

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANA MARIA BARBALHO VIGANÓ

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM CONTRAPONTO À BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUA PROPOSTA
FORMATIVA**

**JACAREZINHO
2022**

ANA MARIA BARBALHO VIGANÓ

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: UM CONTRAPONTO À BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E SUA PROPOSTA FORMATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, Campus de Jacarezinho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientador(a): Profa. Dra. Vanessa Campos
Mariano Ruckstadter

JCAREZINHO
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Deverá ser impressa no verso da folha de rosto.

O aluno deverá, após a realização da defesa e a finalização dos ajustes sugeridos pela banca examinadora, providenciar a confecção da Ficha Catalográfica pelo link <http://atena.uenp.edu.br/fichacatalografica/>

A Ficha Catalográfica deverá ser inserida, na versão impressa, no verso da folha de rosto, ao final da página.

ANA MARIA BARBALHO VIGANÓ

**FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: UM CONTRAPONTO À BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR E SUA PROPOSTA FORMATIVA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter -
PPEd/UENP – Presidente

Profa. Dra. Julia Malanchen (PPE/UNIOESTE)

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia (PPEd/UENP)

08 de abril de 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que até aqui me sustentou.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) – Campus de Jacarezinho.

Aos professores, professoras, colegas e funcionários do PPEd pelas preciosas contribuições.

Aos meus pais, Joaquim Barbalho Viana (*in memoriam*), que foi uma pessoa extraordinária, e Rita Pires de Arruda Viana, que, embora tenha pouco estudo, mostra-se sempre muito sábia. Ambos sempre me encorajaram a nunca desistir dos estudos para buscar a ascensão por meio dele.

Ao Hamilton Viganó Junior, meu companheiro de todas as horas, por estar sempre presente e ser quem é. Obrigada pela paciência despendida comigo no percurso dos estudos.

Ao meu filho Hamilton Viganó Neto e à minha filha Maria Eduarda Viganó, a maior incentivadora do meu ingresso ao mestrado.

À Maria de Lourdes Barbalho Viana (*in memoriam*, vítima da Covid-19, em janeiro de 2021), minha irmã querida, que mostrou ser possível ousar e superar.

À minha orientadora, professora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, que sempre foi um referencial desde os meus primeiros passos acadêmicos. Sua sensibilidade sustentou-me no Programa e fez com que eu chegasse até aqui. Seu acolhimento, sua grande contribuição por meio de seus ensinamentos e orientações, pelo apoio em todos os momentos e por ser uma joia rara na academia, acendendo a chama da luta por uma escola pública de qualidade e à procura de uma práxis revolucionária. Obrigada por tudo!

À professora Luciana Helena de Oliveira Viceli, que me acolheu com caloroso carinho junto ao seu colegiado da Rede Municipal de Ensino de Guapirama (PR), onde foi desenvolvido o curso de extensão que subsidiou o Produto Técnico Educacional, o “Guia de Formador”.

À professora Julia Malanchen e ao professor Jorge Maia pelo aceite de contribuírem com seus saberes para o enriquecimento da pesquisa.

Aos grupos de estudos em que tive a oportunidade de participar e que proporcionaram trocas férteis de conhecimentos.

VIGANÓ, Ana Maria Barbalho. **FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: CONTEXTOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

