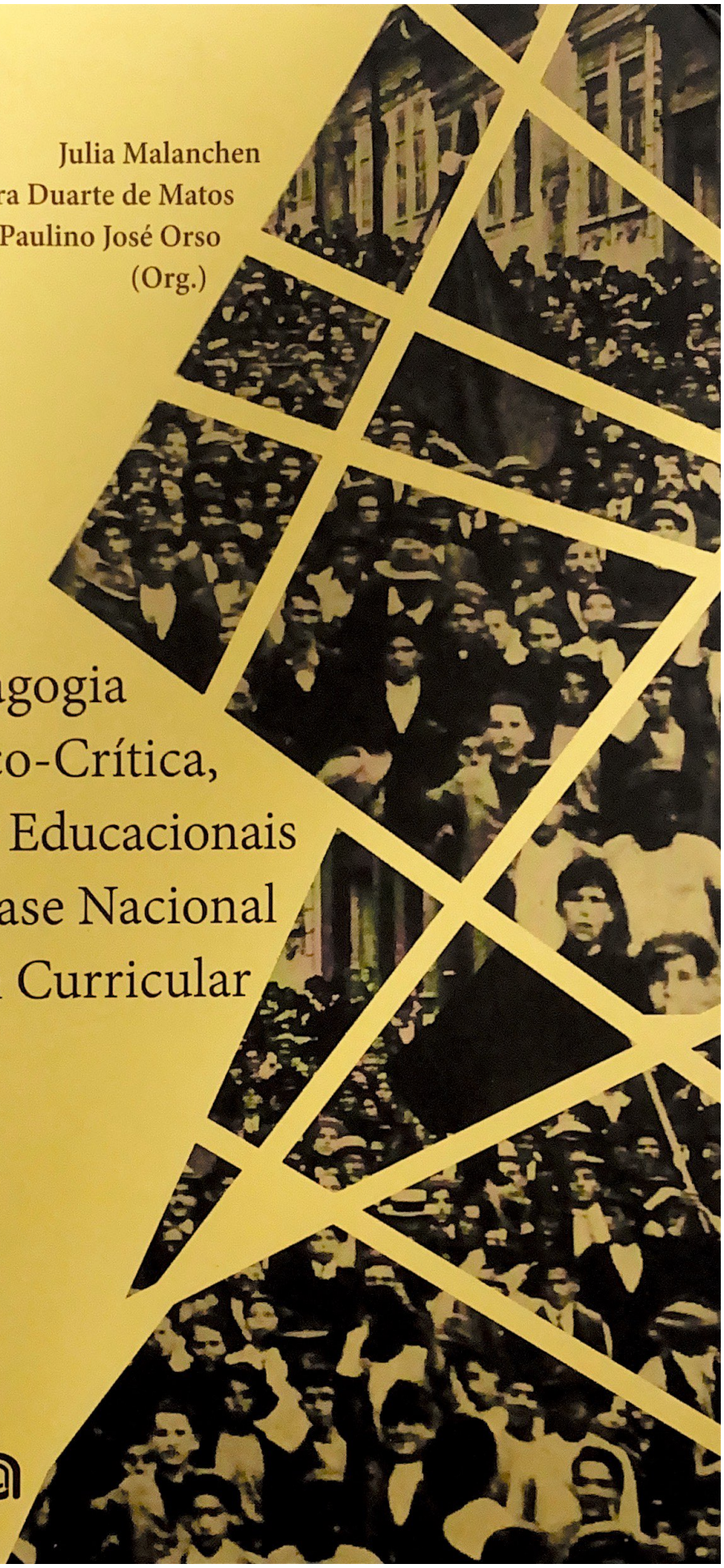
Julia Malanchen
Neide da Silveira Duarte de Matos
Paulino José Orso
(Org.)

A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular



AUTORES ASSOCIADOS

A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular

Coleção Educação Contemporânea

Esta coleção abrange trabalhos que abordam o problema educacional brasileiro de uma perspectiva analítica e crítica. A educação é considerada fenômeno totalmente radicado no contexto social mais amplo e os textos desenvolvem análise e debate acerca das consequências dessa relação de dependência. Divulga propostas de ação pedagógica coerentes e instrumentos teóricos e práticos para o trabalho educacional, considerado imprescindível para um projeto histórico de transformação da sociedade brasileira.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

www.autoresassociados.com.br

Julia Malanchen
Neide da Silveira Duarte de Matos
Paulino José Orso
(Org.)

A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular

Campinas
AUTORES ASSOCIADOS
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular / Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos, Paulino José Orso, (org.). – Campinas, SP : Editora Autores Associados, 2020. – (Coleção educação contemporânea)

Vários autores.
ISBN 978-65-88717-01-1

1. BNCC - Base Nacional Comum Curricular 2. Educação 3. Pedagogia histórico-crítica 4. Políticas educacionais I. Malanchen, Julia. II. Matos, Neide da Silveira Duarte de. III. Orso, Paulino José. IV. Série.

20-45062 CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Pedagogia histórico-crítica : Educação 370.115

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Impresso no Brasil
1ª edição – novembro de 2020

EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.
Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 |Barão Geraldo
CEP 13084-008 | Campinas - SP
Telefone: +55 (19) 3789-9000
E-mail: editora@autoresassociados.com.br
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Coordenadora Editorial
Érica Bombardi

Revisão
Mariana Rodrigues
Julio Cesar Camillo Dias Filho

Diagramação miolo e capa
Érica Bombardi

Imagem da capa, baseada em: Fotografia da Greve Geral em São Paulo, SP, 1917. Commons Wikimedia.

APOIO:

Sumário

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) leitor(a)

Em tempos de negação da história e da historicidade dos fenômenos – evidenciando a falácia e a demagogia dos vozeiros e ideólogos liberais e pós-modernos –, contraditoriamente, a história dá mostras de que segue seu rumo, está longe de ter chegado ao fim como apregoavam. Até mesmo as crises do capital com sua voracidade destrutiva, que se alimenta das incansáveis reformas impelidas a desmontar o Estado e atacar os trabalhadores e seus direitos, as pandemias e as sucessões de catástrofes demonstram que a história se movimenta o tempo todo, incessantemente. Portanto, a ideia do fim da história não passa de uma peça de retórica, narrativa desprovida de qualquer fundamento.

Certamente, ao tomar a sociedade capitalista por um conjunto de grupos diversos que convive horizontalmente na ausência de relações assimétricas de poder econômico e político, assumir suposta neutralidade do Estado e reduzir relações de dominância material a mera disputa de ideias, são ocultadas as reais determinações históricas que atuam sobre o desenvolvimento humano, na formação social da humanização da pessoa, e a efetividade da educação. Assim, tanto a sociedade quanto a educação, além de se transformarem ou serem transformadas *ad aeternum*, de um lado, carregam as marcas de classe dominante do momento e, de outro, revelam as diferenças entre as condições dos lutadores.

O fato é que o Estado na sociedade capitalista materializa interesses contraditórios. E nessa correlação de forças é convocado a garantir a hegemonia ideológica sobre as massas, e à política pública – em geral – é atribuída a função de dar continuidade ao processo de reprodução material da força de trabalho, condição essencial para o desenvolvimento capitalista.

Observa-se, pois, o acirramento dessa relação extremamente desigual. Primeiro, porque fundada sob a base material real da desigualdade social e na

conjunção de diversos fatores materiais e espirituais gestados de longo prazo, a classe dominante concentrou um poder descomunal capaz de impor a sua forma, os seus valores e interesses ao conjunto da sociedade, a tal ponto de ser capaz de transformar seus próprios adversários em defensores de seus interesses.

Ao não dar conta de garantir as condições mínimas dos trabalhadores, por impor o sucateamento e o desmonte das instituições e dos serviços públicos pelo crescimento desmesurado dos aparatos repressivos, pela destruição dos direitos conquistados com muita luta, abre-se uma contradição, e a esperança está na luta da classe trabalhadora. Pois, tanto Marx quanto Vigotski[1] deixam evidente a contradição de que o capitalismo é desenvolvimento social necessário a qualquer futuro desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que pode ser, e em 1930 já o era, um obstáculo a este mesmo desenvolvimento, ou seja:

> degrada, mutila, distorce, unilateraliza, fragmenta, desagrega, subdivide, diferencia, especifica, seleciona, empobrece, fraciona, reduz, degenera, corrompe, explora, acorrenta, prende, escraviza, incapacita, aliena, suprime, especializa, domina, serviliza, apassiva, entedia, atormenta, monotoniza, esteriliza, desnutre, deforma, retarda, simplifica, parcializa, oprime, limita, produzindo anormalidade e deficiências[2].

Assim, como consequência e como necessidade, presenciamos os maiores ataques contra a educação e a escola pública, seja ela básica ou superior. Afinal, de um lado, satisfazem os imperativos de maior acumulação por parte do capital e, de outro, mantêm a classe trabalhadora fragmentada, servilizada, oprimida, alienada aos ditames, condição para promover todas as aberrações que lhes convêm e que lhes são próprias. A Reforma do Ensino Médio (REM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizadas pelo ataque aos conhecimentos e à ciência, pelo rebaixamento da teoria, são expressões dessa necessidade de acumulação a qualquer custo.

Na contramão disso tudo, encontra-se a pedagogia histórico-crítica, uma teoria pedagógica comprometida com a classe trabalhadora, marcada pela defesa da escola pública, pela valorização dos profissionais da educação, pela defesa da socialização dos conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela huma-

---

1 Em Vygotsky, *A transformação socialista do homem* (trad. de N. Dória, 1. ed. 1930), 2004, disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>, acesso em: ago. 2020.

2 Idem, sem paginação.

nidade, que podem produzir o desenvolvimento das possibilidades humanas e, quiçá, uma condição revolucionária para transformação da sociedade de classes.

Esta coletânea, denominada de *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*, que reúne dez artigos escritos por educadores de renome nacional e até mesmo internacional, comprometidos com a qualidade da educação, tem o intuito de oferecer subsídios à discussão da relação educação e sociedade, explicitar não só a fragilidade, como o absurdo e o caráter destrutivo da concepção de educação inerente à REM e à BNCC, destacando a importância da defesa da pedagogia histórico-crítica (PHC) e das políticas públicas para a construção de uma educação e uma sociedade de novo tipo.

No primeiro capítulo, intitulado "Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular", de autoria do professor emérito da UNICAMP e principal idealizador da PHC, Dermeval Saviani, são discutidas as relações entre escola, currículo e sociedade com foco no conteúdo específico da educação escolar, tendo como objetivo subsidiar a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular.

No segundo, denominado "'Um montão de amontoado de muita coisa escrita'. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar", Newton Duarte trata dos inúmeros ataques desfechados aos currículos e à escola pública, que invadiram as casas legislativas há alguns anos.

No terceiro, designado como "A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas", Tiago Nicola Lavoura e Marise Nogueira Ramos realizam uma análise acerca da dialética da categoria "transmissão de conhecimento" como unidade mínima de análise para a necessária concreção do método pedagógico, que tem por finalidade a produção e reprodução em cada indivíduo particular da humanidade produzida histórica e coletivamente[3].

No quarto capítulo, Carolina Góis Ferreira discorre sobre "O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica". Afirma que, na contramão da BNCC, que aponta para uma perspectiva de sociedade, educação e conhecimento que não viabiliza um desenvolvimento pleno dos indivíduos, a PHC é a pedagogia que defende o contrário, a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno, que viabilize o aflorar das máximas potencialidades humanas inscritas no horizonte do possível de cada momento histórico.

3 Conforme Saviani, *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações, 10. ed., Campinas, Autores Associados, 2008.

No quinto, sob o título "Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora", Carolina Nozella Gama e Ailton Cotrim Prates afirmam que tem sido crescente as proposições que defendem a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto à sua pertença cultural, restando ensinar conforme o saber cotidiano, descartando-se o conhecimento sistematizado, aprofundando cada vez mais o rebaixamento da formação dos trabalhadores, "esvaziando-se" a função social da escola, do currículo e do trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes.

No sexto, denominado de "Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre Base Nacional Comum Curricular e educação infantil", Lucinéia Maria Lazaretti chama atenção sobre as dúvidas e questionamentos que atormentam os profissionais da educação infantil, tanto acerca da falta de clareza em relação ao que a BNCC anuncia, como sobre a apreensão em relação aos impactos desse processo na prática pedagógica.

No sétimo, intitulado "A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica", Debora Cristine Trindade Zank e Julia Malanchen, baseadas em estudos e análises sobre a política educacional no Brasil nas duas últimas décadas, analisam o processo de discussão e reestruturação do currículo no ensino médio que resultou na BNCC para essa etapa. Afirmam que, nesse processo, são atendidas as transformações no mundo do trabalho e as demandas do capital, e concluem promovendo a defesa de um currículo e conhecimento escolar fundamentados nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, com bases teóricas ancoradas no materialismo histórico e dialético.

No oitavo, sob o título "A Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública", Silvia Alves dos Santos e Paulino José Orso analisam como o contexto político e econômico mais recente no Brasil – especificamente, desde o golpe empresarial, jurídico, midiático e parlamentar desfechado contra a presidenta Dilma Rousseff (PT) e, por extensão, contra todos os trabalhadores, orientado pelo discurso hegemônico da ignorância à ciência – tem conduzido as políticas educacionais a um ataque ideológico que mais contribui para alimentar e retroalimentar o senso comum do que prover a apropriação de conceitos historicamente assimilados pela humanidade. Constatam que, como consequência, tem sido impostos projetos educativos curriculares que deterioram, empobrecem e afastam ainda mais a educação, seja do acesso aos conhecimentos científicos, seja de sua dimensão emancipadora.

No nono, denominado de "Base Nacional Comum Curricular e a educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural", de autoria de Ricardo Eleutério dos Anjos, tomando como contraponto a PHC e a psicologia histórico-cultural, é analisada a concepção histórico-cultural de adolescência como aporte para a definição da base curricular relativa à educação escolar do ensino fundamental (anos finais) e do ensino médio.

No décimo e último capítulo, com o título "BNCC e política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica", as autoras Neide da Silveira Duarte de Matos, Gesilaine Mucio Ferreira, Sonia Mari Shima Barroco e Jani Alves da Silva Moreira realizam uma análise da BNCC e da educação especial no contexto atual.

Com essa organização, o objetivo desta coletânea é realizar um debate teoricamente sólido que possa contribuir com os sistemas educacionais e cursos de formação de docentes que estão reelaborando seus currículos e projetos de licenciatura. Com essa intenção, almejamos que a leitura dos capítulos aqui apresentados forneçam elementos para que seja possível se contrapor e resistir aos ataques ferozes que têm sido efetivados contra a educação pública, a ciência e os trabalhadores.

Os organizadores
Outono de 2020

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: O PROBLEMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR[1]

Dermeval Saviani[2]

Este texto trata das relações entre escola, currículo e sociedade com foco no conteúdo específico da educação escolar, e tem como objetivo subsidiar a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, parte do próprio conceito de currículo, situando-o em suas determinações sociais, para tratar, em seguida, dos saberes que, direta ou indiretamente, entram na composição dos currículos formativos. Sobre essa base, aborda a questão da BNCC, apresentando um delineamento do conteúdo curricular da educação básica visando superar os limites da proposta apresentada oficialmente no atual contexto.

1. SOBRE O CONCEITO DE CURRÍCULO

Currículo é entendido comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa. Entretanto, no âmbito dos especialistas nessa matéria, tem prevalecido a tendência a se considerar o currículo como sendo o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim. Este pode ser

1 Texto publicado anteriormente em *Movimento*, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016 (revista da Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense – UFF).

2 Professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq, coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR) e professor titular colaborador pleno do Programa de Pós-Graduação e Educação da UNICAMP.

considerado o conceito ampliado de currículo, pois, no que toca à escola, abrange todos os elementos a ela relacionados.

Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta "*como* se deve fazer para atingir determinado objetivo", o currículo procura responder à pergunta "*o que* se deve fazer para atingir determinado objetivo". Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados.

Se o currículo diz respeito ao conteúdo da educação, para se saber o sentido do currículo escolar importa tentar responder à pergunta: qual é o conteúdo da educação escolar? A esse respeito parece não haver muitas dúvidas. O conteúdo fundamental da escola liga-se à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum desenvolve-se e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola. Ora, que implicações tem isso para a questão do currículo?

Como já foi dito, prevalece entre os especialistas a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo é tudo o que a escola faz; assim não teria sentido falar em atividades extracurriculares. Tal conceito representa, sem dúvida, um avanço em relação à noção corrente que identifica currículo com programa ou elenco de disciplinas. Mas apresenta, também, alguns problemas. Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.

Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo, tendo por base o calendário das escolas brasileiras: o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, o dia do trabalho, a semana das mães, dia internacional das famílias, dia mundial do meio ambiente, as festas juninas; em agosto começa o segundo período letivo e logo chega o dia dos pais, a semana do soldado, semana do folclore, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos

da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira… e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados.

Mas, pode-se perguntar: qual é o problema? Se tudo é currículo, se tudo o que a escola faz é importante, se tudo concorre para o crescimento e aprendizagem dos alunos, então tudo o que se fez é válido e a escola não deixou de cumprir sua função educativa. No entanto, o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade *nuclear*, que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes.

Para contornar esses problemas fui levado, então, a corrigir aquela definição de currículo acrescentando-lhe o adjetivo "nucleares". Com essa retificação, a definição passaria a ser a seguinte: currículo é o conjunto das atividades *nucleares* desenvolvidas pela escola. Fica, assim, claro que as atividades referentes às comemorações mencionadas são secundárias, e não essenciais à escola. Enquanto tais, são extracurriculares e só têm sentido se podem enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.

Das considerações feitas resulta importante manter a diferença entre atividades curriculares e extracurriculares, já que esta é uma maneira de não perdermos de vista a distinção entre o que é principal e o que é secundário. Um currículo é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

No entanto, é necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma da composição curricular. Isso significa que, para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado, para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar ao longo de um tempo determinado, é o que convencionamos chamar

de "saber escolar". E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas.

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isso não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita, que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada, consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (Saviani, 2018, p. 45), segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, 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 da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado.

2. CURRÍCULO E SOCIEDADE

Mas como se originou esse conteúdo fundamental da escola? Como explicar a constituição desse vínculo entre escola e saber sistematizado?

Para responder a essas questões é necessário considerar a educação em sua estreita relação com a sociedade no processo de desenvolvimento histórico.

Com efeito, a educação é inerente à sociedade, surgindo do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e desenvolve-se pela mediação da educação. A humanidade constituiu-se a partir do momento em que determinada espécie natural de seres vivos se destacou da natureza e, em lugar de sobreviver adaptando-se a ela, necessita, para continuar existindo, adaptar a natureza a si. Dessa forma, o homem tem de se apropriar da natureza e transformá-la de acordo com suas necessidades; e, sem isso, ele perece. Diferentemente, portanto, dos animais que têm a sua existência garantida pela natureza bastando-lhes adaptar-se a ela, o homem necessita produzir sua própria existência. Ora, a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie.

Nas comunidades primitivas, a educação coincidia totalmente com o fenômeno acima descrito. Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Nas sociedades antigas e medievais, com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surgiu uma classe que vivia do trabalho alheio e, em consequência, desenvolveu-se um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função era preencher o tempo livre de *forma digna* (*otium cum dignitate*). Aí está a origem da palavra escola (do grego *skolé* = lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo) assim como de "ginásio", que em grego significa local dos exercícios físicos, local dos jogos.

Essa educação diferenciada, desenvolvida de forma sistemática através de instituições específicas era, portanto, reservada à minoria, à elite. A maioria, isto é, aqueles que, através do trabalho garantiam a produção da existência de si mesmos assim como de seus senhores, continuava a ser educada de maneira assistemática pela experiência de vida cujo centro era o trabalho. Nesse contexto, a forma escolar de educação era uma forma secundária que se contrapunha como não trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho.

Na sociedade moderna (ou capitalista, ou burguesa) a classe dominante (burguesia) detém a propriedade privada dos meios de produção (condições e instrumentos de trabalho convertidos em capital), obtida pela expropriação dos produtores. Entretanto, diferentemente dos senhores feudais (nobreza) a burguesia não pode ser considerada uma classe ociosa. Ao contrário, é uma

classe empreendedora, compelida a revolucionar constantemente as relações de produção, portanto, toda a sociedade. Oriunda das atividades mercantis que permitiram um primeiro nível de acumulação de capital, a burguesia tende a converter todos os produtos do trabalho em valor de troca, cuja mais-valia é incorporada ao capital, que se amplia insaciavelmente.

Nesse processo, o campo é subordinado à cidade e a agricultura à indústria, que realiza a conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. O predomínio da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar e a esse processo corresponde a exigência de generalização da escola. Assim, não é por acaso que a constituição da sociedade burguesa trouxe consigo a bandeira da escolarização universal e obrigatória. Com efeito, a vida urbana, cuja base é a indústria, rege-se por normas que ultrapassam o direito natural, sendo codificadas no chamado "direito positivo" que, dado o seu caráter convencional, formalizado, sistemático, se expressa em termos escritos. Daí a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna.

Nesse contexto, a forma principal e dominante de educação passa a ser a educação escolarizada. Diante dela, a educação difusa e assistemática, embora não deixando de existir, perde relevância e passa a ser aferida pela determinação da forma escolarizada. A educação escolar representa, pois, em relação à educação extraescolar, a forma mais desenvolvida, mais avançada. E como é a partir do mais desenvolvido que se pode compreender o menos desenvolvido, é a partir da escola que é possível compreender a educação em geral, e não o contrário. De fato, isso fica evidente na própria maneira como nos expressamos. Com efeito, a educação escolar é simplesmente entendida como a educação. Já as outras modalidades são sempre definidas pela via negativa. Referimo-nos a elas lançando mão de denominações como educação não escolar, não formal, informal, extraescolar. Portanto, a referência de análise, isto é, o parâmetro para se considerar as outras modalidades de educação, é a própria educação escolar.

Pode-se dizer, à guisa de síntese, que, ao deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade, da agricultura para a indústria e ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático

para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola. E as necessidades postas por essa nova forma de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo. Assim, são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades.

3. OS SABERES NECESSÁRIOS À ORGANIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS FORMATIVOS

Já vimos que a origem da educação confunde-se com as origens do próprio homem. E porque a educação é um fenômeno específico dos seres humanos, a compreensão de sua natureza passa pela compreensão da natureza humana. E a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida no mesmo ato em que ele produz sua existência ao transformar a natureza de acordo com suas necessidades.

Portanto, se para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência; ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação do mundo natural criando um mundo humano (o mundo da cultura). Esse processo implica, primordialmente, a garantia da subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais (trabalho material).

Entretanto, para produzir materialmente o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Trata-se aqui do trabalho não material, isto é, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação se situa nessa categoria do trabalho não material.

Cabe, porém, considerar que, se a educação, pertencendo ao âmbito da produção não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem.

Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas

ciências humanas em contraposição às ciências da natureza. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Com efeito, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele próprio produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (Saviani, 2013a, p. 13).

Em suma, os diferentes tipos de saber, do ponto de vista da educação, não interessam em si mesmos. Eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos, isto é, para que integrem o gênero humano. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Em verdade, deixado em condições puramente naturais, afastado de todo e qualquer convívio humano, o indivíduo não chega a ser homem. Ou ele perece – hipótese mais provável – ou não ascenderá à condição humana, o que está evidenciado no livro *As crianças selvagens*, construído a partir da memória e relatório de Jean Itard sobre Victor de L'Aveyron, o menino selvagem (Malson, 1967) que sobreviveu fora do convívio humano mas não atingiu a condição humana, o que só veio a acontecer por meio do trabalho educativo realizado por Itard.

Consequentemente, o saber que diretamente interessa à educação é aquele referido ao processo de aprendizagem, voltado à produção do resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

O fenômeno educativo manifesta-se, pois, desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua revela-se no surgimento da escola. Esta aparece de início como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai se transformando lentamente ao longo da história até erigir-se na forma principal e dominante de educação.

Essa passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as relações naturais estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, "natural", assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. A etapa histórica em referência – que ainda não se esgotou – corresponde ao surgimento e desenvolvimento da sociedade capitalista cujas contradições vão colocando de forma cada vez mais intensa a necessidade de sua superação.

Levando em conta os contornos assumidos pelo fenômeno educativo no contexto da sociedade atual, tentemos identificar os principais tipos de saber nele implicados.

Principais tipos de saberes implicados no processo educativo

4. O PROCESSO EDUCATIVO: OS SABERES QUE O CONFIGURAM

O processo educativo é um fenômeno complexo, todos reconhecem. Tentando apreendê-lo na sua manifestação concreta na sociedade atual, a observação imediata coloca-nos diante de um universo empírico bastante heterogêneo seja quanto às formas de organização e efetivação, seja quanto às representações que dele fazem seus agentes. Nesse contexto, os saberes nele envolvidos também se revestem da aparência de um caos irredutível. Procedendo analiticamente e procurando identificar certas características comuns que possam constituir as notas distintivas do fenômeno educativo, chegamos a uma categorização dos saberes que, com uma boa margem de consenso, se entende que todo educador deve dominar e, por consequência, devem integrar o processo de sua formação. São eles:

4.1. O SABER ATITUDINAL

Essa categoria compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto de formação tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos.

4.2. O SABER CRÍTICO-CONTEXTUAL

Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. Entende-se que os educandos devam ser preparados para integrar a vida da sociedade em que estão inseridos de modo a desempenhar nela determinados papéis de forma ativa e, o quanto possível, inovadora. Espera-se, assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação de modo que possa detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência de compreensão do contexto a partir do qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do saber crítico-contextual.

4.3. OS SABERES ESPECÍFICOS

Nesse âmbito incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares. Trata-se dos conhecimentos oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas, obviamente considerados, como se assinalou, não em si mesmos, mas enquanto elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob esse ponto de vista não é lícito ao educador ignorar esses saberes os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação.

4.4. O SABER PEDAGÓGICO

Aqui se incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional.

4.5. O SABER DIDÁTICO-CURRICULAR

Sob essa categoria, compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-

-educando. É, em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados.

Eis aí, em suma, o conjunto dos saberes que, em princípio, todo educador deve dominar e que, por isso integrarão o processo de sua formação e orientarão a organização e funcionamento dos currículos escolares.

5. AS FORMAS E OS AGENTES DO SABER EDUCATIVO

Os saberes arrolados no item anterior foram categorizados pelo ângulo dos conteúdos de que são portadores. Entretanto, o eixo comum relativo às formas em que se constituem e se expressam esses saberes manifesta-se na diferença entre "sofia" (o saber decorrente da experiência de vida) e "episteme" (o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos). Como se sabe, o vocábulo grego "sofia" significa a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir e seguir seus conselhos. Já "episteme" significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Consequentemente, se do ponto de vista da "sofia" um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da "episteme" um jovem pode ser mais sábio do que um velho.

Considerando os saberes implicados na formação do educador a partir do ponto de vista da forma, é possível constatar que a forma "sofia" e também a forma "episteme" atravessam indistintamente os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. Assim, se no caso do "saber atitudinal" tende a predominar a experiência prática e nos casos dos "saberes específicos" e do "saber pedagógico" prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes "crítico-contextual" e "didático-curricular", é certo que a forma "episteme" marca também o saber atitudinal assim como a forma "sofia" não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos e o saber pedagógico. Com efeito, as atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos e o saber pedagógico.

Observa-se mesmo que o grau de participação de cada uma dessas formas muda de acordo com a variação das teorias educacionais. Assim, a teoria da educação tradicional tende a situar o saber atitudinal no âmbito das condições

organizacionais do trabalho pedagógico trazendo para o centro dos processos sistemáticos os conteúdos de conhecimento e as formas de sua transmissão. Já a pedagogia nova traz para o próprio núcleo do processo educativo a formação de atitudes buscando sistematizar a experiência dos educandos como elemento de reconstrução dos próprios conhecimentos socialmente elaborados. Por sua vez, a pedagogia tecnicista coloca no centro do trabalho educativo o saber didático-curricular cuja operacionalização, a mais detalhada possível, é considerada garantia dos objetivos que se busca atingir.

Tendo em vista o exposto, não nos pareceu pertinente em nossa categorização falar em "saberes da experiência" como um tipo de saber ao lado dos demais, como o fizeram Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 219-221). Isso porque, a nosso ver, não se trata aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma (a forma "sofia") que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber.

Outra determinação que cumpre assinalar diz respeito ao fato de que no tratamento dos diferentes tipos de saber cabe levar em conta não apenas o grau efetivo ou potencial de seu domínio por parte do educador, mas também o domínio potencial assim como efetivo dos referidos saberes por parte do educando. Com efeito, ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando. Já no ponto de partida da relação pedagógica, os educandos se apresentam como portadores não apenas potenciais, mas também reais, de saberes relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático-curriculares, saberes esses que devem ser atentamente levados em conta pelo educador e, portanto, devem integrar a sua formação.

6. A RELAÇÃO EDUCATIVA COMO PRÁTICA SOCIAL MEDIADORA DA PRÁTICA SOCIAL GLOBAL

Na consideração dos saberes envolvidos na educação, cumpre levar em conta que eles implicam igualmente educadores e educandos os quais se põem numa relação prática determinada socialmente como momento da prática social global, tendo nesta, portanto, o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Como tal, a prática educativa assume o caráter de mediação no seio da prática social não se justificando, pois, por si mesma, mas pelos efeitos que produz no âmbito da prática social global por ela mediada. Sua eficácia é aferida, portanto, pelas mudanças qualitativas que provoca na prática social. Os agentes

educativos são, então, antes como depois, mas também durante o ato educativo, agentes sociais cuja qualidade se modifica por efeito do trabalho pedagógico.

Essa peculiaridade da prática educativa põe em posições diferenciadas os dois polos da relação pedagógica: o educador e o educando (SAVIANI, 2018, p. 53-64). No ponto de partida, o educador, de um lado, e o educando, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão e, portanto, de inserção na prática social. Enquanto o educador tem uma compreensão sintética, ainda que precária, a compreensão do educando é de caráter sincrético. A compreensão do educador é sintética porque implica certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com educandos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participa.

Considerando a relação educativa agora sob o ângulo do ponto de chegada, que é a própria prática social, verifica-se que neste ponto, ao mesmo tempo em que o educando ascende ao nível sintético no qual, por suposto, já se encontrava o educador no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do educador, cuja compreensão torna-se mais orgânica. Essa elevação do educando ao nível do educador é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. É, com efeito, pela mediação analítica levada a cabo na relação educativa que se dá a passagem da síncrese à síntese. Em consequência, no ponto de chegada manifesta-se no educando a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador no ponto de partida.

Por meio do referido processo, a compreensão da prática social passa por uma alteração qualitativa. Por isso, a prática social posta no ponto de partida e aquela do ponto de chegada são e não são a mesma.

Por um lado, trata-se da mesma prática, uma vez que é a prática social que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. Em suma, trata-se da própria prática social global em cujo interior situa-se a educação.

Por outro lado, não se trata da mesma prática, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior alterou-se qualitativamente pela mediação da

ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito afirmar que a própria prática alterou-se qualitativamente.

Por conseguinte, é preciso ficar claro que os saberes mobilizados pelo educador articulam-se em função do objetivo propriamente pedagógico, isto é, o desenvolvimento do educando, que significa a transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social. Eis por que se afirmou antes que os saberes historicamente produzidos, do ponto de vista da educação não interessam por si mesmos, mas enquanto elementos por meio dos quais cada indivíduo singular sintetiza, em si próprio, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

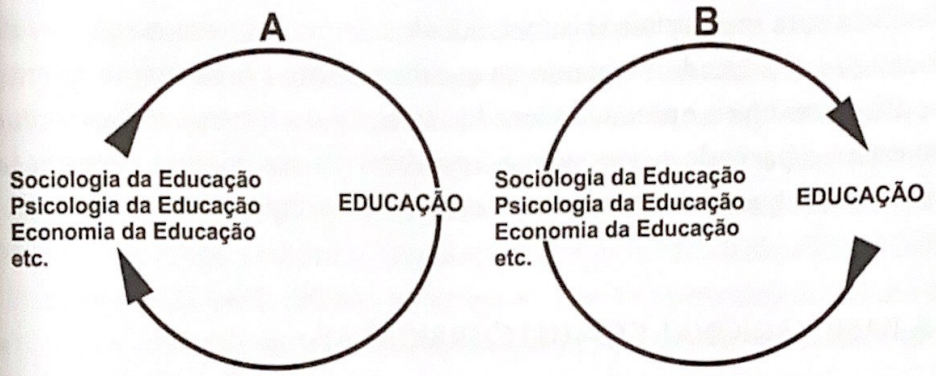
7. A DETERMINAÇÃO PELA EDUCAÇÃO

Se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador articulam-se em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos.

No primeiro caso, ou seja, se se entender que são os conhecimentos socialmente produzidos que determinam a organização curricular, nós teríamos os saberes já constituídos externamente à educação e por critérios também externos a ela, saberes estes a partir dos quais se determinaria o conteúdo do ensino e, portanto, o currículo.

No segundo caso, isto é, considerando-se os objetivos educacionais como determinantes do currículo, nós partimos da situação educacional e, por critérios dela derivados, determinam-se os conteúdos do trabalho educativo. A partir daí cabe definir, entre os saberes disponíveis socialmente, os conhecimentos que devem integrar os currículos escolares selecionando-se, em consequência, os aspectos considerados relevantes para a educação e estabelecendo a forma e o lugar que vão ocupar nos currículos em geral e, especificamente, nos cursos de formação dos professores.

A questão posta é análoga àquela relativa à pesquisa educacional que analisei em 1976 (Saviani, 2013b, p. 111-112). Aí eu me referia à relação entre as chamadas ciências da educação e a educação propriamente, formando dois tipos de circuito ilustrados por meio do seguinte gráfico:



O gráfico permite visualizar as duas situações. Na situação "A", a educação é ponto de passagem: ela está descentrada. O ponto de partida e o ponto de chegada estão alhures. Isto significa que as pesquisas e, portanto, os saberes produzidos no âmbito da sociologia da educação, da psicologia da educação etc. circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como um fenômeno sociológico, psicológico etc., o qual é visto, consequentemente, à luz das teorizações específicas a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fenômeno. O processo educativo é encarado, pois, como campo de teste das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico das disciplinas específicas referidas.

A situação "B" representa a inversão do circuito. A educação, como ponto de partida e de chegada, torna-se o centro das preocupações. Note-se que ocorre agora uma profunda mudança de projeto. Em vez de se considerar a educação a partir de critérios psicológicos, sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional. O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico constituído pelos saberes socialmente disponíveis dependerá da natureza dos problemas enfrentados pelos educadores.

Aplicando essa reflexão ao tema da relação entre os saberes e a organização curricular, vê-se que na situação "A" são os saberes que determinam a organização curricular; na situação "B", inversamente, é o problema da educação com a respectiva organização curricular que determina os saberes ou, mais precisamente, é o problema da educação que determina a escolha dos saberes que entrarão na composição dos currículos formativos.

Enfim, acredita-se que, tomando o processo educativo como ponto de partida e ponto de chegada, será possível construir currículos que incorporem as contribuições correspondentes aos diferentes saberes em que se recorta o conhecimento socialmente produzido. A problemática educativa será, pois, a

referência para se determinar o conteúdo dos currículos tanto no que se refere à formação de educadores quanto no que diz respeito à organização do ensino nos diferentes níveis e modalidades educativas. Dessa forma, o trabalho educativo estará capacitado a responder adequadamente aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea.

8. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dispostos os elementos que nos permitem compreender as relações entre educação escolar, currículo e sociedade, situando o problema dos saberes necessários à formação de indivíduos humanos desenvolvidos em sintonia com o máximo grau de desenvolvimento das objetivações humanas nas condições atuais, estamos em condição de abordar o problema da Base Nacional Comum Curricular referente ao conjunto da educação básica.

A noção de uma base comum nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimento começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional, a ideia da "base comum nacional" foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

Observe-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, incorporou essa ideia ao definir, no artigo 26, que "os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum"; e, no artigo 64, que a formação dos profissionais da educação "será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da

instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional" sem, entretanto, explicitar o significado dessa expressão. Contudo, a sequência do artigo 26, ao afirmar que a base nacional comum deve "ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada", respalda a interpretação de que a "base nacional comum" coincide com a parte comum do currículo, conforme a legislação anterior. Com efeito, a lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, definiu, no artigo 4º, que "os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada...".

Ao que parece, o encaminhamento da base comum nacional curricular, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino. É isso, com efeito, que flui do disposto no inciso IV do artigo 9º que atribui à União o encargo de estabelecer "competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". E o próprio documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) sobre a "base nacional comum curricular" reporta-se às Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, que continuam em vigor. Emerge, então, inevitavelmente, a seguinte pergunta: se a base comum já se encontra definida por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à "base nacional comum curricular"?

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a "base nacional comum curricular" no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica uma grande distorção do ponto de vista pedagógico (Saviani, 2012, p. 316-317), entendimento que veio a ser reforçado pela ampla e contundente crítica efetuada por Diane Ravitch (2011) sobre o sistema americano, que está sendo tomado como modelo pelo Brasil.

Diane Ravitch foi secretária adjunta de educação entre 1991 e 1993 no governo George H. W. Bush, sendo em seguida indicada pelo presidente Clinton

para assumir o National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais. Firmou-se, assim, como uma das principais defensoras da reforma do ensino nos Estados Unidos, reforma essa que, baseada em metas, introduziu testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de medição e mérito. No entanto, após vinte anos defendendo esse modelo, Ravitch concluiu que em lugar de melhorar a educação, o sistema vigente nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer avaliação. No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da "Provinha Brasil", "Prova Brasil", "ENEM", "ENADE" – está, na prática, convertendo todo o "sistema de ensino" numa espécie de grande "cursinho pré-vestibular", pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas. Caminham, pois, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional.

Diante das limitações apontadas apresento, a seguir, para subsidiar o debate sobre o tema da "base nacional comum curricular", outro encaminhamento da questão.

Para identificar os conteúdos básicos que devem compor os currículos de toda a educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio, proponho que se tome como referência o conceito do trabalho como princípio educativo. De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados: num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo visto que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Assim entendido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo posto que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo, num terceiro sentido, ao determinar a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar como referência o aporte da psicologia histórico-cultural que estabelece como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos.

Partindo da vida intrauterina com a transição pós-natal, nós temos, no primeiro ano de vida, a "atividade emocional direta com o adulto" como atividade-guia. Nesse momento, o conteúdo da educação envolve a compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal em que a estabilidade da formação do bebê é diretamente dependente da comunicação emocional direta com o adulto (mãe-pai, cuidador...). Evidencia-se, assim, a natureza tipicamente social do bebê e a determinação de seu desenvolvimento pelas condições educacionais em que o referido desenvolvimento ocorre.

Na etapa seguinte, correspondente ao segundo e terceiro anos de vida, a atividade-guia é a "atividade objetal manipulatória". Nessa fase, já se trata de organizar intencionalmente os conteúdos, meios e procedimentos, guiados pela atividade objetal manipulatória para assegurar um processo de ensino que viabilize a aprendizagem da criança nos seus primeiros anos de vida.

Passa-se, em seguida, à idade pré-escolar (4º e 5º anos) na qual a atividade-guia é a "brincadeira de papeis sociais". Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar. Dá-se, assim, a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Neste, a atividade-guia é a "atividade de estudo".

Tomando como referência as reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, esbocei, em trabalho anterior (Saviani, 2017, p. 55-61), a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual. Levando em conta que o entendimento gramsciano da escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio, retomo, agora, com eventuais ajustes, o referido esboço.

Considerando o primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade.

