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica.** v. 30. Campinas: Pro-Posições, 2019.

FARIA, K. T. **A periodização do desenvolvimento humano:** atividade de estudo e sua contribuição para o ensino fundamental de nove anos. 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019.

FRIGOTO, G. Prefácio. *In:* SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, M. L. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** 1 ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

GONSALES, Fernando. **Níquel Náusea:** vá pentear macacos. São Paulo: Devir, 2004.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular:** uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2021. Dissertação (Mestrado em

Ensino) Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

LAZARETTI, L. M. D. B. **Elkonin**: vida e obra de um autor da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Ed. Moraes Ltda, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N. [et. al.] **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Globo Livros, 2010.

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

MARSIGLIA, A. C. G. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. O Legado do século XX para a Formação de Professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p.

MARTINS, L. M. **Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica**. Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016a. Disponível em: http://www.cascavel-pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 15 ago. 21.

MARTINS, L. M. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de (Orgs.) **O Trabalho Pedagógico nas Disci-**

plinas Escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016b.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

OLIVEIRA, A. D. de. **O trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.** Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 168 p. Foz do Iguaçu, 2022.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In:* MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 59-89.

ROCHA, R. **Fábulas de Esopo.** Ilustrações: Jean-Claude R. Alphen. Guarulhos: Salamandra, 2018.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina**, v. 3, n. 2, p. 11-36, Vitória da Conquista: dezembro, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, N. **Saber escolar, Currículo e Didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Trad. Cláudia Berliner. Ver. Elzira Arantes. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZANK, D. C. T. **Base Nacional Comum Curricular e o “novo” Ensino Médio:** análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino), Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

10.

Avaliação da aprendizagem e alfabetização: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*

Georgyanna Andréa Silva Morais¹

Introdução

O presente trabalho é parte do estudo em andamento do pós-doutorado em ensino, sobre a avaliação na perspectiva histórico-crítica e trata da centralidade da avaliação da aprendizagem enquanto atividade mediadora na apropriação dos conteúdos escolares necessários à aprendizagem da leitura e da escrita.

As reflexões aqui apresentadas objetivam discutir a necessidade de ressignificação das concepções e práticas avaliativas, para além da classificação e hierarquização dos alunos, com vistas à efetivação de uma cultura avaliativa para a formação humana, e, portanto, promotora de aprendizagem que gere desenvolvimento, no contexto da alfabetização.

Nesse sentido, fundamentamos a discussão nos estudos de Vigotski (2007, 2010) e Martins (2013, 2016), cujo referencial teórico advoga o ensino como prática social de humanização dos sujeitos e, em consequência, a avaliação da aprendizagem enquanto mediadora no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Inicialmente discutimos sobre os paradigmas tradicional e crítico que fundamentam as concepções e práticas no campo da avaliação da aprendizagem, bem como pontuamos aspectos da perspectiva histórico-crítica da avaliação, em contraposição aos paradigmas apresentados e, em seguida situamos a avaliação da aprendizagem no contexto da alfabetiza-

*DOI – 10.29388/978-65-81417-72-7-0-f.249-264

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunto da Universidade Estadual do Maranhão /Campus Caxias. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR-MA. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Alfabetização e Pedagogia Histórico-Crítica - GEPAPHC. Atualmente é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino na UNIOESTE/Campus de Foz do Iguaçu, PR.

ção, a partir da concepção teórica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, demarcando a finalidade mediadora da avaliação, na relação dialética entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem da leitura e da escrita.

Paradigmas da avaliação da aprendizagem

Historicamente, a avaliação da aprendizagem revela que as práticas avaliativas são marcadas por diferentes finalidades e objetivos, conforme o paradigma avaliativo que as sustentam. No âmbito escolar, a avaliação constitui uma importante etapa do processo de ensino e aprendizagem, visto que pode possibilitar elementos formativos e de acompanhamento para a organização do trabalho pedagógico.