A presente dissertação tem como tema a formação docente a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como contraponto à atual proposta formativa oficial da Base Nacional Comum – Formação (BNC-Formação Inicial e Continuada) (2019-2020). A PHC traz o diferencial por ser uma teoria da educação contra-hegemônica, pautada por uma concepção de formação de professores distinta da atual proposta oficial, principalmente por ter como premissa o saber epistemológico, sociológico e teleológico, que deseja formar um profissional intelectual, com consciência de classe, politizado e comprometido com o seu trabalho. O objetivo da pesquisa é o de contribuir com a formação docente continuada, que se preocupa com a formação do ser humano omnilateral, assegurando ao estudante o acesso ao que há de mais elaborado em termos de objetivação, para garantir-lhe o saber clássico. A PHC é uma teoria que se contrapõe às pedagogias hegemônicas, a uma formação tecnocrata, utilitarista, pragmatista e mecanicista, elementos que constituem a lógica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) e da BNC-Formação Inicial e Continuada de professores da Educação Básica, que traz no seu cerne a pedagogia do “aprender a aprender”, voltada a atingir habilidades e as dez competências estipuladas pelo documento para o percurso da Educação Básica. A hipótese é que esse tipo de formação pode elevar o que é secundário e fragilizar o que é essencial, deixando à deriva o conhecimento clássico, produzido pela humanidade e tornando o professor um mero executor de tarefas e despolitizado. A pesquisa visou responder às indagações: como a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia da atual proposta da Base Nacional Comum Curricular para pensar a formação docente? Quais as suas possíveis contribuições na formação de professores? Como Produto Técnico Educacional foi desenvolvido um Guia do Formador de professores, subsidiado pela análise de um curso de extensão aplicado, com o objetivo de apresentar o diferencial dessa teoria e analisar a própria prática do formador para a formulação de um material que servirá de apoio aos professores formadores que queriam possibilitar formações reflexivas a partir da PHC, pelo seu caráter de formação, que privilegia conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos. A pesquisa é de cunho bibliográfico-documental, fundamentada na PHC, que tem como fundamento o Materialismo Histórico-Dialético.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. Base Nacional Comum Curricular. Formação Docente. Pedagogia Histórico-Crítica.

VIGANÓ, Ana Maria Barbalho. **TEACHER TRAINING FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: CONTEXTS OF THE COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE**. 168 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of Northern Paraná. Jacarezinho Campus. Supervisor: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

The present dissertation has as its theme teacher training from the perspective of Historical-Critical Pedagogy (PHC) as a counterpoint to the current official training proposal of the Common National Base - Training (BNC-Initial and Continuing Training) (2019-2020). The PHC brings the difference for being a theory of education against hegemonic, guided by a conception of teacher training different from the current official proposal, mainly because its premise is epistemological, sociological and teleological knowledge, which wants to form an intellectual professional, with conscience class, politicized and committed to their work. The objective of the research is to contribute to the continuing teacher education, which is concerned with the formation of the omnilateral human being, ensuring the student access to the most elaborate in terms of objectification, to guarantee him the classic knowledge. The PHC is a theory that opposes hegemonic pedagogies, a technocratic, utilitarian, pragmatist and mechanistic training, elements that constitute the logic of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) (2017) and the BNC-Initial and Continuing Education of teachers of the Basic Education, which has at its core the pedagogy of “learning to learn”, aimed at achieving skills and the ten competencies stipulated by the document for the path of Basic Education. The hypothesis is that this type of training can elevate what is secondary and weaken what is essential, leaving classical knowledge adrift, which was produced by humanity and turning the teacher into a mere performer of tasks and depoliticized. The research aimed to answer the questions: How is Historical-Critical Pedagogy different from the current proposal of the National Common Curricular Base to think about teacher training? What are their possible contributions to teacher training? As a Technical Educational Product, a Teacher Trainer's Guide was developed, supported by the analysis of an applied extension course, with the objective of presenting the differential of this theory and analyzing the trainer's own practice for the formulation of a material that will serve as support for the teacher trainers who wanted to enable reflective training based on the PHC, due to its training nature, which privileges artistic, scientific and philosophical knowledge. The research is of a bibliographic-documentary nature, based on the PHC, which is based on Historical-Dialectical Materialism.

Keywords: Education. Basic education. Teaching Practices. Brazilian National Common Curricular Base. Teacher Training. Historical-critical pedagogy.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Fluxograma da Construção Participativa da BNCC	43
Figura 2: Contextos de influência e produção de texto da Abordagem do ciclo de políticas	48
Figura 3: Didatização do método pedagógico histórico-crítico	79
Figura 4: A prática social	82
Figura 5: Proposição da visão sistêmica da BNC-Formação Inicial e Continuada.....	103
Figura 6: Vínculos do Conselho de Governança do TPE (2018)	108
Figura 7: Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia das Competências.....	126
Figura 8: Folder do curso de extensão.....	131
Figura 9: Nuvem de palavras.....	135
Figura 10: Circuito dos saberes	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fontes e qualidade de publicações selecionadas – 19 materiais, sendo 13 dissertações que abordam a elaboração da BNCC bem como 6 artigos.....	34
Quadro 2: Nomes dos participantes da ONG “Movimento pela Base Nacional Comum” representantes de Institutos e Fundações articulados às grandes corporações empresariais - nacionais e internacionais.....	52
Quadro 3: Cronograma do curso de extensão.....	143
Quadro 4: Momentos metodológicos da Pedagogia histórico-crítica	144