O acervo em referência inclui a linguagem escrita e a matemática, já incorporadas na vida da sociedade atual; as ciências da natureza, cujos elementos básicos relativos ao conhecimento das leis que regem a natureza são necessários

para se compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências da sociedade, pelas quais se pode compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. O último componente (ciências da sociedade) corresponde, na atual estrutura, aos conteúdos de história e geografia. Eis aí como se configura o currículo da escola elementar, complementado pela educação artística e educação física. A primeira, em continuidade com as atividades já desenvolvidas na educação infantil, permite às crianças não apenas a objetivação de sua expressão criativa, mas sua iniciação e familiarização com as produções artísticas mais desenvolvidas da humanidade. A segunda permitirá às crianças progressivamente assumirem plenamente sua corporeidade adquirindo controle do próprio corpo tanto em relação ao desenvolvimento pleno dos movimentos corporais como, em sentido inverso, desenvolvendo a capacidade de contenção do movimento físico exigida pela disciplina necessária à realização do trabalho intelectual.

A base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho. O estudo das ciências naturais, assinala Gramsci, visa introduzir as crianças na *societas rerum*, e, pelas ciências sociais, elas são introduzidas na *societas hominum*:

> O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo... [GRAMSCI, 1975, v. III, p. 1541; na edição brasileira, 1968, p. 130].

Uma vez que o princípio do trabalho é imanente à escola elementar, isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em

que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber articula-se com o processo produtivo.

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano (Cf. Pistrak, 1981, p. 55-56). O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência é aplicada ao processo produtivo; pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico.

O ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas "ciências duras". É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Espero, enfim, ter indicado, nos limites de um capítulo de uma obra coletiva, a fundamentação teórica e o delineamento dos pontos que devem nortear a elaboração da Base Nacional Comum Curricular que permita assegurar a toda a população brasileira uma educação com o mesmo e elevado padrão de qualidade.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 1975.

MALSON, L. *As crianças selvagens*: mito e realidade. Porto: Livraria Civilização, 1967.

PISTRAK, M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SAVIANI, D. O INEP, o diagnóstico da educação brasileira e a RBEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, p. 291-322, maio/ago. 2012. Número especial.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 11. ed., 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 43. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

CAPÍTULO 2

"UM MONTÃO DE AMONTOADO DE MUITA COISA ESCRITA". SOBRE O ALVO OCULTO DOS ATAQUES OBSCURANTISTAS AO CURRÍCULO ESCOLAR

Newton Duarte[1]

Não é de hoje que o neoliberalismo dirige seus ataques à educação pública e gratuita no Brasil. A aprovação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Senado Federal na década de 1990 foi uma vitória das forças neoliberais em educação (Saviani, 1997). A difusão das pedagogias do aprender a aprender também tem desempenhado, desde a segunda metade da década de 1980, o papel de sintonizar as ideias pedagógicas com a dinâmica econômica e ideológica do capitalismo do final do século XX e início do século XXI (Duarte, 2001; Ramos, 2009; Frigotto, 2011). Os encaminhamentos da política educacional em termos de favorecimento da iniciativa privada nos vários níveis da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, também fazem parte dos ataques do neoliberalismo à escola pública. De maneira articulada à privatização da educação, avança o neotecnicismo que subordina o trabalho do professor a processos pedagógicos comandados pela tecnologia e pela lógica produtivista (Freitas, 2016).

Mais recentemente os ataques à educação pública assumiram feições declaradamente reacionárias e obscurantistas, como é o caso do movimento Escola sem Partido (Frigotto, 2017; Penna; Queiroz; Frigotto, 2018). Os professores, os currículos escolares e os materiais didáticos e paradidáticos tornaram-se

---

1 Professor titular do Departamento de Psicologia da Educação, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), *campus* Araraquara. No período de setembro de 2019 a junho de 2020 o autor desenvolveu pesquisa intitulada "Para além da escolha entre doutrinação e neutralidade: fundamentos epistemológicos e éticos da escola democrática", na Universidade Simon Fraser, em Vancouver, no Canadá. Contou com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) para o período de novembro de 2019 a fevereiro de 2020 (processo 2019/11802-7).

alvo de ações beligerantes de grupos e movimentos sociais que vêm impondo à sociedade brasileira uma cultura de ódio e de medo (CUNHA, 2016).

Esse contexto declaradamente reacionário assumiu tais proporções que governantes não têm receio de assumir publicamente seu saudosismo em relação à ditadura a que o Brasil esteve submetido de 1964 a 1985. Todos sabem que o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, quando ainda deputado federal, em 2016, dedicou seu voto favorável ao *impeachment* da então presidenta da república, Dilma Rousseff, a um torturador da época da ditadura. Em 2019, Jair Bolsonaro incentivou os quartéis a comemorarem em 31 de março o golpe militar de 1964. Na mesma linha, no início de abril de 2019, o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou que os livros didáticos seriam modificados em relação ao golpe militar de 1964 que, segundo ele, não teria sido um golpe, mas "uma decisão soberana da sociedade brasileira" e o regime que se seguiu não teria sido uma ditadura, mas "um regime democrático de força"[2].

Os ataques obscurantistas aos currículos escolares invadiram há alguns anos as casas legislativas nos âmbitos municipal, estadual e federal, com a apresentação dos projetos de lei orientados pelo movimento Escola sem Partido.

> Os PLs EsP [projetos de lei Escola sem Partido] buscam proibir explicitamente que professoras e professores discutam, em suas aulas, temas como gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e diversidade religiosa, temas acusados de serem trabalhados com finalidade de "doutrinação ideológica e partidária", em uma equivocação produtora de mal-entendidos em que "partido" é um reducionismo intencional de "política". Ora, assumir uma perspectiva política não é o mesmo que partidarismo [MARAFON; CASTRO-E-SOUZA, 2018, p. 80].

Os alvos do obscurantismo dentro e fora das escolas têm se multiplicado. Qualquer tentativa de desenvolvimento de algum pensamento crítico sobre problemas sociais é acusada de "esquerdismo", termo empregado com conotação cem por cento pejorativa, numa visão absolutamente distorcida do que seria uma sociedade democrática, já que os obscurantistas almejam a eliminação do pensamento de esquerda. Nessa linha de acusação peremptória e apriorística de "esquerdismo" dirigida a qualquer mínimo esforço de análise crítica da realidade contemporânea, estão vetadas discussões sobre as desigualdades sociais,

2 Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/livros-didaticos-vao-negar-golpe-militar-e-ditadura-diz-ministro-da-educacao.shtml>. Acesso em: 8 jan. 2020.

a destruição ambiental gerada pela produção capitalista, as crises econômicas, a exploração do trabalho, a dominação militar de países e regiões pelas grandes potências imperialistas, as muitas formas de preconceito e de relações sociais opressivas etc.

O presidente da república e o ex-ministro da Educação, exonerado em 19 de junho de 2020, Abraham Weintraub, afirmam que a educação escolar brasileira teria sido destruída por governos de esquerda e pela influência das ideias pedagógicas de Paulo Freire. As universidades federais tornaram-se alvo de todo tipo de acusações pelo ministro da educação que publicamente afirmou serem as instituições "madraças de doutrinação"[3]. Mas os demais níveis da educação brasileira também são acusados pelas forças reacionárias de estarem dominados por doutrinadores esquerdistas. Assim, a mensagem difundida é a de que a educação escolar deve passar por uma mudança radical que depure as escolas dessa suposta doutrinação esquerdista, o que deve ser feito tanto pela denúncia e perseguição de professores como pelas mudanças nos currículos e nos livros didáticos. A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a "passar conteúdos" desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades "úteis". Essa retórica tenta convencer a sociedade brasileira de que o objetivo desse governo no campo educacional é o de fazer a educação escolar brasileira ser dedicada a um ensino de qualidade. Meu argumento neste texto é de que essa retórica é enganosa e que os ataques obscurantistas aos currículos escolares e aos professores têm um alvo oculto que é a própria especificidade da educação escolar. Saviani (2011, p. 20) explica que a especificidade da educação refere-se

> aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.

Ao contrário do que afirma a retórica obscurantista, seu objetivo não é o de livrar as escolas e os currículos escolares da doutrinação para colocar em seu lugar uma educação neutra centrada na transmissão de conhecimento. Não há espaço para aprofundar neste texto a discussão sobre os conceitos de

3 Disponível em: <http://www.andifes.org.br/declaracoes-do-ministro-da-educacao-sobre-as/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

doutrinação e de neutralidade em educação. Os estudos que desenvolvo no momento em que escrevo este trabalho dirigem-se exatamente para a análise dos conceitos e para a proposição de que a educação democrática não deve ficar aprisionada a uma escolha entre doutrinação ou neutralidade. No que diz respeito mais diretamente à temática deste texto, é suficiente assinalar que os ataques obscurantistas à educação, ainda que lancem mão, em determinados momentos, do argumento de que os conteúdos escolares e os professores deveriam ser neutros do ponto de vista político e ético, não têm, na verdade, qualquer pretensão a tentar colocar em prática a suposta neutralidade. Muitos aspectos de suas falas e principalmente suas atitudes revelam que a intenção é a de fazer da educação um processo de intensa doutrinação obscurantista neoliberal. Seu objetivo não declarado é impedir que o sistema escolar público avance em direção à democratização do acesso à cultura científica, artística e filosófica, ou seja, trata-se de se impedir a escola de realizar a "socialização do saber sistematizado" (Saviani, 2011, p. 14).

Uma matéria de jornal do início de janeiro de 2019, de autoria da jornalista Talita Fernandes, mostrou uma fala espontânea do presidente Jair Bolsonaro sobre os livros didáticos. Tal fala dá apoio ao meu argumento sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas à educação pública brasileira:

> O presidente Jair Bolsonaro (sem partido) chamou os atuais livros didáticos de lixo e disse que seu governo deve modificar o material distribuído nas escolas a partir de 2021 para "suavizar o conteúdo". "A questão dos livros, botei numa matéria ontem, já começa a mudar alguma coisa. Mas tem livros que eu vou ser obrigado a distribuir esse ano ainda levando-se em conta sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai ter bandeira do Brasil na capa. Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo. [...] Devemos buscar cada vez mais facilitar a vida de quem produz, fazer com que essa garotada aqui tenha um ensino que vá ser útil lá na frente. Não ficar nessa historinha de ideologia. Esse moleque é macho, pô. Estou vendo aqui, o moleque é macho, pô. E os idiotas achando que ele vai definir o sexo quando tiver 12 anos de idade. Sai para lá", disse, apontando para um garotinho de 6 anos que estava no colo do pai[4].

4 Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/bolsonaro-chama-livros-didaticos-de-lixo-e-propoe-que-material-seja-suavizado-em-2021/>. Acesso em: 3 jan. 2020.

A "suavização" do conteúdo dos livros didáticos resultará, sem dúvida, no empobrecimento do conteúdo desses livros que, segundo Jair Bolsonaro, na atualidade são "um montão de amontoado de muita coisa escrita". Quanto à ideia de facilitar a vida de quem produz, por meio de "um ensino que vá ser útil lá na frente", trata-se de limitar os currículos escolares ao que seja útil do ponto de vista da adaptação à economia capitalista. Além disso, coerentemente com a retórica obscurantista, o presidente da república anuncia com júbilo que "pais vão vibrar" porque os livros didáticos vão ter bandeira do Brasil na capa e a letra do hino nacional. É nítido o saudosismo do presidente em relação ao que fazia a disciplina educação moral e cívica no tempo da ditadura militar, que procurava infundir nos alunos um patriotismo totalmente acrítico. Não estou afirmando que isso seja consequência necessária de se estampar a bandeira brasileira na capa dos livros didáticos ou do estudo do hino nacional nas escolas. É necessário estudar, no ambiente escolar, os símbolos nacionais, porém inserindo-os na história brasileira, ou seja, entendendo-se os contextos em que esses símbolos foram escolhidos, quem participou de sua escolha e os diferentes sentidos que possam ter. É o caso, por exemplo, do polêmico lema "Ordem e Progresso" inscrito na bandeira brasileira. É importante que as crianças e jovens saibam como esse lema positivista foi inserido em nossa bandeira e quais sentidos ele tem assumido nos diferentes momentos e contextos da história brasileira. É evidente, porém, que o presidente da república não tem em mente esse tipo de estudo quando afirma que a bandeira nacional e o hino nacional estarão presentes nos livros didáticos. Cabe atentar para o fato de Jair Bolsonaro ter afirmado que todos os livros didáticos "serão feitos por nós". Caso alguém ainda pudesse pensar que esse detalhe não necessariamente indica que os livros passarão por um crivo ideológico, o presidente deixa claro, na sequência de sua fala, a intenção de fazer dos livros didáticos um instrumento de doutrinação ideológica machista e homofóbica. Parece-me, portanto, que a fala do presidente revela que os ataques ao currículo visam matar dois coelhos com uma só cajadada: criar uma cultura obscurantista nas escolas e impedir que o sistema público de educação socialize a cultura científica, artística e filosófica.

Para sustentar essa linha interpretativa retomarei neste texto o conceito de "socialização do saber sistematizado" (Saviani, 2011), explorando especialmente o fato de que tal socialização colide, na atualidade, com a tentativa por parte da ideologia neoliberal de doutrinar a população na crença de que não existe outra forma possível ou desejável de se organizar a sociedade que não seja a da economia capitalista. A socialização da cultura científica, artística e filosófica por um sistema escolar público, democrático, laico, gratuito e universalizado

torna-se um ato político ao possibilitar que as pessoas compreendam a realidade social para além do utilitarismo pragmático da cotidianidade alienada. Essa é a verdadeira politização que o neoliberalismo obscurantista quer impedir a todo custo.

Na sequência da análise aqui desenvolvida, abordarei as conexões entre o caráter reacionário do obscurantismo beligerante e o caráter mistificador e alienante da ideologia neoliberal. As consequências da intrínseca conexão entre obscurantismo e neoliberalismo são, para o currículo escolar, verdadeiramente desastrosas.

Por fim defenderei que não são somente os educadores de esquerda precisam reagir aos ataques do obscurantismo neoliberal. Trata-se da urgente necessidade de união de todas as forças favoráveis à educação escolar democrática que está sob grave ameaça em nosso país.

1. SOBRE O CARÁTER POLÍTICO DA SOCIALIZAÇÃO DO SABER SISTEMATIZADO

O conceito de "socialização do saber sistematizado" foi empregado inicialmente pelo educador Dermeval Saviani, na década de 1980, em artigo incorporado como capítulo do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, com várias reedições (Saviani, 2011). Embora já tenha sido exaustivamente explorada a análise que Saviani faz, no referido livro, da especificidade da escola como instituição cuja tarefa reside na socialização do saber sistematizado, considero necessário retomar a discussão com a finalidade de esclarecer o argumento de que o objetivo não declarado dos ataques obscurantistas ao currículo, à escola e aos professores é impedir a democratização da cultura científica, artística e filosófica.

O conceito de "socialização do saber sistematizado" contém duas noções igualmente importantes: a de socialização e a de saber sistematizado. A socialização, nesse caso, não se refere aos processos pelos quais as crianças e os jovens aprenderiam a se relacionar com outras pessoas, a viver em sociedade. Saviani emprega o conceito por oposição ao de privatização, ou seja, socialização, nesse sentido, é um processo por meio do qual um bem torna-se propriedade socializada, incorporando-se às atividades e à vida de todas as pessoas, não se limitando a beneficiar apenas uma parte da sociedade. Então, se entendermos que a educação tem a tarefa socializadora no que se refere ao conhecimento, ela deve ser essencialmente universalizante, democrática e não discriminadora. Não é objetivo da educação escolar democrática a seleção de alguns poucos

indivíduos que farão parte de uma elite. Os sistemas escolares não deveriam existir com a finalidade de "selecionar os melhores", mas sim de promover o pleno desenvolvimento de todas as pessoas.

É por essa razão que a educação democrática precisa ser pensada como um sistema público, gratuito, laico e universal, de maneira a que todas as crianças e jovens aprendam aquilo que de melhor a humanidade tem produzido ao longo da história nos campos da ciência, da arte e da filosofia. Esse é o segundo aspecto do conceito de socialização do saber sistematizado. Como explica Saviani (2011), a tarefa da escola não é a socialização de qualquer saber, de qualquer tipo de conhecimento, mas sim a do saber em suas formas sistematizadas, que superem o caráter fragmentário, assistemático e pragmático do pensamento cotidiano. Como explicou o filósofo tcheco Karel Kosik, o tipo de pensamento que acompanha a prática utilitária cotidiana pode permitir o êxito no manejo das coisas, mas não leva, o mais das vezes, à compreensão da realidade:

> Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de se orientar no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade [Kosik, 2002, p. 14].

Para compreender a realidade, as pessoas precisam apropriar-se do saber sistematizado que ultrapassa os limites do manejo pragmático das coisas e alcança os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda. Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade.

Creio não encontrar muita objeção à ideia de que a educação deva contribuir para a liberdade humana. Ocorre que as pessoas não serão realmente livres se a vida delas limitar-se a processos de adaptação à sociedade tal como ela apresenta-se em estruturas e modos de funcionamento. É preciso compreender porque as coisas são do jeito que são, porque a vida humana assumiu as formas que hoje predominam e quais são as possibilidades que se apresentam para o futuro próximo e distante da humanidade. Para isso precisamos das teorias científicas e filosóficas, assim como precisamos das formas artísticas de se ver o mundo

e de nos vermos no mundo. Não estou, com isso, afirmando que as teorias científicas e filosóficas tenham a verdade absoluta e as respostas definitivas e inquestionáveis para os grandes e pequenos problemas que se apresentam à humanidade no seu todo e a cada ser humano em sua vida. Também não estou dizendo que a arte represente a realidade humana de forma consensualmente aceita por todas as pessoas. Afirmo que os esforços feitos pela humanidade nos campos da ciência, da arte e da filosofia devem incorporar-se à vida de todas as pessoas para que elas não se vejam irremediavelmente desumanizadas pelo aprisionamento à cotidianidade alienada, como ocorreu com o personagem Gregor Samsa, na novela *A metamorfose*, do escritor tcheco Franz Kafka (1997). O personagem é um caixeiro-viajante que, num certo dia, ao acordar, viu-se metamorfoseado em um grande inseto. A rotina alienante de sua cotidianidade havia de tal forma impregnado seu ser que, mesmo vendo-se transformado em um grande inseto, ele não deixou de se preocupar com o fato de que estava atrasado para ir trabalhar.

Não necessariamente a ciência, a arte e a filosofia levam as pessoas a questionamentos que resultem em grandes rupturas com as formas mais difundidas de se ver a vida, a sociedade e a individualidade. Os currículos escolares são sempre constituídos de conhecimentos selecionados com base no patrimônio cultural existente. Essa seleção depende de um conjunto complexo e muitas vezes heterogêneo de fatores limitantes como, por exemplo, critérios para se determinar o que é adequado a cada faixa etária, tempo dedicado à educação escolar (quantos anos na vida de uma pessoa, quantos dias letivos por ano, quantas horas de estudo por dia), divisão do tempo entre as diversas disciplinas escolares, prioridades sobre tipos de conhecimento considerados mais relevantes para a formação das novas gerações etc. Tudo faz com que na vida escolar os indivíduos tenham acesso sempre a uma pequena parcela dos conhecimentos até então produzidos pela humanidade. Além disso, as relações entre os indivíduos e as visões de mundo existentes não se formam apenas por meio do que se aprende na escola. A vida de toda criança e de todo jovem é sempre maior que suas atividades escolares. As influências sociais sobre a formação são várias e heterogêneas, podem variar bastante de uma pessoa para outra e de um momento para outro na vida de alguém. É variável também a influência que os conhecimentos escolares exercem sobre a visão de mundo dos alunos.

De qualquer maneira, ainda que as aprendizagens escolares disputem com outras aprendizagens a influência maior ou menor na formação das crianças e dos jovens, é necessário clareza sobre os critérios adotados para defender que os currículos escolares sejam constituídos de determinados conhecimentos.

O conceito de socialização do saber sistematizado articula-se, na reflexão desenvolvida por Saviani (2011), com o de trabalho educativo que, como é sabido, trata-se da produção direta e intencional, em cada indivíduo, da humanidade que é produzida pela totalidade dos seres humanos ao longo da história. A referência é, portanto, a plena humanização de todas as crianças e jovens, sem qualquer tipo de discriminação. Isso quer dizer que o próprio saber sistematizado ensinado nas escolas deve ser capaz de traduzir de maneira clara e acessível a todos o que seja o processo histórico de autoconstrução da humanidade, com seus desafios, suas contradições e suas possibilidades.

Mas toda essa discussão não seria sem sentido diante da generalização do uso das tecnologias de informação e comunicação como os computadores, *smartphones*, internet, redes sociais etc.? Tais tecnologias não teriam democratizado o acesso ao conhecimento? Em outras palavras, o conhecimento já não estaria socializado independentemente da escola? O que caberia à escola e aos professores não seria a adaptação às demandas da era digital, incorporando à instituição o *e-learning*, os aparatos tecnológicos, as interações mediadas pela tecnologia, em suma, o aprender a aprender digital? A escola não deveria adaptar-se às novas gerações, que Prensky (2001) chamou de "nativos digitais"? Afinal, não estaríamos já há algumas décadas vivendo na sociedade do conhecimento?

Já há algum tempo tenho criticado a ideia de que a existência, por si só, das tecnologias de informação e comunicação tenha transformado nossa sociedade em uma "sociedade do conhecimento", na qual o acesso ao saber sistematizado teria sido democratizado (Duarte, 2001). Estudos baseados em pesquisas realizadas em vários países refutam a existência dos "nativos digitais", da mesma maneira que mostram os efeitos deletérios do comportamento multitarefa no processo de aquisição do conhecimento e, por fim, denunciam o caráter mistificador da retórica em favor da generalização do ensino a distância (Kirschner; De Bruyckere, 2017; Njenga; Fourie, 2010). Não posso me estender neste artigo na análise dessa temática, mas deixo assinalado que considero existir muita superficialidade e imprecisão em argumentos em favor da suposta democratização do acesso ao conhecimento propiciada pelas tecnologias de informação e comunicação. Especialmente no que se refere ao papel da educação escolar na sociedade contemporânea. A aquisição do saber sistematizado exige modos de ensino e de aprendizagem que são tipicamente escolares e que não se formam espontaneamente. As dinâmicas cognitivas e comportamentais presentes nas interações atuais entre as pessoas e o mundo digital, como no caso do *smartphone*, não são favoráveis ao desenvolvimento do tipo de atividade necessária à aquisição das formas mais ricas e mais de-

senvolvidas do conhecimento. Tais formas de conhecimento exigem paciência, sensibilidade, concentração, atenção, abstração, raciocínios não imediatistas constituídos por complexas relações conceituais, autodomínio físico e mental, capacidade de compreender diferentes ângulos de análise etc. O saber sistematizado não é uma ferramenta de uso imediato, ele é constituído por esforços sistemáticos de busca de compreensão do que é o mundo, porque ele é assim e quais os impactos das ações humanas sobre ele e sobre os próprios seres humanos. Para participar da elaboração de perguntas fundamentais e da busca de respostas a essas perguntas é preciso aprender a caminhar pelos difíceis trajetos da ciência, da arte e da filosofia. E porque esses trajetos são difíceis, eles se apresentam a algumas pessoas como um "textão"[5] ou um "amontoado de muita coisa escrita".

Outro ponto a ser lembrado sobre a necessidade de socialização do saber sistematizado é o de que a escola não apenas coloca os alunos em contato com a cultura científica, artística e filosófica, mas também busca criar a necessidade de incorporação dessas culturas às vidas deles. A escola não se limita a satisfazer as necessidades que os alunos adquirem em sua vida cotidiana, mas produz neles necessidades culturais mais complexas que não emergem espontaneamente na cotidianidade (Duarte, 2013).

2. O MERCADO, A LIBERDADE E O CONHECIMENTO NA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

Um dos principais argumentos empregados para justificar o espírito beligerante contra o pensamento crítico que supostamente dominaria a educação pública brasileira é o de que o único tipo de sociedade capaz de assegurar a liberdade humana é o capitalismo, sendo as relações de mercado as mais favoráveis à satisfação das necessidades das pessoas. O grande teórico dessa linha de pensamento no século XX foi Friedrich Hayek (Buttler, 1987), um intelectual militante na defesa do princípio de que o mercado é a grande força civilizadora da humanidade e que todos os recursos devem ser empregados pela sociedade para se assegurar o livre funcionamento da dinâmica de mercado. É o caso, por exemplo, da necessidade de enfraquecimento, ao máximo possível, dos sindicatos, já que eles atuariam na manutenção artificial de níveis

5 "Textão" tornou-se um termo usado nas redes sociais, com conotação negativa, quando as pessoas reclamam que uma mensagem é longa demais e elas não têm paciência para ler. Isso é resultado de as redes sociais treinarem as pessoas para a utilização de formas de comunicação imediatista e superficial, que é a mais empregada pela propaganda.

salariais elevados, desrespeitando a lei da oferta e da procura da mercadoria trabalho. O mercado é, para Hayek, o mais desenvolvido sistema de comunicação criado pelos seres humanos, surgido e evoluído de maneira espontânea e permitindo a satisfação das necessidades humanas sem que fosse preciso um amplo conhecimento delas. Isso seria muito positivo porque o conhecimento, segundo Hayek, é, o mais das vezes, limitado a circunstâncias particulares e a percepções subjetivas, não sendo possível reunir-se em uma visão totalizante a imensa, diversa e heterogênea massa desses conhecimentos provenientes de experiências individuais. Ou seja, o mercado é um organismo que, embora tenha sido criado pelos seres humanos, a eles se sobrepõe por absorver e catalisar as experiências pessoais bem-sucedidas que ocorrem todos os dias no mundo inteiro. O mercado é um gigantesco organismo que, para o autor, assegura a evolução espontânea da humanidade. Hayek reedita, dessa forma, a teoria da mão invisível de Adam Smith, ou seja, a evolução humana seria uma consequência natural da somatória das ações individuais em que cada pessoa busca satisfazer suas próprias necessidades. Para a visão de mundo liberal, a natureza humana seria fundamentalmente egoísta, mas isso não agiria em desfavor da humanidade no seu todo, pois o mercado encarrega-se de fazer com que o resultado desse egoísmo generalizado seja benéfico para a espécie humana. Hayek acrescenta a essa teoria o alerta para que o ser humano admita seu nível de desconhecimento em relação ao conjunto da sociedade, não tente planejar um sistema social melhor, não tente mudar radicalmente as instituições sociais, confiando na evolução gerada espontaneamente pelo mercado. Não deixa de ser uma versão da ideia de que devemos fazer nossa parte, esforçarmo-nos para sermos bem-sucedidos e deixarmos o restante nas mãos de Deus, confiando em sua onisciência e aceitando humildemente nossa ignorância. Hayek (1990), em seu famoso libelo neoliberal *O caminho da servidão*, defendeu a tese de que qualquer mínima concessão a formas de governo e políticas econômicas que postulassem interferência nos mecanismos de mercado para se buscar mais justiça social levaria inevitavelmente, a despeito das melhores intenções, a regimes totalitários. Aliás, para Hayek a própria noção de justiça social deveria ser abandonada por não fazer qualquer sentido. É interessante que sua preocupação com os regimes totalitários não se mostrava tão incisiva quando ele elogiava o Chile que, sob a ditadura do general Pinochet[6], teria se tornado um modelo de aplicação das políticas neoliberais[7].

6 Disponível em: <https://www.opendemocracy.net/en/friedrich-hayek-dictatorship/>. Acesso em: 10 jan. 2020.

7 Os protestos de 2019 contra as consequências das políticas para a maior parte da população chilena não deixam dúvidas sobre o caráter socialmente injusto e inconsequente de tais ações.

Como se situa a questão da liberdade na visão de mundo neoliberal? Para tal posicionamento, a liberdade humana não pode ir além de nossa bastante limitada capacidade de conhecimento e compreensão do mundo e das consequências de nossas ações.

> devemos dissipar a ilusão de que podemos deliberadamente "criar o futuro da humanidade" [...] Esta é a conclusão final dos quarenta anos que tenho dedicado ao estudo desses problemas [Hayek apud BUTTLER, 1987, p. 3].
>
> para compreender o funcionamento da sociedade devemos tentar definir a natureza geral e o grau de nossa ignorância nesse campo [Hayek apud BUTTLER, 1987, p. 17].
>
> estamos apenas começando a entender como o funcionamento de uma sociedade industrial avançada está baseado num sutil sistema de comunicação – sistema de comunicação que chamamos mercado e que se revela um mecanismo mais eficiente para coligir informações dispersas do que qualquer outro que o homem tenha deliberadamente planejado [Hayek apud BUTTLER, 1987, p. 42].

Não podemos, portanto, fazer escolhas sobre o futuro da humanidade, a não ser aquelas escolhas que respeitem a lógica de mercado. Essa é a liberdade que o neoliberalismo diz preservar, uma liberdade pautada na aceitação da ignorância e na submissão a esse ser todo poderoso, onisciente e onipresente que é o mercado. Ganen (2012) afirma que a teoria de Hayek sobre o mercado como ordem espontânea e como fim da história é uma grande narrativa que se impôs a despeito das alegações pós-modernas do fim das grandes narrativas. Sim, mas é uma narrativa fetichista na qual os seres humanos estão condenados a nunca compreenderem esse ser que os domina e nunca dele se libertarem.

A união entre neoliberalismo e obscurantismo não é, portanto, circunstancial, não é fruto de mero oportunismo político. As ideias neoliberais sobre o conhecimento e a liberdade são, como procurei mostrar nos parágrafos anteriores, opostas à concepção de que a humanidade possa ser o sujeito da história, possa tomar em suas mãos a condução dos rumos da sociedade. Resta, assim, aos indivíduos, apenas a possibilidade de adaptação, com grau maior ou menor de êxito, às exigências da sociedade capitalista. Ao contrário do que afirmou Delfim Neto[8], não existe um lado obscuro e um lado iluminado do governo Bolsonaro. O que existem são duas faces da mesma moeda. Ambas

8 Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/11/25/governo--tem-um-lado-iluminado-e-um-lado-sombrio-afirma-delfim-netto.htm>. Acesso em: 11 jan. 2020.

são sombrias e convergem em uma visão de educação na qual não faz qualquer sentido a ideia de socialização do saber sistematizado. Ao contrário, para a ideologia neoliberal, a educação escolar deve evitar a todo custo os currículos escolares e os professores que intencionem conduzir os alunos no processo de apropriação da cultura científica, artística e filosófica, um processo que possa fazer o personagem de Kafka começar a questionar o que estaria transformando pessoas em insetos.

3. NÃO É SÓ A ESQUERDA QUE PRECISA DEFENDER O SISTEMA PÚBLICO, GRATUITO, DEMOCRÁTICO E LAICO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

Não seria, porém, a linha de argumentação que aqui apresentei tão somente uma retórica esquerdista que se recusa a aceitar democraticamente que a sociedade brasileira assumiu uma configuração ideológica de direita? Não tentei esconder, ao longo do texto, que meu posicionamento político-ideológico é de esquerda e, mesmo que quisesse esconder esse fato, meus trabalhos anteriores deixam claras minhas posições. Mas não é isso que está em questão. A pergunta importante a ser feita é: o sistema escolar público, universal, gratuito e laico é importante para a democracia em nosso país, ou seja, a democracia brasileira precisa que as pessoas defendam a socialização do saber sistematizado?

Não tentarei responder a essa pergunta por meio de uma discussão filosófica sobre os princípios de uma sociedade democrática, embora isso pudesse ser feito. Procederei de outra maneira, tomando como referência exatamente a questão do futuro da humanidade. Uma sociedade que não discute seu futuro é uma sociedade antidemocrática porque não coloca em avaliação as consequências futuras das escolhas feitas no presente. Uma sociedade que mereça ser chamada democrática precisa buscar construir conscientemente o futuro porque não seremos nós, os adultos de hoje, que viveremos esse tempo, mas sim as pessoas que hoje são crianças ou que nascerão nos próximos anos ou décadas. Precisamos fazer um amplo e democrático debate sobre as consequências ambientais da maneira como está organizada a produção econômica e a vida humana; sobre o aprofundamento das desigualdades sociais; sobre o acirramento das diversas formas de violência; sobre a exploração cruel e insensível do trabalho; sobre a falta de sentido para a vida humana.

A tese de Hayek sobre a incapacidade humana de conhecer mais amplamente a sociedade, tese essa que justificaria a impossibilidade de transformação consciente das estruturas sociais fundamentais e a eternização da sociedade de

mercado, pode parecer uma atitude de humilde reconhecimento dos limites humanos, mas é, na verdade, uma atitude autoritária. Ela não difere substantivamente da atitude de sacerdotes que se consideram legítimos intérpretes dos desígnios de deuses e forças sobrenaturais de todo tipo e admoestam os leigos a se submeterem a algo que está acima de sua capacidade de compreensão, sob pena de serem atingidos por grandes flagelos.

O conhecimento é passível de falhas e equívocos e nunca se esgota o processo de sua correção, aperfeiçoamento e superação. Mesmo quando o conhecimento apresenta um alto grau de fidedignidade em relação à realidade, possibilitando ações deliberadamente transformadoras, as consequências precisam ser avaliadas, o que exige que o pensamento se transforme para acompanhar os movimentos da realidade. O fato de que nenhum projeto de mudança social possa ter suas consequências inteiramente previstas não implica a interdição de tentativas de se buscarem formas de organização social melhores que a que vivemos na atualidade. Muito menos implica a negação da necessidade de um amplo debate social sobre as diferentes propostas de solução para os grandes problemas postos à humanidade na atualidade. O neoliberalismo não se recusa apenas a discutir as posições de esquerda e as propostas socialistas, ele recusa a discussão de alternativas que surgem entre os próprios defensores do capitalismo, como é o caso da proposta de renda básica universal defendida pelo holandês Rutger Bregman, que também defende jornada de trabalho de 15 horas e abertura total das fronteiras dos países[9]. Não estou defendendo tal colocação, pois considero que o capitalismo tornou-se um sistema social insustentável (Foster, 2019), mas a cito como exemplo de uma proposta dentro da visão de mundo capitalista e que vai em uma direção diferente do discurso neoliberal hegemônico no Brasil há décadas. As propostas de diferentes maneiras de organização da sociedade precisam ser debatidas e analisadas de modo racional, fundamentado em conhecimentos teóricos e dados empíricos. Estamos, porém, vivendo um momento histórico da realidade social brasileira em que os debates racionais foram substituídos por ataques desferidos por milícias digitais e por um bombardeio das redes sociais com as *fake news*.

As forças democráticas precisam posicionar-se contrariamente a esse objetivo oculto dos ataques obscurantistas e neoliberais à educação pública. Aqueles que se calarem diante desse fato, por estarem interessados em benefícios econômicos imediatos ou por aceitarem o absurdo argumento de que as instituições públicas praticam a doutrinação esquerdista das novas gerações, estarão dando

9 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/23/economia/1490287072_800265.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

seu endosso não só para um retrocesso de décadas na educação brasileira como também seu aval para a consolidação do poder político e da dominação cultural pelas forças mais reacionárias que existem em nossa sociedade. O silêncio e a indiferença serão, nesse caso, um posicionamento político e ético anti-humanista que nenhum discurso sobre neutralidade e objetividade conseguirá disfarçar.

REFERÊNCIAS

BUTTLER, Eamonn. *A contribuição de Hayek às ideias políticas e econômicas de nosso tempo*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal/Editorial Nórdica, 1987.

CUNHA, Luiz Antônio. *O projeto reacionário de educação*. Rio de Janeiro: Edição Independente, 2016. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Rev. Bras. Educ.* [online], Rio de Janeiro, ANPED, n. 18, p. 35-40, dez. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>. Acesso em: 11 jan. 2020.

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

FOSTER, John Bellamy. Capitalism has failed – What next? *Monthly Review*, Nova York, 1 feb. 2019. Disponível em: <https://monthlyreview.org/2019/02/01/capitalism-has-failed-what-next/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Tecnicismo: ele está de volta. *Avaliação educacional*: Blog do Freitas. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/08/26/tecnicismo-ele-esta-de-volta/>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Rev. Bras. Educ.* [online], Rio de Janeiro, ANPED, v. 16, n. 46, p. 235-254, abr. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola "sem" Partido*. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GANEN, Angela. Hayek: da teoria do mercado como ordem espontânea ao mercado como fim da história. *Política e Sociedade*, Florianópolis, UFSC, v. 11, n. 22, p. 93-117, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2012v11n22p93>. Acesso em: 11 jan. 2020.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

KAFKA, Franz. *A metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KIRSCHNER, Paul A.; DE BRUYCKERE, Pedro. The Myths of the Digital Native and the Multitasker. *Teacher and Teaching Education*, Amsterdã, Elsevier, v. 67, p. 135-142, out. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001>. Acesso em: 11 jan. 2020.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARAFON, Giovanna; CASTRO-E-SOUZA, Marina. O Movimento Escola sem Partido e a reação conservadora contra a discussão de gênero na escola. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FROGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação democrática*. Antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 75-88.

NJENGA, James K.; FOURIE, Louis Cyril H. The Myths about e-learning in higher education. *British Journal of Educational Technology*. Nova Jersey, Weley, v. 41, n. 2, p. 199-212, 2010. Disponível em: <researchgate.net/publication/228007429_The_myths_about_e-learning_in_higher_education>. Acesso em: 11 jan. 2020.

PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação democrática*. Antídoto ao Escola sem Partido. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, NBC University Press, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. *Pedagogia das competências*. Verbete. Dicionário da educação profissional. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação*. Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

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

CAPÍTULO 3

A DIALÉTICA COMO FUNDAMENTO DIDÁTICO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA EM CONTRAPOSIÇÃO AO PRAGMATISMO DAS PEDAGOGIAS HEGEMÔNICAS

Tiago Nicola Lavoura[1]

Marise Nogueira Ramos[2]

Considerando os fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica, desenvolvemos neste texto uma análise acerca da dialética da categoria *transmissão de conhecimento* enquanto unidade mínima de análise fundamental para a necessária concreção do método pedagógico que carrega a intencionalidade de reproduzir a humanidade em cada indivíduo singular (Saviani, 2008).

Entendemos que um dos principais desafios para avançarmos na construção e desenvolvimento dos fundamentos didáticos de nossa teoria pedagógica é a necessidade de captarmos o movimento interno contraditório de compreensão do modo como se dá a passagem de um momento ao outro do método pedagógico. Ou seja, como se materializa, na prática pedagógica, o movimento de transformação da *problematização* em *instrumentalização* e depois em *catarse*, de modo que a *prática social* no ponto de partida e no ponto de chegada seja e não seja a mesma.

Consideramos, à luz do próprio método e guiados pelos princípios da lógica dialética – notadamente os princípios de totalidade, movimento e contradição –, que o fundamental seja captarmos a dinâmica interna que move e que configura

---

1 Pós-doutorado em educação e psicologia na Universidade de Aveiro, Portugal, e em educação escolar na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), em Araraquara, SP. Doutor em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular da Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (Gepefef-Uesc).

2 Doutora em educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do quadro permanente dos Programas de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PPFH/Uerj) e em Educação Profissional em Saúde pela Fiocruz (EPSJV/Fiocruz). Professora associada da Uerj e especialista em ciência, tecnologia, produção e inovação em saúde pública da Fiocruz.

o trânsito de cada um dos momentos do método pedagógico em outro, ao invés de ficarmos insistindo em uma indevida lógica formal de definição do que seja cada um dos momentos.

Nossa análise é a de que a tentativa de definição do que seja a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse, destituída do fundamento do método dialético, vem reforçando o engessamento da didática da pedagogia histórico-crítica. Tal tentativa culmina em um nocivo reducionismo de aplicabilidade dos chamados cinco passos – prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final – na forma de procedimentos didáticos, mecanicamente considerados como uma sequência de ações de ensino na qual o professor pode manejar e manipular de modo instrumental sem necessariamente possuir conhecimento e domínio dos fundamentos teóricos do método dialético e da própria teoria pedagógica (Lavoura, 2018; Lavoura; Martins, 2017).