Grosso modo, analisando a realidade educacional, constatamos que, apesar de estudos (HOFFMANN, 2006; VILLAS BOAS, 2008, 2011; LUCKESI, 2011; ESTEBAN 2002, 2008; FERNANDES, 2014; FREITAS, 2012; FREITAS et. al., 2009)² terem apontado para a necessidade de ressignificação das práticas avaliativas de cunho tradicional, as práticas de mensuração baseadas na pedagogia do exame ainda são hegemônicas, visto que o cenário educacional desenvolve ações de examinar em detrimento de avaliar, sobretudo pela centralidade que as avaliações externas têm assumido no cenário educacional, desde os anos 1990, demarcando o viés produtivista da educação, ancorado às demandas da sociedade neoliberal.

Nesta perspectiva, conforme Suassuna (2007), os paradigmas de avaliação historicamente construídos classificam-se em: paradigma tradicional e crítico. As práticas avaliativas fundamentadas no paradigma tradicional caracterizam-se por uma interpretação positivista da realidade, visto que avaliar corresponde a examinar, classificar e aferir a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o sucesso ou fracasso escolar são atribuídos ao desempenho do aluno, de sua capacidade individual, não considerando o ato de ensinar vinculado à aprendizagem, portanto dissociada do ato pedagógico.

O paradigma tradicional de avaliação é notadamente marcado pela ideia de classificação, visto ser a avaliação sinônimo de medida com

² Os autores aqui citados não são do campo marxista, mas discutem a avaliação numa perspectiva contrária ao paradigma tradicional, sendo seus estudos considerados críticos.

ênfase nas escalas quantitativas, na verificação e controle dos dados obtidos por meio de instrumentos dotados de precisão.

Suassuna (2007) aponta aspectos característicos das práticas avaliativas tradicionais ao enfatizar o limite dos instrumentos e medidas; a desconsideração da complexidade do fenômeno educativo; a visão estática do conhecimento, do aluno e da aprendizagem; a produção de hierarquias e legitimação da ordem social; a visão negativa do erro; o etnocentrismo e a ausência de transformação produzindo a exclusão social.

Nesse contexto, a prática avaliativa fundamentada no paradigma tradicional é demarcada pela pedagogia do exame visto que “[...] secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames [...]” (LUCKESI, 2011, p. 43).

Para o paradigma tradicional, o ensino é compreendido enquanto transmissão de conteúdo, cujo ato de ensinar está desvinculado do ato de avaliar, visto que as práticas avaliativas configuram-se como ato de examinar, prevalecendo a verificação e a classificação dos sujeitos, haja vista que pressupõe a esta concepção de aprendizagem elementos característicos da concepção behaviorista, para qual a aprendizagem é mudança de comportamento, ou ainda revela nuances da concepção escolanovista, em que compreende a aprendizagem como reconstrução de conhecimento decorrente da ação do sujeito sobre o objeto a ser conhecido, de maneira espontânea.

Ambas respondem às demandas das políticas educacionais, no que tange às diretrizes de caráter neoliberal para a organização do currículo, da avaliação escolar e da organização do trabalho pedagógico – a exemplo do que preconiza a Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos nas políticas de avaliação em larga escala realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica -, aos moldes de um ensino excludente e meritocrático que legitima o discurso da formação para o mercado de trabalho, com base no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao atendimento de tais demandas de mercado.

As práticas avaliativas fundamentadas no paradigma crítico advogam a reflexão sobre a prática dos professores e alunos no processo de ensinar e aprender, sendo a avaliação da aprendizagem compreendida enquanto elemento integrante e indissociável do ato pedagógico. Nesse processo, professor e aluno são considerados sujeitos do processo

educativo, sem perder de vista o papel de cada um deles no cenário escolar e na produção do conhecimento. Nesse sentido, a avaliação deve pautar-se no princípio do diálogo, como dispositivo de formação do professor e do aluno na consecução dos objetivos que se pretende alcançar rumo a um ensino e uma aprendizagem significativa.