LISTA DE ABREVIATURAS

- APH** - Aparelhos Privados de Hegemonia
- ANPAE** - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- BNC** - Base Nacional Comum para formação de Professores da Educação Básica
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CFE** - Conselho Federal de Educação
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
- IDEB** - Índice de desenvolvimento da Educação Básica
- LDB** - Lei de Diretrizes Básicas
- MBNC** - Movimento pela Base Nacional Comum
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura
- PHC** - Pedagogia histórico-cultural
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PTE** - Produto Técnico Educacional
- SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- TPB** - Todos pela Base
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO?	28
2.1 Abordagem documental.....	33
2.2 Levantamento e revisão de literatura	36
2.2.2 Participação social na elaboração do documento	45
2.2.3 Padronização curricular do ensino nacional	48
2.2.4 Motivação para elaboração da Base.....	48
2.2.5 Equidade e igualdade	49
2.2.6 Influências políticas.....	50
2.2.7 Aparelhos privados de hegemonia.....	54
2.2.8 Políticas curriculares.....	61
2.2.9 Avaliações externas.....	62
2.3 A BNCC no contexto das teorias não críticas da educação	63
3 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA.....	77
3.1 Trajetória histórica da formação docente no Brasil: continuidades e mudanças.....	91
3.2 Concepções de formação docente em disputa: BNC x PHC	95
3.2.1 Formação docente hegemônica.....	96
3.2.2 Função social da escola hegemônica	111
3.2.3 Formação docente contra-hegemônica	115
3.2.4 Função social da escola contra-hegemônica.....	124
4 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL – GUIA PARA FORMADOR - UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	130
4.1 Análise do curso de extensão.....	132

4.2 O Guia do Formador – PTE	151
CONCLUSÃO	154
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	170

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação traz uma reflexão sobre a formação docente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que é uma pedagogia contra-hegemônica. Ela se diferencia das demais teorias educacionais, pois considera a complexidade de um contexto social ao qual pertence o ato de educar. Além disso, trata-se de uma teoria e uma pedagogia, uma vez que aponta possibilidades de atuação. Ela caminha na contramão das chamadas pedagogias hegemônicas e dos documentos tais como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum (BNC- Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica). Ao elencarmos como objeto de estudo o referido diferencial da PHC relativo à formação de professores, assumimos uma luta de como deve ser a formação e quais saberes implicados devem perpassar por ela. Isso implica lutar pela sua efetivação e por possíveis implementações nos municípios interessados, enfrentando os obstáculos e superando-os.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada em 20 de dezembro de 2017 (Infantil e Fundamental), sendo uma normativa que promete trazer inovações, tais como a educação de desenvolvimento integral e as metodologias ativas¹. O documento elenca 10 competências gerais, 29 por área de conhecimento, 55 por componente curricular e 1303 habilidades que deverão ser desenvolvidas no percurso da Educação Básica (NEIRA, 2018, s.p.).

Diante dessas recentes mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil, surgiu a temática desta pesquisa, em consonância com a Linha de Pesquisa “Práticas docentes para Educação Básica” do curso de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus Jacarezinho. A linha de pesquisa tem em seu horizonte segundo o projeto do curso: “investigar as práticas docentes nos diversos níveis da Educação Básica. Em uma perspectiva interdisciplinar, investiga, nas diferentes áreas do conhecimento, as teorias e os processos de ensino e aprendizagem, de avaliação, de formação inicial e continuada de professores, as metodologias e o

¹ Mais informações estão disponíveis em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20630/especial-metodologias-ativas-o-que-sao-as-metodologias-ativas-e-como-funcionam-na-pratica>. Acesso em 1 dez. 2021.

uso de tecnologias. Prioriza as pesquisas de intervenção na Educação Básica” (PPEd, 2019).