Com vistas à superação do imediatismo que tende a culminar em uma procedimentalização do ato de ensinar histórico-crítico, o segundo momento deste texto pretende destacar o pragmatismo das pedagogias hegemônicas presentes na prática pedagógica e reforçado pelas políticas educacionais contemporâneas orientadas pela pedagogia das competências (Ramos, 2001).

Discutiremos a pedagogia das competências como uma teoria não crítica. Seu fundamento filosófico – o pragmatismo ou o (neo)pragmatismo – encontra-se com o modelo psicológico piagetiano, permitindo-nos identificá-la como um neoescolanovismo e neoconstrutivismo. Confrontaremos, então, a pedagogia histórico-crítica com a pedagogia das competências a partir dos respectivos fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos.

O MÉTODO PEDAGÓGICO E A DIALÉTICA DA TRANSMISSÃO DO CONHECIMENTO COMO SUA UNIDADE NUCLEAR

Buscando contribuir com o desafio de construção dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, coerentemente formulados sob a base de seu fundamento filosófico nuclear, a lógica dialética, em Lavoura (2018), é apresentada como uma reflexão que compreende os cinco momentos do método pedagógico dialeticamente.

Conforme analisado, afirma-se que, em uma primeira aproximação, é possível compreender a *prática social* como expressão da *categoria universal* do método em Marx (2011), visto ser ela expressão do processo de produção, reprodução e transformação da cultura humana universalmente produzida e

historicamente acumulada. A prática social condensa e acumula tudo aquilo que resulta do processo de desenvolvimento do gênero humano, ou seja, da universalidade do homem e, como afirma Saviani (2009) na obra *Escola e democracia*, uma teoria pedagógica crítica da educação leva em consideração as complexas mediações pelas quais se dá a inserção da escola na sociedade, tomando a prática social universal humana como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa.

Ainda segundo Lavoura (2018), sustenta-se a afirmação de que o momento do método pedagógico denominado de *catarse* é expressão da *categoria singular* em Marx (2011), na medida em que é ela, a catarse, que permite a cada indivíduo singular a efetiva incorporação dos instrumentos culturais contidos na prática social universal humana. Portanto, o ponto culminante da prática educativa, aquele cujos indivíduos em suas singularidades podem construir uma segunda natureza humana (Marx, 2004), é obtido pela catarse.

Por fim, afirma-se em Lavoura (2018) que os momentos do método pedagógico caracterizados por Saviani (2009) de *problematização* e *instrumentalização* associam-se a *categoria particular* em Marx (2011), concebidos assim como elementos mediadores do trabalho educativo em termos metodológicos. Decerto, a efetiva incorporação por parte de cada indivíduo *singular* dos elementos culturais produzidos *universalmente* pelo conjunto dos homens exige a mediação da *problematização* e *instrumentalização*. Assim:

> problematização e instrumentalização se colocam no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse singularmente em cada indivíduo (o singular) [Lavoura, 2018, p. 14].

Vale recordar o conferido destaque dado por Marx (2011) às categorias dialéticas do universal-singular-particular no método da economia política, analisando a relação geral entre produção, distribuição, troca e consumo na produção material da vida social, considerando a produção como universalidade e o ponto de partida; o consumo como singularidade e ponto de chegada; e a distribuição e a troca como particularidades, sendo todos esses elementos unificados em uma totalidade.

Ao demonstrar que a produção é também consumo, e consumo é ao mesmo tempo produção, assim como distribuição e troca são produtos da produção e,

também, suas determinações de consumo, Marx (2011) ressalta o caráter dialético da correlação entre o universal, o singular e o particular ao afirmar que cada um é o seu contrário, não meros elementos idênticos e indiferenciados, mas diferentes dentro de uma totalidade, com reciprocidade entre eles.

Conforme afirmou Cheptulin (1982), o singular e o geral não existem de maneira independente, somente por meio de relações particulares (que podem ser objetos, fenômenos, processos) que são os próprios momentos ou aspectos deles. Cada relação particular representa, portanto, a unidade do singular e do geral.

Existindo sob a forma de aspectos ou momentos particulares, o singular e o geral estão organicamente ligados um ao outro, interpenetrando-se. A correlação do singular e do geral no particular manifesta-se como correlação de aspectos únicos (singulares) e aspectos comuns (universais) do grupo de formações de materiais, coisas, fenômenos ou processos. O particular é a unidade do singular e do geral. Todo particular carrega potencialmente propriedades de um conjunto ou parcela de fenômenos, processos ou coisas que o conduz à universalidade. Ao mesmo tempo, todo particular carrega uma ou mais propriedades irrepetíveis de um fenômeno, processo ou coisa que o conduz à singularidade.

Se para Marx (2011) há relações entre universalidade e singularidade (relações entre produção e consumo) expressas em mediações de particularidade (distribuição e troca), a conclusão a que se chegou foi a de que no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica "a prática social é também catarse e catarse é também prática social" (Lavoura, 2018). Visto que o conjunto dos elementos objetivamente existentes na universalidade da prática social concretiza-se na singularidade dos indivíduos por intermédio da realização da catarse na prática pedagógica. Reciprocamente, o resultado do processo catártico de formação de uma segunda natureza humana nos indivíduos apenas se realiza no plano da singularidade em meio à ocorrência do desenvolvimento da própria universalidade da prática social. Assim, universalidade e singularidade coexistem em ambos os momentos do método pedagógico (na prática social e na catarse).

De igual modo, afirma-se no mesmo estudo que "problematização e instrumentalização são também prática social", bem como "prática social é também problematização e instrumentalização" (Lavoura, 2018), uma vez que todo e qualquer problema ou instrumento cultural apenas possui existência real e efetiva na própria prática social humana. Os problemas passíveis de identificação e compreensão estão determinados pela prática social, visto serem questões problemáticas constitutivas da prática social global (Saviani, 2009).

Ao mesmo tempo, os instrumentos culturais capazes de proporcionar a adequada e efetiva resolução de tais questões problemáticas são fruto da produção cultural efetivada pelo conjunto dos homens ao longo da história. No caso da educação escolar, considera-se o saber sistematizado das ciências, das artes e da filosofia expressões dos instrumentos culturais que, convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino, devem ser transmitidos e assimilados por meio do trabalho educativo.

De igual modo, podemos afirmar que não existe prática social sem contradições, ou seja, sem níveis de desenvolvimento que carregam problemas sociais e que necessitam de instrumentos culturais para sua contínua superação. Sustentamos a ideia de que a correta e coerente identificação dos problemas e respectivos instrumentos culturais com vistas às possíveis resoluções somente pode efetivar-se por meio da compreensão radical, sistemática e de conjunto da própria prática social global, o que exige a articulação dialética dos momentos do método pedagógico histórico-crítico de problematização, instrumentalização e prática social.

Por fim, foi dito que "problematização e instrumentalização são também catarse, e vice-versa" (Lavoura, 2018), considerando-se que a ação pedagógica, desenvolvida com vistas a permitir a identificação dos problemas postos pela prática social e o efetivo domínio e apropriação dos instrumentos culturais que possibilitem a superação desses problemas, acaba por modificar a maneira de ser dos indivíduos em processo de escolarização, o que só é possível quando ocorre a realização da catarse. Assim, a catarse é responsável pela formação de uma segunda natureza humana, pois "trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 2009, p. 81). Portanto, a efetiva realização dos momentos de problematização e instrumentalização na singularidade dos indivíduos está determinada pela catarse e, de igual forma, o movimento catártico não pode ocorrer sem eles, sendo por eles determinado.

Dito isso, gostaríamos de ressaltar que nosso atual e principal desafio – o de construirmos uma didática da pedagogia histórico-crítica coerentemente formulada à luz de seu fundamento filosófico nuclear, a lógica dialética – não deve se reduzir à busca de definirmos o que são os cinco momentos do método pedagógico. É preciso que avancemos rumo à superação da *lógica das definições* que se limita a dizer *o que é* a prática social, a problematização, a instrumentalização e a catarse.

Quanto mais buscarmos enquadrar nossa prática pedagógica em uma estruturação esquemática na qual os cinco momentos do método pedagógico estejam

definidos e delimitados em passos ordenados numérica ou cronologicamente, seja em planejamentos de ensino, seja em efetiva intervenção prática em sala de aula, mais estaremos aprisionando os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica e sua concepção nuclear de método dialético em uma esvaziada e generalizada didática abstrata. Enfatizando uma generalização mistificadora que pretensamente poderia ser aplicada universalmente, independentemente de quem ensina, de quem aprende, do que se ensina, da finalidade do ensino e das condições concretas do ensino.

Aprisionarmo-nos a essa concepção mistificadora de uma didática para nossa teoria pedagógica é cair no equívoco de buscar adequar a realidade a uma ideia universal. Mas como bem advertiu Saviani (2008), não devem existir meios ou formas *a priori*. Formalizar a didática é defini-la como um conjunto de regras extrínsecas e estáticas as quais não necessariamente condizem com a sua lógica interna e essencial de funcionamento.

Ora, então como encaminhar a questão?

Entendemos que nossa tarefa seja a de buscar a saída no âmbito do próprio fundamento filosófico que reivindicamos sustentar nossa prática pedagógica histórico-crítica. É esse fundamento filosófico que nos permite superar os limites da lógica das definições de cada um dos cinco momentos do método pedagógico, indo em busca da *lógica das múltiplas determinações, das relações e interconexões dos cinco momentos do método pedagógico*.

Lênin (2018), estudando a *Ciência da lógica* de Hegel, afirmou que a grande questão para a lógica dialética não é saber se o movimento existe, mas sim como compreendê-lo e expressá-lo logicamente. Isso significa compreender e expressar o movimento dialético de desenvolvimento da singularidade no âmbito da universalidade, bem como, o modo de concretização da universalidade em cada singularidade, a partir da mediação da(s) particularidade(s) (Oliveira, 2005). Assim, em analogia ao método pedagógico em questão, os elementos universais da *prática social* concretizam-se na singularidade dos indivíduos por meio da *catarse*, ao mesmo tempo em que tais indivíduos singulares constroem-se em meio à universalidade da prática social, tendo a *problematização* e a *instrumentalização* como mediação.

Sendo assim, se nossa análise do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica estiver correta quanto à orientação da delimitação da prática social como expressão do universal e da catarse enquanto expressão do singular, entendemos que a maneira de conseguirmos compreender como se dá o trânsito dialético das categorias por meio da mediação particular da problematização e instru-

mentalização é por intermédio da apreensão da célula nuclear, que permite determinar a essência objetiva da totalidade do método pedagógico.

Dizendo de outra maneira, nós precisamos desvendar qual a *conexão interna real* que expressa a unidade objetiva existente entre o singular e o universal na *existência concreta do método pedagógico*. Ou seja, a conexão real e concreta, a *célula viva* que corresponda à determinação mais simples dessa totalidade do método pedagógico e que, ao mesmo tempo, seja indivisível e indecomponível em cada parte ou momento constitutivo de tal método. Uma unidade da totalidade que possui todas as propriedades inerentes ao todo e porta as propriedades do todo, que não se decompõem e se conservam.

Marx (2011) demonstrou, por meio de seu método de análise, que a célula essencial de um determinado objeto ou fenômeno põe em descoberto a sua natureza universal e, ao mesmo tempo, permite que se delineie as bases de todas as suas manifestações concretas na realidade.

Desse modo, o autor evidenciou que abstrair a determinação mais simples (tal como ele chamou) de um determinado objeto é condição inicial para a reprodução concreta de tal objeto em pensamento. Alcançar a célula essencial expressa, simultaneamente, a revelação da essência da abstração inicial enquanto conexão simples que está na base da existência concreta do objeto em sua objetividade efetiva na realidade. É uma abstração inicial, um começo não desenvolvido de um todo, fonte original de desenvolvimento de todo o objeto. Isso porque tal célula nuclear é, *apenas no início*, uma abstração inicial, simples, não desenvolvida, não diferenciada e homogênea de certo todo (de certa totalidade).

Foi dessa forma que Marx (2008), em *O capital*, analisou primeiro a relação simples, mais comum e fundamental da sociedade burguesa, uma relação que se encontra milhares de milhões de vezes: a mercadoria. Nesse fenômeno simples (que é a célula da sociedade burguesa), a análise vai revelando todas as relações, todo o sistema de mediações e contradições da sociedade moderna. Sua exposição mostra o desenvolvimento (o movimento) dessa sociedade, de cada relação particular entre as partes e o todo e, entre singularidade e a universalidade do objeto de análise do Marx.

Portanto, cabe-nos perguntar: qual é a célula essencial que está para o método pedagógico tal qual a mercadoria está para Marx na análise da sociedade burguesa? Como é possível compreender *concretamente* os fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica? Como é possível dar concretude ao movimento dos momentos didáticos da prática pedagógica histórico-crítica?

Advogamos a premissa de que a *célula do método pedagógico da pedagogia histórico-crítica* é a categoria de *transmissão* dos conteúdos escolares. Entendemos que a transmissão configura-se como essência universal do método pedagógico que visa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida universalmente pelo conjunto do gênero humano.

Não por acaso, em Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 139, grifo nosso) tal premissa aparece como um dos fundamentos didáticos da pedagogia histórico-crítica, afirmando-se que:

> A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação 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 de chegada*), problemas estes que necessitam 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 ela a unidade indecomponível nuclearmente existindo em todos os momentos objetivos desse método pedagógico. E mais, diríamos que é ela, a transmissão, a célula essencial que determina a passagem, a mudança e o trânsito de um momento do método para outro na prática pedagógica histórico-crítica. É ela, portanto, que dá concretude ao método pedagógico.

Se fosse possível anularmos a transmissão dos conteúdos escolares na atividade de ensino na educação escolar, cancelaríamos toda possibilidade de concretização do trânsito ou da passagem da universalidade da *prática social* à singularidade *catártica* nos indivíduos, bem como a construção de cada uma dessas singularidades no interior da universalidade da prática social por meio da mediação da *problematização* e da *instrumentalização*.

Diga-se de passagem, esse é o grande equívoco das contemporâneas pedagogias hegemônicas do aprender a aprender, com seus propagados métodos ativos de aprendizagem. Refutam a transmissão do conhecimento alegando ser esse um processo passivo e de coerção para o desenvolvimento autônomo dos alunos, como se a transmissão significasse deslocamento físico-espacial do

conhecimento do ponto *a* para *b*, uma concepção absurdamente mecanicista e antidialética de transmissão de conhecimento, o que tem acarretado como consequência para a educação escolar um perverso processo de formação afogado no pragmatismo e no imediatismo da empiria fenomênica.

Considerar que toda transmissão de conhecimento é mecanicista e ignorar seu caráter dialético é um artifício útil à burguesia para evitar que a classe trabalhadora ascenda ao nível mais elaborado da ciência em um dado tempo histórico, ainda que seja essa mesma classe que contribua para a sua produção mediante atividade prática real. Com a negação, os conhecimentos sistematizados continuam sendo propriedade privada a serviço da classe dominante.

Esse fato explica a difícil conquista do acesso à escola pelos trabalhadores. Mesmo quando a burguesia a reconheceu como necessária à própria produção o fez com auxílio de escolas diferenciadas. Quando não foi mais possível continuar negando a universalização da educação básica, a classe dominante procurou diferenciá-las no seu conteúdo, para manter a separação entre dirigentes e dirigidos.

A POTÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENFRENTAMENTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Dermeval Saviani (2009) evidenciou o caráter não crítico da pedagogia nova ao ter o interesse dos estudantes como núcleo da proposta pedagógica, aspecto recuperado com insistência pelos contrarreformadores[3] educacionais contemporâneos, notadamente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso e, mais recentemente, quando Michel Temer assumiu a presidência da república. Na verdade, a centralidade conferida aos interesses dos estudantes é um argumento ideológico que ajuda a justificar a reiterada negação do direito à escola da classe trabalhadora, em especial, das frações mais empobrecidas. Defende-se que outras práticas sociais seriam mais "interessantes" aos estudantes

3 A opção pelo termo contrarreforma para designar as políticas educacionais que regridem no direito de acesso da classe trabalhadora à educação é baseada em Coutinho (2012), quando ele argumenta que o neoliberalismo busca apresentar como "reformas" o que são, na verdade, contrarreformas. Explica o autor que, para Gramsci, a contrarreforma é uma pura e simples "restauração". Diferenciando-se do conceito de revolução passiva – que compreende o momento de restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva) e de renovação (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas "pelo alto", através de "concessões" das camadas dominantes), na contrarreforma não existe o momento da renovação, mas sim, precisamente, o velho.

que o trabalho escolar e, por isso, essas deveriam ser os campos de referência do currículo e não as ciências, a filosofia e as artes.

Porém, concretamente, para as classes subalternas tal ideologia acaba por reificar e reiterar a cultura popular e o senso comum, reservando-se o conhecimento elaborado e erudito àqueles que dirigem a sociedade de classes. Ao destacar as experiências dos sujeitos como fonte de aprendizagem, o escolanovismo tomou as experiências individuais como fenômenos e como referência dos conhecimentos, validados por sua utilidade. Daí a afiliação pragmática dessa pedagogia, associada aos princípios políticos de seu elaborador, o liberal John Dewey (Ramos, 2001, 2003, 2010).

Sendo o pragmatismo uma filosofia da modernidade, mesmo que o critério de verdade utilizado para validar os conhecimentos seja sua utilidade, ele ainda pressupunha a existência de conhecimentos universalmente úteis, a serem descobertos pelo pensamento dos estudantes metodologicamente bem guiados.

Contemporaneamente, a pedagogia das competências, coerentemente com o pensamento pós-moderno, converge com a versão pós-moderna do pragmatismo – o neopragmatismo – que recusa o caráter universal e histórico do conhecimento produzido cientificamente em benefício do relativismo epistemológico (Ramos, 2003). Como pedagogia, ela herda do escolanovismo os princípios da centralidade dos interesses dos estudantes, a relevância dos métodos e a dimensão psicológica da aprendizagem (o que permite, como dissemos, associá-la a um neoconstrutivismo). Como "novo", está o esvaziamento do sentido da ciência e da própria escola, considerando-a atrasada, ineficiente e, até mesmo, desnecessária, dando lugar ao mito do aprender a aprender.

A pedagogia das competências toma a crítica à escola tradicional – a qual, como afirma Saviani (2008), teria perdido de vista os fins educacionais, tornando mecânicos e vazios de sentidos os conteúdos que transmitia – como a crítica a toda escola. O escolanovismo contribuiu para isso quando tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como mecânica e anticriativa. Daí se pode dizer que, se a primeira reificou os conteúdos, a segunda reificou os métodos, supostamente em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, secundarizando os conteúdos ou tomando-os meramente como recursos para o pensamento reflexivo, como o faz a pedagogia das competências. Trata-se, nas palavras do mesmo autor, da passagem do lógico para o psicológico (Saviani, 2009).

Nos dias atuais, encontramos algo parecido com as considerações de Phillipe Perrenoud sobre o fato de os estudantes não reterem nem 30% do que se ensina nas escolas. Por isso, os conteúdos de ensino não deveriam mais ser selecionados a partir das ciências, da filosofia e das artes, mas sim de práticas e condutas

esperadas dos estudantes. O programa das escolas deveria ser "orientado pelo desenvolvimento de competências, as quais teriam um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares" (Tardif, 1996 apud PERRENOUD, 1999, p. 15). Vê-se, então, a dimensão psicológica em detrimento da dimensão lógica da educação.

Podemos ver a influência deweyana e piagetiana no fato de Phillipe Perrenoud entender que a competência orquestraria um conjunto de esquemas mentais, tais como percepção, avaliação, ação etc. A aprendizagem ocorreria por meio do "pensamento reflexivo", que se instauraria quando o sujeito desenvolve respostas originais e eficazes para problemas novos.

Assim, na pedagogia das competências, o conteúdo de ensino é reduzido a recurso ou insumo para o desenvolvimento de competências, enquanto os campos de referência de seleção dos conteúdos passam a ser as situações cotidianas, de vida ou de trabalho, em vez de ciências clássicas. Trata-se de uma concepção distinta e antagônica sobre o que são os conteúdos de ensino na compreensão da pedagogia histórico-crítica. Ao contrário da pedagogia das competências, a pedagogia histórico-crítica compreende os conhecimentos como mediações que possibilitam ao ser humano apreender a realidade para si, consequência da finalidade da educação.

Os métodos de ensino, por sua vez, são considerados pela pedagogia histórica-crítica como o processo pelo qual o estudante pode ascender ao conhecimento da realidade guiado intencionalmente pelo professor, conforme os respectivos momentos. Na pedagogia das competências, os métodos de ensino tendem à reprodução, na escola, de situações cotidianas, de vida e de trabalho. Como essas situações não podem monitorar diretamente o desenvolvimento de competências do ponto de vista didático, tal processo acaba levando a pedagogia das competências do neoconstrutivismo ao neocondutivismo. Haja vista que nas práticas pedagógicas se sobressai o controle de desempenhos e condutas esperadas dos estudantes em relação à aprendizagem – visada pela pedagogia nova – ou ao desenvolvimento de competências como esquemas mentais, tal como a perspectiva cognitivista da pedagogia das competências pretende.

A política educacional inspirada nessa pedagogia tomou corpo no governo de Fernando Henrique Cardoso, recorrendo-se com frequência ao pensamento de Phillipe Perrenoud. Nesse contexto, produziram-se Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais que orientavam a elaboração de currículos baseados em competências. Os fundamentos dessa política são retomados agora, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que antes enunciava objetivos de aprendizagem e, agora, anunciam competências a serem desenvolvidas.

Particularmente em relação à atual contrarreforma do ensino médio, implementada pela lei n. 13.415/2017, com as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais já exaradas[4], vamos encontrar o esvaziamento de conteúdos em benefício de competências, assim como redução da formação básica, quando parte da carga horária destinada a tal etapa (600 horas) é dividida em itinerários[5]. Antecipam-se, assim, percursos escolares em nome de outra categoria chave da pedagogia nova, qual seja, os interesses dos estudantes. Por ele, antecipam-se itinerários e trajetórias formativas, mas, objetivamente, o que se faz é esvaziar a formação dos estudantes. Seria ocioso dizer que se trata de uma reforma destinada especialmente às escolas públicas e aos filhos da classe trabalhadora.

Quanto ao itinerário educação profissional, considera-se a possibilidade de aproveitamento de competências desenvolvidas anteriormente pelos estudantes, até mesmo quando cursada em espaços não escolares. Torna-se ainda prescindível a ação do professor como o sujeito que conduz o processo de ensino-aprendizagem, em nome do suposto notório saber; além de se ter a educação a distância como uma possibilidade de estudo.

Claramente, a concepção de homem que sustenta essas reformas é o *homo economicus* do liberalismo. A sociedade é tomada como um sistema funcional, de modo que deixadas as pessoas aos seus próprios interesses, elas seriam instadas ao contínuo desenvolvimento de competências em processos de educação continuada. Ressaltam-se funções biológicas do ser humano, em especial, o desenvolvimento de esquemas mentais baseados em suas próprias experiências.

Para concluir, é importante dizer que há perspectivas de políticas educacionais que poderiam ter a pedagogia histórico-crítica como fundamento. Trata-se da proposta que designamos como ensino médio integrado. Temos usado essa expressão para apresentar uma educação que visa à totalidade da formação social a partir das particularidades do mundo moderno, integrando trabalho, ciência e cultura no currículo, orientada pela historicidade e contradição dos conhecimentos. Assim, temos discutido os sentidos da integração em termos filosóficos, referente à busca pela formação *omnilateral* dos seres humanos; epistemológico, compreendendo os conhecimentos resultantes da apreensão das mediações que constituem o real no plano do pensamento, sendo sua apropriação pelos

---

4 Parecer e Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmera de Educação Básica (CNE/CBE) n. 3, de 8 de novembro de 2018.

5 A carga horária mínima do ensino médio disciplinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) é de 2.400 horas, distribuídas por 800 horas anuais. A lei n. 13.415/2017 alterna a lei original, destinando 1.800 horas à Base Nacional Comum Curricular e 600 horas aos seguintes itinerários formativos: ciências da natureza, ciências humanas, matemática, linguagens e educação profissional. Os textos de Ramos e Frigotto (2016) e Ferreti e Silva (2017), entre outros, abordam o tema de forma mais aprofundada.

sujeitos singulares pressuposto para sua transformação; ético-político, quanto à relação possível entre a formação para o trabalho, atendendo a formação geral do educando. Assim, o sentido pedagógico dessa proposta encontra-se com os princípios da pedagogia histórico-crítica.

Em uma possível relação entre o ensino médio e a educação profissional, entendemos os processos produtivos como particularidade da totalidade social ou expressão da prática social que pode ser problematizada, a partir da qual se passariam aos momentos didáticos dessa pedagogia. Os conteúdos de ensino seriam necessários à compreensão da totalidade mediada pela particularidade. Nesses termos, tem-se a pretensão de se considerar que os debates sobre o ensino médio integrado, o qual é atingido de morte pela atual contrarreforma, pode ser uma oportunidade fecunda para se aprofundar virtuosamente a potência da pedagogia histórico-crítica no ensino médio, como uma teoria pedagógica comprometida com a formação humana crítica e com a utopia da emancipação da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao afirmarmos a categoria *transmissão* como célula nuclear que permite a identidade dos contrários, revelamos como o singular (no método pedagógico histórico-crítico, a catarse) só existe na conexão com o universal (no método, a prática social), ao mesmo tempo em que o universal (a prática social) só tem existência efetiva no e por meio do singular (a catarse). Em ambos os casos, por intermédio das mediações particulares do mesmo método pedagógico (problematização e instrumentalização), buscamos dar materialidade e concretude ao trabalho educativo que visa, para cada indivíduo singular, à apropriação de conteúdos escolares representativos das máximas possibilidades de inteligibilidade dos fenômenos e objetos constitutivos da prática social em sua universalidade.

Assim se concretiza um método pedagógico que visa materializar na realidade objetiva o significado do conceito de educação como mediação da prática social global (Saviani, 2009), ou seja, a realização do ato de transmissão como interposição que gera transformações na relação do sujeito (estudante) com a prática social.

Identificada a célula essencial do método pedagógico, sua unidade mínima de análise, é preciso desdobrá-la, desenvolvê-la e concretizá-la. Assim, afirmar que a transmissão do saber sistematizado é a categoria nuclear do método histórico-crítico corresponde ao verdadeiro ponto de partida (e não de chegada) de uma didática da pedagogia histórico-crítica.

Visto ser o método dialético um *método de ascensão do abstrato ao concreto*, encontrada a célula nuclear, é preciso recriar todos os enlaces, todas as ligações e relações da célula com outros objetos e fenômenos peculiares. Por isso, a célula carrega a qualidade de maneira abstrata *universal* e, ao mesmo tempo, as potencialidades de conexões *particulares* com diversas outras *singularidades*. O caminho de ascensão do abstrato ao concreto é o fundamento para a recriação de todo o sistema de conexões que reflete o *desenvolvimento* da essência do objeto, sua concreção real e objetiva.

Portanto, a tarefa colocada para cada um de nós, professores da educação básica e do ensino superior, é compreender e explicitar em nossos planejamentos de ensino e em cada contexto de intervenção prática e objetiva no mundo do trabalho o conjunto das determinações e relações existentes entre a totalidade dos elementos constitutivos da atividade humana denominada *ensinar*, que se efetiva por meio da transmissão dos conhecimentos relativos a cada uma das disciplinas pedagógicas do currículo escolar.

Mas isso só pode e somente deverá ocorrer em situações didáticas com base em análises metodológicas concretas operadas por *sujeitos* concretos do ensino e da aprendizagem, considerando também o *objeto* do ensino, a *finalidade*, as *formas*, os seus *procedimentos* específicos e as *condições* objetivas do ensino.

É desse modo que o professor Dermeval Saviani conseguiu desvendar e superar o significado histórico da crise da pedagogia (analogamente lembrando de Marx na superação da crise da economia política burguesa, bem como, de Vigotski em seu clássico *O significado histórico da crise da psicologia*), superando por incorporação o conflito entre as pedagogias da essência e as pedagogias da existência, sistematizando por meio do método pedagógico as leis universais, concretas e históricas do trabalho educativo como uma atividade humana direta, intencional e mediada cuja finalidade é desenvolver o que há de humano no homem, solucionando o problema metodológico fundamental de como a dialética universal da reprodução da sociedade e do gênero humano converte-se em patrimônio de desenvolvimento dos indivíduos singulares na educação escolar.

A compreensão dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica permite, mais que discerni-la de correntes pedagógicas apologéticas do aprender a aprender, como a pedagogia das competências, fazer uma crítica radical a outras abordagens. Reconhecemos, portanto, a pedagogia histórico-crítica como alternativa necessária de superação das pedagogias não críticas que contribuem para a adequação dos sujeitos à dominação exercida no modo de produção capitalista.

Ao mesmo tempo, buscar na política pública de educação disputas que obstaculizam ou oportunizam construir a hegemonia da pedagogia histórico-crítica é um desafio da pesquisa educacional e um compromisso ético-político a ser assumido cada vez mais amplamente por educadores de todos os níveis e modalidades da educação nacional.

REFERÊNCIAS

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Novos Rumos*, Marília, UNESP, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan.-jun. 2012.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educ. Soc.*, Campinas, CEDES, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun. 2017.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. L.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. *Nuances*: estudos sobre educação, Presidente Prudente, UNESP, v. 29, n. 2, p. 4-18, maio-ago. 2018.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*: comunicação, saúde, educação, Botucatu, UNESP, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017.

LÊNIN, V. I. *Cadernos filosóficos*: Hegel. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política – o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. (Org.). *Método histórico-social na psicologia*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 25-51.

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

RAMOS, M. *Pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, EPSJV/Fiocruz, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003.

RAMOS, M. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil*: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/EPSJV, 2010.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, UNICAMP, n. 70, p. 30-48, dez. 2016.

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

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

CAPÍTULO 4

O CONCEITO DE CLÁSSICO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Carolina Góis Ferreira[1]

Se conferimos à educação escolar um papel destacado no âmbito da formação das novas gerações, adentramos necessariamente em um amplo e complexo debate. Entre as teorias pedagógicas existentes, a pedagogia histórico-crítica é aquela que defende a necessidade da socialização dos conhecimentos mais elevados produzidos pela humanidade como meio de fomentar nos indivíduos um desenvolvimento mais pleno, que viabilize o aflorar das máximas potencialidades humanas inscritas no horizonte do possível de cada momento histórico.

Quando falamos em desenvolvimento, referimo-nos tanto a esse processo em geral, no âmbito da humanidade, quanto ao desenvolvimento do indivíduo, que se dá em intersecção com o primeiro. Tratando mais especificamente do nível individual, é importante destacar que ele só ocorre na medida em que o indivíduo esteja em condições de se apropriar efetivamente dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade; e, para que isso ocorra, é necessário que o professor, de maneira direta e intencional, realize o trabalho educativo para garantir a apropriação. Porém, na sociedade capitalista em que nos encontramos, essa difusão de conhecimentos ocorre de modo cada vez mais relativizado. Os próprios documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontam para uma perspectiva de sociedade, educação e conhecimento que não viabiliza um desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Para que possamos entender as diferenças entre o que a BNCC e a pedagogia histórico-crítica explicita especificamente sobre a questão dos conhecimentos, este texto será dividido em dois momentos. No primeiro, apresentaremos a

1 Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Araraquara) e mestra em educação escolar pela mesma instituição. Atualmente atua como professora de educação infantil vinculada à Secretaria de Educação de Irati (PR).

concepção e o entendimento sobre o conhecimento e a educação em geral tal como aparecem na BNCC, com ênfase para a ideia de desenvolvimento de competências. No segundo momento, apresentaremos o conceito de clássico como postulado pela pedagogia histórico-crítica, discorrendo sobre alguns conceitos que o subsidiam.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Os documentos oficiais que visam orientar o processo educacional em solo brasileiro, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei n. 9.394/1996) e a BNCC, apontam para uma necessidade de superação do que seja tradicional no que diz respeito à educação escolar. A mensagem transmitida é que a educação escolar atual precisa superar o modelo educacional tradicional (tomado, aqui, como um modelo antigo, defasado). Porém, não há explicitação do que, de fato, se considera tradicional na escola. Uma das indicações que podemos encontrar do que poderia ser considerado tradicional diz respeito ao que deve ser ensinado na escola.

Ao analisarmos a BNCC, logo em sua introdução, encontramos uma definição do documento como algo que deve assegurar o desenvolvimento de aprendizagens essenciais ao longo da educação básica. Essas aprendizagens essenciais, por sua vez, devem assegurar o desenvolvimento de dez competências básicas. Conforme consta no documento:

> Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez *competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [Brasil, 2017, p. 8, grifo do original].

Na sequência, ainda desenvolvendo acerca das aprendizagens essenciais e explicitando que as aprendizagens definidas devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, o documento traz a definição de competência. Segundo ele,

> competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana,

> do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [Brasil, 2017, p. 8].

Encontramos na BNCC ecos do que já estava exposto na LDB, o reforço da definição dos conteúdos por meio das competências e habilidades, que já está amplamente difundida na maioria dos estados e municípios brasileiros, e também em outros países. A BNCC ainda reforça que essa concepção está presente nas avaliações externas e na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Além das dez competências necessárias, a BNCC também estrutura as competências específicas que devem ser desenvolvidas pelas áreas e disciplinas. Além disso, seguindo a orientação da LDB, a BNCC propõe orientar as aprendizagens essenciais, e não apenas os conteúdos mínimos a serem ensinados.

> Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser [sic] ensinados [Brasil, 2017, p. 11].

O fato de não especificar o que se considera tradicional na escola não significa que não se possa perceber um discurso marcado por uma adequação ao mercado de trabalho. De acordo com o documento, os fundamentos pedagógicos da BNCC têm sua construção nos processos educativos sintonizados com

> as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir [Brasil, 2017, p. 14].

Desse modo, pode-se perceber um argumento em direção a uma defesa dos processos educativos que estejam em sintonia com uma necessária preparação para a vida. Marise Nogueira Ramos (2008) explica que a noção plural de competências está bastante atrelada a sua utilização no âmbito do trabalho. Essa noção plural busca indicar os "conteúdos particulares de cada função em uma organização de trabalho" (Ramos, 2008, p. 299). A própria BNCC coloca essa questão em destaque:

> Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a

> importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida [Brasil, 2017, p. 15].

Além disso, paralelamente a esse discurso de adequação ao mercado, é possível perceber a adoção de uma outra abordagem: o multiculturalismo. No âmbito escolar, o multiculturalismo defende que a cultura escolar dominante prioriza o homogêneo, o comum, tendo por função difundir e consolidar uma cultura com base eurocêntrica, inviabilizando o que deveria ser um lugar para celebrar a diversidade. Dessa maneira, há uma crítica e um questionamento em relação ao que é produzido e ensinado na escola, já que esses conhecimentos, segundo essa visão, evidenciam etnocentrismo e estereótipos característicos dos grupos dominantes. Portanto, o discurso multiculturalista situa-se em um processo de disseminação de uma visão de mundo que defende o respeito à diversidade cultural, a inclusão social e a democratização. Porém, infelizmente, o que ocorre na verdade é uma legitimação da lógica capitalista. É possível perceber esse discurso multiculturalista, por exemplo, no item 6 das competências gerais:

> Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade [Brasil, 2017, p. 9].

Segundo Duarte (2006), as pedagogias do aprender a aprender – em que o multiculturalismo está inserido – são aquelas que apresentam uma visão negativa em relação à escola, seus métodos, práticas e, consequentemente, à transmissão dos conteúdos clássicos no ambiente escolar. Essa negação acaba por limitar o conhecimento a uma dimensão imediata, o que implica ausência de uma delimitação entre as formas científica e pragmática de pensamento e apreensão da realidade. Diante desse vácuo criado pela inexistência de uma demarcação entre saber sistematizado e pragmático, o conhecimento acaba por se ver nivelado à superficialidade do cotidiano alienado da sociedade capitalista.

> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades [Brasil, 2017, p. 14].

Desse modo, de acordo com a BNCC, os conteúdos devem estar a serviço das competências. Mais precisamente, trata-se de utilizar o conhecimento para encontrar novas formas de ação que permitam melhorar a adaptação dos indivíduos à sociedade. Segundo o próprio documento, ao adotar o foco nas competências está indicado 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, 2017, p. 13].

Muitas das características que permeiam as concepções educacionais hegemônicas contemporâneas são derivadas da negação da totalidade própria da concepção pós-moderna. Pois, a partir do momento em que não se adota uma perspectiva abrangente e totalizadora da realidade, ela acaba reduzida a um amontoado de fragmentos. Desse modo, a existência de conhecimentos universais é desconsiderada por essas teorias pedagógicas; em função disso, o debate não chega ao ponto da necessidade ou não de ensiná-los. Em sentido contrário a essa relativização, a pedagogia histórico-crítica defende a existência e a importância de que determinados conteúdos sejam transmitidos por meio da educação escolar.

O CLÁSSICO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica entende o conhecimento como um produto da atividade humana; ou seja, é por meio do processo de apropriação e objetivação que o ser humano modifica a natureza, objetivando produtos com características humanas, ao mesmo tempo em que também se modifica. A cultura é aquilo que resulta dessa ação transformadora dos seres humanos sobre a natureza. Os indivíduos humanos nascem biologicamente pertencentes a sua espécie; no entanto, para tornarmo-nos de fato humanos precisamos nos aproximar de nosso gênero, que é produzido coletivamente e cuja apropriação se dá em âmbito social. Portanto, o gênero humano constitui-se no acúmulo histórico da produção humana coletiva.

É especificamente na capacidade humana de transformar intencionalmente a natureza, ou seja, na atividade de trabalho, que criamos a cultura e as condições de superar dialeticamente as barreiras das necessidades biológicas. José Paulo Netto (1994, p. 35) realiza a seguinte reflexão sobre esse ponto:

> Para Marx, o gênero humano resulta de um salto na dinâmica da natureza (inorgânica e orgânica), que sofreu uma inflexão substantivo-estrutural quando se instaurou o ser social: este foi colocado pelo processo do trabalho (trabalho entendido no sentido do inglês *work*, não *labour*). Com o trabalho, que é uma atividade desconhecida no nível da natureza, posto que especificado pela teleologia (quando o que a natureza conhece é a causalidade), um determinado gênero de ser vivo destacou-se da legalidade natural e desenvolveu-se segundo legalidades peculiares. É o pôr teleológico do trabalho que instaura o ser social, cuja existência e desenvolvimento supõem a natureza e o incessante intercâmbio com ela – mas cuja estrutura é diversa e dela tende a afastar-se progressivamente, mercê de uma crescente e cada vez mais autônoma complexidade. Portador do ser social, mediante a aproximação da herança cultural pela via da socialização, cada indivíduo do gênero humano é tanto singularidade quanto universalidade e só existe como ser social enquanto ser objetivo – isto é, ser que se objetiva. E sua objetivação ontológica-primária é precisamente o trabalho, atividade necessariamente coletiva – donde a determinação marxiana do homem como ser prático e social.

Os produtos objetivados no processo de apropriação e objetivação podem ser de natureza material ou não material. E, para que o indivíduo possa desenvolver-

-se de maneira plena, ele deve apropriar-se tanto das riquezas materiais quanto das riquezas não materiais. No caso da educação escolar estamos falando de riquezas não materiais, da transmissão e da apropriação de conhecimentos. Porém, a vida do indivíduo não se limita à apropriação de riquezas não materiais. A base da formação humana é a apropriação das riquezas materiais, pois sem a materialidade a vida humana não existiria. Entendemos que não seria possível haver um desenvolvimento histórico se o ser humano somente se apropriasse de objetos que servissem de instrumentos para a satisfação de necessidades simples e imediatas. Logo, o que possibilita o desenvolvimento histórico é o fato do ser humano apropriar-se de um objeto, transformá-lo e inseri-lo em sua prática social. É justamente essa ação que gera, tanto no nível da atividade do gênero humano quanto no nível da consciência dos seres humanos, novas necessidades e novas capacidades.