O paradigma crítico de avaliação concebe o ato de avaliar como procedimento que visa a transformação social. Nesse contexto, o paradigma crítico confere à avaliação a finalidade de proporcionar ao aluno a apropriação do conhecimento. Concebida, pois, como componente do ato pedagógico é elemento balizador do processo de investigação e tomada de decisões.

Para o paradigma crítico, o ato de avaliar não se desvincula do ato de ensinar, visto ser a avaliação componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011), demarcando o lugar do ensino no processo educativo. A produção no campo da avaliação na perspectiva crítica é sustentada por diferentes compreensões teóricas, tais como: avaliação dialógica (SAUL, 2010; ROMÃO, 2008), avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2011), avaliação formativa (VILLAS BOAS, 2011), avaliação emancipatória (ESTEBAN, 2008), dentre outras adjetivações para o termo, sendo necessário, portanto, o aprofundamento teórico que embasa cada uma dessas denominações.

Para Esteban (2008), a avaliação como prática investigativa é uma possibilidade de distanciamento das práticas avaliativas de classificação cunhando novas perspectivas de atuação docente ao investigar que conhecimentos os alunos já alcançaram para intervir e projetar novos conhecimentos. Tratando-se, portanto, de exercitar o movimento contrário das práticas avaliativas pontuadas no discurso oficial que objetivam examinar para classificar, emitindo padrões e juízos de valor como sentenças insuperáveis na vida acadêmica e pessoal dos alunos.

A prática investigativa da avaliação, para Luckesi (2011), implica na finalidade diagnóstica da realidade avaliada como ponto de partida para o desenvolvimento da ação docente. Portanto,

Avaliar é diagnosticar, e diagnosticar, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes, e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita com um critério, assumido como qualidade desejada. (LUCKESI, 2011, p. 277).

Nesse sentido, investigar a realidade é realizar o diagnóstico e, em se tratando da avaliação da aprendizagem, o professor deve investigar e tomar decisões para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a avaliação não cumprirá sua finalidade precípua se não auxiliar no processo formativo de alunos e professores com vistas a garantir a aprendizagem.

Em relação à avaliação formativa, Villas Boas (2011, p. 19) afirma que esta “[...] existe para promover as aprendizagens. Isso só pode acontecer se o professor aprimorar o trabalho pedagógico. Portanto, um dos componentes dessa avaliação é a possibilidade de o professor ajustar as atividades que desenvolve com seus alunos [...]”.

Nesta perspectiva, a avaliação formativa exige do professor a constante revisão do planejamento da ação pedagógica permeada pela reflexão crítica do ensinar e aprender, ambos avaliados na dinâmica de um processo interativo e correlacionados, sendo a avaliação formativa parte da organização do trabalho pedagógico, auxiliando na reflexão e no planejamento da prática docente.

Embora o paradigma crítico defenda uma prática avaliativa que supere a perspectiva de mensuração, ainda constatamos lacunas, nesse viés avaliativo, quanto à compreensão da avaliação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano, visto que marcadamente tal paradigma revela a preocupação em sistematizar instrumentos e critérios avaliativos, assumindo uma espécie de hibridização da avaliação, isto é, uma combinação entre diferentes modelos avaliativos que preconiza que a prática avaliativa não estabeleça como foco somente o aluno, mas que busque “[...] a diversificação dos campos de referência da avaliação, que deveria ter como objeto, além do aluno, o professor, o currículo, a escola, a gestão, os sistemas de ensino etc. [...]” (SUASSUNA, 2007, p. 37), de modo a atender objetivos diversificados em prol das políticas regulatórias e reformistas da educação.

Feita essa caracterização sobre o paradigma avaliativo tradicional e crítico, pontuamos aqui nossas reflexões preliminares sobre a avaliação da aprendizagem na perspectiva histórico-crítica.

A avaliação da aprendizagem histórico-crítica está ancorada no materialismo histórico-dialético e, portanto, fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Social e da Pedagogia Histórico-Crítica, por defender a educação como formação humana, a serviço da classe trabalhadora, compreendendo o homem como um ser histórico e

social e, portanto, deve ser realizada a partir da relação dialética entre ensino e aprendizagem.