A temática surgiu a partir de um curso sobre a BNCC ministrado por mim enquanto professora formadora no município de Salto Grande, interior do Estado de São Paulo, no ano de 2019. Naquele contexto, o objetivo era conhecer o documento e, no percurso, nos apropriarmos da sua literatura, textos introdutórios, as dez competências, os alfanuméricos, as competências por áreas e por componentes. Na Educação Infantil foram apresentados os seis direitos de aprendizagem, os cinco campos de experiências, e pôde-se observar os desafios que esta vertente remeteria à formação docente pautada na pedagogia das competências e metodologias ativas, com uma visão mercadológica e com o recuo da teoria.

No decorrer desta pesquisa foi promulgada a Resolução 02/2019, que trouxe a Base Nacional Comum, BNC-Formação docente inicial e a Resolução 01/2020 BNC-Formação continuada, ratificando as previsões sobre o que as formações docentes seriam após a aprovação da BNCC: viriam com este caráter da pedagogia do “aprender a aprender” e do professor como executor de tarefas, em uma perspectiva neoprodutivista e, portanto, mercadológica.

Diante dos documentos chancelados pelo governo brasileiro, delineou-se a problemática desta pesquisa, procurando responder às indagações: a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia da atual proposta da Base Nacional Comum para pensar a formação docente? Quais as suas possíveis contribuições na formação de professores?

As obras de Dermeval Saviani (2011), Marsiglia (2013), Malanchen (2016), e tantos outros, ajudaram a formular a premissa de que a BNCC (BRASIL, 2017) advém da pedagogia do “aprender a aprender”, visto que o foco é desenvolver competências e habilidades (DUARTE, 2001). Esse foi o ponto de partida da pesquisa, portanto, a hipótese principal. Nesse modelo, o conhecimento científico, o conteúdo escolar em seu sentido clássico, é secundarizado diante de tanto modismo e neotecnicismo, tais como: Cultura Maker², Ensino Híbrido³, Sala de

² Ver mais em: [https://sae.digital/movimento-maker/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=\[*\]%20DSA~DSA&gclid=Cj0KCQjw5oiMBhDtARIsAJi0qk1rDU5waY516foEeTrgOJ3XFGGk18F1-s4_czLEq649vz25_AW-84gaAqcgEALw_wcB](https://sae.digital/movimento-maker/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=[*]%20DSA~DSA&gclid=Cj0KCQjw5oiMBhDtARIsAJi0qk1rDU5waY516foEeTrgOJ3XFGGk18F1-s4_czLEq649vz25_AW-84gaAqcgEALw_wcB). Acesso em: 01 dez. 2021.

Aula Invertida⁴, Metodologia Steam⁵, Design Thinking⁶, Storytelling⁷ e Aulas Gamificadas⁸ que podem ser incluídas no rol das chamadas “metodologias ativas”.

Todo esse “modismo” interfere na formação docente, pois, para essas chamadas inovações chegarem até os alunos, elas passam a integrar a formação do professor. Todas essas metodologias elencadas advêm de pedagogias das competências, que fundamentam tanto a BNCC quanto a BNC-Formação, ambas interligadas a um modelo capitalista neoliberal. Nelas predomina a lógica mercadológica, sendo a educação transformada em serviço, com o intuito central de preparar os alunos para a reserva do mercado de trabalho. Forma-se para a empregabilidade, não para o emprego.

O Produto Técnico Educacional (PTE) gerado na pesquisa foi um guia direcionado para formadores que atuam nas redes municipais e estaduais de ensino. Ele foi elaborado pautado na execução de um curso de extensão para docentes da Educação Básica com o propósito de apresentar a PHC e ressaltar o seu diferencial como teoria educacional frente à BNCC.