Mesmo que a produção das riquezas materiais e não materiais não se separe, nosso enfoque para a discussão realizada no presente texto é nas objetivações não materiais; ou seja, nas objetivações que não buscam a satisfação imediata das necessidades humanas. Assim, entre os produtos não materiais destacam-se objetivações como a arte, a ciência e a filosofia.

Gyorgy Márkus (2015, p. 42), abordando a relação entre objetivações materiais e não materiais, afirma que é somente a partir do surgimento de novas necessidades, que estão fora do processo da vida material, que se compreende a emergência de novas formas não materiais de produção. É por meio desse processo que a relação do ser humano com a natureza torna-se mais livre e complexa, pois perde gradativamente o caráter de utilidade determinada pela necessidade biológica. Além disso, no âmbito da relação entre objetivação e apropriação, desenvolveram-se diversos recursos externos, como os instrumentos e a linguagem, que alavancaram o desenvolvimento do ser humano, tanto na dimensão objetiva quanto na subjetiva. O acúmulo da cultura, ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano, criou uma necessidade social de transmissão do conhecimento e é por meio da apropriação individual do gênero humano que os seres humanos, enquanto espécie, podem superar suas condições naturais e humanizar-se, em um processo de enriquecimento histórico-cultural.

Portanto, o indivíduo precisa apropriar-se dos produtos da história e fazer desses resultados suas capacidades; ou seja, o ser humano deve apropriar-se de "cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, saborear, tatear, pensar, intuir, sentir, querer, ser ativo, amar", e fazer dessas aptidões "órgãos de sua individualidade" (Marx, 2015, p. 349, grifo do autor).

Nesse sentido, não basta a existência das objetivações mais elevadas, é necessário que os órgãos dos sentidos sejam desenvolvidos para que sejam capazes de se relacionar com essas objetivações. Segundo Marx (2015, p. 352, grifo do autor):

> tal como só a música desperta o sentido música do homem, tal como para o ouvido não musical a mais bela música não tem nenhum objeto, porque o meu objeto só pode ser a confirmação de uma das minhas forças essenciais, [...] os sentidos do homem social são outros sentidos que não são dos do não social; somente pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana é em parte produzida, em parte desenvolvida a riqueza e a sensibilidade humana subjetiva – um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, somente, em suma, sentidos capazes de fruição humana, sentidos que se confirmam como forças essenciais humanas. Pois não só os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor etc.), numa palavra, o sentido humano, a humanidade dos sentidos, apenas advêm pela existência do seu objeto, pela natureza humanizada. A formação dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até hoje.

Desse modo, para a pedagogia histórico-crítica é a partir da relação entre objetivação e apropriação que devemos compreender a constituição da cultura humana e do próprio ser humano. Como afirmado anteriormente, a concepção de conhecimento adotada pela pedagogia histórico-crítica contrapõe-se fortemente à concepção adotada pela BNCC. Quando a pedagogia histórico-crítica explicita a questão do currículo, afirma de modo bastante claro que são os conhecimentos e conteúdos produzidos historicamente pela humanidade que devem ser apropriados pelos indivíduos, viabilizando um desenvolvimento mais pleno. Para isso, Saviani (2008, p. 14) aponta o conceito de clássico como um bom critério para delimitar os conteúdos essenciais produzidos pela humanidade e que deve, além disso, ser um critério para a seleção dos conteúdos que deverão compor o trabalho pedagógico. Em outro texto o autor explicita de forma bastante clara o que vem a ser o conceito de clássico. Segundo Saviani (2010, p. 16):

> Vê-se, então, que o termo "clássico" não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado sendo, frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia.

> Moderno deriva da expressão latina *modus bodiernus*, isto é, "ao modo de hoje". Refere-se, pois, ao momento presente, àquilo que é atual, sendo associado a algo avançado. Em contrapartida, clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

De acordo com a citação anterior podemos perceber que, para a pedagogia histórico-crítica, o clássico diz respeito àquilo que resistiu ao tempo, extrapolando o período de sua formulação e, mais especificamente, conseguiu captar as questões nucleares que se relacionam com o desenvolvimento humano situado historicamente. Porém, tal delimitação do que são conhecimentos clássicos não torna a escolha desses conteúdos subjetiva e muito menos aleatória. Ao contrário, o critério de escolha dos conteúdos está pautado nas máximas possibilidades objetivadas pelo gênero humano.

Para compreendermos a questão das máximas potencialidades objetivadas pelos seres humanos, é necessário entender que isso não significa considerar que o desenvolvimento histórico do gênero humano deu-se de modo linear. Pelo contrário, entendemos que foi um desenvolvimento marcado por avanços e retrocessos. São esses avanços e retrocessos que nos permitem afirmar, por exemplo, que algumas obras literárias surgidas em períodos anteriores conseguiram captar o espírito de sua época.

Desse modo, o clássico caracteriza-se como um tipo de reflexo da realidade que, para além de captar determinações essenciais de determinado período, capta também as possibilidades desse desenvolvimento. Um exemplo é o caso das obras de arte. As grandes obras artísticas são aquelas nas quais o autor consegue captar questões que conectam a vida cotidiana aos processos essenciais da história do gênero humano. E, ao fazê-lo, pelo fato de a arte operar por meio de representações sensíveis da realidade, não raramente ela consegue captar de modo mais efetivo que a ciência ou a filosofia as tendências ainda não plenamente explicitadas do processo histórico.

Portanto, o clássico caracteriza-se por ser portador de uma objetividade, ou seja, ele é capaz de captar a realidade de maneira essencial. Afirmar que o conhecimento clássico possui essa objetividade não significa identificá-la com

neutralidade. A questão da objetividade relacionada aqui se refere a uma questão gnosiológica, ou seja, a correspondência ou não de determinado conhecimento à realidade.

> No entanto, sabemos que as concepções que os homens elaboram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas... Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial. Os homens são impelidos a conhecer em razão da busca dos meios de atender às suas necessidades, de satisfazer às suas carências. Se o aspecto gnosiológico, centrado no conhecimento, tende para a objetividade, o aspecto ideológico, centrado na expressão dos interesses, tende para a subjetividade. Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. É nesse terreno que se desencadeiam os embates e as lutas do campo intelectual em que os equívocos gnosiológicos podem se manifestar como acertos ideológicos [SAVIANI, 2012, p. 66-67].

Portanto, os conhecimentos que deverão compor o currículo escolar são produtos da atividade humana e, como tal, possuem uma objetividade. Porém, isso não basta para justificar a escolha desses conteúdos para compor o currículo escolar. Especificar que o clássico para a pedagogia histórico-crítica é entendido como um produto da atividade humana ainda não é suficiente para justificar a importância de ele ser ensinado na escola. Tal constatação ainda abre brechas para argumentos no sentido de sua relativização, entendo-o como algo subjetivo. Para aprofundarmos ainda mais o entendimento dessa questão, precisamos compreender a categoria valor, pois é por meio de atos de valoração que estipulamos a maior ou menor adequação de algo a uma dada finalidade. O que também vale no que diz respeito à adequação de uma obra (seja ela artística, científica ou filosófica) para o entendimento de determinado aspecto da realidade.

O CLÁSSICO E O DESENVOLVIMENTO DOS VALORES

Na atividade de trabalho, mais especificamente no contexto da produção de instrumentos em que são produzidas as objetivações, os indivíduos realizam

uma escolha entre o que é útil ou não, entre o que tem valor ou não para alcançar determinados fins. O indivíduo estabelece uma finalidade com base em uma necessidade. Ao estabelecer uma finalidade, o indivíduo determina um valor para o objeto que move sua necessidade. Nessa atividade de valoração é que são produzidos os valores. Segundo Agnes Heller (2008, p. 15-16, grifo da autora):

> *O valor, portanto, é uma categoria ontológico-social*; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é a expressão e resultante de relações e situações sociais.

É com base na atividade primária de produção de instrumentos que se funda a possibilidade de desenvolvimento dos valores. Além disso, a necessidade fornece a base para a formação de todas as outras objetivações humanas. Portanto, os valores têm origem no processo histórico de desenvolvimento do gênero humano e possuem, desse modo, uma origem social; mais especificamente, uma origem na atividade ontológica fundamental do homem, ou seja, no trabalho.

Assim, é justamente no interior da atividade de trabalho que o ser humano, ao procurar meios para suprir suas necessidades, acaba por se deparar com questionamentos sobre a utilidade ou não de determinados produtos. É nesse meio que se dá a escolha entre alternativas, a escolha entre aquilo que possui ou não valor. Porém, essa escolha não se dá no âmbito puramente individual, assim como também não é puramente objetiva, pois são escolhas que extrapolam o individual, que vão em direção ao gênero humano e respondem a necessidades, não forçosamente práticas, postas por determinada sociedade em determinado período.

Partindo do pressuposto de que é necessário um correto conhecimento sobre o objeto que será utilizado, o fato de um produto do trabalho ser bem ou malsucedido não diz respeito, dessa maneira, a um valor inteiramente subjetivo. O que determina um objeto ser ou não apropriado para exercer uma utilidade é dado pelo fato objetivo de ele ser ou não apropriado a determinado fim. Logo, o critério para que possamos determinar o valor ou não de um determinado objeto é, necessariamente, um critério objetivo. Mas, de outro modo, esse critério objetivo está condicionado a finalidades postas pela consciência dos indivíduos inseridos na prática social. Adicionalmente, a própria discriminação das características do objeto, que o torna adequado para ser empregado como meio da ação, pressupõe um processo mental de análise dessas características.

Assim, o estabelecimento de critérios de escolha é simultaneamente objetivo e subjetivo, individual e social, singular e geral.

Portanto, o valor é a expressão das relações que os indivíduos estabelecem entre si e com a natureza por meio da prática social. O valor refere-se àquilo que constitui o humano, àquilo que leva a cultura a um processo de ampliação, enriquecimento e desenvolvimento. Podemos afirmar que o valor, em virtude de sua essência histórica, caracteriza-se por, em cada esfera de objetivação, contribuir para o enriquecimento da cultura. Nos valores estão contidas características do desenvolvimento do gênero humano que possuem potencial de promover a realização e a explicitação da essência humana. Desse modo, ainda que o valor tenha sua origem na atividade de trabalho, é necessário salientar que quando falamos do clássico estamos referindo-nos a atribuição de um valor a algo que não necessariamente mobiliza diretamente necessidades humanas.

Assim como consideramos a origem desses valores, é necessário discutirmos a questão de sua validade. Segundo Lukács (2012), no decorrer do processo histórico, os valores – mais especificamente o que ele denomina de "valores autênticos" –, por encarnarem em si momentos essenciais do desenvolvimento humano, experimentam, de certo modo da mesma maneira que um surgimento, um eventual desaparecimento. Isso ocorre, por exemplo, quando um valor é constituído em um determinado momento histórico e, por alguma razão, a humanidade não atingiu esse nível de desenvolvimento. Ou, ainda, quando o próprio valor não atingiu o nível de desenvolvimento de determinado momento histórico – o que implica um desaparecimento relativo, e não necessariamente absoluto, desse valor.

> Os valores autênticos que surgem no processo da socialidade só se podem manter e conservar dessa maneira. Naturalmente, é preciso renunciar radicalmente à validade "eterna" dos valores, transcendente ao processo. Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado um valor em si "eterno"; ao contrário, os próprios valores experimentam, no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte, também um desaparecimento real. A continuidade da substância no ser social, porém, é a continuidade do homem, de seu crescimento, de seus problemas, de suas alternativas. E, na medida em que um valor, na sua realidade, nas suas realizações concretas, entra nesse processo, torna-se um componente ativo dele;

> na medida em que encarna um momento essencial de sua existência social, conserva-se com isso e através disso a sua substancialidade do próprio valor, sua essência e sua realidade. Isso resulta evidente na constância – não absoluta, mas histórico-social – dos valores autênticos [LUKÁCS, 2012, p. 413-414].

Para entender a constituição dos valores é necessário entender como ocorre o desenvolvimento das forças produtivas. Segundo Márkus (2015, p. 53-54), enquanto as forças produtivas são pouco desenvolvidas, a relação entre os meios de trabalho, os objetos do trabalho e a força de trabalho está intimamente relacionada a uma natureza pouco modificada pela atividade humana. O trabalho caracteriza-se por ser mais coletivo e determinado pela participação do indivíduo nas comunidades.

O desenvolvimento das forças produtivas abriu a possibilidade de uma produção autônoma dos indivíduos, não mais subordinada a vínculos comunitários que foram construídos por intermédio de relações sociais de dominação e exploração capitalista. Esse processo conduziu ao desenvolvimento das objetivações mais desenvolvidas, como arte, ciência e filosofia; porém, o grande avanço do conhecimento sobre a natureza é ampliado mediante as necessidades de um novo modo de produção e reprodução da existência humana que tem o valor de troca como mediação das relações sociais. Portanto, o progresso das forças produtivas, que possibilitou à humanidade um grau elevado de universalização, realizou-se às custas de trabalho humano alienado.

Heller (2008, p. 21), ao tratar sobre o desenvolvimento da história humana, chama atenção para a relação entre possibilidade e realidade. Segundo a autora, é possível perceber como o entendimento do desenvolvimento das forças produtivas é importante para a compreensão do desenvolvimento dos valores. Como exemplo, ela cita o modo de produção feudal e argumenta que, se analisarmos a produção de valores de uso, ou seja, a produção de bens, durante esse período, perceberemos que a produção diminuiu se comparada ao modo de produção anterior. Mas, apesar da constatação dessa realidade, há uma discrepância se analisarmos as possibilidades inscritas em cada momento histórico, já que, durante o período de vigência do regime feudal, as possibilidades de desenvolvimento eram muito maiores que as da antiguidade. Portanto, para entendermos o desenvolvimento dos valores, devemos considerar também suas possibilidades e não apenas sua realidade.

Logo, nesse processo são constituídos os valores universais que, por sua vez, condensam-se em objetivações humanas. Os produtos mais elaborados

produzidos por meio das objetivações humanas mais ricas são aqueles que usualmente designamos pelo termo clássico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para além das divergências existentes entre as teorias pedagógicas em relação à concepção de conhecimento, há uma incompatibilidade em relação ao que venha a ser a formação humana. A perspectiva de formação do indivíduo adotada pela pedagogia histórico-crítica está embasada em uma concepção de que a formação humana está diretamente relacionada ao que diferencia os seres humanos dos outros seres vivos. É por meio da dialética entre objetivação e apropriação que ocorre a formação do indivíduo. E, para que essa formação ocorra, é necessário que o indivíduo aproprie-se do que mais rico a humanidade já produziu.

É importante destacar que, para além da discussão sobre o clássico, é necessário pensarmos também no trabalho educativo enquanto um processo necessário para a transmissão dos conteúdos. É bastante notório que, ao longo de toda a BNCC, não fique explícita a função do professor. Entendemos que, ao falarmos do clássico, precisamos também ressaltar a importância do professor e da atividade educativa; mais especificamente, do trabalho educativo realizado por ele. Segundo Saviani (2008, p. 13) "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". Para a pedagogia histórico-crítica o papel da escola não é reforçar o cotidiano dos indivíduos, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (Saviani, 2011, p. 201).

A questão é que esse processo de formação encontra barreiras quando nos deparamos com as limitações inerentes à sociedade capitalista. A concepção de conhecimento e a própria concepção do processo educativo não propicia que esse nível de desenvolvimento humano seja alcançado. Indo mais além, talvez seja necessário destacar que esse processo de formação não esteja no horizonte de formação almejado tanto pelos documentos oficiais, como é o caso da BNCC e da LDB, quanto pelas pedagogias hegemônicas que, por sua vez, embasam os documentos, tais como o multiculturalismo e o construtivismo.

É justamente na discussão sobre as possibilidades, no que se refere à formação dos indivíduos, que se evidencia a importância do trabalho educativo. É necessário que se conheça tanto as possibilidades produzidas pelo gênero

humano ao longo da história quanto as possibilidades dos indivíduos. Porém, não basta conhecer as possibilidades, é necessário saber utilizá-las e querer utilizá-las. Nas palavras de Antonio Gramsci (1978, p. 47):

> A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade quer dizer "liberdade". A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que, mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou a possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário "conhecê-las" e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem nesse sentido é vontade concreta: isto é aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam essa vontade.

O currículo escolar deve estar apto a disponibilizar as melhores potencialidades humanizadoras da cultura e as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, para essa teoria pedagógica, é possível elevar os seres humanos a patamares superiores de individualidade, contribuindo para a superação de uma sociedade e de um cotidiano alienados. Segundo Duarte (2013, p. 213),

> Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes às esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Desse modo, se no capitalismo a educação escolar é a forma dominante, isso não isenta o processo de contradições. Isso significa que, ao mesmo tempo em que se inaugura um novo período para a educação escolar, esse processo não implica a possibilidade de que todas as pessoas tenham acesso ao que é disponibilizado pela educação escolar. Com a sociedade capitalista surgiu a possibilidade

de uma universalização da cultura, ou seja, da riqueza humana material e não material – sob condições mediadas pela alienação. Essa possibilidade não existia antes do capitalismo. É o capitalismo que destrói a comunidade natural e abre possibilidades de uma liberdade e universalidade que extrapola os limites das comunidades locais, ao mesmo tempo em que estabelece formas de trabalho degradantes. A contradição entre a riqueza das objetivações humanas e a apropriação parcial pelos indivíduos denota o caráter alienado da socialidade, que opera no sentido de bloquear o desenvolvimento da universalidade do gênero humano. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 41, grifo dos autores):

> a libertação de cada indivíduo singular é atingida na medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. De acordo com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência *multifacetada*, essa forma natural da cooperação *histórico-mundial* dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram.

No período em que o neoliberalismo afeta o currículo escolar com a relativização dos conteúdos que devem ser ensinados, também observa-se um esvaziamento escolar, com características da negação do ato de ensinar e do papel do professor. A ideologia pós-moderna, que foi amplamente incorporada no âmbito educacional, não se desvincula de uma concepção neoliberal, pois pauta-se, de modo voluntário ou não, em defesa da manutenção da sociedade. Não é difícil perceber que as ideias presentes na BNCC estão sintonizadas com o ideário neoliberal e pós-moderno.

Porém, ressaltar essas contradições não significa desanimar em relação às possibilidades, mas sim ter cada vez mais clareza delas. Esse árduo processo, de encarar de frente os processos de desumanização produzidos por essa sociedade, é um passo fundamental no percurso que nos leva em direção à superação, para que possamos, de fato, alcançar um desenvolvimento mais pleno à humanidade em seu conjunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, N. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

MÁRKUS, G. *Marxismo e antropologia*: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. *Cadernos de Paris*. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

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

NETTO, J. P. Razão, ontologia e práxis. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, Cortez Editora, n. 44, p. 26-42, abr. 1994.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 299-305.

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

SAVIANI, D. Importância do conceito de "clássico" para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, A. (Org.). *Marx está vivo!* Maceió: s./n., 2010. p. 15-28.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica*: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-225.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

CAPÍTULO 5

CURRÍCULO E TRATO COM O CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA[1]

Carolina Nozella Gama[2]

Ailton Cotrim Prates[3]

Tem sido crescente as proposições que defendem a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando ensinar com base no saber cotidiano, descartando-se o conhecimento sistematizado. Nesse sentido, aprofunda-se o rebaixamento da formação dos trabalhadores, esvaziando-se a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Proposições como essas expressam o projeto formativo burguês, que visa "induzir ao conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida" (MÉSZÁROS,

---

1 Este texto foi publicado, com pequenas alterações, na *Revista Gesto e Debate*, no volume 19, número 5, em junho de 2020.

2 Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2008), mestre (2012) e doutora (2015) em educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi coordenadora pedagógica do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) de 2013 a 2015. Atualmente é professora do setor de didática do Centro de Educação na UFAL, atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, linha de pesquisa: saberes e práticas docentes, e é pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL).

3 Professor do magistério de 2º grau (1992). Graduado em educação física pela Universidade do Estado da Bahia, *campus* Guanambi (UNEB/Gbi) (2002), mestre (2014) e doutorando em educação pela UFBA (2018-atual). Foi professor da educação básica pública por quinze anos (1999-2014), coordenador geral pedagógico da Secretaria Municipal de Caculé, na Bahia (2005-2010). Atualmente é professor do curso de educação física licenciatura e pesquisador do LEPEL.

2005, p. 55). Os dados da realidade acerca da educação no Brasil demonstram a direção da reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990, refletindo os objetivos do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela "terceira via" no Brasil (Neves, 2005). Conforme aponta Falleiros (2005, p. 211), embora a educação para a flexibilização do trabalho seja propagada em várias frentes, "a escola continua sendo espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do 'novo homem', de acordo com os princípios hegemônicos".

Nos anos de 1990, adentrando a década subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tornando oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira, tendo como marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sob a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola (Marsiglia, 2011). A importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil, realizada sem nenhum debate prévio, enfatiza a metodologia da contextualização entre currículo e vida, "(o 'saber vivido', em detrimento do 'saber acumulado') a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo" (Falleiros, 2005, p. 214).

A coalização liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu o governo de 2003 a meados de 2016, embora pautada em um capitalismo desenvolvimentista (Berringer, 2015 apud Freitas, 2018), "não foi uma linha reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizão PSDB/PFL [Partido da Social Democracia Brasileira/Partido da Frente Liberal] tivesse permanecido no poder" (Freitas, 2018, p. 10). Houve um retardo nas reformas neoliberais atravessado por algumas conquistas do ponto de vista das políticas sociais e bandeiras democráticas, vide Plano Nacional da Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais e ampliação da oferta de vagas na educação infantil, universidades públicas e institutos federais.

As manifestações de rua em 2013 e o *impeachment* da presidenta Dilma por um golpe jurídico-parlamentar em 2016 foram fruto do processo de reestruturação da "nova direita" no Brasil, iniciado desde a redemocratização dos anos 1980 (Freitas, 2018).

> Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de "bases nacionais comuns curriculares", no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (*accountability*) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade

> e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chauí, 2018) [FREITAS, 2018, p. 11-12].

Nessa linha, tem avançado a passos largos a reforma empresarial da educação, especialmente no que tange ao projeto formativo expresso nos currículos, como os programas Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Programa Escola sem Partido; Programa Nacional das escolas cívico-militares; Future-se. Todos são sintonizados ao desmonte do Estado garantidor das políticas sociais, dos serviços e bens públicos, haja vista: emenda constitucional 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos (PEC 241/2016); Reforma da previdência; Reforma trabalhista; Privatizações etc.

Do ponto de vista da classe trabalhadora, urge o desenvolvimento de proposições e práticas formativas contra-hegemônicas, que atreladas às lutas mais gerais, pautem uma formação "a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos" (MARTINS, 2010, p. 20). Nesse sentido, recuperando as formulações realizadas em estudos anteriores (GAMA, 2015), o presente capítulo objetiva apontar contribuições acerca do currículo na perspectiva histórico-crítica, em articulação com a abordagem crítico-superadora.

AS ARTICULAÇÕES ENTRE A ABORDAGEM CRÍTICO-SUPERADORA E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA PENSAR O CURRÍCULO E OS PROCESSOS DE ENSINO

Tomamos como referência as formulações da abordagem crítico-superadora, haja vista fornecerem-nos uma sistematização relevante acerca da *dinâmica curricular*, bem como da sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização, a partir dos *ciclos de escolarização*, indicando princípios curriculares para seleção e trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2012). Tais formulações foram retomadas por Gama (2015) e Melo (2017), incorporadas nos estudos acerca da didática histórico-crítica por Martins, Galvão e Lavoura (2019).

O currículo é entendido como "o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização" (MARTINS; GALVÃO; LAVOURA, 2019, p. 27), e que se materializa através da dinâmica curricular – *trato com o conhecimento; organização escolar*

e normatização –, como sintetiza Micheli Ortega Escobar (1997, p. 67-68, grifo nosso):

> O *processo de sistematização*, dirigido à *formação do pensamento científico* dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real – em que se encontram dados substanciais e não substanciais –, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou "sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações", expõe Davidov (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das "representações", quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Por isso, ao discutirmos o currículo não podemos perder de vista o problema da formação inicial e continuada de professores, bem como as questões referentes a carreira docente, condições de trabalho e remuneração, afinal, tais elementos têm rebatimento direto sobre a prática pedagógica que é desenvolvida no interior das escolas. Para "que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento", pois suas atribuições profissionais exigem "um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática" (Pasqualini, 2010, p. 201).

O conceito de *trato com o conhecimento* (Coletivo de autores, 1992, 2012), que diz respeito a maneira como o professor organiza metodologicamente o ensino, é aprofundado por Escobar (1997) que o desdobra em *seleção do conhecimento*; *organização do conhecimento selecionado* ao longo dos anos (ciclos de escolarização) e *sistematização do conhecimento* (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos), tendo em vista a formação do pensamento teórico dos estudantes. Essa organização fundamenta-se em uma dada teoria do conheci-

mento e teoria psicológica (Escobar, 1997). Tais processos estão sujeitos às *condições dos alunos* para apreender o pensamento teórico e às *condições da escola* para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada *organização escolar*, organização das condições espaço-temporais da escola.

A organização do trabalho pedagógico relaciona-se ainda à *normatização escolar* (Coletivo de autores, 1992, 2012; Escobar, 1997), que se configura como leis, orientações, diretrizes, documentos nacionais, estaduais, municipais e da própria escola como o projeto político pedagógico e o regimento escolar que orientam o trabalho desenvolvido na escola, e que muitas vezes tem caráter obrigatório.

As contribuições desses estudos são fundamentais para pensarmos os elementos que compõem e definem o trabalho pedagógico que, em última instância, é o que materializa o currículo, especialmente, porque não admite que analisemos a questão curricular em si mesma, de maneira isolada e autônoma, o que obedeceria a uma visão idealista do problema. Ao mesmo tempo reforçam a noção de currículo dinâmico, pautado no movimento do real, distanciando-nos tanto da concepção tradicional (currículo como rol de disciplinas, engessado, estático, inalterável e definitivo) quanto da perspectiva pós-moderna multicultural, relativista (currículo fragmentado, construído permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento).

A *seleção* dos conhecimentos que serão tratados, bem como sua *organização* e *sistematização* no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo, o que nos remete as contribuições de Elizabeth Varjal (1991) e do Coletivo de autores (1992, 2012) sobre a organização curricular em ciclos de escolarização.

> o currículo escolar organiza o pensamento do homem sobre o conhecimento científico e simultaneamente o instrumentaliza para o desenvolvimento de outros atributos que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento, na instância da pesquisa, refletindo sobre o mesmo em determinado contexto histórico de forma a pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica. O desenvolvimento da capacidade de reflexão a partir de determinada lógica é mediado pela apropriação do conhecimento científico na escola permitindo ao aluno compreender-se enquanto sujeito social historicamente determinado [Varjal, 1991, p. 32].

Em contraposição ao trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, Varjal (1991) e o Coletivo de autores (1992, 2012) defendem um currículo pautado na lógica dialética. Trata-se de outra maneira de organizar o conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para apreensão e alteração da realidade. Nesse sentido, aponta-se para princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

> A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção [Coletivo de autores, 1992, 2012, p. 34].

As elaborações de Martins (2009), retomadas por Pasqualini (2010), também trazem contribuições importantes que nos permitem avançar no exame da problemática acerca da *seleção, organização e sistematização* dos conhecimentos no tempo e espaço pedagógico, tendo em vista o desenvolvimento psíquico e a lógica interna do conteúdo. Em especial no que diz respeito à imbricação entre os conhecimentos a serem transmitidos e as funções psicológicas a serem desenvolvidas. Pasqualini (2010) retoma a classificação realizada por Martins (2009) acerca da natureza dos conteúdos escolares na educação infantil em que afirma haver conteúdos de formação operacional, que têm influência direta na formação de novas habilidades, exercendo influência indireta na construção de conceitos, e conteúdos de formação teórica que têm influência direta na formação de conceitos e indireta no desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, (Martins, 2009).

O destaque realizado pelas autoras acerca da natureza dos conteúdos escolares na educação infantil levou-nos a indagar se tal distinção de conteúdos segundo sua natureza (teórica e operacional) também não estaria presente em outros níveis de ensino, em especial no que diz respeito à formação política e de novos valores. Afinal, como afirma Pasqualini (2010, p. 156) apoiada em Vigotski, "submeter sua conduta a uma regra construída pelo coletivo, contendo seus impulsos imediatos [...] são processos que, dialeticamente, exigem da criança um grau embrionário de auto-regulação da conduta e contribuem para seu desenvolvimento", o que se inicia na educação infantil. Na sociedade

marcada pelo individualismo e pela competição, na qual as relações são cada vez mais desumanas, não é raro que o desenvolvimento da autorregulação da conduta fique prejudicado, que dirá o desenvolvimento da consciência política, a auto-organização e a formação de novos valores[4].

Nessa direção, ao debruçar-se nos estudos acerca da auto-organização (ou autodireção) dos estudantes, Pistrak (2003) afirma ser necessário que os mesmos desenvolvam: 1) aptidão para trabalhar coletivamente (que só se adquire no trabalho coletivo, na habilidade de saber dirigir e ser dirigido, o que implica em todos ocuparem tanto as funções de direção quanto as funções subordinadas); 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização (só será desenvolvida na medida em que os estudantes gozem de liberdade e iniciativa para todas as questões relativas a sua organização)[5]. Ao tratar da autodireção e auto-organização, o educador soviético evidenciou que o processo de desenvolvimento da autodireção (individual) é impensável sem que se desenvolva também a auto-organização (coletiva). Assim, a autodireção está para o sujeito, como a auto-organização está para o coletivo; ambas se realizam na unidade dialética. O sujeito só pode desenvolver sua capacidade de autodireção na medida em que as relações sociais travadas por ele permitem também o desenvolvimento da auto-organização. Entendemos que a autodireção e a auto-organização não estão postas, sendo necessárias, ao pensarmos a formação do homem novo, a escola da transição (Alves, 2015), que nas entranhas do capitalismo vislumbra a construção do socialismo.

Dito isso, apresentamos o quadro (Figura 1) que ilustra a articulação dos elementos que compõem a concepção de dinâmica curricular: i) *trato com o*

---

4 Trata-se da dimensão ético-moral da formação, que para a pedagogia histórico-crítica desde a educação infantil deve "promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunista". A expressão atitude comunista é empregada por Elkonin (1987) ao discutir a intervenção pedagógica no jogo de papéis, como síntese de um conjunto de valores que orientam a ação do indivíduo perante outras pessoas e perante as coisas. O pesquisador ilustra essa proposição afirmando que ao representar no jogo, por exemplo, um piloto de avião, a criança pode tanto reproduzir relações de subordinação e dominação perante mecânicos e outros membros da tripulação, quanto enfatizar relações marcadas pela camaradagem e pelo respeito. "Cabe ao professor, segundo o autor, introduzir no jogo infantil uma nova atitude do homem perante o homem, dirigindo a atenção das crianças e tornando assim atrativos para elas aqueles aspectos da vida dos adultos que caracterizam a atitude comunista, ou seja, uma atitude marcada pelo respeito ao outro, pela cooperação, pelo senso de igualdade e pelo compromisso com a justiça e com o bem comum" (Pasqualini, 2015, p. 208).

5 Não há nas formulações de Pistrak (2003) nenhum elemento que autorize a interpretação dos processos denominados de autodireção e auto-organização na linha das pedagogias não diretivas, do "aprender a aprender", atribuindo aos alunos a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e relegando-os a sua própria sorte.

conhecimento, que se desdobra em seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento; ii) *organização escolar*, que diz respeito à organização das condições espaço-temporais necessárias para aprender; e iii) *normatização*, que trata do sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação.

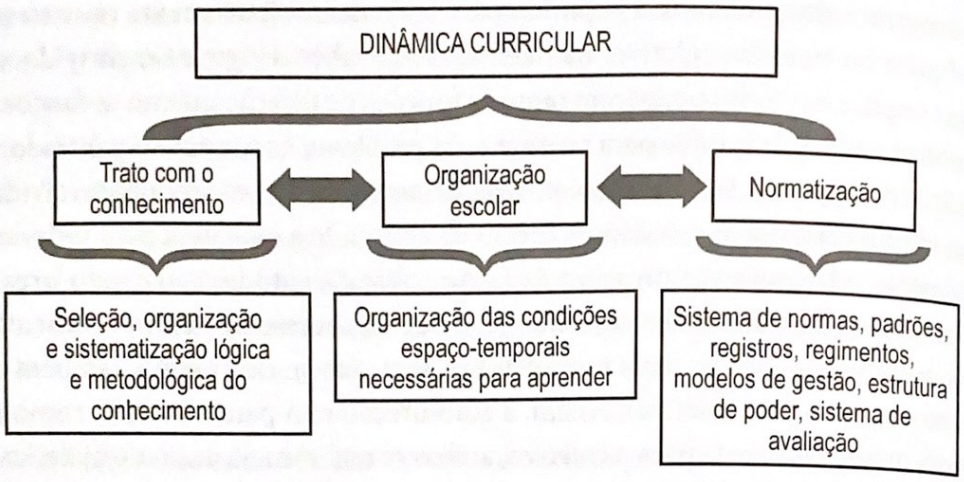


Figura 1 – Sistematização de elementos da dinâmica curricular ou do ensino histórico-crítico
Fonte: Coletivo de autores (1992, 2012). Elaboração dos autores.

À luz desse quadro, sem perder de vista as relações intrínsecas entre os elementos que compõem a dinâmica curricular, passemos à síntese das contribuições identificadas nas elaborações de Saviani, iniciando pela *normatização*, passando pela *organização escolar* e, finalmente, chegando ao *trato com o conhecimento*.

NORMATIZAÇÃO ESCOLAR NECESSÁRIA À VIABILIZAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

Conforme expresso no quadro (Figura 1), a noção de dinâmica curricular situa a discussão sobre o currículo no bojo de questões mais gerais como organização escolar, sistema de normas, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação do ensino. As elaborações de Dermeval Saviani também possuem a característica de examinar os problemas educacionais baseando-se em uma visão de totalidade. O autor auxilia-nos, portanto, a compreender a articulação existente desde o planejamento escolar até a política e estrutura

educacional através, por exemplo, da problematização da inexistência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil.

As formulações de Saviani, principalmente no campo da estrutura e política educacionais, contribuem para a discussão das questões vinculadas à normatização. O autor defende a implantação de um verdadeiro SNE orientado por um Plano Nacional de Educação (PNE), apontando a necessidade de superação da descontinuidade nas iniciativas no âmbito da educação e na política educacional. Para isso a educação precisará ser assumida concretamente como prioridade social e política, o que perpassa, fundamentalmente, pelo investimento imediato e maciço na educação pública. Como "conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns", o SNE visaria assegurar uma "educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país" (Saviani, 2014, p. 58).

Para tanto, o funcionamento do SNE deverá ser regulado pelo PNE, "ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação, em dez anos" (Saviani, 2014, p. 60). O SNE deve ter caráter público e sua instância normativa e deliberativa precisará ser "exercida por um órgão determinado, que corresponde, hoje, ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se "de um órgão de Estado e não de governo", devendo, pois, "como ocorre com os poderes legislativo e judiciário, gozar de autonomia financeira e administrativa, não podendo ficar, como hoje ocorre, na dependência total do Executivo" (Saviani, 2014, p. 62).

O sistema de normas, padrões, registros, regimentos, projeto político pedagógico, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação no âmbito dos estados, municípios e no interior das escolas devem guiar-se pelas orientações do SNE; não podendo estar à mercê de mudanças de governos estaduais e municipais, ou de gestões escolares, muito menos a serviço das parcerias público-privadas. Ao contrário, devem gozar de autonomia que permita haver continuidade nas ações, sendo avaliados e alterados tendo em vista a consecução do objetivo comum de *prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população*. Vale ressaltar, que as orientações do PNE, que tem função de orientar e regular o SNE, elaborando as diretrizes e as metas educacionais para o período de vigência do plano e indicando os meios pelos quais as mesmas serão alcançadas, deverão ser construídas de baixo para cima garantindo a participação dos educadores que o concretizam.

Como não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma, nem uma forma que não esteja impregnada de conteúdo (FREITAS, 1995), a organização dos tempos e espaços da escola e seu modo de gestão, expressos nos documentos norteadores (projeto político pedagógico, regimento escolar com as normas de funcionamento), não são definidos de maneira ingênua, mas sob a égide das relações sociais, a fim de que cumpram a função de perpetuação da ordem vigente. Por isso, uma proposição histórico-crítica de currículo não pode furtar-se de apontar a necessidade de desenvolvermos novas formas de organização escolar, o que deve se expressar na normatização escolar por seus documentos orientadores. A forma de gestão institucional também deverá expressar outra lógica, pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes. No sentido do que aponta Pistrak (2003), é necessário que a normatização escolar estimule a auto-organização (ou autodireção) dos alunos, bem como da equipe escolar, prevendo tempo e espaço para reuniões, assembleias e formação ou reativação dos grêmios escolares (com autonomia), por exemplo.

Ao avaliar as primeiras tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2005) reforça nossa argumentação, destacando a importância que o modo como estão organizadas as escolas cumprem na viabilização ou não das transformações pretendidas pela teoria pedagógica. O autor destaca que mesmo as tentativas sérias de implementação da pedagogia histórico-crítica, conduzidas por equipes de secretarias de educação que buscavam compreender as características da teoria procurando implementá-la como um instrumento de transformação e elevação da qualidade do ensino público encontraram barreiras, mesmo que não por insuficiência da teoria ou insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação:

> Ocorre que as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino guiando-se por outra teoria não basta formular o projeto pedagógico e difundi-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo, a toda comunidade esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições

> de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada [SAVIANI, 2005, p. 266].

Portanto, a implementação de um currículo na perspectiva histórico-crítica exige novas formas de organização do trabalho das equipes escolares, momentos para planejamento e avaliação individuais e coletivas, o que implica "uma radical transformação no tratamento de questões da docência, com real investimento na sua valorização: formação, jornada, salário, condições de trabalho" (SAVIANI, 2012, p. 56). Trata-se de associar a nova teoria pedagógica à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, luta pela jornada de tempo integral (com carga horária em uma única escola, com metade das horas em sala de aula e a outra metade para atividades de estudo, planejamento, trabalho no projeto pedagógico da escola etc.) para que se tenha condições objetivas para reorientar a estrutura curricular; a relação professor-aluno e a qualidade do ensino, conforme aponta Saviani (2005). Consequentemente, tal organização estaria prevista e expressa na normatização e organização das escolas.

Sobre o que expusemos até aqui, reconhecemos estarmos vivendo um período de refluxo, pois os processos de escuta foram interditados após o golpe de 2016. Houve um esvaziamento das representações da sociedade civil e dos movimentos sociais no CNE, e as decisões são tomadas de cima para baixo, o que representa um retrocesso que fere a democracia. Os mecanismos de controle do trabalho pedagógico aprofundam-se, visando fazer avançar a reforma empresarial da educação, a exemplo dos documentos curriculares nacionais como a Base Nacional Comum Curricular, articulada às avaliações externas e em larga escala. Apesar disso, há resistência, sendo necessário torná-la cada vez mais ativa e coletiva (LAVOURA; ALVES; SANTOS JUNIOR, 2020). As contribuições trazidas neste texto colocam-se na perspectiva de ser ponto de apoio à resistência.

ORGANIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NECESSÁRIAS À VIABILIZAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A organização escolar relaciona-se ao trato dado ao conhecimento, à sua organização e sistematização lógica e metodológica ao longo do tempo e espaço.