Para Saviani (2014, p. 25), a educação é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”. Assim, a teoria pedagógica histórico-crítica tem a compreensão de educação como formação humana, cuja aprendizagem dos conteúdos escolares é condição indispensável para a apropriação da produção histórica da humanidade, materializada nas diferentes áreas do conhecimento científico.

Pontuamos, a partir dessa análise, a centralidade da educação escolar para a superação do senso comum, com vistas ao alcance da consciência filosófica do sujeito, por meio da apropriação do conhecimento científico, universal, filosófico e artístico, visto que a formação da consciência crítica demanda a apropriação de conhecimentos sistematizados, em que professores e alunos constituem-se agentes sociais do processo pedagógico. Para Saviani (2013, p. 13),

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acessório. [...]

Quanto ao segundo aspecto (a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico), trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente.

É na articulação desses aspectos que situamos a avaliação da aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, tomando o conteúdo escolar enquanto elemento propulsor do desenvolvimento humano, na relação dialética com as formas diversificadas de organização do trabalho pedagógico, de modo a assumir a ação mediadora entre a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Avaliação da aprendizagem como processo mediador na alfabetização

No campo da alfabetização, a avaliação tem tomado formato diferenciado quanto ao rendimento dos alunos por meio das avaliações de larga escala, no entanto não tem havido um maior direcionamento para as ações da sala de aula, considerando a especificidade das crianças que estão em fase de apropriação de leitura e escrita no espaço formal de escolarização.

Desse modo, o processo de alfabetização escolar continua sendo alvo de discussão entre profissionais e pesquisadores da área da educação, tendo em vista os desafios de alfabetizar de maneira competente, respondendo às expectativas de apropriação da leitura e da escrita relacionadas aos usos e funções sociais numa sociedade letrada.

Nessa perspectiva, o processo de alfabetização torna-se fundamental como diferencial para compreender as práticas pedagógicas alfabetizadoras, visto que a apropriação da leitura e da escrita é condição necessária para o desenvolvimento humano, pois ocorrem como processos mediados nas relações sociais, portanto a aprendizagem do aluno depende da intervenção significativa do professor como mediador na produção do conhecimento.

Essas questões demandam, por um lado, um aprofundamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural a partir de questões fundamentais da alfabetização como prática pedagógica em sentido de práxis, a saber: a linguagem escrita como instrumento de comunicação, a aprendizagem da linguagem escrita como processo mediado que implica o método de ensino, seleção de conteúdos significativos e a avaliação da aprendizagem, numa perspectiva de formação humana. Por outro lado, um aprofundamento teórico da Pedagogia Histórico-Crítica a partir do método pedagógico que pressupõe a transformação social.

Nesse sentido, a concepção de alfabetização fundamentada nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, evidencia a realidade marcada pela história humana em constante busca pela recriação da cultura, a partir da ação interativa do homem com a natureza. Parte da premissa de que o homem se constitui através de suas interações sociais, ora transformando e ora sendo transformado nas relações produzidas no espaço social e no tempo histórico.

A aprendizagem, nesta concepção, é resultante das relações sociais, sendo que estas desempenham papéis determinantes na constituição e no desenvolvimento das funções mentais do homem, no que se refere às representações do real, a produção do pensamento e a utilização da linguagem como instrumento de comunicação.

Para Vigotski (2007), a linguagem enquanto instrumento de comunicação é representada também pela escrita enquanto forma mais complexa que temos de nos relacionar com o mundo, pois constitui um sistema simbólico de representação da realidade. Não obstante, Vigotski apresenta uma preocupação com a chamada pré-história da linguagem escrita, postulando que o processo de aquisição da escrita pela criança não está relacionado ao início de sua entrada na escola, mas é decorrente de vivências realizadas no contexto social do qual é parte integrante, enfatizando os gestos, o desenho e o brinquedo como atividades simbólicas que atribuem significados à escrita e, portanto, elementos mediadores na compreensão acerca do funcionamento do código. Por meio dessas atividades, a criança desenvolve a escrita espontânea, como resultado do seu pensamento acerca do funcionamento da escrita para a organização do código, mediante os recursos alfabéticos e ortográficos de sistematização da escrita.