Além disso, teve como propósito a análise da própria prática do professor formador. A partir do planejamento e execução do curso foi possível a elaboração de um guia para formações futuras, para quem quiser consultá-lo e, assim, contribuir para que novos grupos de estudos se formem nas escolas e possibilitem uma formação docente emancipatória a partir de uma pedagogia fundada em uma teoria sólida e que considera o contexto brasileiro.

Esse material pode ser acessado de forma independente desta dissertação⁹. As discussões e os textos selecionados para o guia servem como

³ Disponível em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/escolas/o-que-e-ensino-hibrido?gclid=cj0kccjw5oimbhdtarisaji0qk3qmtpk1jbvzeiuqvqvsb0jvwww-fbqun-ih_oiozfgj8oq0w8f-bsaahakealw_wcB. Acesso em: 01 dez. 2021.

⁴ Mais informações estão disponíveis em: [https://sae.digital/sala-de-aula-invertida/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=\[*\]%20DSA~DSA&gclid=Cj0KCQjwoiMBhDtARIsAJi0qk18O9Hzlu0Gb33TzfWgqoKLvJnGgWdgEX6TimSmDNRK1-y0hDiyNREaAgtMEALw_wcB](https://sae.digital/sala-de-aula-invertida/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=[*]%20DSA~DSA&gclid=Cj0KCQjwoiMBhDtARIsAJi0qk18O9Hzlu0Gb33TzfWgqoKLvJnGgWdgEX6TimSmDNRK1-y0hDiyNREaAgtMEALw_wcB). Acesso em: 01 dez. 2021.

⁵ Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/18021/como-levar-o-steam-para-a-sala-de-aula?gclid=Cj0KCQjw5oiMBhDtARIsAJi0qk3gsOqOkJBRvtEAlq4f_XiJNt9qd9ChXFhrPXbzOHGtnEIOD1XewL4aAg78EALw_wcB. Acesso em: 01 dez. 2021.

⁶ Ver em: <https://resultadosdigitais.com.br/agencias/design-thinking/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

⁷ Ver mais informações em: <https://educacao.imagine.com.br/storytelling-na-educacao/>. Acesso em: 01 dez. 2021.

⁸ Ver nota em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15426/dicas-e-exemplos-para-levar-a-gamificacao-para-a-sala-de-aula>. Acesso em: 01 dez. 2021.

base para instrumentalizar e provocar os professores a refletirem sobre a hegemonia existente na BNCC e na BNC, valorizando de sobremaneira a prática dos professores e ocasionando o esvaziamento dos conteúdos clássicos, com distorções do papel do professor e da escola, pois apresenta uma teoria que apregoa o espontaneísmo, erigida pelos interesses do estudante, defensora do utilitarismo¹⁰ e do pragmatismo¹¹.

A pesquisa se respaldou na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que, por sua vez, é uma teoria da educação genuinamente brasileira, elaborada por Dermeval Saviani (1943-) em fins dos anos de 1970. Uma teoria marxista, de inspiração socialista, contra-hegemônica, erigida pelo método do Materialismo Histórico-Dialético. Defensora da classe dos filhos dos trabalhadores e das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente. Luta pelo ensino sistematizado, na forma de “episteme”, e comunga com a teoria vigotskiana, que reconhece que a aprendizagem acontece por meio da interação professor/aluno, em que o docente seria o “outro” mais experiente e não outro aluno, e organiza o trabalho a partir daquilo que o estudante não sabe.

A pesquisa se desdobrou em estudar o contexto de elaboração da BNCC para ter um melhor entendimento desde o primeiro documento deste último projeto educacional brasileiro e que, posteriormente, embasou a elaboração de documentos para formação inicial e continuada de professores. A BNCC é uma diretriz focada no desenvolvimento de habilidades e competências e promove o esvaziamento da educação escolar:

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2001, p. 28)

⁹ Guia disponível em: <https://www.flipsnack.com/CFB8B9EEFB5/ebook.html>.

¹⁰ Disponível em: <https://www.significados.com.br/utilitarismo/>. Acesso em 01 dez. 2021.

¹¹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/pragmatismo/>. Acesso em 01 dez. 2021.