Saviani aponta preceitos gerais para a organização pedagógica, afirmando que é o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino (SAVIANI, 2007a, p. 160), devendo a organização pedagógica tomar como referência o conceito de trabalho como princípio educativo (SAVIANI, 2010, 2014). Baseado no conceito de politecnia, Saviani (2005) indica como eixo de referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino *o enfrentamento das contradições do sistema capitalista*, de modo que: a *educação fundamental* deveria permitir a superação da contradição entre *o homem e a sociedade*; a *educação de nível médio* a contradição entre *o homem e o trabalho*, e o *ensino superior*, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre *o homem e a cultura*.

Além disso, se é verdade que devemos buscar "na cultura produzida pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações" (MALANCHEN, 2014, p. 124); também é verdade que precisamos recuperar o que há de mais desenvolvido do ponto de vista das relações humanas e suas formas de organização, garantindo o acesso às novas gerações. Afinal, a formação do homem novo e da consciência política precisam ser desenvolvidas também por meio do cultivo de valores e atitudes comunistas para que a escola passe de correia de transmissão da ideologia burguesa, reproduzindo as estruturas existentes (SNYDERS, 2005) para terreno de luta em que florescem as forças do progresso, a possibilidade de libertação que ameaça a ordem estabelecida. Não será possível aprofundarmos a discussão neste momento, mas os estudos de Krupskaya e Lênin (FREITAS; CALDART, 2017) auxiliam-nos nessa direção.

ORGANIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO LÓGICA E METODOLÓGICA DO CONHECIMENTO

Sobre o aspecto do trato com o conhecimento faz-se oportuno iniciar com as afirmações de que "só se chega à aprendizagem através de um processo deliberado e sistemático", e o "currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando (leia-se os alunos) sejam coroados de êxito" (SAVIANI, 2008a, p. 21). Pautada pelo método materialista histórico dialético, a organização curricular atrelada à concepção de currículo que vimos defendendo deverá promover o desenvolvimento do estudante, contribuindo para que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada,

explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Ou seja, que ele ascenda do senso comum à consciência filosófica, do pensamento empírico ao pensamento teórico, da aparência à essência (SAVIANI, 2004).

Vislumbrando tal necessidade, a pedagogia histórico-crítica aponta uma saída para o dilema posto pelas tendências pedagógicas não críticas, que opõem, excludentemente, teoria e prática, professor e aluno. Entendida como mediação no seio da prática social global, a pedagogia histórico-crítica concebe que a educação tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Conforme explicita Saviani (2005), daí decorre um método pedagógico que:

> parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) [SAVIANI, 2005, p. 263].

Fudamentados nessa afirmativa de Saviani, recuperamos o conceito de ciclos de escolarização, da abordagem crítico-superadora, segundo o qual "os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada" (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36). Melo (2017), com base na incorporação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica pela psicologia histórico-cultural, e Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2009) atualizam as proposições do Coletivo de autores (1992, 2012). Tendo em vista a organização da educação básica e os níveis de ensino, são quatro ciclos de aprendizagem propostos, que passamos a expor em seguida.

A *organização da identidade dos dados da realidade* é o primeiro ciclo que abrange a educação infantil (MELO, 2017), no qual o aluno possui uma visão sincrética da realidade e os dados aparecem de forma difusa e misturados, sendo o momento da experiência sensível. A escola deve "organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças" (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36) e assim

possa dar um salto qualitativo, categorizando, classificando e associando os objetos e fenômenos.

A *iniciação à sistematização do conhecimento* é o segundo ciclo e comporta as séries iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano (MELO, 2017). Nesse ciclo o aluno começa a tomar consciência de atividade mental, de possibilidades de abstração, de possibilidade do confronto dos dados da realidade "com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social" (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

O terceiro ciclo é a *ampliação da sistematização do conhecimento* e abrange as séries finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano (MELO, 2017). Nele há a possibilidade de ampliação das referências conceituais do pensamento do estudante, desenvolvendo a consciência da atividade teórica (operação mental que reconstitui a mesma operação na imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade) objetivando reorganizar a identificação dos dados da realidade por meio do pensamento teórico.

O quarto, e último, ciclo é o de *aprofundamento da sistematização do conhecimento* abrangendo a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, no qual a escola deve possibilitar a reflexão científica sobre os objetos e a apreensão de suas características especiais, abandonando o senso comum e os pseudoconceitos, podendo perceber, compreender e explicar as propriedades comuns e regulares dos objetos. Nesse ciclo o aluno pode, e deve, lidar com a regularidade científica e adquirir algumas condições objetivas podendo ser produtor de conhecimento científico, caso seja submetido a atividade de pesquisa (MELO, 2017; COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

Os ciclos de escolarização "não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s)" (COLETIVO DE AUTORES, 2012) e relacionam-se aos princípios de seleção e trato com o conhecimento que serão abordados na sequência.

PRINCÍPIOS CURRICULARES PARA O TRATO COM O CONHECIMENTO

Segundo Saviani (2008a, p. 16), "currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola". Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de "seleção do conhecimento" a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano

conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 2004). A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir "prioridades" (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado "pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem" (SAVIANI, 2004, p. 38).

Malanchen (2014) explica que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos "científicos, filosóficos e artísticos", devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado (SAVIANI, 2008a). Guiada pelas formulações do Coletivo de autores (1992; 2012) acerca de princípios curriculares, a tese de Gama (2015) explicita como tais princípios podem ser aprofundados com base em formulações de Saviani.

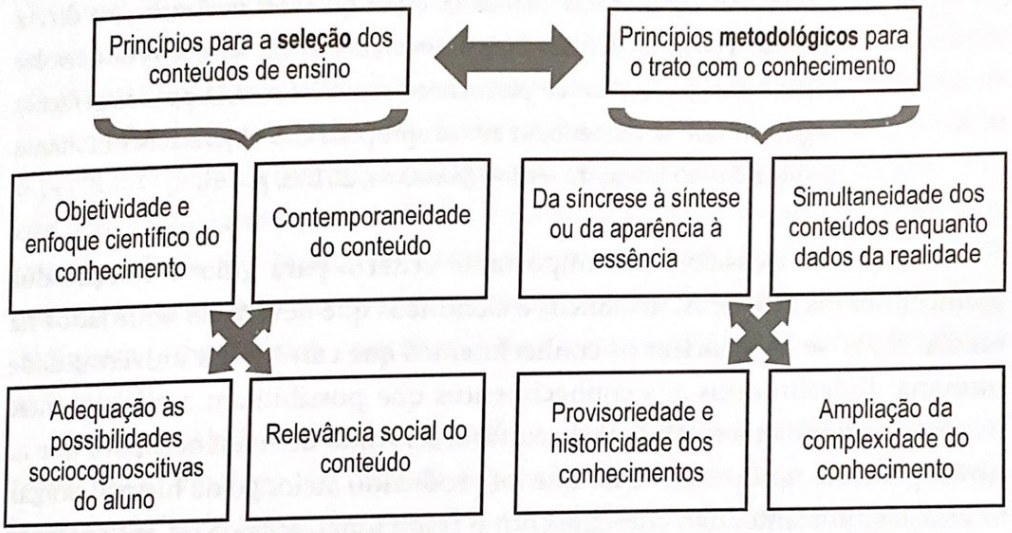


Figura 2 – Sistematização de princípios curriculares para seleção e trato com o conhecimento
Fonte: Coletivo de autores (1995) e Gama (2015). Elaboração dos autores.

No que tange aos *princípios para seleção dos conteúdos de ensino*, iniciemos pela *relevância social do conteúdo*. O Coletivo de autores (1992; 2012, p. 31) explica que o conteúdo a ser tratado "deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social". Saviani (2008b) permite-nos complementar tal assertiva ao ressaltar que sendo o saber um meio de produção, sua apropriação contraria a lógica do capital baseada na propriedade privada desses meios. Defendemos que o conhecimento sistematizado seja apropriado pelos trabalhadores na escola, pois ele pode se

converter em força material, permitindo o desenvolvimento da compreensão acerca das relações sociais de produção (SAVIANI, 2003a).

Nessa perspectiva, a "organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos" (SAVIANI, 2010a, p. 32). A noção de "clássico" orienta a definição dos currículos escolares, fornecendo "um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural" (SAVIANI, 2010b, p. 27-28).

> Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo [SAVIANI, 2010b, p. 16].

A noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações apropriem-se do que foi produzido ao longo da história social. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da *contemporaneidade do conteúdo*.

Conforme o Coletivo de autores (1992; 2012), a seleção dos conteúdos deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento "do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico" (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012, p. 31).

Essa discussão pode ser adensada com apoio do apontamento realizado por Saviani (2010a) acerca da necessidade de confrontarmos o paradoxo da ideia de uma sociedade do conhecimento que decreta a falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento, reafirmando o conhecimento

científico na atualidade como instrumento construído pelo ser humano para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo. O autor defende que é necessário romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe à função gnosiológica (SAVIANI, 2010a).

Além disso, o autor chama atenção para a disseminação dos meios de comunicação de massa como um dado que a escola não pode ignorar, haja vista o peso que a mídia ocupa nas vidas das crianças e jovens, cumprindo à escola considerar essa realidade "e procurar responder essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho" (SAVIANI, 1997, p. 76). Contudo, Saviani (2010a) ressalta que não basta tornar tais meios acessíveis pela disseminação dos aparelhos, por exemplo, "é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis" (SAVIANI, 2010a, p. 32). Vejamos o papel decisivo das notícias falsas (*fake news*) no resultado das eleições no Brasil e no mundo. Disseminadas principalmente via WhatsApp, as *fake news* disparadas por robôs em velocidade absurda, foram construídas com base em análise de dados (via algoritmos) que permitem traçar o perfil das pessoas e indicar em que tipo de mentira elas acreditariam. Por isso, não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso (saber prático-operacional). É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos e processos que permitem produzir tal riqueza (saber teórico-conceitual), bem como seus mecanismos e impactos na sociedade.

Outro princípio é o da *adequação dos conhecimentos às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*. Ao discutir a questão dos saberes do ponto de vista da forma "sofia" e da forma "episteme", Saviani (2016) esclarece que essas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, na medida em que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, bem como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos (SAVIANI, 2016). Nesse sentido, "o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas". O professor, por sua vez, "ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski" (SAVIANI, 2003b, p. 49). Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espaço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

> Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento [SAVIANI, 2006, p. 45].

Portanto, devemos considerar o aluno concreto. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócuo, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer por si mesmo.

Outro relevante princípio curricular é o da *objetividade e enfoque científico do conhecimento*. Essa premissa é abordada por Saviani (2008a), que salienta ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade e esclarece que a questão da neutralidade é uma questão ideológica que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.

O fato do conhecimento ser sempre interessado, sendo a neutralidade impossível, não significa a impossibilidade da objetividade. Afinal, "dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal" (SAVIANI, 2008a, p. 57-58). Buscar a objetividade do conhecimento corresponde à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento e na objetividade) e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca pelos meios que atendam a suas necessidades e satisfaçam suas carências. Assim, a historicização é a maneira de resgatar a objetividade e a universalidade do saber; não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos mais adiante.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a hu-

manidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no improviso e rejeitando o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade (MALANCHEN, 2014).

Considerando que "para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado", sendo necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação, o que implica "dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio" (SAVIANI, 2008a, p. 18), os "princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns *princípios metodológicos,* vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos" (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012, p. 31).

Iniciemos pelo princípio *da síncrese à síntese ou da aparência à essência*, que pode ser compreendido quando Saviani (2008a, p. 22) destaca que "o papel da escola é possibilitar, por meio do acesso à cultura erudita, a [...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular". Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo e torná-lo rico em novas determinações, atingindo-se no ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de modo que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, consequentemente, a cultura erudita. Destarte, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2016).

Com isso, Saviani (2008b) defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a "cultura superior" (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o "conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola" (SAVIANI, 2016, p. 1-2). Assim, contribui-se para a compreensão dialética da realidade, de modo a articular o singular – o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar) – com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista).

Outro princípio é o da *simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*. Trata-se da busca por assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, ou seja, trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca da realidade. Considerando que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (Saviani, 2016).

Assim empreende-se um movimento que vai "da síncrese ('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')", o que 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, 2012a, p. 74). Asbahr (2016, p. 178), recuperando as contribuições de Davidov e Márkova (1987, p. 324), aponta que os conhecimentos teóricos são o conteúdo fundamental da atividade de estudo, e também sua necessidade. No processo de assimilação desse conhecimento teórico (método científico) deve ser observada a diferenciação entre o método de investigação e o método de exposição, sendo o de exposição o mais adequado para a sua assimilação, uma vez que a investigação ocorre baseada em análise da diversidade sensorial concreta, tipos particulares de movimento do objeto e revelação de sua base universal; e o de investigação "realiza-se pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, tendo como mediações as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos" (Asbahr, 2016, p. 179). Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar, remetendo ao princípio seguinte.

A *ampliação da complexidade do conhecimento* parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de modo linear, em uma "única dose", mas por meio de sucessivas aproximações. Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações), a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato escolar com o conhecimento, embora requeira a sistematização de sequências dos conteúdos

curriculares, não deve ser visto de maneira linear, na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra, além da incorporação de novos conteúdos, seria a ampliação das referências sobre aspectos da realidade já estudados que, dessa maneira, serão compreendidos pelos alunos de modo cada vez mais aprofundado e complexo.

De um período para o outro enriquecem-se as determinações acerca dos objetos estudados, incorporam-se ao saber escolar novos conhecimentos sobre os antigos e também novos objetos das ciências, das artes e da filosofia, avançando-se na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem (SAVIANI, 2008a). Ao examinar as contradições da educação burguesa, a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade; homem e trabalho; homem e cultura (SAVIANI, 2007a).

As considerações referentes ao princípio metodológico da ampliação da complexidade do conhecimento fornecem elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino e o conhecimento ao longo dos anos escolares. Isso nos remete a outro princípio curricular: o da *provisoriedade e historicidade dos conhecimentos*.

Conforme o Coletivo de autores (1992; 2012, p. 33) "é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retraçando-o desde a sua gênese, para que ele se perceba como sujeito histórico". Sobre isso, à luz da problematização da questão escolar realizada por Gramsci (1985) em *Os intelectuais e a organização da cultura*, em especial a passagem em que o autor tratou da centralidade que a cultura greco-romana tinha na escola tradicional, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas, Saviani (2007b) argumenta que a História seria exatamente essa matéria que deve ocupar o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo.

De acordo com Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2009), trata-se de assumir a história como matriz científica, de modo que a organização dos conteúdos curriculares oriente-se pelo princípio da radical historicidade, organizando-se "em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos" (SAVIANI, 2007b, p. 129). Afinal, o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro. Dessa maneira, é

impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes e o que implica o estudo de sua gênese (SAVIANI, 2007c).

Nessa perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada em um dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico. Esse princípio não deve, porém, ser entendido de maneira mecânica, como se o estudo de cada tópico dos conteúdos escolares devesse necessariamente ser precedido de uma exposição sobre sua gênese histórica ou a sequência de ensino devesse necessariamente reproduzir o percurso histórico de determinado conhecimento. Há aqui a necessidade de se considerar a dialética entre o lógico e o histórico, isto é, entre um determinado fenômeno em sua forma mais desenvolvida e seu processo de desenvolvimento (DUARTE, 2000).

Os princípios curriculares expostos articulam-se, não devendo ser tomados isoladamente ou como receituários a serem aplicados de modo descontextualizado. Ao contrário, os mesmos têm função de orientar a definição e organização do currículo, bem como o trabalho educativo, que articula o trabalho individual em torno de um projeto coletivo de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações entre o currículo e o trato com o conhecimento baseadas em fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora orientou esse estudo. Com base no conceito de *dinâmica curricular* desenvolvido pela abordagem crítico-superadora – desdobrado nas categorias trato com o conhecimento, organização escolar e normatização –, defendemos a promoção do desenvolvimento do pensamento por conceito científico como tarefa precípua da escola; haja vista a explicação de a realidade complexa e contraditória exigir o pensamento conceitual e a lógica dialética. Nesse sentido, recuperamos a orientação da pedagogia histórico-crítica sobre quais contradições devem ser enfrentadas, orientando o eixo de referência para o delineamento do currículo ao longo dos níveis escolares, a saber: contradição homem natureza e homem cultura (educação infantil); contradição homem e sociedade (ensino fundamental); contradição homem e trabalho (ensino médio); e a contradição homem e cultura (ensino superior).

No que diz respeito ao *trato com o conhecimento* (seleção, organização e sistematização do conhecimento), apontamos os princípios curriculares que, articulados entre si, orientam a seleção dos conteúdos (relevância social do

conteúdo; objetividade e enfoque científico do conhecimento; contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno) e também o trato metodológico do conhecimento (da síncrese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; provisoriedade e historicidade dos conhecimentos e ampliação da complexidade do conhecimento).

Os elementos que compõem a dinâmica curricular, as contradições que guiam o delineamento curricular dos níveis escolares e os princípios curriculares explicitados ao longo do texto não podem ser compreendidos fora de suas conexões e relações de interdependência. A normatização escolar articula-se com a organização da escola que, por sua vez, afeta, direta e indiretamente, o trato com o conhecimento; o qual deve relacionar-se coerentemente aos diferentes níveis de escolarização, em conexão com os princípios curriculares. Assim, faz-se necessária uma reorganização dos tempos e espaços escolares e suas formas de gestão, bem como a revisão crítica de seus documentos norteadores. Um modo de organização do ensino, pautado e voltado ao desenvolvimento da lógica dialética, deverá procurar levar o aluno a constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa e contraditória.

Por fim, podemos afirmar que uma concepção de currículo concatenada às necessidades históricas da classe trabalhadora não perde de vista o projeto histórico de superação do modo de produção capitalista, que tem imposto limites ao desenvolvimento humano. Guiando-se por um projeto de escolarização que permita a crítica radical à sociedade de classes, o currículo da escola da transição deve arquitetar a formação do homem novo atuando na escola realmente existente no sentido de sua transformação. Certamente, temos avançado coletivamente nas formulações dessa perspectiva, cabe seguirmos batalhando no sentido de fazê-las penetrar nas redes, escolas e nos cursos de formação de professores

REFERÊNCIAS

ALVES, M. S. *Formação de professores e crise estrutural do capital*: a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ASBAHR, F. da S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. 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.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*: antologia. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educ Soc*, Campinas, CEDES, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicologia evolutiva e pedagógica en la URSS*. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

ESCOBAR, M. O. *Transformação da didática*: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.

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

FREITAS, L. C. de.; CALDART, R. S. (Org.). *A construção da pedagogia socialista*: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica*: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JUNIOR, C. L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate. *Rev. Práxis Educacional*, UESB, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, 2020.

MALANCHEN, J. *A pedagogia histórico-crítica e o currículo*: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista*: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2011.

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*. Campinas: Alínea, 2009.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores*: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELO, F. D. A. *O trato com o conhecimento da educação física escolar e o desenvolvimento do psiquismo*: contribuições da teoria da atividade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NEVES, L. M. W. (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia*: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural*: um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2010.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, D. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. *Comunicação & Educação*, São Paulo, USP, v. 8, p. 63-77, 1997.

SAVIANI, D. Choque teórico da politecnia. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, EPSJV, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003a.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 1., 2003. Passo Fundo: UPF, 2003b. Disponível em: <http://www.escolapcdob.org.br/file.php/1/materiais/pagina_inicial/Biblioteca/76_SAVIANI_Dermeval_-_Perspectiva_marxiana_do_problema_da_subjetividade-intersubjetividade.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Org.). *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. *Princípios*, São Paulo, Editora Anita Garibaldi, n. 14, p. 37-45, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007a.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007b.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007c.

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

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil*: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Revista Faz Ciência*, Francisco Beltrão, UNIOESTE, v. 12, n. 16, p. 3-36, jul./dez. 2010a.

SAVIANI, D. Importância do conceito de "clássico" para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, A. (Org.). *Marx está vivo!*. Maceió: [s.n.], 2010b. p. 15-28.

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

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – revista de educação*, Niterói, UFF, ano 3, n. 4, 2016.

SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro, 2005.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.; ESCOBAR, M. O. (Org.). *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: UFBA, 2009. p. 183-203.

VARJAL, E. Para além da Grade Curricular. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, UFC, ano 1, n. 1, 1991.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, N. A.; LURIA, A. R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora USP, 1988. p. 103-117.

CAPÍTULO 6

CADÊ O CONTEÚDO QUE ESTAVA AQUI? INTERLOCUÇÕES ENTRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucinéia Maria Lazaretti[1]

PALAVRAS INICIAIS

Atonia. Essa é a palavra que, talvez, expresse o movimento pós-implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aparentemente, não há espaço para reflexão, para enfrentamento e para criação! De 2017 para cá, há uma sucessão de documentos e de orientações[2], em níveis nacional e estadual, direcionados a professores, a gestores e a outros agentes da área educacional com o objetivo de *implantar* e de seguir os ditames hierárquicos e os modelos pré-definidos na referida base. Nas secretarias municipais, nas escolas e nos Centros de Educação Infantil circulam muitos questionamentos e muitas dúvidas nos profissionais que ali atuam; há pouca clareza em relação ao que se anuncia, bem como apreensão em relação aos impactos desse processo na prática pedagógica.

Mediante uma perspectiva crítica de análise da BNCC, existem posicionamentos que apontam a concepção privatista no documento, com interesses empresariais e econômicos, assim como o esforço de diferentes instituições

---

1 Professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná, *campus* Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Doutora em educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Mestre em psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e especialista em teoria histórico-cultural pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Desenvolve pesquisas nas áreas de psicologia histórico-cultural, educação infantil; de organização do ensino; de desenvolvimento humano. É integrante do Grupo de Pesquisa e Ensino "Trabalho Educativo e Escolarização" (GENTEE/UEM).

2 Vide os portais da Base Nacional Comum Curricular: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; Guia de implementação: <https://implementacaobncc.com.br/>; Movimento pela base: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acessos em: 20 ago. 2020.

financeiras, de empresas e de fundações para direcionar essa política educacional brasileira (Macedo, 2014; Corazza, 2016). Também, de modo mais incisivo, evidenciam os impactos da base no âmbito da didática e do currículo, pelo modo como se apresentam as concepções de ensino, de aprendizagem e de desenvolvimento, os conteúdos, os objetivos, as habilidades e as competências, a prática pedagógica etc. (Saviani, 2016; Pasqualini, 2018; Barbosa; Martis; Mello, 2019).

Embora coadunemos com esses e com outros pontos críticos, nosso olhar dirige-se à educação infantil. Além disso, considerando o momento em que vivemos, ou seja, de implementação da BNCC como uma política pública, precisamos compreender esse contexto e apontar caminhos e possibilidades nesse cenário, a fim de resistir, de maneira criativa e criadora, à hegemonia neoliberal. Isto posto, a discussão está organizada em dois momentos: a) apontamentos sobre a estrutura e a organização da BNCC na educação infantil; b) reflexões e proposições mediante a BNCC em diálogo com a teoria histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica.

Nas mãos dos professores e dos demais profissionais afetos à educação infantil, esperamos que este texto sirva de instrumento de estudo e de análise para, coletivamente, construirmos estratégias que dialoguem com a BNCC, bem como para efetivar um currículo que represente, como horizonte, uma concepção de formação humana para emancipação e para humanização, à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

BNCC E EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS SOBRE A ESTRUTURA E A ORGANIZAÇÃO

A consolidação de uma BNCC para a educação infantil, apesar das controvérsias e dos questionamentos, é resultado de intensos debates sobre o estabelecimento de critérios mínimos que subsidiem a elaboração de currículo. Essa preocupação é gestada desde o fim da década de 1980, palco de lutas e de defesa em torno do caráter institucional do atendimento à criança pequena, as quais foram materializadas no documento *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise* (Brasil, 1996b). Tal documento trazia à tona a discussão acerca da proposta pedagógica ou curricular para a educação infantil como uma política pública, procurando responder a esta questão: *O que são proposta pedagógica e currículo em educação infantil?* Uma pergunta atravessada por múltiplas interpretações

e concepções sobre qual modelo de educação infantil estava consolidando-se no Brasil.

Dessa pergunta derivam documentos e materiais de estudos, culminando, apesar de ressalvas e de preocupações, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998). Até então, a educação infantil era carente de documentos orientadores, como política nacional e, com isso, as práticas pedagógicas orientavam-se (e atualmente ainda se orientam!) por modismos, como datas comemorativas, listas de atividades, temas geradores, projetos, entre outros. Com a intenção de normatizar um documento que orientasse a elaboração de currículos e/ou as propostas e os planejamentos pedagógicos, o RCNEI apresenta objetivos, conteúdos e orientações didáticas, com base em eixos de conhecimentos, sendo constituído por três volumes: Introdução, Formação pessoal e social e Conhecimento de mundo. De modo geral, o objetivo do documento é "servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira" (Brasil, 1998, p. 3).

Destacamos que, nesse documento, havia objetivos direcionados ao desenvolvimento de capacidades e conteúdos distribuídos pela faixa etária de 0 a 3 e de 4 a 6 anos e organizados por eixos, quais sejam: identidade e autonomia; movimento; música; artes visuais; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; matemática. Essa organização curricular por eixos orientou, até o momento, a elaboração das propostas pedagógicas e/ou dos currículos de inúmeros municípios brasileiros, permitindo uma direção na condução dos planejamentos de ensino e das práticas pedagógicas. Embora estivesse orientado por uma concepção de criança e de educação muito próxima ao construtivismo em um misto com outras perspectivas teóricas, no RCNEI, estavam definidos *por que ensinar; o que ensinar; como ensinar*!

A título de exemplo, o eixo matemática, fundamentado em uma perspectiva piagetiana, explicita que a criança constrói noções matemáticas e estabelece um dos objetivos para crianças de 4 a 6 anos: "comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática" (Brasil, 1998, p. 55). Para atingir esse objetivo, explicitam-se conteúdos, os quais são organizados em dois blocos: números e sistema de numeração; grandezas e medidas e espaço e forma. Ademais, em cada um dos blocos, há algumas orientações didáticas, de modo ilustrativo e sugestivo, para o planejamento pedagógico. É evidente a concepção piagetiana de

desenvolvimento e de aprendizagem, com apresentação de algumas orientações teóricas, de objetivos, de conteúdos e de encaminhamentos didáticos. Mesmo que haja alguns equívocos conceituais dos conteúdos matemáticos e que, na prática pedagógica, tenha-se efetivado muito mais como um manual, criticado pelo modo prescritivo e didático (FARIA; PALHARES, 2000; SILVA; ARCE, 2010), que como um referencial, foi um documento de vanguarda ao determinar *o que ensinar aos bebês e às crianças*! Embora o consideremos referencial em nível nacional, consolidado como uma política curricular, é cabível registrar a sua fragilidade nuclear, conforme aponta Lazaretti (2016a, p. 167, grifo do autor):

> a finalidade da Educação Infantil era a socialização e as experiências educativas que visavam contribuir para o *exercício da cidadania*, nos quais valores, normas e atitudes eram conteúdos fundamentais a serem apreendidos. Essa formação cidadã, desde os primeiros anos, é a mais difundida e declarada por grande parte dos documentos oficiais, que secundariza ou negligencia o ensino de conteúdos não-cotidianos, tornando essencial os conteúdos que formem atitudes e valores para a vivência democrática cotidiana.

Lazaretti e Arrais (2018) explicam que essa finalidade do RCNEI (BRASIL, 1998) traz, em seu bojo, a valorização da liberdade, do brincar, do prazer, da singularidade, da espontaneidade, da fantasia e da imitação, bem como que as creches e as pré-escolas devem formar crianças felizes e saudáveis. Se essas condições forem garantidas, a criança construirá o conhecimento, por meio da socialização cotidiana e das interações promovidas nas instituições.

O RCNEI esteve em vigência como uma orientação oficial por mais de uma década, até que em 2009 foram publicizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), mediante revisão e ampliação da sua primeira versão de 1999. Diferentemente do RCNEI, nas DCNEI não são estabelecidos objetivos, conteúdos e orientações didáticas; há, porém, uma reunião de princípios, de fundamentos e de procedimentos, cujo objetivo é orientar as políticas públicas, assim como a elaboração, o planejamento, a execução e a avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da educação infantil (BRASIL, 2009).

As diretrizes ressaltam que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e deve ser oferecida em creches e em pré-escolas, as quais são concebidas como "espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2009). Explicitam alguns princípios e

algumas orientações para a elaboração de propostas pedagógicas, organizando-se mediante dois grandes eixos: interações e brincadeiras. Anunciam também treze diretrizes gerais para que o trabalho educativo desenvolvido nessas instituições tenha uma intencionalidade pedagógica e que elas desenvolvam ações que garantam as condições para a realização das atividades propostas. Não apresenta, portanto, áreas de conhecimentos nem conteúdos a serem ensinados e estabelece que a organização curricular da educação infantil pode estruturar-se em eixos, em centros, em campos ou em módulos de experiências. Embora a intenção desse documento fosse romper com a estrutura do RCNEI e apresentar uma proposta de diretriz geral e aberta para que cada município e/ou para que cada instituição elaborasse os currículos e/ou os planejamentos mediante suas escolhas e suas intenções, foi baixa a adesão às DCNEI, prevalecendo o RCNEI.

A BNCC, como uma política pública, deriva das DCNEI, juntamente de, no mínimo, mais três documentos, a saber: Constituição Federal (Brasil, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996a); Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015). Nesses documentos, são limitadas as metas educacionais em relação aos conteúdos mínimos e à regulamentação de um documento normatizador, em nível nacional, que defina o conjunto das aprendizagens essenciais a ser ofertado a todos os alunos durante a educação básica. Ocorre que, inicialmente, a inclusão da educação infantil na BNCC foi objeto de controvérsias e de estranhamento, em virtude da menção à ideia de currículo que se aproxima ao modelo escolar, com certa ênfase à listagem de conteúdos em disciplinas isoladas (Amorim; Dias, 2012). Consequentemente, retomam-se antigas disputas e debates sobre o que é ou o que deveria ser uma proposta pedagógica ou um currículo para esse nível de ensino, revelando uma polaridade quanto às concepções de educação infantil e de criança, presente no debate acadêmico e nas práticas educativas. Dada a própria origem histórica da educação infantil, gerida em modelos não formais e não escolares de atendimento à criança pequena, aliada a um contexto que a fundamenta, prevalece o ideário da alteridade, das relações educativas, da valorização das experiências de cada criança, a qual deve ser protagonista e centro do processo educativo e produtora de cultura em suas múltiplas linguagens. Como espaço de convívio coletivo, as instituições de educação infantil devem garantir que os indivíduos *vivam* plenamente a sua *infância*; deve ser, portanto, um *espaço para a vida, para a vivência dos afetos e dos conflitos* (Cerisara, 2004). Por isso, ao incluir a educação infantil na BNCC, foram definidas algumas escolhas que, agora, tornam-se orientações normativas gerais em nível nacional.

A BNCC para a educação infantil estrutura-se em eixos oriundos das DCNEI; é do documento de 2009 que resultam, também, os direitos de aprendizagem e os campos de experiência. Já os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e a transição da educação infantil para o ensino fundamental são tópicos próprios da BNCC.

Os seis direitos de aprendizagem foram extraídos dos princípios presentes nas DCNEI (Brasil, 2009), quais sejam: ético – conhecer-se e conviver; político – participar e expressar-se; estético – brincar e explorar. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017a), as aprendizagens das crianças são asseguradas por esses direitos e a organização curricular deve ser estruturada por campos de experiências que "constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (Brasil, 2017a, p. 40). São seis campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Definidos os direitos, orientando-se pelas interações e pela brincadeira como eixos estruturantes, são listados objetivos de aprendizagens em campos de experiências, sequencialmente organizados por três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses). Com base nessa estrutura, um último tópico discorre sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, traçando uma ideia de integridade e de continuidade dos processos de aprendizagens infantis, a fim de orientar o percurso escolar e de apresentar uma síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências, como elementos balizados e indicativos dos objetivos explorados na educação infantil, os quais deverão ser ampliados e aprofundados no ensino fundamental (Brasil, 2017a).

Do percurso até aqui empreendido, temos, em tela, que a BNCC foi gestada desde a década de 1990, com objeções e com tensionamentos sobre currículo e educação infantil; além disso, salvo as divergências entre os três principais documentos aqui arrolados, observamos que se trata de um movimento pendular, de continuidades e de descontinuidades. Houve mudanças estruturais entre os três documentos – RCNEI, DCNEI e BNCC –, porém a finalidade educativa e a concepção de criança são equivalentes. O RCNEI aproximou-se de um currículo em que descrevia objetivos, conteúdos e orientações didáticas de caráter instrumental e direcionado; por isso, foi duramente criticado pela aproximação entre educação infantil e ensino fundamental, com a suposta

ideia de antecipação da escolarização. Embora concordemos que cada etapa de ensino tem suas particularidades, não corroboramos o apelo pejorativo caracterizador do modelo escolar: ensino, professor, aluno, planejamento, aula, conteúdo e currículo. Essas terminologias foram suprimidas nos documentos subsequentes ou metamorfoseadas. Tanto as DCNEI quanto a BNCC centralizam o processo educativo na criança e em suas manifestações e expressões, por isso, valorizam-se as experiências e os conteúdos que surgem das interações, nas quais as crianças, espontaneamente, constroem os seus conhecimentos mediante as *coisas do cotidiano*; ao professor, ao observar e ao acompanhar o grupo infantil, cabe oportunizar interações e brincadeiras que permitam surgir o *inesperado* e a liberdade criativa (Prado, 1999).

Considerando esse contexto, elaborar um currículo com base em um documento nacional, tal como a BNCC, é colocar em disputa projetos educativos antagônicos, que desafiam estados e municípios na revisão e na elaboração de seus currículos. Na Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP 2/2017), em seu artigo 5º, inciso 1º, consta que a implementação da BNCC deve fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo, bem como

> fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade [Brasil, 2017b].

Mediante essa resolução, nas secretarias municipais, nas escolas e nas instituições de educação infantil, circulam orientações para que sejam feitas as adequações e as revisões de acordo com a BNCC, expressas, por exemplo, no *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC* (Brasil, 2018) e no *Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular* (ProBNCC) (Brasil, 2019). Nesses documentos, existem normativas, explicações, sugestões e modelos para que ocorra a implementação da estrutura de governança pelo regime de colaboração entre as três esferas de governo (federal, estadual e municipal),

direcionando os estudos das equipes gestoras sobre os conceitos, as concepções e as metodologias. Isso permite que a (re)elaboração curricular com base na BNCC esteja articulada aos demais documentos existentes (a exemplo dos projetos pedagógicos das escolas) e que sejam definidas estratégias e metas para a formação continuada dos professores, também alinhada à BNCC. Com todo esse direcionamento, em que circunstâncias as instituições e os demais envolvidos com a educação pública poderão criar e elaborar os seus currículos de modo crítico e criativo, de acordo com as suas escolhas teórico-conceituais, em uma perspectiva histórico-crítica?

Diante de tanto cerceamento, ficamos atônicos, dada a complexidade de atuação; é preciso, portanto, vislumbrar saídas e lançar proposições. Nesse sentido, o próximo item objetiva contribuir com a possibilidade de diálogo entre a BNCC e a educação infantil, à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

CADÊ O CONTEÚDO QUE ESTAVA AQUI? REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES COM BASE NA BNCC

A extensa produção científica acerca da concepção de criança, dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento, da função social da educação escolar etc., a qual se fundamenta na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural, permite-nos defender alguns pontos necessários e urgentes no cenário atual.

O currículo é um instrumento norteador, o qual demarca intenções e escolhas que direcionam a prática pedagógica, como expressão da unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução. Significa que há um posicionamento político, ético e filosófico que demanda responder ao seguinte: *Para quê? Para quem? Por quê? O quê? Como ensinar?* "O modo como respondemos (ou não) a essas questões define o perfil e a estrutura do currículo; é ele que conduzirá as ações, a organização e o planejamento do ensino" (Lazaretti; Arrais, 2018, p. 38).

Para a perspectiva histórico-crítica, o currículo representa um conjunto de atividades nucleares da escola (Saviani, 1991), o que implica responder às questões anteriores, de modo a traçar finalidades e a selecionar conteúdos de ensino que possam garantir a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento em articulação aos objetivos e às metodologias. Por tanto, o ensino escolar tem um caráter intencional e mediado e, "por isso, *o ensino ocupa o lugar central em todo o*

sistema de organização da vida da criança, determinando o seu desenvolvimento psíquico" (PETROVSKI, 1979, p. 14, tradução nossa, grifos do autor).

Sob esse prisma, a finalidade da educação escolar, desde os bebês, é alcançar a formação omnilateral, em uma perspectiva de humanização. Para isso, de acordo com Saviani (1991, p. 13), a educação escolar cumpre a sua especificidade ao "produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens". Ao cumprir essa tarefa, ela desempenha, ao mesmo tempo, a formação da "segunda natureza" no sujeito, ou seja, aquilo que não é garantido pela natureza e que precisa ser produzido historicamente (SAVIANI, 1991). Formar essa segunda natureza significa atuar nas características humanas não naturais, tais como as funções psicológicas superiores, que surgem como novas formações vinculadas ao emprego de signos e ao uso de instrumentos, como objetivações humanas, as quais se desenvolvem pela mediação da cultura (VYGOTSKI; LURIA, 2007).

Como já afirmamos, o currículo é um instrumento norteador que demanda escolhas. Sendo assim, surge a seguinte questão: o que da cultura já objetivada em conhecimentos mediante a experiência humana acumulada é nuclear de ser ensinado?

Em virtude das necessidades humanas, o homem precisou agir sobre a natureza, transformando-a e transformando-se; nesse processo, adquiriu e acumulou experiências que se objetivaram em conhecimentos científicos. Sendo assim, em todo conhecimento escolar, há experiência humana acumulada. Daqui deriva uma provocação: os campos de experiências, como um arranjo curricular, acolhem as experiências concretas no cotidiano escolar e, embora suprimam os conteúdos de ensino, em uma leitura atenta e criteriosa, existem conceitos disciplinares em cada campo, assim como nos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. A exemplo disso, o campo de experiência *espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* explica que as crianças estão inseridas nas experiências cotidianas; que, desde muito pequenas, observam e vivenciam fenômenos naturais e socioculturais; que,

> nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade. Portanto, a Educa-

> ção Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano [Brasil, 2017a, p. 43].

Nessa descrição parcial do campo de experiência, há, implicitamente, conteúdos derivados da área da matemática; reconhecemos que tais conhecimentos matemáticos estão no cotidiano e que, desde muito pequenas, as crianças interagem com eles, ao entrar em uma caixa, ao passar embaixo de cadeiras, ao encaixar, ao segurar, ao rolar objetos, entre tantas ações que atuam na percepção de diferentes grandezas. "Ao arrastar a cadeira e perceber que ela não passa entre alguns móveis, ou quando reconhece que sua chupeta não entra na boca das bonecas, quando não consegue erguer objetos, temos a relação de medida entre maior e menor ou leve e pesado" (Moraes; Arrais; Moya; Lazaretti, 2017, p. 364). Como, então, articular a experiência cotidiana à experiência conceitual mediada? Esse questionamento é necessário para mobilizar formas de articulação entre currículo e planejamento, cuja finalidade é preservar o que é nuclear na prática pedagógica, ou seja, o conteúdo.

Na descrição do campo de experiência mencionado anteriormente, é preciso identificar quais são os conteúdos e como organizá-los. O controle do movimento das diferentes grandezas (geométricas, algébricas e aritméticas) é o objeto nuclear na matemática, a qual pode ser organizada em números e em álgebra; em grandezas e em medidas; em geometria; em estatística e em probabilidade. Em cada um desses conteúdos nucleares, há conceitos específicos que objetivam formar operações mentais, como a comparação, a classificação, a ordenação, as quais são fundamentais para desenvolvimento do psiquismo infantil. Por exemplo, no conteúdo grandezas e medidas, quando a criança se relaciona com os objetos da cultura, repletos de signos e de instrumentos, pode-se atuar com conceitos que expressam semelhanças e diferenças, como "comprimento (maior, menor, igual, curto, cumprido, grosso, fino etc.); distância (perto, longe); tempo (antes, agora, depois); quantidade (muito, pouco); volume (leve, pesado); capacidade (cheio, vazio); temperatura (frio, quente); forma (grande, pequena)" (Arrais; Lazaretti; Moya; Moraes, 2017, p. 92).