A concepção histórico-cultural considera a dimensão social no processo de aquisição da escrita, de modo que supera o conceito de alfabetização como mera tarefa de codificação/decodificação, pois situa a aprendizagem do código a partir dos usos sociais da escrita atribuindo-lhes sentido e significado com base nas diferentes situações de utilização.

Nesse sentido, “[...] a alfabetização compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social. [...]” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 73). Portanto, a intervenção pedagógica na alfabetização, assume um papel de significativa relevância, visto que o professor alfabetizador é o mediador do ensino na relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno, portanto a sua prática pedagógica pressupõe “[...] o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 75).

A Psicologia Histórico-Cultural advoga “[...] o ensino como mediação na relação entre aprendizagem e desenvolvimento [...]” (MARTINS, 2013, p. 277), visto que compreende que o desenvolvimento ocorre a partir das atividades sociais (funções intersíquicas) e das atividades individuais (funções intrapsíquicas) (VIGOTSKI, 2010), considerando mediação como,

[...] interposição que provoca transformações na instituição da imagem subjetiva da realidade objetiva ao disponibilizar os conteúdos simbólicos que lhe correspondem, enfim, uma condição externa, intersíquica, que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2016, p. 66-67)

Articular aprendizagem e desenvolvimento no campo da alfabetização implica ensinar a linguagem escrita, tendo como base a linguagem oral, compreendendo a alfabetização como “[...] domínio da leitura e da escrita em direta relação com a qualificação das funções psíquicas [...]” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 08), isto é, a alfabetização demanda o desenvolvimento do psiquismo humano, principalmente a relação entre linguagem e pensamento, na formação das capacidades requeridas para a apropriação da leitura e da escrita.

Conforme a Psicologia Histórico-Cultural, a alfabetização torna-se algo muito mais do que codificar e decodificar símbolos gráficos, caracterizando-se como um processo de formação humana, pois apropriar-se da linguagem escrita é aprimorar funções psicológicas superiores que promoverão desenvolvimento. Portanto,

A alfabetização deve estar estreitamente ligada a processos educativos desenvolventes, que cumpram seu papel de instrução *das convenções da língua e da comunicação, como uma condição para a integração de todos na vida social e profissional*, promovendo a humanização das funções psíquicas em sua conversão em funções culturais, isto é, superiores. (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 59).

Ao compreender que leitura e escrita são base para outras aprendizagens, os professores alfabetizadores devem ter em mente o quanto o trabalho educativo deve ser realizado de modo sistemático, planejado, bem como ter clareza quanto aos conteúdos escolares - que não se reduzem ao ensino do alfabeto (vogais, consoantes e famílias

silábicas) - que devem ser ensinados visando a aprendizagem que promova o desenvolvimento dos alunos.

Na concepção histórico-crítica, o planejamento do trabalho pedagógico no processo de alfabetização, assume um papel de significativa relevância, visto que “[...] o planejamento de ensino, com base na pedagogia histórico-crítica, visa atender a uma educação escolar de qualidade, rica em possibilidades e intervenções que possibilitem aos indivíduos a apropriação da cultura em suas formas mais desenvolvidas.” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 23). Ademais, o professor alfabetizador é o mediador do ensino na relação aprendizagem e desenvolvimento do aluno, portanto a sua prática pedagógica pressupõe o planejamento intencional de conteúdo e forma, na relação com o destinatário, para o desenvolvimento de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais, assistemáticas e cotidianas (MARTINS, 2013).

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica no processo de alfabetização assume um papel de relevância significativa, dada a importância da contribuição do professor para a apropriação da linguagem escrita pelo aluno, a partir da proposição de situações significativas acerca do sistema de escrita, através da ampliação de práticas de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças em seu contexto familiar e social. Assim, o professor alfabetizador é o mediador no ensino sistemático dos conhecimentos científicos, relacionando-os com as capacidades a serem desenvolvidas e potencializadas no processo de aquisição da escrita, cujo “[...] ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 143).