As pedagogias das “competências” (PERRENOUD, 1999), conhecidas como pedagogias do “aprender a aprender” (DELORS, 2001), também esvaziam de sentido na formação de professores. Consoante a isso, Marsiglia e Martins acrescentam que:

[...] Entretanto, o esvaziamento da formação de professores não significou a assunção do capital de uma postura de desvalorização em relação a ela. Por um lado, porque se transformou em um importante filão de mercado e por outro, porque conclamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no “saber” fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, “aprender a aprender”. E tudo isso, em nome de um discurso de defesa da individualidade e respeito às diferenças, interesses e motivações singulares que descarta a universalidade do gênero humano. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98)

Este trabalho se justifica no sentido de que a formação de professores merece e deve ser repensada a partir da importância do saber elaborado, como aponta Saviani:

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. Isto 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. (SAVIANI, 2016, p. 54)

A prioridade da BNCC é atender aos interesses capitalistas, que aparecem na sua segunda versão, de forma explícita, disponível na página do Ministério da Educação (MEC), e a partir

[...] do documento “Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC”, vai observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. Expressando a hegemonia da classe empresarial no processo de elaboração do documento. (MARSIGLIA et. al., 2017, p. 109)

A BNCC, ao ressaltar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, possui intenções subjacentes, pois não evidencia os conteúdos elaborados, o planejamento e o trabalho educativo como formação humana, mas está a serviço de prepará-los para o mercado de trabalho, de forma precarizada e mecânica, como também “capacitá-los” para testes padronizados de provas externas.

Os interesses explícitos dos grandes empresários em “colaborar” com a qualidade da educação exercem sua hegemonia na construção dos currículos para assim atender às suas próprias demandas de mão de obra. Esse contexto e participação foram analisados e serão apresentados nesta dissertação.

Os três entes federados desde 2019 vem se empenhando para formar os docentes de todo país para que eles se apropriem do conteúdo da BNCC, organizado pelo movimento intitulado “Todos pela Educação” em forma de palestras, capacitações, treinamentos, ou seja, pautadas nos procedimentos. Em outras palavras, de uma forma pouco ou nada teórica. O documento foi apresentado como uma lei e, como tal, chega legitimada, ancorada pela pedagogia das competências, sem haver espaço muitas vezes para que os professores reflitam sobre seu contexto de elaboração ou mesmo do significado de desenvolver competências e habilidades.

A Pedagogia Histórico-Crítica que, mais que uma teoria crítica, é uma pedagogia propositiva, pode oferecer subsídios para que os professores discutam e formulem suas análises críticas sobre a BNCC e a BNC. A proposta é trazer para a formação docente essas reflexões teórico-metodológicas, para além de um trabalho técnico sobre “como” aplicar a BNCC para os alunos.

O Guia para Formadores elaborado a partir do curso que se apresenta como parte fundamental desta pesquisa tem como objetivo disponibilizar reflexões históricas e filosóficas que possibilitem a emancipação humana do professor. Essa emancipação se dá na *práxis*, pelos fundamentos da educação e acesso à cultura letrada, para além de uma formação centrada na prática.

Desse modo, cabe à formação de percurso, ou seja, à formação continuada, contribuir com essas reflexões, potencializando formações que sejam

mais coerentes, diretas, intencionais, guiadas pela consciência filosófica, ou seja: o acesso ao conhecimento científico da área de educação é direito do professor.

Diante do grande desafio que a formação de professores vem enfrentando, faz-se necessário e urgente a produção de projetos de formação continuada que atendam à demanda de proporcionar reflexões sobre qual é o papel do professor e da escola na sociedade, sobretudo tendo em vista as fragilidades da formação inicial, como aborda Tanuri (2000, p. 85):

Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.

Desse modo, entende-se que a adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como aporte o método do Materialismo Histórico-Dialético, pode contribuir no sentido de um currículo que valorize a cultura erudita, o saber clássico e a escola como espaço do conhecimento científico.

Pensando na formação inicial dos docentes, que apresenta várias lacunas, pouco se discute sobre o compromisso que a escola tem de ofertar conteúdos relevantes, saberes elaborados que não fiquem à sombra das habilidades e competências e nem das metodologias ativas que tão fortemente são sinalizadas pela BNCC.