Além dessas definições em cada campo de experiência, há objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento organizados em três grupos etários. Nesses

objetivos, a relação com os conteúdos torna-se mais evidente. Observemos o objetivo do mesmo campo supracitado para o grupo de crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses): "manipular materiais diversos e variados para comparar as diferenças e semelhanças entre eles" (Brasil, 2017a, p. 51). É um objetivo amplo, que engloba diferentes conteúdos matemáticos; de tal objetivo também derivam variados encaminhamentos metodológicos. As ações de ensino devem possibilitar experiências sensoriais por meio das variações de diferentes grandezas matemáticas (comprimento, distância, tempo, quantidade, capacidade, volume, forma), formando as funções psíquicas de "sensações" e "percepções" e potencializando a linguagem matemática, por meio do uso de um sistema simbólico que qualifica e explica o mundo externo à criança. "O objetivo é transformar as impressões sensoriais do bebê em expressões verbais, com vistas à promoção do desenvolvimento psíquico" (Arrais; Lazaretti; Moya; Moraes, 2017, p. 94).

Por isso, os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento orientam as escolhas e as prioridades das ações de ensino, de maneira intencional e sistemática. De acordo com Saviani (2000, p. 35), definir objetivos "implica definir prioridades, decidir sobre o que é válido e o que não é válido". Na BNCC, há objetivos estabelecidos e definidos, os quais permitem ao professor refletir, analisar e propor ações de ensino favoráveis às aprendizagens infantis e que promovam desenvolvimento, em uma estreita relação com os conteúdos de ensino. Aqui, é possível perceber uma contradição: a BNCC definiu campos de experiência como contraposição e negação ao currículo organizado por áreas de conhecimento, em uma tentativa de afastar o *modelo escolar* da educação infantil e o que deriva desse modelo, porém os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento demarcam a intencionalidade do ensino e direcionam o processo educativo.

> Assim, o professor precisa saber avaliar a pertinência dos objetivos e conteúdos propostos pelo sistema escolar oficial, verificando em que medida atendem exigências de democratização política e social; deve, também, saber compartilhar os conteúdos com necessidades, aspirações, expectativas da clientela escolar, bem como torná-los exequíveis face às condições socioculturais e de aprendizagem dos alunos. Quanto mais o professor se perceber como agente de uma prática profissional inserida no contexto mais amplo da prática social, mais capaz ele será de fazer correspondência entre os conteúdos que ensina e sua relevância social [Libâneo, 1994, p. 121].

Nesse contexto, destacamos a função do professor da educação infantil. Na BNCC, ele é uma figura amorfa; em uma rápida menção, define-se que "parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças" (Brasil, 2017a, p. 39). Consideramos que essas ações do professor são importantes, como também dirigir, propor, oportunizar, intervir, direcionar etc.; tais atitudes depreendem um caráter ativo, intencional e sistematicamente dirigido pela finalidade almejada, de modo a organizar o ensino de maneira a atingir os objetivos traçados para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Afinal, trata-se de que aprendizagem e de que desenvolvimento?

Para responder a esse questionamento, é fundamental compreender quem são esse bebê e essa criança da educação infantil. Significa compreender que concepção de criança orienta o currículo e a ação educativa do professor. A BNCC mantém a definição de criança presente nas DCNEI em seu artigo 4º; é um sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, nas relações e nas práticas cotidianas vivenciadas, constrói suas identidades pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e elabora sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Na teoria histórico-cultural, a criança aprende a *ser sujeito histórico*; as demais qualidades desse desenvolvimento não surgem de maneira espontânea nem naturalmente. Não é suficiente definir essa criança; é preciso explicar como ocorre o processo de *aprendizagem* mediado pelo ensino. Com isso, surge uma questão orientadora: como esse indivíduo se relaciona com o mundo em cada momento do seu desenvolvimento? Essa pergunta evidencia a especificidade do processo de aprendizagem, que, em cada período, muda a qualidade da relação entre criança e sociedade, mediante as possibilidades que foram (ou não) promotoras de desenvolvimento. Significa que a criança não constrói suas identidades pessoal e coletiva e sentidos acerca dos fenômenos da natureza e da sociedade, produzindo cultura; pelo contrário, a força motriz desse desenvolvimento é a cultura, em uma relação de apropriação, objetivada nos signos e nos instrumentos, ou seja, nos objetos e nos fenômenos sociais e naturais, como conteúdos de ensino, os quais precisam ser apreendidos em uma relação intencional e mediada. Para que a criança aprenda, o professor deve organizar ações de ensino em que ela possa observar os fenômenos, levantar hipóteses, experimentar, imaginar, contar e narrar as suas impressões e, com isso, aproximar-se da experiência humana, tornando-se parte do gênero humano. Por isso, para nós, a criança é

> um sujeito ativo, ou seja, um sujeito que, no processo de aprendizagem, na execução de qualquer tarefa, coloca em movimento suas capacidades de ação, movimenta suas funções psíquicas. Isso significa dizer que é "em atividade" que essa criança "pode" aprender e se desenvolver e que esse processo depende da qualidade das mediações intencionalmente organizadas e conduzidas; depende de um ensino capaz de elevar a criança a níveis superiores de desenvolvimento, produzindo nela novas formações psíquicas, novas necessidades e motivos [LAZARETTI; ARRAIS, 2018, p. 39].

Em cada período de desenvolvimento, há características e conquistas que são próprias de serem aprendidas e desenvolvidas nos bebês e nas crianças. Muitos bebês ingressam na instituição educativa com poucos meses de vida; assim, as práticas pedagógicas devem garantir uma relação emocional e afetiva que promova uma comunicação mediada entre bebê e professor, por meio de uma atividade conjunta, a qual deve ser propulsora de aprendizagens cada vez mais complexas (LAZARETTI, 2013; LAZARETTI; MELLO, 2018). Desse modo, o desenvolvimento psíquico da criança começa a se formar no processo de educação e é efetivado pelos adultos que, além de satisfazerem as necessidades imediatas da criança, organizam a vida dela e criam condições para que seja formada a *experiência social* (ELKONIN, 1969).

Com essa situação social de desenvolvimento, ampliam-se e formam-se novas formas de comunicação com o adulto, quando ele insere o bebê no mundo dos objetos humanos, ensinando-o a manipulá-los, em uma relação eminentemente afetiva, da qual emergem novos interesses e novos motivos. O bebê aprende a manipular os objetos por meio de ações reiterativas e concatenadas; consequentemente, desenvolve capacidades psíquicas, quais sejam: concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir, entre outras. Com a formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora adquire uma nova configuração quando o bebê passa a se orientar pelos novos objetos, já que as suas ações "são estimuladas pela novidade dos objetos e sustentadas pelas novas qualidades dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação" (ELKONIN, 1998, p. 214).

No primeiro ano de vida, a criança acumula inúmeras conquistas, dependentes, é claro, da qualidade das mediações da realidade circundante, que lhe são promovidas pelo adulto. A depender da qualidade das mediações e das ações intencionais nos espaços educativos, durante o primeiro ano, o bebê apropria-se de experiências acumuladas, como patrimônio cultural, ao longo da humanidade; podemos citar as seguintes: a) as premissas da linguagem,

por meio dos primeiros signos de balbucio, dos quais, por meio da imitação, surgem os fonemas da língua materna, gerando a necessidade cada vez mais complexa de comunicação com os adultos; b) o domínio da marcha ereta – o andar –, o qual possibilita controlar o próprio corpo, para alcançar o fim que deseja, participação e aprovação dos adultos em seus intentos; c) a habilidade de se deslocar é uma aquisição que desenvolve a habilidade de orientação espacial; ela amplia o conjunto de objetos que o bebê pode alcançar, os quais, por sua vez, convertem-se em objetos de seu conhecimento, revelando suas propriedades e seus nexos (MÚJINA, 1979). Para que o bebê aprenda e desenvolva essas capacidades, é preciso ensiná-lo por meio de ações intencionais e mediadas. Na prática pedagógica, é preciso traçar objetivos que orientem essas ações; nesse contexto, na BNCC, encontramos objetivos que permitam que, durante o primeiro ano de vida, o bebê aprenda e se desenvolva?

Na BNCC, encontramos 29 objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para crianças com até 1 ano e 6 meses. Observemos alguns exemplos de objetivos: "explorar e descobrir as propriedades de objetos e materiais (odor, cor, sabor, temperatura)" (BRASIL, 2017a, p. 51); "comunicar-se com outras pessoas usando movimentos, gestos, balbucios, fala e outras formas de expressão" (BRASIL, 2017a, p. 50); "explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente" (BRASIL, 2017a, p. 48); "experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes" (BRASIL, 2017a, p. 47); "reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso" (BRASIL, 2017a, p. 45). Extraímos um objetivo de cada campo de experiência, a fim de demonstrar que esses objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento direcionam os objetivos de ensino. Caberá ao professor, orientado pelo currículo e pelo seu planejamento, organizar ações de ensino que possibilitem que a criança aprenda e desenvolva capacidades e funções psíquicas, já que é um sujeito em desenvolvimento. Para isso, o currículo precisa traduzir a experiência social da humanidade em conteúdos que possam expressar-se em práticas pedagógicas que permitam que a criança conheça, explore, comunique-se, perceba, aja, expresse-se, desloque-se, participe e cumpra outros objetivos que colocam em movimento as possibilidades de aprendizagens mediadas por signos e por instrumentos, materializadas na experiência cultural. Com isso, reiteramos que o bebê aprende e se desenvolve porque ensinamos! Caberá ao ensino inseri-lo nessa experiência cultural.

Para as crianças bem pequenas, designação da BNCC para se referir ao grupo etário de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, há 32 objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que ampliam e complexificam, em cada campo

de experiência, as possibilidades de ações educativas. De acordo com a teoria histórico-cultural, essas ações educativas permitiram ao bebê, durante o primeiro ano de vida, apropriar-se das propriedades externas dos objetos, ou seja, da mesma maneira que manipula o lápis, manipula também a colher ou um pau. A transição para a primeira infância engendra uma nova forma de atitude diante do mundo dos objetos: eles tornam-se não mais simples objetos apalpados, mas instrumentos que têm uma forma determinada para seu uso – um domínio dos seus procedimentos –, a qual é socialmente elaborada; é necessário, portanto, que a criança aprenda a cumprir a função que lhes designou a experiência social.

A criança aprende, por meio da influência educativa e formativa dos adultos, o significado social dos objetos, fixados pela atividade humana, e as suas propriedades funcionais, de modo a buscar, em cada novo objeto-instrumento, o seu destino específico. Os objetos, como instrumentos culturais, mediatizam a relação da criança com o mundo objetivo, por meio do domínio das ações instrumentais e correlativas, as quais exigem e contribuem para o desenvolvimento psíquico (Mukhina, 1996). As ações correlativas são aquelas em que há uma relação recíproca entre dois ou mais objetos (ou entre suas partes), o que exige ações objetais – por exemplo, empilhar, montar e desmontar, ordenar, encaixar –, as quais exigem ações mentais como comparar, classificar, analisar, testar etc., que são a base do desenvolvimento do pensamento. A prática pedagógica, portanto, deve criar situações de ensino que permitam que as crianças desenvolvam as capacidades ligadas às ações correlativas, com momentos para explorar e para testar, por exemplo, o encaixe de peças, para armar e para desarmar blocos, para empilhar e para desempilhar caixas; nesse contexto, o professor, por meio da atividade conjunta e compartilhada, participa e atua com a criança, direcionando as ações e mediando-as pela linguagem orientada. Nas ações instrumentais, a criança utiliza uma ferramenta para agir sobre outro objeto, ou seja, o instrumento atua como intermediário entre a mão da criança e os objetos sobre os quais ela age.

> Quando a criança remove a areia com uma pá ou apanha a comida com uma colher, age de forma bem distinta do que faria com a mão. Por isso, a assimilação da ação instrumental requer total reconversão dos movimentos da mão da criança, a total sujeição dos movimentos à forma do instrumento [Mukhina, 1996, p. 111].

Durante o processo de aprendizagem das ações instrumentais, o docente deve ser o modelo de ação ao direcionar, ao orientar, ao denominar e ao atuar

junto com a criança na relação entre o instrumento e os objetos sobre os quais a ação é dirigida, por exemplo: colher e comida; pá e areia; lápis e papel.

As ações instrumentais e correlativas com os objetos são fundamentais para que a criança desenvolva as capacidades psíquicas como percepção, pensamento, linguagem e outras que se engendram nesse processo, como atenção, memória e imaginação. Durante as distintas aprendizagens da criança, ao se apropriar das formas humanas da atividade prática objetivada, ocorrem mudanças qualitativas no seu pensamento; além disso, o domínio da linguagem é aperfeiçoado. A linguagem é resultado da constante necessidade de comunicação entre a criança e o mundo, desde os seus primeiros anos; ela, por meio da atividade conjunta com os adultos, começa a compreender as relações existentes entre as palavras pronunciadas e a realidade concreta por elas expressada (MÚJINA, 1979). A linguagem, como um signo, é produto da atividade das gerações anteriores. A criança, no decurso de seu desenvolvimento, faz dessa linguagem a *sua* língua por meio da apropriação, o que forma nela funções e aptidões especificamente humanas (VENGER, 1976).

Por meio do domínio da linguagem, outras funções psíquicas se reestruturam nesse processo de aprendizagem, mediadas pelas ações e pelas relações com a realidade circundante. A percepção da criança começa a diferenciar elementos, superando a estrutura natural do marco sensorial, desenvolvendo-se pela introdução de meios auxiliares de estímulos, por exemplo, a fala, a qual "não acompanha simplesmente a percepção infantil, mas desempenha nela, desde o início, um papel ativo. Assim, a criança começa a perceber o mundo não somente por meio de seus olhos, mas também por meio da fala" (VYGOTSKI; LURIA, 2007, p. 38, tradução nossa). Por isso, nesse período, é por intermédio da linguagem que a criança apropria-se de signos verbais – as palavras – e elabora as significações socialmente constituídas, marcando, decisivamente, o processo de exploração e de conhecimento sobre e em relação ao mundo, formando-se culturalmente (MARTINS, 2007). Assim, os objetivos de aprendizagem devem envolver ações de ensino que lhe permitam ouvir histórias, contos etc., ter contato com a diversidade de gêneros textuais, conversar, relatar e expressar ideias, "criar e contar histórias oralmente, com base em imagens ou temas sugeridos", "formular e responder a perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos" (BRASIL, 2017a, p. 49-50), entre tantos outros objetivos que se traduzem em ações de ensino, permitindo que a linguagem atue como meio de comunicação, de transmissão e de apropriação da experiência social e cultural da humanidade e como instrumento do pensamento, na qualidade de atividade psíquica.

> Desta forma, ao compreender o desenvolvimento global da criança na primeira infância, evidencia-se um processo que parte das funções sensoriais, perceptivas e motoras, e, sob condições adequadas de educação, permite o desenvolvimento da linguagem, da fala e da compreensão do significado que as palavras carregam. O processo de desenvolvimento global da criança na primeira infância nos aponta como eixo central o desenvolvimento da linguagem, que ultrapassa o pareamento externo de determinado objeto com uma palavra (som), mas que demanda do pensamento da criança a compreensão dos significados socialmente instituídos nas ações com os objetos. Isso significa que é preciso falar com a criança e ensinar a criança a falar, mas não repetindo sons associados a objetos, e, sim, disponibilizando para ela objetos que a permitam compreender o mundo e a história contida neles [LAZARETTI; MAGALHÃES, 2019, p. 10].

Todas essas conquistas dependem dos processos de ensino. Os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento presentes na BNCC são direcionados para que sejam promovidas essas conquistas? "Utilizar materiais variados com possibilidades de manipulação (argila, massa de modelar), explorando cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais" (BRASIL, 2017a, p. 48). Mediante esse objetivo, o professor pode propor uma ação de ensino por meio da argila, inserindo diferentes ferramentas, contribuindo para a formação das ações instrumentais. Os encaminhamentos didáticos podem envolver ações dirigidas pelo docente, demonstrando como atuar, direcionando a ação da criança, como também ações de exploração, que permitam que a criança aproxime-se do objeto, conheça-o, manipule-o, com base nas propriedades que há nos materiais propostos. Já com base no objetivo "classificar objetos, considerando determinado atributo (tamanho, peso, cor, forma etc.)" (BRASIL, 2017a, p. 51), as ações de ensino podem promover a formação das ações correlativas, direcionando a percepção da criança para as propriedades dos objetos e para os seus conceitos matemáticos, mediando tais atividades por meio de palavras que designam essas ações e essas relações.

Ao fim da primeira infância, emerge um novo tipo de ações com os objetos que começa a determinar o desenvolvimento psíquico: a brincadeira e as formas produtivas de ação (o desenho, a modelagem, a construção, entre outras atividades secundárias). Nessas ações com os objetos, surgem interesses novos e, progressivamente, as crianças começam a reproduzir as ações dos adultos e as suas funções sociais, o que desencadeia nelas motivos para atuarem com os mesmos objetos com os quais os adultos trabalham; assim, o martelo, a pá, o

lápis do pai etc. têm uma força atrativa especial. Nesse processo, manifesta-se *a tendência de a criança tomar parte na atividade dos adultos* (ELKONIN, 1969).

A brincadeira de papéis, como uma atividade lúdica, ocorre por uma ação isolada com determinado objeto; a criança, progressivamente, utiliza-o de maneira diversa para ações ligadas entre si por uma lógica que reflete as ações cotidianas de acordo com a sua vivência. Assim, *brincar é representar o homem*; nessa ação, "há procedimentos peculiares como: assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto ao outro" (LAZARETTI, 2016b, p. 132). De maneira geral, a representação é o principal significado para a criança.

Promover o desenvolvimento da brincadeira é uma das tarefas mais importantes no período pré-escolar (crianças entre 4 e 5 anos de idade), uma vez que, por seu intermédio, o autodomínio da conduta é a principal conquista nesse período. Na brincadeira, ao assumir um papel (motorista e passageiro, mãe e filha, vendedor e cliente), a criança aprende a acatar regras, a renunciar desejos e impulsos imediatos; além disso, o seu comportamento deve refletir e subordinar-se à lógica da ação real e das relações sociais presentes nas funções dos adultos. Além dessa conquista, a atividade lúdica exige do psiquismo, assim como funções (por exemplo, a memória, a atenção, a imaginação, o pensamento, a linguagem) são postas em funcionamento quando a criança atua com os objetos, argumenta no enredo, cria cenas, gestos e envolve-se no papel assumido. As condições e as regras fazem que as crianças concentrem-se e memorizem para garantir o êxito da situação lúdica: "a necessidade de comunicação e de estímulo emocional estimulam a criança a uma concentração e uma memorização orientada a um fim" (MÚJINA, 1979, p. 60).

Em vista disso, é preciso incluir, no planejamento de ensino, momentos para que o indivíduo brinque, a fim de promover objetivos de aprendizagem que permitam à criança inventar brincadeiras, criar enredos em situações cotidianas, demonstrar controle e participar de brincadeiras com seus pares (BRASIL, 2017a). O professor, então, deve propor conteúdos, organizar espaços, compartilhar das brincadeiras e, assim, enriquecer, ampliar e diversificar as atividades, de modo a potencializar a brincadeira e a sua função no processo de aprendizagem e de desenvolvimento da criança (LAZARETTI, 2016b).

Concomitante, o planejamento deve incluir as atividades produtivas, ou seja, aquelas que demandam finalidade e planejamento, as quais, desde a primeira infância, propiciam uma complexificação crescente no desenvolvimento das crianças; como exemplo, podemos citar o desenho, a pintura, a modelagem,

a construção etc. Por isso, são necessárias as ações de ensino cujos objetivos de aprendizagem permitam que a criança possa "expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais"; "registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes" (Brasil, 2017a, p. 48).

Além de experiências de livre exploração dessas tarefas, Lazaretti (2016b; 2013) enfatiza que é pelo desenvolvimento de atividades orientadas que o desenho, a colagem, as esculturas, a modelagem, os trabalhos manuais e as tarefas musicais aperfeiçoam-se e influenciam o desenvolvimento de ações perceptivas. Ao perceber os objetos da realidade circundante, a criança aprende a apreciar cores, formas, tamanho, peso, desde que sejam direcionadas a sua atenção e a sua percepção. Possibilitar a aprendizagem da percepção estética é formar, na criança, capacidades não apenas de enumerar objetos e figuras desenhadas, mas de captar o tema, de observar quadros, produzindo, assim, por meio de vivências estéticas, percepções em relação a cor e suas combinações, a ritmo e a elementos da composição. O contato com diferentes representações gráficas e o desenvolvimento da percepção visual possibilitam o aperfeiçoamento da atividade plástica. No processo de ensino, é possível introduzir e aperfeiçoar, por meio do desenho, diferentes formas de experiência, agregadas a novos elementos e a novos modelos gráficos, que corresponderão, com maior exatidão, aos traços característicos dos objetos representados. Nesse sentido, representar os objetos por meio da forma gráfica envolve três circunstâncias: "os modelos gráficos de que dispõe a criança, a impressão visual do objeto e a experiência tátil-motora adquirida durante a ação com o objeto" (Venger, 1976, p. 19, tradução nossa).

Com isso, é preciso incluir no currículo conteúdos que expressem possibilidades de ampliação e de complexificação da experiência humana, as quais podem ser traduzidas em objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e materializadas em variadas e ricas formas de ensino, aproximando e formando, culturalmente, os bebês e as crianças. Os objetivos prescritos em cada campo de experiência explicitam algumas possibilidades de encaminhamento de ações de ensino que envolvem conceitos, objetos, fenômenos como promotores de aprendizagem e de desenvolvimento, ampliando, desse modo, o acesso à riqueza cultural da humanidade. No entanto, depende das clarezas teórica e conceitual de professores e de gestores ao interpretar e ao traduzir os objetivos, bem como ao criar outros e ao relacioná-los aos conteúdos como expressão de conhecimentos a serem apropriados pelas crianças.

PALAVRAS FINAIS

Ousadia! Essa palavra expressa a necessidade de subvertermos a BNCC e de encontrarmos espaços de resistência e de criação, em uma perspectiva crítica e criadora. Para ousar, precisamos conhecer e dominar aquilo que está ao nosso alcance: educação escolar pública, formação humana, currículo, ensino, processos de aprendizagem e de desenvolvimento, planejamento etc., ou seja, conteúdos que nos garantem autonomia intelectual para nos contrapormos ao projeto de educação que se alinha aos anseios políticos e econômicos da sociedade brasileira.

As discussões tecidas almejam contribuir para que o professor explicite o domínio teórico-científico desses conhecimentos e organize práticas pedagógicas que aproximem as crianças dessa experiência cultural rica e ampla. São necessários, portanto, estudos e análises que permitam o diálogo com as proposições da BNCC, bem como a subversão do documento, de modo a criar, com base nele, possibilidades críticas e criativas.

Nesse sentido, a tarefa é debruçar-se sobre cada campo de experiência, atentar-se aos conteúdos implícitos e extrair deles possibilidades para direcionar currículos e planejamentos, a fim de (re)colocar os conteúdos de ensino como fundamentais para o trabalho pedagógico, definindo, de maneira clara, *o que ensinar* aos bebês e às crianças.

Mesmo com os limites impostos e as contradições presentes, é possível produzir um currículo que dialogue com a BNCC, sem deixar de refletir sobre os impactos e as tensões, de maneira a definir os princípios orientadores da proposta em elaboração, buscando avançar, sempre, em uma perspectiva histórico-crítica. Essa tarefa exige atitude coletiva entre os pares, concepção omnilateral de formação humana e participação democrática no processo de elaboração e de construção de um currículo para a educação infantil que se coloque a serviço da classe trabalhadora e da educação pública.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. L. N.; DIAS, A. A. Currículo e educação infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. *Espaço do currículo*, João Pessoa, UFPB, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011/ mar. 2012.

ARRAIS, L. F. L.; LAZARETTI, L. M.; MOYA, P. T.; MORAES, S. P. G. Ensinando matemática aos bebês: encantos, descobertas e exploração das relações entre grandezas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, UFMA, v. 24, n. especial, set./dez. 2017.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. D. R.; MELLO, A. S. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: avanços e retrocessos. *Movimento – revista de educação*, Niterói, UFF, ano 6, n. 10, p. 147-172, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32667/18810>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002626.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3.v.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024*: linha de base. Brasília, DF: INEP, 2015. 404p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pd>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular*: orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Apoio à Implementação da BNCC*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

CERISARA, A. B. Por uma pedagogia da educação infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica (SME DOT/ ATP/ DOT). *Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil*: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>. Acesso em: 2 fev. 2020.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico del niño desde el nacimiento hasta el ingreso en la escuela. In: SMIRNOV, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo, 1969. p. 504-522.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB*: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

LAZARETTI, L. M. *A organização didática do ensino na educação infantil*: implicações da teoria histórico-cultural. 204f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2312/5371.pdf?sequence =1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 fev. 2020.

LAZARETTI, L. M. Uma palavra sobre currículo na educação infantil. In: BAURU. *Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP*. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016a. p. 165-175. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_p edagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 129-148.

LAZARETTI, L. M.; ARRAIS, L. F. L. O que cabe no currículo da educação infantil? Um convite à reflexão. *Educação em análise*, Londrina, UEL, v. 3, n. 2, p. 27-46, 2018. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/33682>. Acesso em: 2 fev. 2020.

LAZARETTI, L. M.; MAGALHÃES, G. M. A primeira infância vai à escola: em defesa do ensino desenvolvente para todas as crianças. *Revista Obutchénie*, Uberlândia, UFU, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51702>. Acesso em: 2 fev. 2020.

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. *Pedagogia histórico-crítica*: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 117-134.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, PUC-SP, v. 12, n. 3, 2014, p. 1530-1550. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil?* Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007. p. 63-92.

MORAES, S. P. G.; ARRAIS, L. F. L.; MOYA, P. T.; LAZARETTI, L. M. O ensino de matemática na educação infantil: uma proposta de trabalho com jogos. *Educação, Matemática, Pesquisa*, São Paulo, PUC-SP, v. 19, n. 1, p. 353-377, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/28417>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MÚJINA, V. S. Características psicológicas del prepreescolar y del preescolar. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica*. Moscou: Progreso, 1979. p. 44-79.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, J. C. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru-SP. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, UFPB, v. 11, n. 2, p. 154-167, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39616>. Acesso em: 2 fev. 2020.

PETROVSKI, A. V. De la historia de la psicología evolutiva y pedagógica. In: PETROVSKI, A. V. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica*. Moscou: Progreso, 1979. p. 5-22.

PRADO, P. D. As crianças pequenininhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, Campinas, UNICAMP, v. 10, n. 1, 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644103>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação*, Niterói, UFF, n. 4, p. 54-84,

2016. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SILVA, J. C.; ARCE, A. Infância, conhecimento e função docente nos documentos do MEC destinados à educação infantil: uma análise à luz da psicologia histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, UNICAMP, v. 10, n. 39, p. 119-135, set. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639721/7288>. Acesso em: 2 fev. 2020.

VENGER, L. *Temas de psicologia preescolar*. Havana: Instituto Cubano Del Livro/Editorial científico-técnico, 1976.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Trad. de Pablo del Río. San Sebastián de los Reyes/Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

CAPÍTULO 7

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E O RETORNO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE BASEADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Debora Cristine Trindade Zank[1]

Julia Malanchen[2]

INTRODUÇÃO

De acordo com nossos estudos e análises, constatamos que a política educacional no Brasil, especialmente a direcionada para o ensino médio, reflete medidas e reformas que atendem às transformações no mundo do trabalho e às demandas do capital. Observamos que, aproximadamente, nas duas últimas décadas, a questão do currículo escolar e outras políticas educacionais têm sido alvo de constantes reformas em nosso país. Com base nisso, o objetivo principal deste trabalho é expor como e quando tem início no Brasil a defesa da ideia de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e todo o processo de discussão e reestruturação do currículo no ensino médio que resultou na BNCC em vigência atualmente no país (Brasil, 2017, 2018). Buscamos expor os principais agentes envolvidos nessa elaboração, destacando a influência do

---

1 Mestranda em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, PR). É professora pedagoga da rede estadual de ensino do estado do Paraná.

2 Doutora em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Araraquara), tem pós-doutorado no Institute of Education (IOE) da University College London (UCL) e é professora adjunta no Centro de Educação, Letras e Saúde (Cels) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu, PR. É também membro do grupo de pesquisa "Estudos Marxistas em Educação", da Unesp de Araraquara, do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – GT da Região Oeste do Paraná – Histedopr.

setor privado nesse processo. Analisamos nos materiais, concomitantemente, o retorno e os princípios da pedagogia que influenciou documentos e reformas curriculares no Brasil na década de 1990: a pedagogia das competências. Concluímos o texto com a defesa de um currículo e um conhecimento escolar que tenha base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, cujos fundamentos teóricos estão ancorados no materialismo histórico-dialético. Buscamos, com isso, demostrar que a concepção de formação que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresariais. Compreendemos que a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista, que tem por objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana. Para contrapor esse modelo instrumental e esvaziado de formação, defendemos que a luta pela formação humana *omnilateral*, cujos pressupostos se assentam na concepção educativa integrada e politécnica, é parte da luta de classes, razão pela qual é essa formação que defendemos para o ensino médio com base na pedagogia histórico-crítica, objetivando a formação para a superação do modelo social do *status quo*. É esse o caminho que buscamos trilhar neste capítulo.

REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL

De acordo com Saviani (2016a), a discussão sobre a ideia de uma base comum nacional teve início no Brasil ainda na década de 1970, junto com o movimento que pensava a reformulação das licenciaturas. Esse movimento deu origens aos seguintes grupos: o Comitê Pró-participação na Reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (1980); a Comissão Nacional pela Reformulação dos cursos de Formação de Professores – CONARDFE (1983); e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE (1990). No entanto, durante os debates ficava mais explícita a negação por uma base do que sua afirmação ou necessidade, especialmente pelo compromisso político de não resultar em um currículo mínimo, conforme explica Saviani (2016b, p. 74):

> Foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem como o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não

> poderia ser fixado por um órgão do governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação.

Nesse contexto, a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) dispõe sobre a necessidade da reformulação do ensino médio com a organização de currículos flexíveis, e a LDB n. 9.394 (Brasil, 1996), pós-lei n. 13.415 (Brasil, 2017), estabelece, no artigo 36, que o currículo do ensino médio deve ser composto por uma Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, essa demanda já estava exposta LDB n. 9.394/1996, anteriormente à aprovação da lei n. 13.415/2017, em cujo artigo 26, agora revogado, já constava que os currículos desenvolvidos para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deveriam ser organizados com a base comum nacional, devendo respeitar, entretanto, as características regionais, culturais, sociais e econômicas.

Nesse sentido, relembramos que a elaboração e a implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (Brasil, 2010), válidas até os dias atuais, já atendiam à determinação da LDB n. 9.394/1996 por uma base nacional comum curricular. Uma pergunta que emergiu sobre esse movimento favorável à reorganização curricular, então, é: se as Diretrizes Curriculares Nacionais atendem à demanda estabelecida em lei, por que houve urgência em elaborar uma nova proposta? (Saviani, 2016b)

Para tentar responder a essa questão, buscaremos quais são os agentes envolvidos na produção do documento, qual é a política que o embasa e quais são seus fundamentos, considerando a amplitude da proposta, segundo os dados do Inep (2017 apud Branco et al., 2018, p. 899) de que a implantação da BNCC envolve "mais de 50 milhões de estudantes e 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da educação básica de todo o país".

A primeira versão da BNCC foi organizada e publicada no ano de 2015, ainda no governo de Dilma Rousseff. Mesmo sob coordenação do MEC, o documento foi escrito dentro da Universidade de Minas Gerais, tendo sido "coordenado por um núcleo de estudos dedicado, [havia] muitos anos, a atividades de pesquisa e formação de recursos humanos para a educação" (Macedo, 2015, p. 899) sendo que contou também com a participação de secretários de educação, dirigentes municipais e vários representantes do setor privado pertencentes ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum. Sobre isso, afirmam Marsiglia et al. (2017, p. 108):

> A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2012) de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum.

Os representantes do setor privado, ou seja, do Movimento Todos pela Base Nacional Comum, que estão atrelados à construção da BNCC são empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Cesgranrio, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare. Segundo consta no *site*[3] oficial do movimento, o grupo tem o objetivo de facilitar a construção de uma base de qualidade, para cuja tarefa utiliza debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países.

Macedo (2014, p. 1.537), por sua vez, indica que "a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade". No entanto, o discurso da qualidade da educação não é unitário, mas homogeneizado pela soma da necessidade do momento com a necessidade da reorganização curricular via BNCC. Em outras palavras, a proposta de reforma traz para discussão demandas antigas, referentes principalmente à universalização da educação, ao direito à educação, ao acesso à escola e à profissionalização, embora seja organizada por grupos e empresas, sujeitos políticos e públicos que, por sua vez, atendem a objetivos específicos do setor produtivo.

Esses agentes são responsáveis por organizar o discurso e torná-lo relevante, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, para cuja tarefa utilizam, como alegações, as necessidades históricas da educação. Em outras palavras, o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto no qual as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas.

---

3 Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 12 nov. 2019.

Nesse sentido, Barreiros (2017) afirma que as discussões para a organização da base se iniciaram no ano de 2009, quando as justificativas para a organização da proposta estavam pautadas na necessidade de desenvolver as mesmas habilidades em todos os estudantes do país, como direito e como resposta às críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Ainda segundo a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010), elaboradas posteriormente, também não conseguiram atender de forma plena às expectativas previstas com a promulgação do documento, resultando em altos índices de desistência, ou seja, de não conclusão da escolaridade, além dos baixos índices dos alunos nas avaliações externas.

Para Barreiros (2017), apesar de o MEC transparecer um caráter democrático para a organização do documento, uma vez que articulou União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Conselho Nacional de Educação (CNE) e estimulou a participação de professores e de redes de ensino em consultas públicas, ele não garantiu "um movimento de construção coletiva, visto que as ações dos sujeitos possuem pesos e medidas distintos e a elaboração tem sido realizada por especialistas a quem são conferidas uma hegemonia" (Barreiros, 2017, p. 6).

Os questionamentos aumentam à medida que observamos os números divulgados pelo MEC sobre as participações da sociedade e de professores para a organização do documento, especialmente pela falta de clareza sobre o desenvolvimento do processo de consulta. Conforme divulgado, houve aproximadamente 12 milhões de contribuições entre instituições, educadores e sociedade em geral, formados por "305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional" (Brasil, 2016, p. 29). Essa participação levou à construção da segunda versão da proposta, publicada em abril de 2016, que passou a ter 676 páginas, superando a primeira versão, que tinha aproximadamente 300 páginas (Barreiros, 2017, p. 14).

Uma das justificativas para a reformulação curricular do ensino médio está nos baixos índices alcançados pelos alunos nas avaliações externas de língua portuguesa e matemática. Esses resultados, considerados insuficientes, levaram a discussões sobre a má formação docente e a necessidade da organização de um currículo comum para garantir a aprendizagem igualitária. Em linhas gerais, o "discurso da educação como direito social e dos baixos índices nas avaliações nacionais e internacionais acabam [sic] norteando as justificativas que a educação de qualidade depende na reforma curricular" (Barreiros, 2017, p. 5).

Considerando a grande relevância dada a esses resultados, Saviani (2016b, p. 75) adverte que "tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas", ou seja, a elaboração da nova base comum curricular tem como função principal organizar os conteúdos e o trabalho escolar a fim de atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa.

Para Tonegutti (2016, p. 4), a implantação da BNCC "cria espaço fértil para a imposição de uma política de regulação baseada na avaliação, seguindo modelos privados de gestão". Dessa forma, com a política curricular atrelada ao sistema de avaliação, corre-se o risco de esvaziamento de conteúdos, justificado pela própria organização das provas, que determinam alguns conteúdos em detrimento de outros. Sobre isso, assevera Tonegutti (2016, p. 5):

> Essas políticas trazem o estreitamento curricular. Quando um sistema de avaliação inclui alguns conteúdos e deixa de fora outros, a tendência, ao longo do tempo, são os professores, os administradores e os estudantes se focarem naqueles que são cobrados nos testes; no caso, aqueles 60% que vão compor a BNCC.

Freitas (2012) nos indica que as avaliações podem gerar tradições, alterando o trabalho dos professores, administradores e estudantes. Nesse sentido, é possível que os professores dediquem sua atenção aos conteúdos valorizados nos exames, mais propriamente os relacionados à leitura e à matemática, e deixem outros fora de alcance dos estudantes.

Mais do que isso, com a centralidade da avaliação e a pressão sobre os resultados, o professor estará propício a alcançar e cumprir as metas sociais preestabelecidas, garantindo *boas* práticas e promovendo o sucesso do aluno. Não longe disso, "há a esperança de que a avaliação demonstre a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor, livrando-o da vergonha e redimindo-o da culpa" histórica pelos maus resultados dos estudantes nesse tipo de teste (Macedo, 2014, p. 1.553). Logo, esse cenário que impõe as avaliações externas como obrigatórias também a utiliza como mecanismo de controle perante as atividades desenvolvidas pelo professor, que se vê em uma verdadeira encruzilhada, especialmente em relação à própria autonomia.

Com o currículo voltado apenas a atender aos conteúdos das avaliações externas, haverá restrição de conhecimento, especialmente aos filhos da classe trabalhadora, que dependem exclusivamente da escola para fazê-lo. Pensar que

apenas 60% do currículo está reservado às áreas do conhecimento já caracteriza, por si só, o esvaziamento de conteúdos, afinal, nos questionamos: "quais foram os conhecimentos *escolhidos* para permanecer no currículo?"; "quais foram as prioridades?". Com a preocupação da BNCC com os resultados das avaliações em larga escala, encontramos a resposta rapidamente: prioridade para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, que são, não por coincidência, os únicos itinerários obrigatórios na reforma no ensino médio.

O resultado dessa organização é a ampliação das desigualdades sociais ao longo do território nacional. Nesse sentido, assevera Silva (2015, p. 375):

> Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos.

Uma reforma dessa amplitude tem o intuito não de oportunizar a apropriação pela juventude de todos os conhecimentos históricos que foram desenvolvidos pela humanidade, mas de transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista. É o relativismo epistemológico e a valorização da experiência individual e da realidade imediata, conforme alerta Malanchen (2016, p. 19):

> A fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor, segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de capitação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada,

> deve-se, portanto ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tático, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo.

Em outras palavras, um currículo fragilizado e recortado apenas com o objetivo de atender às avaliações externas não apresenta condições mínimas para a apropriação necessária ao entendimento da realidade histórica. Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, *grosso modo*, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala.

Essa visão de que a escola, especialmente a escola pública, tem a obrigação de atender às necessidades do sistema produtivo também esconde a intenção descarada de conter a entrada da classe trabalhadora no ensino superior. Portanto, preparar o jovem durante a educação básica para o desenvolvimento de trabalho técnico pode resultar em um fôlego ao Estado, que, assim, passa a ser menos pressionado em relação à ampliação do número de vagas nas universidades.

Portanto, seria demagogia demais pensar que a flexibilização do currículo tem por objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes. Ela está, na verdade, mais próxima de retirar o acesso ao conhecimento, hierarquizando alguns conteúdos em detrimento de outros para atender aos testes padronizados. Dessa forma, atenderiam apenas a lógica mercantil. Sobre isso, afirmam Silva e Scheibe (2017, p. 28),

> A prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário "flexibilizar" o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa.