O planejamento da atividade de ensino da leitura e da escrita tem como eixo articulador a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013) e implica a relação dialética entre ensino, avaliação e aprendizagem. A tríade conteúdo-forma-destinatário sustenta a organização do trabalho pedagógico. O conteúdo constitui o que será ensinado no contexto escolar, visando garantir a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, promovendo o gênero humano aos indivíduos e a necessária formação do pensamento conceitual.

Para Duarte (2018, p. 68), “[...] a referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre [...]”. Portanto, se faz necessário compreender que conteúdos escolares importam para a formação cultural dos indivíduos e o seu desenvolvimento psíquico, de modo a superar a condição utilitarista do currículo escolar.

A forma se refere aos modos de ensino, aos procedimentos metodológicos articulados aos conteúdos escolares e recursos didáticos, bem como à organização do tempo e espaço para a produção da aprendizagem, no contexto escolar. As ações avaliativas da aprendizagem dos indivíduos também se configuram enquanto forma na relação com os conteúdos escolares, considerando a premissa de que ao ensinar, se avalia a aprendizagem e o próprio ensino, com vistas à reorganização do trabalho pedagógico.

O destinatário constitui o sujeito a quem se destina o trabalho pedagógico, portanto para quem se deve ensinar, demandando o que (conteúdo) e como ensinar (forma), a fim de que se desenvolva significativamente, considerando que o destinatário “[...] não se trata do aluno empírico, mas sim do aluno concreto [...], no intuito de ir além de interesses e necessidades imediatas do sujeito” (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 347).

Isso posto, ressaltamos que não é qualquer ensino que produz transformações, assim há que se realizar um ensino desenvolvente, que promova transformações, visto que,

[...] o desenvolvimento não é decorrente de qualquer tipo de ensino, mas depende dos conteúdos e das formas como o ensino é organizado. Para que haja aprendizagem e desenvolvimento, há que existir ações educativas intencionalmente orientadas a essa finalidade. (MARSIGLIA; SACCOMANI, 2016, p. 346-347)

Afirmamos, portanto, que um ensino desenvolvente requer uma avaliação igualmente desenvolvente, pois não há avaliação da aprendizagem fora do ensino, visto que, ao ensinar, ao realizar a mediação da análise, a fim de que se alcance a síntese, aí reside o ato de avaliar. Assim, é necessário compreender a avaliação da aprendizagem enquanto elemento estruturante da ação pedagógica, cuja finalidade é a mediação na apropriação de conteúdos, desenvolvida pelo professor no ato de ensi-

nar, a fim de garantir a interposição de conteúdos como condição necessária para a promoção de novas aprendizagens, no campo da leitura e da escrita.

A avaliação da aprendizagem está circunscrita nesse processo como análise de apropriação do saber elaborado na relação conteúdo-forma-destinatário, sob a mediação do professor, visto que “[...] o trabalho pedagógico possa ser compreendido e realizado como síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, como, quando e para quem se ensina” (MARTINS, 2018, p. 92).

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem enquanto ação mediadora, articula-se aos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual advoga a educação como formação humana, cuja aprendizagem dos conteúdos escolares é condição indispensável para a apropriação da produção histórica da humanidade, materializada nas diferentes áreas do conhecimento científico, por meio do trabalho educativo realizado na escola, visto que,

[...] o trabalho educativo exige uma atividade especificamente humana que possa articular dialeticamente a relação conteúdo e forma na socialização do saber sistematizado, atividade norteada por finalidades (objetivos a atingir) e que esteja organizada de modo a articular e colocar em movimento os processos de ensino (transmissão) e aprendizagem (apropriação) desse saber, agora convertido em saber escolar. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537).