Uma vez que a BNCC reduz disciplinas, dá a possibilidade de escolha pelos estudantes de seus itinerários formativos, estabelece parcerias com outras insti-

tuições, não entendemos a organização dessa base de forma diferenciada à configuração de um projeto organizado "por diversas frações da classe dominante e seus aparelhos privados de hegemonia [...] no sentido de forjar consensos em torno da agenda ultraliberal" (PAZIANI, 2017, p. 62). A perspectiva de escolhas, nesse caso, vem imbuída de responsabilização, em primeira instância. Uma vez que a consideramos fantasiosa, especialmente dadas as condições estruturais das escolas, é possível que os caminhos sejam reduzidos a um só, sem escolhas.

A parceria com instituições privadas prevê, além da desresponsabilização do Estado com a educação pública, o movimento hegemônico a que Silva (2017) chama de *empresariamento da educação*. Segundo a autora, "o setor empresarial, que vê a educação como uma mercadoria como outra qualquer, tem adquirido cada vez mais espaço" (SILVA, 2017, p. 45). O espaço que esse setor vem abarcando ultrapassa inclusive o que é de responsabilidade exclusiva do Estado e da família, daquilo que é garantido na Constituição.

A própria redução de disciplinas e o aceite de atividades extraclasse como carga horária são uma forma objetiva de minimizar a apropriação do conhecimento histórico aos jovens filhos da classe trabalhadora. Além disso, comprometem a formação integral do indivíduo, limitando o "acesso a um conjunto de conhecimentos nas múltiplas áreas da ciência e da arte, comprometendo a visão crítica de mundo" (SILVA, 2017, p. 45). Logo, essa conta parece fácil: quanto menos conhecimento houver, menos entendimento da realidade haverá; quanto menos entendimento da realidade houver, menos questionamentos haverá; paradoxalmente, quanto menos questionamentos houver, maior aceitação da realidade e da manutenção do *status quo* haverá.

Entendemos, portanto, que a proposta da Base Nacional Comum Curricular vai justamente no sentido contrário ao desenvolvimento da autonomia ou da configuração de uma educação de qualidade e igualitária. "A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola" (SILVA, 2015, p. 375).

Limitar conhecimentos e impor a formação da juventude apenas ao desenvolvimento de habilidades específicas atende aos interesses do mercado produtivo, instruindo indivíduos de forma aligeirada, esvaziada e flexível. Vejamos o que assevera Freitas (2012, p. 390) sobre isso:

> O argumento para justificar a limitação ao básico é que os outros aspectos mais complexos dependem de se saber o básico, primeiro. Um argumento muito conhecido no âmbito do sistema capitalista e que significa postergar para algum futuro não próximo a real formação

> da juventude, retirando dela elementos de análise crítica da realidade e substituindo-se por um "conhecimento básico", um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências). A consequência é o estreitamento curricular focado nas disciplinas testadas e o esquecimento das demais áreas de formação do jovem, em nome de uma promessa futura: domine o básico e, no futuro, você poderá avançar para outros patamares de formação.

Pensar em avaliação como reguladora do currículo também é um erro, é a inversão do processo. A avaliação que deveria ser almejada pelas escolas deveria ir além das provas realizadas com alunos. Deveria ser uma avaliação institucional, que abrangeria, portanto, desde as ações dos gestores, das políticas públicas, até as condições efetivas de trabalho dos professores em sala de aula (englobando recursos, espaço para planejamento, formação continuada etc.). Vejamos a análise da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2015, p. 417):

> A opção de levar em conta a avaliação para subsidiar as políticas educacionais não é equivocada, desde que essa política seja capaz de fornecer bons diagnósticos para a qualidade da educação, valorizando a democratização e a emancipação da escola e reconhecendo as diversidades e as adversidades que marcam os sujeitos que frequentam a escola pública.

Assim, concordamos com Lopes (2018, p. 27): todo esforço financeiro, humano e intelectual que tem sido destinado à reorganização curricular deveria ser mais bem direcionado e "investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo, de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre o currículo". Originar melhores grupos de trabalho nas secretarias que organizam e pensam os currículos nacionais, estaduais e municipais com, quem sabe, parcerias com universidades que se comprometam com a transformação social e não com a reprodução, provavelmente, levará ao reconhecimento de que é necessário envolver os docentes na produção do currículo. Esse envolver não corresponde a, tal como vem sendo feito, submetê-los a consultas/questionários sobre os documentos, mas sim a oferecer a eles

formação de qualidade, melhores salários e condições efetivas para colocar o trabalho pedagógico em prática.

É em torno desses significantes que nos posicionamos contrários à reorganização curricular proposta pela BNCC, especialmente porque esta apresenta, no lugar de alternativas propícias a melhorias educacionais, uma potencial regulação e um potencial controle do trabalho do professor e do resultado dos estudantes. Segundo Tonegutti (2016, p. 5), a discussão que verdadeiramente importa para a mudança qualitativa da educação deveria começar por falar sobre as "políticas de formação de professores, a valorização dos profissionais da educação (incluindo a adequada remuneração) e a autonomia das escolas em construir o seu próprio currículo", movimento contrário ao ideal do neoliberalismo e do setor produtivo. Nesse contexto, destaca Macedo (2016, p. 63):

> O lugar que aqueles que somos contra as bases nacionais curriculares comuns queremos ocupar não é, portanto, o da prescrição e o do controle. Intencionamos, ao contrário, reativar a alteridade não antecipável, o que venho chamando de imprevisível. Em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica (fantasiosa), mas não há alternativa para políticas que pretendem educar. É uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdos ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional. Ela envolve formar bem os professores, e, principalmente, dar-lhes condições de trabalho e salário compatíveis, investir nas escolas e no trabalho lá realizado, enfim, valorizar a educação, e não o controle que a destrói como empreitada intersubjetiva.

No entanto, ser contrário à política de reformulação curricular não é negar-se a realizar o trabalho educativo, nem tampouco desistir, assolado pela insatisfação, e se deixar levar pela nova corrente. O nosso trabalho deve estar fundamentado no conhecimento da totalidade das políticas públicas e na convicção de que as mudanças que realmente sejam significativas aos filhos da classe trabalhadora não podem iniciar com reformas no currículo. A nossa bandeira vai muito além da imposição ou da aferição de capacidades dos estudantes, sendo estendida para a valorização da educação, o investimento e a melhoria das condições de trabalho dos professores e demais trabalhadores em educação.

Para tanto, concordamos que o debate sobre alterações curriculares não pode acontecer isoladamente, de cima para baixo, sendo imprescindíveis o conhecimento sobre a realidade das escolas e a participação dos professores e

pesquisadores em educação. É preciso entender que "as desigualdades de condições de oferta, por exemplo, quando deparadas com um currículo padrão, extremamente prescritivo como se vê especialmente na terceira versão da BNCC, coloca as escolas em condições distintas" (SILVA, 2017, p. 43) para a efetivação das propostas. Lopes (2018, p. 25) alerta que a implementação da base nacional comum curricular tem o objetivo de mascarar o problema da desigualdade social utilizando, contraditoriamente, o discurso da igualdade:

> A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem –, isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Esse caráter salvacionista que sempre tem sido dado à educação, alegando que "todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação" (LOPES, 2018, p. 23), é um discurso perigoso, já que entendemos que a escola faz parte de uma organização social maior e, apesar da importância que tem na construção da sociedade, não tem condições sozinha de alterar os rumos ou extinguir o problema da desigualdade. Para Saviani (2000, p. 4), essa leitura está associada a "uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social". Ou seja, a educação com suposta autonomia perante os problemas sociais, sob o discurso da superação da marginalidade ou da desigualdade social, tende a afastar-se do entendimento da sociedade em sua totalidade, trabalhando no sentido oposto com princípios de reprodução e conformidade social.

Nesse sentido, acreditamos que uma mudança curricular não tem condições mágicas de inverter os problemas e as dificuldades encontradas no chão da escola, todos os quais perpassam gerações. E, muito longe disso, devem ser justificados com base na necessidade imposta de melhorar índices em avaliações externas. Também não são escolhas por caminhos/itinerários ou a diminuição de disciplinas em detrimento de alguma formação técnica aleatória que transformará, com viés qualitativo, a formação do estudante em nível médio.

A organização do currículo escolar que interessa à juventude dos filhos da classe dos trabalhadores está distante desse encaminhamento. Ela precisa garantir o acesso a todo o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, com a finalidade de que este seja apropriado e utilizado para a tomada de consciência sobre o real, sobre a sociedade.

Aqui se apresenta o papel fundamental da educação escolar, do qual não podemos nos esconder ou desistir: dar subsídios à formação da juventude e de uma nova sociedade, de uma nova organização social, mais igualitária, com melhores condições de vida. Pensando nisso, o currículo é parte importante da organização da escola, é vivo e, portanto, deve ser instrumento de luta dos educadores, sendo, por isso, o que delimita os conteúdos que devem ser apropriados pelas novas gerações.

No próximo tópico discutiremos a fundamentação pedagógica utilizada na BNCC. Defendemos, com a ajuda de outros autores que citamos no decorrer do texto, que se trata do retorno da pedagogia das competências. Ou seja, mesmo que apresentada como novidade à sociedade, nós educadores temos a clareza de que a formação direcionada para obter habilidades e aptidões específicas a um determinado ofício para os jovens – futuros trabalhadores – não é nova, e sim um *dèjá-vu* de uma política falha utilizada ao final da década de 1990 durante os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (doravante, FHC). Nossa tentativa é de esclarecer essa premissa e identificar quais são os principais objetivos que estão nela implícitos, bem como as consequências para a sociedade e aos estudantes que frequentam o ensino médio.

O RETORNO DA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

No final dos anos 1990, durante o governo de FHC, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998) estavam fundamentados em uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo. Ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho.

Em 2003, já na gestão de Lula, o ensino médio sofreu modificações importantes, especialmente em relação aos fundamentos, desde então pautados no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia. Com base nesses fundamentos, e com um pouco de atraso, foram criadas novas DCNEMs (Brasil, 2012). Es-

tas foram questionadas no ano seguinte pelo projeto de lei n. 6.840/2013, que recorria especialmente aos baixos resultados nas avaliações externas e à falta de atendimento às necessidades do mercado.

No entanto, apesar de ter início ainda no decorrer do governo de Dilma Rousseff, a reforma curricular toma forma e se redireciona apenas após o *impeachment* da ex-presidenta em 2016 e a apresentação, de forma empurrada, da medida provisória n. 746 (Brasil, 2016a) e da efetivação dela pela lei n. 13.415 (Brasil, 2017). A justificativa para as novas alterações está em atender às demandas do setor produtivo e impulsionar o crescimento econômico do país. Nesse contexto, desde 2015 foram apresentadas três versões da Base Nacional Comum Curricular, das quais as duas primeiras foram para consulta pública e a terceira, o documento final, foi aprovada e ficou pronta para implementação no final do ano de 2018.

A organização estrutural da primeira versão da BNCC foi baseada nos chamados direitos de aprendizagem. Segundo o documento, os "direitos fundamentam as articulações entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da educação básica" (Brasil, 2015, p. 10).

Ao analisar os aspectos curriculares da primeira versão da BNCC, Bittencourt (2018) expõe que não há nenhuma indicação bibliográfica que fundamente a escolha da organização por objetivos de aprendizagem, destacando também a ausência do termo *competências*, apesar de o documento propor o desenvolvimento de habilidades como paralelo ao desenvolvimento de objetivos de aprendizagem. Além disso, diz a autora:

> Outro aspecto relevante se refere à maneira como são enunciados os objetivos de aprendizagem, já que indicam ações dos sujeitos a partir da apropriação de conteúdos curriculares, são propostas habilidades enunciadas como objetivos de aprendizagem. Considerando que o termo habilidades se refere diretamente às competências como princípio de organização curricular, cabe indagar a razão desse ocultamento [Bittencourt, 2017, p. 558].

Macedo (2015) expõe que o documento não poderia ser entendido como um instrumento norteador, como se espera de um currículo, pois apresentava apenas as linhas comportamentais centradas nos objetivos que os alunos deveriam alcançar ao longo da escolarização. Complementa o autor:

> Se o documento é estruturado por objetivos, descritos como comportamentos genéricos que se espera dos alunos em relação a um campo

> disciplinar, a justificativa de sua necessidade aponta para conhecimentos a que todos têm direito de acesso via escola, ou seja, conteúdos da escolarização. Essa formulação é visível ao longo de todo o documento onde os significantes conhecimentos, como conteúdos, e objetivos deslizam [MACEDO, 2015, p. 900].

Por sua vez, na segunda versão do documento, é possível identificar a adoção dos princípios éticos, políticos e estéticos, já presentes nos PCNs (BRASIL, 1997). Com base nesses princípios, são apresentados os direitos de aprendizagem, os eixos de formação e seus objetivos específicos, os componentes curriculares e, finalmente, os objetivos de aprendizagem (BITTENCOURT, 2017, p. 559).

Na terceira versão da BNCC, o texto é bastante preciso e objetivo em seus conceitos orientadores, familiarizados com a organização por competências, e não aparenta mostrar restrição alguma quanto ao termo. Segundo Bittencourt (2017, p. 565), isso

> é nítido no capítulo a respeito de sua estrutura, no qual encontramos o vocabulário relacionado às competências completamente assumido, o que não constava na versão anterior. São definidas dez competências globais [...] a partir das quais são elaboradas as competências específicas de cada área.

Observamos, ao longo da leitura do documento, que a responsabilidade em relação à qualificação está diretamente condicionada às expectativas de mercado e, dessa forma, precisam ser inicialmente aprendidas na escola, "cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustarem-se às condições de uma nova sociedade" (SAVIANI, 2007, p. 435).

Esse modelo educacional flexível coloca o professor como organizador do conteúdo, isto é, ele deve dispor, durante as atividades em sala de aula, de mecanismos diferenciados e, ao mesmo tempo, dinâmicos para melhor desenvolver as novas habilidades esperadas pelos estudantes, futuros trabalhadores. Essas novas características devem dar lugar ao trabalho em grupo e ao ambiente colaborativo em sala de aula. A formação com princípio na especialização passa, então, a ser adaptada à escolha do que realmente interessa ao aluno e à organização do tempo que leva o estudante a esquematizar o que quer estudar e como quer fazê-lo (essa justificativa é utilizada especialmente nos cursos ofertados a distância). Ocorre, portanto, a inversão de valores, e, no lugar da centralidade dos conteúdos, há a "centralidade da relação processo/produto, ou seja, conteúdo/método, uma

vez que não basta apenas conhecer o produto, mas principalmente apreender e dominar os processos de produção" (KUENZER, 2004, p. 8).

Partindo desse princípio, a formação do trabalhador deve dar condições para que ele domine alguns conhecimentos próprios para o desenvolvimento da prática social bem como habilidades e competências para desenvolver o próprio trabalho. Ao adquirir tais habilidades e competências, há a expectativa de que o indivíduo tenha condições de aprender continuamente, entendendo, portanto, que "transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional" (KUENZER, 2016, p. 3). Conforme explicita Duarte (2008, p. 10):

> A nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tomam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

Não há, portanto, uma preocupação 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. É incutido à sociedade, e especialmente à juventude, que os conhecimentos são passageiros e provisórios e que a prioridade deve estar na atualização constante e no atendimento de situações técnicas de rápida absorção e realização. Entendemos isso como a inversão dos valores educacionais, ou seja, em vez de valorizar a apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do conhecimento, o mercado prima por sujeitos que estejam aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e desenvolvimento social.

Ramos (2006), com base na relação intrínseca entre educação e trabalho, também expõe preocupação com o deslocamento conceitual do que entendíamos por qualificação para a então chamada competência. Seguindo a mesma linha de pensamento já pontuada por Saviani anteriormente, a autora assevera que essa alteração não se dá isoladamente, uma vez que segue determinações do sistema produtivo e das necessidades do mercado de trabalho, tornando-se, inclusive, um conceito normativo, concreto:

> O conceito de qualificação, no que apresenta de mais objetivo, ordenou historicamente as relações sociais de trabalho e educativas, frente à materialidade do mundo produtivo. Essa centralidade tende a ser ocupada, contemporaneamente, não mais pelo conceito de qualificação, mas pela noção de competência que, aos poucos constitui-se como um conceito socialmente concreto [Ramos, 2006, p. 40].

Vale ressaltar que a colocação da aprendizagem via competências não supera e muito menos atualiza o entendimento de qualificação. Este já vem sendo historicamente atualizado conforme a ligação direta que mantém com as relações sociais e suas contradições. Destaca-se que, inicialmente, esse conceito tinha a intenção de dispor sobre a formação e regulamentar os pontos específicos referentes à organização do trabalho. Para tanto, a ideia central era colocar o indivíduo como parte do meio coletivo, para além do olhar individual e contratual. As novas tecnologias colocam em xeque esse argumento inicial, uma vez que a qualificação passa a ser entendida como referência apenas da eficiência produtiva e tende "a ser abandonada como conceito organizador das relações de trabalho e de formação, dando lugar ao conceito de competência" (Ramos, 2006, p. 52).

A organização da educação por competências passa então a direcionar a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores, apenas a atender às demandas de gestão do setor produtivo, com objetivo explícito de melhorar e ampliar a acumulação de bens e capital. Com base nessa lógica, há a implicação de valores específicos ao trabalho que são condicionados às expectativas da empresa. Ou seja, acaba tomando a frente a necessidade de competição e de profissionais dóceis, neutros, colaborativos e adaptáveis.

> Centrando seu foco no desenvolvimento de atitudes comportamentais e intelectuais/mentais do indivíduo, o modelo da competência tende a desvincular a formação profissional das relações antagônicas entre capital e trabalho, imbuindo-se de uma pretensa neutralidade a respeito [Noberiano, 2007, p. 47].

Entendemos, portanto, que a formação segundo o modelo de competências não tem como objetivo principal apenas a melhor eficiência no trabalho no que diz respeito à execução das atividades, mas também a pretensão de reclinar os valores e comportamento dos indivíduos como um todo, inclusive fora do ambiente de trabalho, priorizando a neutralidade deles e dando, assim, maior

fôlego aos empresários que podem expandir e propor suas condições sem maiores dificuldades. Sobre isso expõe Ramos (2006, p. 131):

> É nesse contexto que se busca construir novos valores apropriados ao processo de adaptação do cidadão-trabalhador à instabilidade da vida, à individualização do trabalho e das formas de sobrevivência, características da sociedade pós-industrial. A função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa às incertezas da contemporaneidade.

É com esse parâmetro que estão associadas as qualificações originárias da educação escolar, que, ao estarem envoltas a organização por competências, tem como principal objetivo formar habilidades específicas e adequar o comportamento dos indivíduos às demandas do sistema econômico. Kuenzer (2004) traz a discussão sobre a organização e a relação entre a teoria e a prática na formação do trabalhador, destacando que a importância dada à execução não é maior do que a reflexão ou o *movimento do pensamento* dos indivíduos. Ou seja, o pensamento precisa estar em consonância com a ação dos sujeitos, entendendo que, ao resolver problemas, por exemplo, é preciso, mais do que habilidades práticas, certa destreza psíquica, o que levará a melhores soluções. Os novos rumos e as necessidades da microeletrônica exigem, portanto, consonância entre ação e pensamento, o que é muito próximo do conceito de práxis, já que o trabalho humano depende cada vez mais do pensamento. No entanto, se estamos falando em trabalho explorado, que prioriza a acumulação flexível, a necessidade do pensamento e do comportamento está em atender melhor e de forma tranquila aos objetivos econômicos do capital, conforme destaca a própria autora:

> Portanto, é possível afirmar, em decorrência desta compreensão, que a competência demandada pela base microeletrônica, embora exija conhecimentos teóricos, se objetiva na prática, na capacidade para um fazer transformador, posto que voltada para o enfrentamento de situações não previstas *E, para enfrentar eventos, o capitalismo fica à mercê do pensamento humano, que só se mobiliza a partir da adesão do trabalhador*; daí a importância dada ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos no âmbito da acumulação flexível, incorporados ao conceito de competência; é preciso desenvolver mecanismos que levem o trabalhador a se dispor a pensar, a favor da acumulação do capital, e portanto, contraditoriamente, a favor da exploração de sua força de trabalho [KUENZER, 2004, p. 9].

Dessa forma, seguindo o imposto pela nova organização da acumulação flexível do capital, há necessidade de reorganizar a estrutura e especialmente as relações entre educação, formação e trabalho, adequando-as às necessidades de iniciativa, criatividade e autonomia impostas ao trabalhador. Para Frigotto (2003), a tendência é de rejuvenescimento da teoria do capital humano, segundo a qual são priorizadas as categorias da flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência e competitividade. A formação humana, ao mesmo tempo que abstrata, precisa ser polivalente e dar a amplitude necessária à formação em serviço, já que o importante é atender à demanda da empresa e do capital.

Esses objetivos já estavam dispostos nas reformas educacionais, especialmente as direcionadas para o ensino médio e a educação profissional nos anos finais da década de 1990 sob o governo de FHC. As competências deveriam otimizar valores, conhecimentos e habilidades para a execução das atividades de trabalho, atendendo assim às novas exigências do setor produtivo. Naquele momento, a ideia central era que o ensino médio pudesse formar para a vida, seguindo um único percurso para garantir as competências necessárias à formação da cidadania e para o trabalho em linhas gerais. Não era, portanto, profissionalizante, modalidade esta que deveria ser desvinculada da formação geral, organizada de forma rápida e flexível e direcionada principalmente às classes mais populares. A principal crítica, na época, era de que o currículo não deveria ser tão rígido, e seria necessário pensar em uma formação com base na dinâmica da produção e no mercado flexível (Nomeriano, 2007).

Seguindo essa perspectiva, o currículo do ensino médio passou a ser organizado segundo as áreas do conhecimento: ciências da natureza e matemática; ciências humanas, linguagens e códigos; sendo responsabilidade do trabalho pedagógico garantir a apreensão das competências básicas de cada área, que passariam a ser avaliadas anualmente pelo Enem. Dos cursos profissionalizantes, independentes da formação geral, esperava-se a preparação básica e direta para o trabalho, ou seja, pressupunha-se que os indivíduos adquirissem as competências necessárias para a execução da atividade profissional para a qual estavam em formação (Ramos, 2006).

Há de se considerar que houve a tentativa, durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), especialmente durante os mandatos do presidente Lula, com início em 2003, de mudar essa perspectiva da formação por competências mediante organização de um novo ensino médio, com referência no trabalho como princípio educativo e não apenas na qualificação técnica. No entanto, a premissa das competências retorna agora após a reforma do ensino médio (lei n. 13.415/2017) e a implementação da BNCC (Brasil, 2018).

O projeto da reforma do ensino médio se caracteriza por estar amplamente ligado ao setor produtivo e aos objetivos que este tem de manter a hegemonia econômica, e uma das questões que mais preocupam é a ausência (ou pouca expressão), no documento da BNCC (Brasil, 2018), dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos. Dá-se, nesse contexto, maior ênfase aos métodos, ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias apenas à adaptação e ao melhor desempenho das atividades restritas de interesse do capital. Concordamos, portanto, que promover competências específicas nos estudantes tende a reduzir "o conhecimento a aplicabilidade imediata, acarretando na fragilização na formação dos estudantes por meio justamente da perda da centralidade do conhecimento" (Silva, 2017, p. 44).

Justifica-se a falta de centralidade no conhecimento dada pela retomada da divisão dos conteúdos e disciplinas por áreas do conhecimento sendo: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas (lei n. 13.415/2017). Concordamos com Ramos (2006, p. 142) quando diz que há recortes nesse tipo de organização do conhecimento escolar, especialmente por haver "um certo grau de arbitrariedade devido à ausência de um paradigma curricular que possa corresponder a diversidade do conhecimento científico". Em linhas gerais, os conteúdos e disciplinas são deixados como pano de fundo, e em primeiro plano coloca-se o estudo ou aprendizado referente às situações concretas, conforme destaca Ramos (2006, p. 221):

> Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações.

Essa supervalorização da qualificação pela noção de competências e da dimensão experimental favorece a diminuição da importância dos conceitos científicos, colocando os saberes tácitos em maior relevância. Em outras palavras, "a dimensão experimental transforma a competência em pressuposto imediato para a realização da atividade" (Ramos, 2006, p. 282), enfraquecendo o estudo dos conceitos e das fundamentações pertencentes à qualificação.

Concluímos, portanto, que a formação sob o olhar das competências que atendem ao sistema produtivo organiza os sujeitos a desempenharem satisfatoriamente seus papéis sociais, imprimindo consenso sobre as necessidades da sociedade capitalista. Concordamos com Ramos (2006), segundo o qual essa

organização não passa de um sistema de controle e adaptação dos sujeitos à *instabilidade da vida*, especialmente por utilizar mecanismos e instrumentos que levam a uma interpretação unilateral da organização social, dado pelo esvaziamento de conteúdos e pela primazia na instrumentalização e experienciação.

Entendemos, portanto, que a reforma que está sendo imposta para o ensino médio, além de atender ao mercado produtivo, tende a colocar a educação a serviço do projeto societal do capital, formando sujeitos com competências, em situação de empregabilidade. Aqui observamos que há a falsa ideia de que, quanto mais jovem e mais qualificado alguém for, há maiores chances de empregabilidade, desconsiderando a crise do emprego que está atrelada à organização estrutural da sociedade capitalista. O indivíduo acaba sendo colocado como único responsável pela sua formação e, tão logo, pela sua ascensão ou por seu sucesso no mercado de trabalho.

Saviani (2016) expõe que um currículo fundamentado por competências, como o que foi divulgado no final do ano de 2018, não tem condições de atingir o que está imposto na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na atual LDB (lei n. 9.394/1996) no que diz respeito ao desenvolvimento pleno da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

> Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular [Saviani, 2016a, p. 82].

Logo, em sentido completamente oposto, partimos da ideia de que a formação humana precisa levar aos jovens o entendimento da realidade material e social via a apropriação do conhecimento historicamente desenvolvido pela humanidade, em suas formas mais elevadas, sem resumos, levando à compreensão da totalidade e à busca pela transformação. Para tanto, não basta estar pronto para executar atividades por meio de habilidades e competências, é preciso que a educação garanta a apropriação dos fundamentos que tornam possível a execução e/ou operação de máquinas ou de algum trabalho, especialmente relacionada à revolução microeletrônica, garantindo "não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornam possíveis" (Saviani, 2016a, p. 82).

Nesse mesmo contexto, Kuenzer (2004), ao citar trabalho de Zarifian, destaca que aprender apenas as competências restritas à execução de uma atividade é insuficiente para o contexto atual e para as necessidades advindas da indústria microeletrônica, havendo melhores resultados quando os sujeitos têm conhecimento mais profundo em relação à organização do trabalho.

> Justifica-se e exige-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência que vimos adotando privilegia a capacidade potencial para resolver situações- problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas nas organizações tayloristas/fordistas [KUENZER, 2004, p. 18].

Compreendemos, portanto, que a formação que interessa à juventude não pode ser resumida ao desenvolvimento de competências, e sim comprometida com a escola democrática e a tomada de consciência e do conhecimento enquanto direito, sendo, dessa forma, organizada e fundamentada na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Conforme Saviani (2014, p. 109), "toda educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho". É preciso lembrar, portanto, que o homem produz sua existência pelo trabalho, sendo este não outra coisa senão a própria ação racional do ser humano de transformar a natureza, de transformar a realidade e de, nesse contexto, ser relevante na fundamentação da educação.

Atingimos, aqui, as discussões que pretendem ser realizadas no próximo tópico, respondendo especialmente à necessidade de um currículo que esteja fundamentado no trabalho como princípio educativo e na pedagogia histórico-crítica, priorizando a formação politécnica "enquanto uma concepção educativa voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas" (SAVIANI, 2014a, p. 124), respeitando os limites e almejando outro tipo de organização social.

ENSINO MÉDIO NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES FINAIS COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para o capital, a educação e a formação humana têm valor econômico, razão pela qual precisam seguir as determinações da ordem econômica. Em

outras palavras, a educação, mais precisamente em sua forma institucionalizada, torna-se capital humano na medida em que se limita a formar apenas mão de obra qualificada para execução de determinadas tarefas. Conforme ressalta Saviani (2014b, p. 166): "A teoria do capital humano implica a valorização econômica da educação, não é menos verdade que ela tende a limitar-se à questão da formação da mão de obra com estrita função instrumental em relação ao desenvolvimento econômico".

Nesse contexto em que a educação está articulada aos interesses restritivos do desenvolvimento econômico, deixa-se de lado o trabalho como formação ontológica, inegociável à existência humana enquanto processo de transformação da natureza. Sobre isso afirma Marx (1983, p. 149):

> Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeças e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo a sua própria natureza.

É, portanto, pelo trabalho que o homem forma e constrói a sua identidade e suas especificidades, sendo exatamente por isso que não se reduz às "atividades laborativas ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana" (Frigotto, 2012, p. 59). Essa atividade humana vital é o que diferencia o homem dos demais seres vivos, sendo resposta à própria necessidade de sobrevivência, especialmente nas esferas culturais e sociais de desenvolvimento da humanidade.

O trabalho pode ser entendido como relativo à própria liberdade do ser humano, já que, de acordo com Kosik (1986, p. 188), a "relação entre necessidade e liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável". Para o autor, o trabalho humano é sinônimo da própria liberdade de desenvolver-se e manter-se como parte da espécie humana na sociedade. Portanto, o distanciamento do trabalho enquanto atividade ontológica aprisiona o homem a viver apenas para reproduzir a realidade, sem contemplar a totalidade da construção humana ao longo da história. É negar o próprio sentido da vida humana.

Com base nessa concepção, o trabalho, além de necessidade, é um princípio educativo para a formação dos indivíduos. Nesse sentido, Frigotto (2012) defende que o trabalho é, além de um dever – um direito humano justificado

pela relação direta que tem com a natureza e a sociedade –, base para a sua produção e reprodução.

> Dentro dessa perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo como o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução [FRIGOTTO, 2012, p. 60].

No entanto, a organização capitalista rejeita essa premissa e utiliza a escola e a formação da juventude para expropriar o trabalho da sua própria humanidade, conforme Kuenzer (2011, p. 48):

> Pode-se verificar que o capital se utiliza da heterogestão como forma de dominação sobre o trabalho, a qual, na medida em que incorpora o saber sobre o trabalho ao capital e expropria dele o operário, promove a educação do trabalhador. Esta pedagogia do trabalho capitalista representada pela heterogestão se dá tanto no nível da coerção quanto do consenso, inscrevendo-se no quadro mais amplo das relações hegemônicas.

A heterogestão é explicada pela autora como a "resolução dos métodos de organização do trabalho" (KUENZER, 2011, p. 25) que engendra um caráter diferenciado da produção do artesão, que conhecia todas as etapas da produção do próprio trabalho, para o aprendizado e a execução de atividades cada vez mais fragmentadas. A pedagogia baseada nessa heterogestão levou ao conhecimento cada vez mais parcial da produção e, portanto, do resultado do trabalho.

Temos como resultado o "embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural" (FRIGOTTO, 2012, p. 73). Em linhas gerais, acompanhamos as reformas educacionais, especialmente aquelas destinadas ao nível médio, como formas de atender às demandas do capital e da produção flexível.

Tendo isso em vista, é preciso entender a luta de classes como parte da luta pela escolarização e pela emancipação humana. Ou seja, lutar por uma formação diferente da proposta burguesa é compreendê-la como luta social, na busca pela totalidade dos fatos históricos e pela superação, portanto, da imediaticidade.

Para esse movimento é fundamental a apropriação do saber elaborado pelas classes populares.

> Torna-se necessário, contudo, não cair no engodo de se tomar o conhecimento socialmente elaborado, como seu ponto de vista de classe, tal como existe, como explicação definitiva, verdadeira e superior ao parcial e fragmentado elaborado pela classe trabalhadora. [...] Para superar essa limitação do conhecimento burguês é preciso ir além da imediaticidade, tentando captar a totalidade, o que só é possível pela ação, buscando apreendê-la e compreendê-la como momento do conjunto da sociedade em que seu método resulta do seu ser social. [...] Para superar esse limite, é absolutamente indispensável que o operário se aproprie do saber socialmente elaborado [KUENZER, 2011, p. 187].

Não entendemos, portanto, que haja conhecimentos específicos para a classe burguesa e outro distinto para a classe trabalhadora. Nossa luta é pela apropriação do conhecimento elaborado em sua forma mais objetiva possível a todos os filhos da classe dos trabalhadores, considerando que as classes mais favorecidas já têm acesso irrestrito a ele. Superar a imediaticidade do mercado de trabalho, pautado na formação tecnicista, produtivista e economicista, é pensar na formação que tem como base o trabalho em sua natureza ontocriativa, enquanto parte da luta de classes.

Portanto, nossa defesa está na igualdade e na educação unitária que pode abranger toda a educação básica, desde a educação infantil, reconhecendo como imprescindível a vinculação da educação com a prática social e o trabalho como princípio educativo. Especificamente em relação ao ensino médio, seria indispensável a combinação entre o conhecimento e a prática social que correspondesse ao "curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica" (MARX, 1983, p. 60).

A politecnia busca romper a "dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade" (FRIGOTTO, 2012, p. 36), razão pela qual não cabe a proposta de formação em nível médio de especialistas ou técnicos, mas a de indivíduos com o "domínio de fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizavam o trabalho" (SAVIANI, 2003, p. 140), ou seja, de *politécnicos*. Nesse mesmo contexto, Frigotto (2012) destaca que a formação da juventude precisa estar articulada ao trabalho, à cultura e à ciência, indispensáveis ao conhecimento da realidade histórica e ao desenvolvimento da criatividade e da criticidade dos sujeitos.

O ensino médio, concebido como etapa da educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funcionam e se constituem a sociedade humana e suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais alto nível de conhecimento esses dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela (Frigotto, 2012).

Para isso, entendendo que a luta pela formação humana *omnilateral*, com os pressupostos da concepção educativa integrada e politécnica, é parte da luta de classes, precisamos, então, encontrar formas de enfrentar os desafios que vêm sendo colocados à educação em razão das contradições do sistema capitalista, conforme sinaliza Kuenzer (2011, p. 199):

> Encontrar formas viáveis para enfrentar concretamente a questão da educação do trabalhador que é cidadão, aproveitando as contradições que o processo pedagógico capitalista apresenta e tentando romper com o seu círculo de dominação, é uma tarefa política da maior relevância, a ser assumida pelos trabalhadores e pelos intelectuais comprometidos com seus interesses.

Dentre os desafios a serem enfrentados estão: superar a ideologia imposta pelas classes dominantes da pedagogia das competências e pelas mudanças na organização escolar, desde a formação de professores, condições de trabalho até as concepções curriculares e o envolvimento da sociedade civil e política na educação. Esses desafios estão engajados com a luta da própria sociedade para além do âmbito educacional, pensando também nos âmbitos econômicos, políticos e culturais, ou seja, têm "em seu ideário a mudança das estruturas que geram desigualdades e a construção de um projeto societário de base popular" (Frigotto, 2012, p. 78).

Portanto, é impossível deixar de "reconhecer a importância de uma profunda discussão sobre o papel da educação na reprodução social e, contraditoriamente, sobre o potencial revolucionário da educação no desenvolvimento social" (Lombardi, 2005, p. 34). Nesse sentido, o papel da escola é fundamental na luta pela superação do modelo capitalista de sociedade, uma vez que a concepção política e socialista e a concepção da pedagogia histórico-crítica têm as mesmas bases teóricas, conforme também destaca Saviani (2013, p. 88):

> A escola é, pois, compreendida como base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É desta forma que se articula a concepção política socialista com a concepção da pedagogia histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade.

Com essas análises e contraposições da pedagogia histórico-crítica, indicamos que os fundamentos da BNCC visam ao controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da educação básica, a formação de professores e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: 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.

Nossa mobilização, em conjunto com a pedagogia histórico-crítica, está fundamentada na superação da sociedade capitalista com base na valorização da formação integral, unitária de todos os jovens, especialmente aqueles que são filhos e filhas da classe trabalhadora. Faz parte da nossa luta, portanto, enquanto educadores, reivindicar uma organização curricular e escolar que valorize todos os sujeitos, que lhes propicie a apropriação de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, que articule o trabalho como princípio educativo durante toda a educação básica e que dê aos envolvidos *liberdade* para pensar e agir como verdadeiros sujeitos sociais.

REFERÊNCIAS

Barreiros, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: Reunião Nacional da Anped, 38., São Luís, 2017.

Bittencourt, J. A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: Congresso Nacional de Educação (Educere), 13., Curitiba, 2017.

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*, 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: 18 ago. 2020.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente

pelo MEC. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/592/666>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, G. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

KUENZER, A. *Pedagogia da fábrica:* as relações de produção e a educação do trabalhador. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, Curitiba, 2016.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Marxismo e educação*: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 1-38.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2014*: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. [Livro eletrônico].

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1.530-1.555, dez. 2014.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MALANCHEN, J. *Cultura, conhecimento e currículo*: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V.; LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, K. *O capital*. Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I

NOMERIANO, A. S. *A educação do trabalhador, a pedagogia das competências e a crítica marxista*. Maceió: EDUFAL, 2007.

PAZIANI, R. R. A quem serve a Base Nacional Comum Curricular? Dos apontamentos críticos na área de ciências humanas à análise específica do curso de história da UNIOESTE. *Revista Temas e Matizes*, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 44-65, jan./jun. 2017.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências*: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 33. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. Trabalho, educação e saúde. *Revista da EPSJV/FIOCRUZ*, Rio de Janeiro, FIOCRUZ, n. 1, 2003.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 8. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Sistema nacional de educação e plano nacional de educação*. Campinas: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. Politecnia e formação humana. In: SAVIANI, D. *O lunar de Sapé*: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas: Autores Associados, 2014b.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Movimento de Educação*, ano 3, n. 4, 2016a.

SAVIANI, D. *A lei da educação: LDB*: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2016b.

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: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, M. R. da. Os limites de uma reforma com "empresariamento" e que ignora as desigualdades. *Revista do Instituto Humanitas Unisinos* [on-line], n. 516, ano XVII, dez. 2017.

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: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769/721>. Acesso em: 18 ago. 2020.

TONEGUTTI, C. A. Base nacional comum curricular: uma análise crítica. *SISMMAC*, 13 fev. 2016. Disponível em: <https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. MEC, Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Preliminar. 1ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2015.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746*, de 23 de setembro de 2016. Medida Provisória, Brasília, DF, set. 2016a.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Preliminar. 2ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2016b.

BRASIL. *Lei 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

CAPÍTULO 8

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – UMA BASE SEM BASE: O ATAQUE À ESCOLA PÚBLICA

Silvia Alves dos Santos[1]

Paulino José Orso[2]

INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca analisar como o contexto político e econômico mais recente no Brasil, orientado pelo discurso hegemônico da ignorância à ciência, tem conduzido as políticas educacionais a um ataque ideológico que contribui mais para alimentar o senso comum do que para prover a apropriação de conceitos historicamente já assimilados pela humanidade.

No rol das políticas de educação, aprovadas nos últimos cinco anos no Brasil, especificamente, após o golpe empresarial, jurídico, midiático e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), experimentamos as consequências de projetos educativos curriculares que têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipadora.

A aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizada em meio a esse contexto, em vez de buscar a melhoria da educação, tem se revelado um ataque frontal à escola, ao professor e aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

A base da Base se mostra frágil naquilo que entendemos como ponto de partida para o desenvolvimento de uma sociedade que se quer social e econo-

1 Professora doutora pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Docente no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2 Mestre e doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pós-doutor pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Docente associado do colegiado de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado – no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Líder do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR.

micamente desenvolvida, com acesso aos bens culturais disponíveis a todas as pessoas, indistintamente.

Neste texto a intenção é apresentar, num primeiro momento, o contexto político do país, a crise política que levou ao poder o grupo dominante cujo projeto de educação é subordinar-se aos ditames do mercado e que, portanto, abre as portas para a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular. Num segundo momento, apresentamos as reformas educacionais aprovadas após o golpe e o modo como estas representam apenas um discurso demagógico. Num terceiro momento, discutimos os pressupostos filosóficos e pedagógicos de uma Base sem base, esvaziada do conhecimento científico. Num quarto momento, por fim, apresentamos a defesa da pedagogia histórico-crítica com intuito de reforçar a importância da escola pública no processo de salvaguardar o conhecimento científico como parâmetro da humanização da sociedade.

O CONTEXTO POLÍTICO NO BRASIL: DA VALORIZAÇÃO À DESCRENÇA NA EDUCAÇÃO

O ponto de partida para compreendermos a conjuntura mais recente no Brasil nos leva a retomar o fato de que as políticas implementadas pelos governos do PT, primeiro com Lula e depois com Dilma, vinham consolidando um movimento de ampliação das oportunidades de acesso à educação escolarizada como forma de amenizar as desigualdades sociais, que historicamente tem assolado o país.

Ao tomar a educação como estratégia para o enfrentamento das desigualdades, tanto Lula como Dilma vinham atuando como coordenadores de uma política educacional inclusiva, da educação básica ao ensino superior. Contudo, essa política não foi suficiente para romper com as disparidades econômicas das diferentes camadas sociais, derivadas da histórica divisão de classes no país.

Entre 2003 a 2014, os governos petistas lograram êxito na agenda que possibilitou a garantia do direito à educação pública, laica e gratuita, fazendo com que esse princípio constitucional fosse estendido por meio de uma série de políticas educativas e programas sociais, dentre os quais se destacam: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Bolsa Família, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Ciência sem Fronteiras, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), entre outros.

Após a vitória do presidente Lula (PT) em 2003, iniciou-se um novo projeto de país. Não rompeu, obviamente, com o modelo econômico vigente, mas três iniciativas foram fundamentais para um novo impulso de desenvolvimento no país: a retomada do papel do Estado no estímulo ao desenvolvimento; a redução das desigualdades sociais; e o crescimento econômico com planejamento estratégico mediante ampliação de créditos e consumo em massa (POCHMANN, 2010b).

No primeiro mandato do governo Lula, pode-se dizer, foram predominantes os encaminhamentos de uma política neoliberal, que desacelerou gastos e impulsionou ações pró-mercado. Paralelamente a isso, a elevação do salário mínimo para a classe trabalhadora significou a participação desta no consumo de bens e produtos que até então só eram consumidos pela elite, além também de ter movimentado o mercado para investimentos e ampliação de empregos (embora também movidos pelas desonerações já em curso desde o início do mandato) (SADER; GARCIA, 2010).

No segundo mandato, de 2006 a 2010, a linha desenvolvimentista foi fortalecida no governo. A preocupação com a infraestrutura do país como forma de ampliar os investimentos e acelerar a economia conduziu o governo à criação do PAC. O principal objetivo do programa era liberar recursos para o aumento da participação do Estado e estimular o investimento privado nessa área. O mercado respondeu positivamente à iniciativa (SADER; GARCIA, 2010).

Nesse período, o mercado de trabalho apresentou bom desempenho, impulsionado pelo investimento privado e pelo investimento do Estado em ações de crédito e financiamentos, especialmente, na área da construção civil, em razão das iniciativas do PAC. Ainda que pudéssemos sentir os efeitos da crise de 2008, nos Estados Unidos, a taxa de desemprego no Brasil manteve-se em 8% ao final daquele ano (SADER; GARCIA, 2010).

A vitória do PT, primeiro com Lula e depois com Dilma Rousseff, sinalizava a possibilidade de iniciar um ciclo de governos contra-hegemônicos ao capital. No entanto, com o passar do tempo, foi se expressando como mais um partido que operou as engrenagens capitalistas. O neoliberalismo[3] tornou-se uma prá-

---

3 Apesar de o termo *neoliberalismo* ter se tornado praticamente senso comum se considerado o entendimento que lhe foi dado com base nas políticas implementadas no Chile a partir do início da década de 1970 e, posteriormente, na Inglaterra e nos Estados Unidos, as quais se espalharam pela Europa e atingiram a América Latina e, em especial, o Brasil a partir do final da década de 1980, a interpretação do conceito, vale dizer, é polêmica e demanda melhor compreensão. Neste capítulo, no entanto, tratamos o termo no sentido corrente e mais comum. Todavia, para um entendimento inicial, baseado numa análise do liberalismo em perspectiva histórica, sugerimos a leitura do artigo "Neoliberalismo: equívocos e consequências", de autoria de Paulino José Orso, pulicado pela Autores Associados, em 2007, na coletânea organizada por José Claudinei Lombardi e José Luís Sanfelice, cujo título é *Liberalismo e educação em debate*.

tica de governo, difícil de ser demolida com a forma de organização do sistema político constituído no Brasil (ANTUNES, 2006).

O que se visualizou no decorrer de todo período de governabilidade do Partido dos Trabalhadores, seja com Lula, seja com Dilma, foi uma tentativa de conciliar as forças do capital e do trabalho e controlá-las, ingenuamente, por meio da aplicação de uma política econômica que fizesse jus ao crescimento, mas que, paralelamente, oferecesse subsídios sociais para amenizar a miséria, encobrindo a luta de classes como elemento fundante do modelo de sociedade em que estamos imersos.

Mais recentemente, no governo da presidenta Dilma (PT), observamos que, na contramão da economia mundial, que vinha se esfacelando desde a grande crise econômica de 2008 que afetou substancialmente os Estados Unidos e a União Europeia, o Brasil continuou garantindo direitos básicos à população, como o salário mínimo e os programas sociais de distribuição de renda, ainda que com todas as pressões internas e externas de um país em desenvolvimento (POCHMANN, 2010a).

> Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações e a história nos mostra que tem se resolvido por guerras, revoluções e golpes. Por outra parte, trata-se de uma sociedade que tem em sua estrutura a crise como o seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura, etc. [FRIGOTTO, 2017, p. 18-19].

Cedo ou tarde a agressividade do poder do capital em derrubar qualquer obstáculo progressista que pudesse impedir sua circulação total chegaria à população brasileira menos favorecida. No Brasil, essa estratégia necessitaria de certa legalidade. Como abrir as portas para o mercado internacional, para a especulação financeira, com um perfil de governos progressistas? Impossível.

Daí a necessidade de criar lastros legais para justificar a ofensiva ultraliberal e de formatar o projeto hegemônico de reestruturação do capital financeiro para destruir qualquer perspectiva de um Estado de bem-estar social.

Para tanto, apoiar-se no sistema político historicamente favorável aos interesses burgueses e rentistas seria o caminho mais rápido e seguro. A roupagem legalista para destruir o Estado, garantidor de direitos sociais, e, consequentemente, todos os entraves que viessem a impedir a circulação hegemônica do capital somente foi possível com o aparato institucional do legislativo e do judiciário que se tem no Brasil. Ainda que simbolizem um caráter representativo, o legislativo e o judiciário brasileiro portam-se como parte de uma burguesia nacional que tem contribuído mais para preservar o *status quo* na sociedade do que para efetivamente primar pela elaboração e fiscalização da garantia de direitos sociais universais (Souza, 2015).

Com esse cenário, entre os anos de 2014 e 2016 vivenciamos toda estruturação política e legal para destruir a política econômica e social que o PT vinha implementando no país desde 2003 com o governo Lula.

Grandes grupos econômicos, ligados ao agronegócio, aos industriais e até às congregações religiosas, uniram-se a um projeto político partidário para impedir o avanço das garantias sociais, que eram tratadas por esses grupos como ações que oneravam demais os "patrões". Na verdade, o povo pobre estava ocupando espaços e consumindo produtos que, até pouco tempo atrás, eram específicos da burguesia brasileira. Tudo isso significava uma ameaça ao poder e ao espaço que ela ocupava por tantos anos. Obviamente, outros fatores se somam a isso, mas tal perspectiva apenas insultou a organização de uma frente parlamentar, aliada ao discurso da legalidade, para que o movimento em favor de um processo de *impeachment* fosse instaurado contra a presidenta Dilma Rousseff, em maio de 2016.

A burguesia brasileira não suportou o processo de democratização, ainda que frágil, de direitos sociais que o Partido dos Trabalhadores conduzira por doze anos de governabilidade no Brasil. A ruptura com esse processo de conquistas sociais, especialmente para a população mais pobre, significou um movimento de retrocesso, que tem trazido consequências desastrosas para a classe trabalhadora, além de colocar o Estado a serviço, explicitamente, dos interesses de grandes corporações financeiras.

A orquestração do golpe parlamentar no Brasil, em 2016, não ocorreu sem o manto protetor e legalizador do judiciário, que, por sua vez, não é e nunca foi neutro. Além deste, temos também o papel da mídia na coroação do golpe, com a imagem de uma entidade "não partidária" que, ao fundo, no entanto, se mostrou insultadora do emocional da classe média conservadora, como forma

de contribuir com a incorporação de um discurso travestido de "vontade geral", mas que, na verdade, assumia os interesses de um grupo minoritário que tem mantido a concentração das maiores riquezas no país (SOUZA, 2015).

Isso posto, de modo bastante sucinto, pode-se dizer que os governos do presidente Lula e, como continuidade, o governo da presidenta Dilma foram orientados por uma tendência neoliberal desenvolvimentista, o que, de certa feita, agradava o capital em partes, porque este, após sentir as ameaças em sua hegemonia em razão das políticas públicas redistributivas de renda e riqueza, possivelmente criaria os empecilhos necessários para barrar ou atacar o papel garantidor do Estado na efetivação da soberania do país. E assim o fez.

O desfecho desse ataque veio com o golpe, travestido de *golpeachment*, e recaiu com força e violência, além de outras implicações, sobre a classe trabalhadora de baixa renda ou assalariada e sobre a classe média que, embora alienada das condições objetivas, fazia repousar o próprio discurso na retórica burguesa.

A condução golpista de Michel Temer ao governo é o resultado do acirramento da luta de classes no país. Representa a manobra mais ardil da burguesia brasileira em conservar seu espaço no poder político, reestruturando dessa forma a própria hegemonia que, outrora, mostrou-se ameaçada pelas políticas sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores (SANTOS; MALANCHEN, 2017).

Da chegada de Michel Temer à presidência aos dias atuais, com Jair Bolsonaro (eleito pelo PSL e, até o momento da escrita deste livro, 2020, sem partido), pela via do golpe parlamentar ancorado nas ações do judiciário, assistimos a um espetáculo de ataques aos direitos humanos, conquistados secularmente no país.

As ações iniciais de Temer, ao chegar ao mais alto cargo da república, mostraram exatamente a que ele veio e quais eram as suas perspectivas de governabilidade. Tratou de cortar verbas para setores sociais e ampliou o poder de repressão dos órgãos controladores ligados ao aparelho do Estado. Isso significa que as ações desse governo, ainda que, interinamente, resultaram em sérias consequências para os trabalhadores, de modo geral e, especificamente, para os movimentos sociais e associações científicas.

É interessante notar que os ajustes e cortes, com a justificativa de controlar gastos, somente foram direcionados para secretarias ou órgãos que, historicamente, desempenharam papel importante para a sobrevivência de uma nação. Saúde, educação, ciência e tecnologia não estão na agenda desse perfil de governo. Com iniciativas como essas, o governo demonstra que tai áreas não possuem relevância para ele e para os que ele representa, podendo ser extintas ou readequadas sem que a população participe das decisões, tanto por meio de seus representantes legítimos quanto pelos meios históricos de plebiscitos ou voto popular.

As áreas de educação e saúde viraram pauta de análises de grandes jornais da mídia, a qual, inclusive, ajudou a consolidar o golpe. É interessante notar que, até a coroação do golpe, essas duas áreas tinham muito pouco espaço no debate jornalístico. O que se percebe, de todo esse movimento, é uma tentativa de construir, em torno dessas áreas, um consenso de que a melhor forma de resolver os problemas delas é privatizando os serviços que até então são de competência do poder governamental (SANTOS; MALANCHEN, 2017).

Não desacreditamos que educação e saúde estão sucateadas e que necessitam de reestruturações na gestão dos recursos públicos, no entanto, deflagrá-las à própria sorte do ávido poder do mercado rentista é deliberar pela sua extinção enquanto direito público social, garantido na Constituição Federal de 1988. Mais que isso, é induzir a população a uma prática que já tem sido naturalizada em nosso país, que é o pagamento duplo pelo usufruto dos direitos sociais garantidos historicamente.

REFORMAS EDUCATIVAS PÓS-GOLPE: CONSOLIDAÇÃO DOS ATAQUES À EDUCAÇÃO

Na direção de construir consensos, o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff trouxe repercussões drásticas para o campo da educação.

Os ataques dos governos Temer e, atualmente, Bolsonaro recaem majoritariamente sobre o sentido de ser da educação na sociedade, desde a educação básica até o ensino superior. Os discursos que circulam na mídia e que convencem a muitos intentam construir, em torno de uma "vontade geral", o consenso de que é preciso rever o papel o papel do Estado e, consequentemente, das escolas e universidades públicas, na tentativa de restabelecer práticas homogêneas de formação, com vistas à consolidação de um modelo de sociedade que caminha mais na direção do obscurantismo, do que na da autonomia de pensamento (DUARTE, 2018).

> No Brasil esse fenômeno tem se apresentado de muitas formas, das quais destaco uma que tenho chamado de obscurantismo beligerante. Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados "es-

de contribuir com a incorporação de um discurso travestido de "vontade geral", mas que, na verdade, assumia os interesses de um grupo minoritário que tem mantido a concentração das maiores riquezas no país (SOUZA, 2015).

Isso posto, de modo bastante sucinto, pode-se dizer que os governos do presidente Lula e, como continuidade, o governo da presidenta Dilma foram orientados por uma tendência neoliberal desenvolvimentista, o que, de certa feita, agradava o capital em partes, porque este, após sentir as ameaças em sua hegemonia em razão das políticas públicas redistributivas de renda e riqueza, possivelmente criaria os empecilhos necessários para barrar ou atacar o papel garantidor do Estado na efetivação da soberania do país. E assim o fez.

O desfecho desse ataque veio com o golpe, travestido de *golpeachment*, e recaiu com força e violência, além de outras implicações, sobre a classe trabalhadora de baixa renda ou assalariada e sobre a classe média que, embora alienada das condições objetivas, fazia repousar o próprio discurso na retórica burguesa.

A condução golpista de Michel Temer ao governo é o resultado do acirramento da luta de classes no país. Representa a manobra mais ardil da burguesia brasileira em conservar seu espaço no poder político, reestruturando dessa forma a própria hegemonia que, outrora, mostrou-se ameaçada pelas políticas sociais dos governos do Partido dos Trabalhadores (SANTOS; MALANCHEN, 2017).

Da chegada de Michel Temer à presidência aos dias atuais, com Jair Bolsonaro (eleito pelo PSL e, até o momento da escrita deste livro, 2020, sem partido), pela via do golpe parlamentar ancorado nas ações do judiciário, assistimos a um espetáculo de ataques aos direitos humanos, conquistados secularmente no país.

As ações iniciais de Temer, ao chegar ao mais alto cargo da república, mostraram exatamente a que ele veio e quais eram as suas perspectivas de governabilidade. Tratou de cortar verbas para setores sociais e ampliou o poder de repressão dos órgãos controladores ligados ao aparelho do Estado. Isso significa que as ações desse governo, ainda que, interinamente, resultaram em sérias consequências para os trabalhadores, de modo geral e, especificamente, para os movimentos sociais e associações científicas.

É interessante notar que os ajustes e cortes, com a justificativa de controlar gastos, somente foram direcionados para secretarias ou órgãos que, historicamente, desempenharam papel importante para a sobrevivência de uma nação. Saúde, educação, ciência e tecnologia não estão na agenda desse perfil de governo. Com iniciativas como essas, o governo demonstra que tai áreas não possuem relevância para ele e para os que ele representa, podendo ser extintas ou readequadas sem que a população participe das decisões, tanto por meio de seus representantes legítimos quanto pelos meios históricos de plebiscitos ou voto popular.

As áreas de educação e saúde viraram pauta de análises de grandes jornais da mídia, a qual, inclusive, ajudou a consolidar o golpe. É interessante notar que, até a coroação do golpe, essas duas áreas tinham muito pouco espaço no debate jornalístico. O que se percebe, de todo esse movimento, é uma tentativa de construir, em torno dessas áreas, um consenso de que a melhor forma de resolver os problemas delas é privatizando os serviços que até então são de competência do poder governamental (SANTOS; MALANCHEN, 2017).

Não desacreditamos que educação e saúde estão sucateadas e que necessitam de reestruturações na gestão dos recursos públicos, no entanto, deflagrá-las à própria sorte do ávido poder do mercado rentista é deliberar pela sua extinção enquanto direito público social, garantido na Constituição Federal de 1988. Mais que isso, é induzir a população a uma prática que já tem sido naturalizada em nosso país, que é o pagamento duplo pelo usufruto dos direitos sociais garantidos historicamente.

REFORMAS EDUCATIVAS PÓS-GOLPE: CONSOLIDAÇÃO DOS ATAQUES À EDUCAÇÃO

Na direção de construir consensos, o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff trouxe repercussões drásticas para o campo da educação.

Os ataques dos governos Temer e, atualmente, Bolsonaro recaem majoritariamente sobre o sentido de ser da educação na sociedade, desde a educação básica até o ensino superior. Os discursos que circulam na mídia e que convencem a muitos intentam construir, em torno de uma "vontade geral", o consenso de que é preciso rever o papel o papel do Estado e, consequentemente, das escolas e universidades públicas, na tentativa de restabelecer práticas homogêneas de formação, com vistas à consolidação de um modelo de sociedade que caminha mais na direção do obscurantismo, do que na da autonomia de pensamento (DUARTE, 2018).

> No Brasil esse fenômeno tem se apresentado de muitas formas, das quais destaco uma que tenho chamado de obscurantismo beligerante. Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados "es-

> querdizantes", "vermelhos" ou "imorais". O obscurantismo beligerante não é um fenômeno novo. Em 1964, às vésperas do golpe que instaurou a ditadura, vários setores representativos das forças de direita organizaram no Brasil movimentos com características de obscurantismo beligerante. Na atualidade esse fenômeno se apresenta, porém, com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da internet mostrou-se um terreno favorável para ataques extremamente violentos, caluniosos e sem qualquer respaldo na objetividade dos fatos. Em outras palavras, o obscurantismo é o maior beneficiário das "fake news". No campo dos debates sobre o currículo escolar, uma das manifestações mais sintomáticas do obscurantismo é o movimento autointitulado Escola sem Partido [DUARTE, 2018, p. 139].

Com esse discurso, introduz-se, no ideário raso de uma grande parcela da população, que há necessidade então de aplicar um novo modelo para a educação. Tal encaminhamento, sem analisar o contraditório, destrói toda a conquista dos movimentos sociais e científicos pela criação e ampliação do direito à educação pública para todos, mas, especialmente, para os grupos historicamente excluídos, entre os quais negros, portadores de necessidades educativas especiais e alunos oriundos das escolas públicas.

No pacote de "inovações", ou de retrocessos para a educação, com base no discurso de cortar gastos públicos e reestruturar o papel da universidade pública na sociedade, o governo propôs, por meio de emenda constitucional, de medida provisória e projetos de lei, mudanças substanciais, que afetam e afetarão o futuro das próximas gerações, destruindo as garantias sociais previstas em lei até o momento. Observamos que as conquistas em torno de um projeto de educação pautado na ciência, sistematizada historicamente, passaram a ser atacadas, em favorecimento de uma formação sustentada pelo viés ideológico, mercadológico, religioso, pragmático e utilitarista.

Atacar a universidade pública e seu currículo "obsoleto", segundo os defensores do obscurantismo, nos parece mais uma das armadilhas do capital para desconstruir a função social da universidade e construir um consenso em torno da necessidade de privatizar esse bem público. Na verdade, isso mostra-se como mais uma estratégia de incutir no ideário da população que o setor privado é mais eficiente e tem qualidade. Com isso, assistimos ao avanço dos grandes grupos educacionais rentistas, que vão, aos poucos, pautando a agenda da educação e da universidade que se deseja para o país, bem como o perfil de homem para essa sociedade (FRIGOTTO, 2017).

Nesse ataque aos direitos sociais, de modo geral, vamos assistindo ao projeto de desmantelamento da educação com a aprovação da proposta de emenda constitucional (PEC n. 95/2016), que, entre os retrocessos que trouxe, instituiu o congelamento dos gastos em educação e saúde por 20 anos (Brasil, 2016), ao que se somou o projeto de desvinculação de receitas da União para essa esfera, o que significa que não teremos condições de cumprir as metas do Plano Nacional de Educação aprovadas, recentemente, no ano de 2014, cujo término ocorrerá em 2024 (Saviani, 2018).

Essa proposta de emenda constitucional mostra-se extremamente aviltante em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à própria manutenção da educação como direito público social, garantido na Constituição de 1988. Ao desvincular receitas da educação, da saúde e da previdência, o governo está a sinalizar o recrudescimento do modelo neoliberal de governabilidade por meio do atendimento majoritário dos interesses dos grandes grupos econômicos e privatistas que, além de não terem se contentado com a abertura democrática e o alargamento dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora, necessitam reaver esse poder para coroar o ordenamento burguês.

Nessa mesma direção de implementação de políticas educacionais que estão alinhadas ao recrudescimento do ideário burguês, podemos citar a aprovação da BNCC em 2017. Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios.

A homogeneização pretendida desconstrói toda uma política de inclusão social, que fora pensada nos governos petistas com objetivo de valorizar a diversidade da cultura do povo brasileiro. A BNCC, da forma como está estruturada, desconsidera as modalidades garantidas pela LDB n. 9.394/1996, bem como retira a autonomia das escolas para a construção do currículo pautado no projeto político-pedagógico (Neta; Cardoso; Nunes, 2018).

Outro elemento de destaque na BNCC, merecedor de uma análise mais cuidadosa dos pressupostos que a orientam, é ênfase dada às competências dos indivíduos.

Nosso entendimento é de que o discurso em torno do desenvolvimento de novas competências e habilidades repousa no revigoramento da teoria do capital humano, uma vez que faz com que o indivíduo esteja, permanentemente, em busca de adaptar-se à sociedade pela via de formações fragmentadas e aligeira-

das. Nesse contexto, a escola seria um espaço não de preparação para o mercado de trabalho, mas de moldar o indivíduo para aceitar passivamente as condições objetivas (excludentes) que lhes são apresentadas, de modo a fazê-lo desenvolver atitudes de conformação (GENTILI, 2005). Ramos (2006, p. 279-280) conclui:

> A educação básica, então, não teria mais o compromisso com a transmissão de conhecimentos científicos socialmente construídos universalmente aceitos, mas com a geração de oportunidade para que os alunos possam se defrontar com eles e, a partir deles, localizar-se diante de uma realidade objetiva, reconstruindo-os subjetivamente em benefício de seu projeto e com o traço de sua personalidade, a serviço de suas competências.

Ao desempenhar esse papel, a escola corrobora a política de homogeneização social do modo mais raso, grotesco, porque impede o desenvolvimento de práticas formativas que possibilitem a apropriação da cultura sistematizada, historicamente, por meio dos conteúdos escolares, dimensionados com base em um currículo disciplinar.

O enfoque dado às competências não é algo novo nas políticas educacionais. Essa proposta é derivada das reformas educativas da década de 1990, dos projetos de ajuste dos países periféricos às políticas neoliberais dos organismos internacionais, que têm, no capital financeiro, a fonte de princípios privatistas e rentistas.

A "pedagogia das competências" passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do sucesso ou fracasso do indivíduo.

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

Nesse projeto educativo, há um forte discurso voltado para a necessidade de revisão do papel da escola, de modo que esta venha a se transformar num ambiente mais atrativo e menos disciplinar, um espaço onde o aluno não mais buscará por conhecimentos sistematizados e que possa transformar-se numa agência de serviços dentro da sociedade, suprindo as necessidades emergenciais que amenizam as situações de pobreza e desigualdade (SAVIANI, 2005).

Nesse sentido, a concepção de conhecimento como apropriação das formas mais desenvolvidas e elaboradas das ciências, das artes e da linguagem, passa a ser secundarizada, em favorecimento dos "novos conhecimentos" oriundos da realidade imediata.

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

Esses novos saberes pautam-se em aprendizagens que, embora denominadas significativas, são adaptáveis ao contexto econômico, que requisita indivíduos alienados e ajustados às demandas emergenciais do capitalismo em constante mudança. No âmbito do currículo escolar, caracterizam-se pela adoção de práticas de "sucesso" decorrentes da experiência individual, subjetiva de cada indivíduo.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E PEDAGÓGICOS DE UMA BASE SEM BASE

No contexto de crises cíclicas do capital, surgem alguns ideários que passam a ser receituários de uma política de reconstrução nacional para muitos países periféricos, entre os quais se encontra o Brasil. Um dos ideários a tornar-se hegemônico foi a implantação de um modelo econômico neoliberal. Esse modelo preconiza a liberdade individual como elemento fundante das relações econômicas e sociais. Isso significa dizer que, para o sucesso do modelo e para a transformação dos países que o adotam, há necessidade de internalização do conceito de liberdade individual em todas as formas de relação entre as

pessoas (HARVEY, 2008), destruindo toda possibilidade de construção de uma identidade de classe.

Entretanto, cabe lembrar que essa liberdade está vinculada à mediação do mercado como indutor de competitividade e de concorrência, elementos esses que são apregoados como parte motora da filosofia neoliberal para o desenvolvimento social e individual de pessoas e instituições.

No modelo de sociedade neoliberal, o individualismo, a competitividade e o lucro são princípios balizadores do modo de vida e produção. Tais princípios encontram terreno fértil quando regados por políticas governamentais que investem no pragmatismo em detrimento de uma filosofia que ensine os indivíduos a pensar criticamente seu meio e suas formas de apropriação cultural.

Após as eleições de 2018, ganharam força e espaço no Brasil discursos que beiram a irracionalidade, o retorno ao que é mais primitivo na humanidade. Há uma consequente negação da objetividade. Isso, em partes, justifica o fato de pseudointelectuais ganharem espaço na mídia e no poder com práticas e discursos que desqualificam a ciência.

A escalada do movimento político em torno do Projeto Escola sem Partido, pode-se dizer, autorizou em muitos aspectos a consideração do conhecimento científico apenas como um jogo de linguagem. No limite da razão, esse movimento político tenta impor uma visão de mundo que impeça a reflexão filosófica e tudo aquilo que a ciência sistematizou ao longo dos séculos de civilização (FRIGOTTO, 2017).

Estamos vivendo um período na história da educação brasileira de inegável e temeroso recuo da teoria. Isso significa dizer que a ênfase no praticismo e no vocabulário pragmático já foi naturalizada a ponto de estes se tornarem consenso entre a população (MORAES, 2003). Exemplos recentes do avanço dessa visão de mundo, que ignora a ciência ou as escolas e universidades como espaços de produção de conhecimento, podem ser observados nos movimentos antivacinas, nos ataques ao ensino da teoria da evolução, no aparecimento dos terraplanistas, na defesa do *homeschooling*, entre outros.

Com base nessa visão, percebemos que o obscurantismo beligerante, como bem enfatizou Duarte (2018), avança cada vez mais e ganha espaço no currículo das escolas públicas. Paralelamente a isso, temos a implementação de uma base curricular que, sob esses parâmetros, mostra-se sem base, desprovida até mesmo de um mínimo de racionalidade. O que a ciência sistematizou ao longo dos séculos e que tem chegado às escolas por meio do conteúdo escolar disciplinar perde-se em meio a devaneios de uma retórica retrógada, oca e vazia.

Ter uma BNCC que se sustenta não na difusão do pensamento científico, mas no desenvolvimento de capacidades socioemocionais nos parece reafirmar

o que Moraes (2003) já asseverava sobre estarmos vivendo um movimento de recuo da teoria na sociedade brasileira. Mais que isso, temos vivido a descrença na produção histórica dos bens materiais e não materiais que o próprio modo de produção capitalista contribuiu para consolidar.

A burguesia, historicamente, ao recusar as contradições do modo de produção capitalista, por meio da valorização de ações de apaziguamento dos conflitos de classes, contribuiu, usando da retórica salvacionista da educação, com a consolidação de consensos apelativos e subjetivos, que são reutilizados de tempos em tempos para manter a perpetuação do seu legado econômico e ideológico. Recorremos a Marx (2002, p. 24) para lembrar que, à burguesia, não era mais interessante

> saber se este ou aquele teorema era verdadeiro ou não; mas importava saber o que, para o capital, era útil ou prejudicial, conveniente ou inconveniente, o que contrariava ou não a ordenação policial. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial cedeu seu lugar à consciência deformada e às intenções perversas da apologética.

Interessa, pois, ao debate em tela, que a visão de mundo que sustenta a BNCC paute-se numa filosofia pragmática e utilitarista, numa tendência teórico-ideológica que centre esforços em evadir-se da razão moderna, com vistas a dar lugar a um tipo de concepção de mundo interpretada superficialmente ou mesmo por um caráter místico e subjetivista.

Essa concepção fetichizada da realidade, ao ignorar o avanço da produção histórica da humanidade, afasta a atividade humana da racionalidade e abre caminhos para a consolidação de práticas e discursos obscurantistas, com claro objetivo de manter a dominação burguesa em todos os setores da sociedade (Duarte, 2018).

Sobre os limites desses pressupostos orientadores da BNCC, inaugura-se um pensamento pseudofilosófico, de manutenção do modo de produção capitalista, com todas as desigualdades próprias desse sistema. Emergem falsos apelos, materializados em bandeiras **anti**partidos, **anti**comunismo, **anti**esquerdistas, **anti**escolas, **anti**-intelectuais, **anti**científico, entre outros.

> "Deste modo, inaugura-se no patamar epistemológico a pseudo-objetividade dos mitos e a intuição como instrumento do conhecimento verdadeiro" (Sousa, 2005, p. 60). Assim, a filosofia torna-se interessante para os intelectuais mais entendidos. No âmbito da filosofia destaca-se:

> a) indiferença da burguesia com a filosofia; b) oposição à filosofia universitária, sem maiores repercussões no plano da crítica teórica; c) pensadores da filosofia do imperialismo fora da Universidade (Nietzsche, Spengler, Keyserling, Klages); d) crescimento dos intelectuais que fazem filosofia para seu próprio uso; e) elaboração das doutrinas ideológicas com toda liberdade; f) emergência do fascismo [LARA, 2013, p. 96].

Desse modo, a burguesia dá mostras de que de fato transitou da fase revolucionária, quando depôs o Antigo Regime – cujos ideais se baseavam na luta pela liberdade, igualdade e fraternidade –, para a fase reacionária, em que passou a lhe interessar unicamente a manutenção de seu poder e seus privilégios, mesmo que, para isso, precisasse exterminar parte de si própria. Com isso, entrou na fase autodestrutiva.

Podemos afirmar que a irracionalidade, produzida e divulgada por ela, coloca em decadência a própria história da humanidade, através de seus legados na ciência, na economia, na filosofia e nas artes. Além disso, o discurso em torno da descrença na história e na ciência sustenta uma visão de mundo instrumentalista, própria do modo de produção capitalista, em que o exercício da reflexão é demasiadamente protelado ou atacado como forma de manter a dominação desse modelo de sociedade. "O irracionalismo, fenômeno internacional sobre todo o período imperialista, é a resposta do pensamento reacionário diante do desenvolvimento contraditório – produção coletiva e apropriação privada da riqueza – das forças produtivas da sociedade capitalista" (LARA, 2013, p. 97).

Diante de tal cenário, pode-se dizer que os pilares que sustentaram a sociedade moderna, como o culto à razão, a história e ao humanismo, vão sendo destruídos para ceder espaço ao ceticismo pragmático e utilitarista do capital, engendrando, assim, de modo coordenado, o afastamento da sociedade da apropriação do que há de mais rico e complexo culturalmente.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O ENFRENTAMENTO PEDAGÓGICO DE UMA BASE SEM BASE

A educação escolar, historicamente, assumiu uma condição de contradição na sociedade capitalista. Essa contradição ocorre porque foi pensada e realizada pela burguesia com o intuito de transformar súditos em cidadãos. A outra contradição advinda dessa relação está posta pelo fato de que, na sociedade capitalista, a escola se mostra inviabilizada em promover a socialização dos bens materiais e não materiais, impedindo que as pessoas possam exercer a cidadania de modo pleno (SAVIANI, 2018).

Esse caráter político e contraditório da educação escolar acirra-se ao longo da história do modo de produção capitalista cada vez que este passa por crises. Nos períodos de crises e, consequentemente, do modo como são desenvolvidos os processos de reestruturação do capital, a educação escolar sempre é conclamada a ser um difusor ideológico para consolidar o modelo de sociedade vigente.

> Na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. E é esse o sentido do programa "escola sem partido" que visa, explicitamente, subtrair a escola do que seus adeptos entendem como "ideologias de esquerda", da influência dos partidos de esquerda colocando-a sob a influência da ideologia e dos partidos da direita, portanto, a serviço dos interesses dominantes. Ao proclamar a neutralidade da educação em relação à política, o objetivo a atingir é o de estimular o idealismo dos professores fazendo-os acreditar na autonomia da educação em relação à política, o que os fará atingir o resultado inverso ao que estão buscando: em lugar de, como acreditam, estar preparando seus alunos para atuar de forma autônoma e crítica na sociedade, formarão para ajustá-los melhor à ordem existente e aceitar as condições de dominação às quais estão submetidos [SAVIANI, 2018, p. 43].

Os embates travados entre as concepções de educação após o golpe de 2016 não têm desencadeado somente o debate acadêmico de ideias que se contradizem e se opõem, teoricamente, ao longo da história, com projetos formativos diferentes. O problema que se estabelece, após as eleições de 2018, com a chegada de Bolsonaro à presidência da república, pela via do voto popular orientado pelas uso indiscriminado e ilegal das *fake news*, tem também acirrado práticas que caminham para a irracionalidade, para o ódio ao diferente, para o ódio à diversidade cultural, com sérias consequências para o futuro formativo das próximas gerações, que se verão impossibilitadas de conviver ou debater projetos distintos de sociedade.

O conservadorismo, aliado ao autoritarismo que se instalou no Brasil com esse governo, tende a deixar sequelas econômicas, sociais e formativas por um longo tempo. Há que se buscar, nas contradições de cada tempo histórico, caminhos alternativos para enfrentar esses tempos obscuros.

No âmbito da defesa da educação pública, da escola pública, da relevância do professor e da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados,

reiteramos o papel desempenhado pela pedagogia histórico-crítica como teoria revolucionária da educação e, portanto, da possibilidade de construir alternativas contra-hegemônicas à irracionalidade deliberada pelas políticas obscurantistas, aprovadas pelos governos Temer e Bolsonaro.

A pedagogia histórico-crítica, ao longo de quarenta anos, vem reafirmando o compromisso com a defesa da escola pública como espaço educativo privilegiado para a democratização da cultura sistematizada da humanidade por meio dos conteúdos escolares.

A escola não é uma empresa a serviço do capitalismo. A escola pública é, antes de tudo, um espaço de resistência, porque, em meio a tantos ataques àquilo que lhe é essencial – o conteúdo escolar –, ela resiste na promoção deste pela via da socialização do conhecimento científico, do conhecimento que se ampara na história, na razão moderna, nos ideais do humanismo, com objetivo de construir, por meio da função social da escola, um mundo melhor para se viver, com acesso e garantias sociais que deem condições dignas de vida às pessoas.

O enfrentamento ao irracionalismo e à ignorância que se sucederam no país após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 contra a presidenta Dilma deve ser pautado no resgate do papel político e social que as instituições educativas promovem na sociedade. Precisamos resgatar o papel histórico da ciência a traçar as linhas do trabalho pedagógico nas escolas e universidades a fim de garantir uma formação que tenha como referência os elementos complexos e avançados do conhecimento que a humanidade sistematizou e que, portanto, contribuem para a humanização e a emancipação dos indivíduos.

É nesse sentido que a pedagogia histórico-crítica, como teoria pedagógica que se ampara nos fundamentos da ciência, atua no combate aos argumentos sensacionalistas, superficiais e oportunistas que teimam em ganhar força no país com claro objetivo de manter a condição de classe, sobretudo ao dificultar o acesso a uma educação escolar crítica, com conteúdo formativo emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação e a escola pública têm sido cada vez mais atacadas por iniciativas que beiram a irracionalidade e, muitas vezes, o fascismo. O uso das redes sociais e a escalada de movimentos religiosos mostram que a população, de um modo geral, vem perdendo a referência na educação escolar como fonte para emancipação humana.

Há em curso no país um processo de desqualificação do conhecimento científico, comandado na maioria das vezes pelos interesses do capital rentista que, na lógica de reduzir custos para determinadas áreas, visa acumulação em outras.

A ofensiva produzida para atacar a educação pública vai desde o sucateamento das estruturas físicas que ofertam o ensino até os projetos curriculares, a exemplo da BNCC. Ao encaminhar uma política curricular pautada na BNCC, o governo brasileiro sinaliza alinhamento ao que há de mais recrudescido no campo da formação humana, pois não há na BNCC uma perspectiva filosófica que busca a emancipação humana dos sujeitos por meio da apropriação da cultura mais elevada. O que vemos nesse documento são tentativas exacerbadas de adaptação do conteúdo escolar a um rol de comportamentos esperados, desejados e exigidos pelo mercado de trabalho (que não oferece trabalho para todos!), que reforçam a teoria do capital humano, como meio de contribuir com a manutenção da empregabilidade, passando pela ênfase na certificação aligeirada, que é hoje, mais do que nunca, comandada pelo capital rentista da grandes corporações empresariais.

No entanto, também mais do que nunca, a pedagogia histórico-crítica (PHC) sinaliza como uma teoria pedagógica que pode fazer o enfrentamento aos ataques da ignorância perpetrados pela onda obscurantista de Temer e Bolsonaro no espaço escolar. Esse enfrentamento deve se sustentar pelo que sempre balizou a PHC, o conhecimento científico, sistematizado ao longo da história e socializado por meio dos conteúdos escolares.

A defesa da educação e da escola pública como patrimônio cultural da sociedade brasileira deve ser o horizonte a ser perseguido mesmo em tempos obscuros, uma vez que a tarefa de construir a humanidade no outro, em direção à emancipação humana e ao fim da sociedade capitalista, demanda a defesa inconteste de uma educação escolar que passe pela apropriação dos bens materiais e não materiais que essa humanidade produziu.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 dez. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Rev. Espaço do Currículo (on-line)*, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, maio/ago. 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Escola "sem" partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 17-34.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

HARVEY, D. *O neoliberalismo*: história e implicações. Trad. de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

LARA, R. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2013.

MARX, K. *O capital*: crítica da economia política. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de et al. *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETA, A. C.; CARDOSO, B. L. C.; NUNES, C. P. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 40, n. 77, set./dez. 2018.

ORSO, P. J. Neoliberalismo: equívocos e consequências. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007.

POCHMANN, M. *A sociedade pela qual se luta*. In: SADER, E.; GARCIA, M. A. *Brasil*: entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010a.

POCHMANN, M. *Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010b.

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

SADER, E.; GARCIA, M. A. *Brasil*: entre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

SANTOS, S. A.; MALANCHEN, J. O golpe parlamentar de 2016 e o reordenamento da hegemonia burguesa. In: LUCENA, C.; SANTANA, F. *A crise da democracia brasileira*. Uberlândia: Navegando, 2017. p. 177-190.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Escola pública*: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 23-32.

SOUZA, J. *A tolice da inteligência brasileira*: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.