A avaliação da aprendizagem pode constituir-se como a análise do conjunto de processos sobre o conhecimento científico realizado sob diferentes formas na relação com os objetivos de aprendizagem delimitados para o alcance dos alunos. Faz parte dessa análise o nível de desenvolvimento real - enquanto expressão do desenvolvimento psíquico que já foi consumado possibilitando à criança a realizar ações autonomamente (MARTINS, 2016, p. 69) - e a área de desenvolvimento iminente que,

[...] implica o processo, o movimento pelo qual as funções psíquicas vão complexificando-se gradativamente e alcançando novos patamares de expressão no comportamento [...] revela-se naquilo que a criança ainda não é capaz de fazer por si mesma, mas o é pela mediação do outro.

A avaliação da aprendizagem com vistas ao desenvolvimento humano, pressupõe a formação humana como finalidade precípua da educação e supera o ato de avaliar a partir dos pressupostos da lógica formal positivista (que separa conteúdo e forma e estabelece instrumentos avaliativos padronizados, desconsiderando as especificidades de cada área do conhecimento e, portanto, o ato de avaliar da atividade de ensino), assumindo o caráter mediador na relação dialética entre ensino e aprendizagem.

Considerações finais

As práticas avaliativas derivadas da concepção histórico-cultural devem articular a tríade conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013), compreendida a avaliação enquanto parte do ensino e, portanto, como processo de mediação, com vistas a garantir a aprendizagem e a promoção do desenvolvimento do sujeito, para a apropriação da linguagem escrita, na articulação com as capacidades requeridas para o domínio da leitura e escrita e os processos funcionais do desenvolvimento do psiquismo.

A avaliação da aprendizagem enquanto processo mediador implica a superação da dicotomia entre ensinar e avaliar, posto que o processo avaliativo se materializa ao tempo que o professor ensina e, na qualidade de mediador, interpõe conteúdos necessários à apropriação da leitura e da escrita.

É necessário, portanto:

- reconhecer a avaliação da aprendizagem enquanto processo mediador para a apropriação dos conteúdos escolares, para além de dispositivos instrumentais, a partir de critérios de avaliação desarticulados do processo de produção do conhecimento, objetivando a atribuição de notas;
- compreender que a avaliação da aprendizagem se materializa na relação conteúdo-forma-destinatário, considerando o que os alunos precisam aprender para assim se desenvolver;

- compreender o conteúdo de ensino enquanto base para a materialização da avaliação, visto que é o dispositivo que provoca a transformação do psiquismo humano.
- superar os modelos avaliativos padronizados, visto que a avaliação da aprendizagem é dialética e, portanto, se materializa nas situações concretas de ensino.

Referências

DANGIÓ, M. C. dos S.; MARTINS, L.M. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas: Autores Associados, 2018.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Petrópolis: DP&A, 2008.

FERNANDES, C. O. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? *In*: FERNANDES, C. O. (Org.) **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 113-126.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 2012.

FREITAS, L. C. *et. al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética entre ensino e aprendizagem. **Interface**: Botucatu, 2017. p. 531-541.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

MARSIGLIA, G. A. C; SACCOMANI, M. C. S. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343- 368.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: PAGNONCELLI, C. MALANCHEN, J. MATOS, N. S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Armazém do Ipê, 2016.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 83-98.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 6, nº 1, p. 15-26, mar. 2015.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 11-36, dez. 2014.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. *In*: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-43.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. Compreendendo a avaliação formativa. *In*: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. p. 13-42.

Este livro, organizado pela professora Julia Malanchen, é constituído por textos que adotam a pedagogia histórico-crítica como referência para a análise de questões relativas à política educacional e ao trabalho pedagógico. Mas não são dois campos de estudos separados e sim dimensões de uma mesma realidade social na qual os debates e embates sobre os currículos escolares e as estratégias didáticas concretizam concepções sobre as relações entre educação e sociedade. Além de ser uma contribuição aos estudos sobre a educação escolar brasileira na atualidade, este livro também é um convite à reflexão sobre as possibilidades e limites das ações pedagógicas voltadas à socialização do conhecimento e em suas formas mais ricas e desenvolvidas.

Newton Duarte