É importante o papel da formação continuada a partir deste compromisso de apresentar os fundamentos da teoria Pedagógica Histórico-Crítica e a defesa desta, a partir dos pressupostos marxistas que a orientam quais conteúdos devem constituir o centro da organização de um currículo escolar, para que estejam realmente voltados para os anseios e as necessidades da classe trabalhadora.

Essa formação possibilitará que em seus planejamentos e seleção de conteúdos a preocupação seja em ofertar saberes que contribuam com a formação de estudantes pensantes e que sejam verdadeiramente aptos a

intervirem e transformarem suas realidades. Imbuídos da cultura letrada, os saberes elaborados historicamente poderão emancipá-los, bem como torná-los investigativos, sujeitos que valorizam e respeitam as diferentes culturas, o meio ambiente, que exerçam uma atitude ética, por exemplo, em não propagar notícias falsas e buscar fontes seguras para as informações.

O currículo, portanto, nada mais é do que o saber objetivo organizado de maneira a possibilitar o ensino e a aprendizagem ao longo do processo de escolarização. Nesta perspectiva, o currículo não se constitui a um agrupamento aleatório de conteúdos. Ao contrário, há necessidade dos conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. (MALANCHEN; ORSO, 2016. s.p.)

Percebe-se que é na forma da reflexão crítica, no movimento da dialética, que isso se dará, e não de outra, tirando nós, professores, da condição da síncrese e dando-nos oportunidades de análises críticas, ou seja, libertando-nos por meio de práticas emancipatórias desse amálgama do “o que oferecer” e “como” de forma coerente, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica.

Diante das muitas contribuições sobre a tarefa a que se propõe a PHC, sobre a educação escolar temos que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2011, p. 14)

Um elemento importante diz respeito à problematização dos conhecimentos presentes na formação docente, em outras palavras, quais saberes deveriam perpassar as formações docentes a fim de garantir aos alunos uma educação de qualidade? Dessa maneira, contribuir para que eles se

apropriem da organização desses saberes elaborados para que, desta forma, com segurança, possam apresentá-los e problematizá-los com seus alunos.

Assim, partimos do ponto inicial de que é possível superar um pensamento pedagógico alienado, centrado quase exclusivamente nas questões instrumentais da educação, com ênfase nos temas de gestão e avaliação, controle e regulação dos sistemas de ensino e da formação de educadores.

Mais do que questionar um documento federal como a BNCC, questiona-se como esse documento foi formulado e será trabalhado com os docentes, na formação inicial e continuada (BNC), pois constituem fenômenos plurais que apresentam diferentes movimentos e tendências e, para este embate, no que concerne à formação docente, concordamos que:

Todo e qualquer curso de formação de professores numa perspectiva mais crítica e emancipatória, deve problematizar essas questões com o objetivo de romper com essa lógica, levando o professor a se apropriar do saber acumulado historicamente, problematizando que o conhecimento da experiência, da memória, do saber prático não são suficientes para superar as ilusões do senso comum educacional. Esse confronto, fundamentado pelas teorias pedagógicas mais elaboradas, como pensamos ser a pedagogia histórico-crítica, criará condições para a realização do que propomos para transformar a escola em um espaço social crítico, emancipado e emancipatório. (MAIA; TEIXEIRA, 2015, p. 302)

Muitos professores não são críticos, pois não tiveram uma formação crítica, e, por esse motivo, não conseguem levar seus alunos a serem, ou seja, o direito de aprender e de ensinar de forma crítica não lhes foi garantido.

Com base nessa problemática apresentada, foram formulados alguns objetivos para a pesquisa. O objetivo geral é contribuir para uma formação docente que se preocupe com a formação do ser humano omnilateral, a fim de que o professor tenha condições de assegurar ao estudante o acesso ao que há de mais elaborado em termos de objetivação. Como objetivos específicos, elencamos: organizar um curso de extensão; selecionar de textos voltados à temática; refletir sobre a práxis docente; repertoriar os professores com boas análises textuais; criar uma cultura de formação em serviço.

Para atingir os objetivos da pesquisa de intervenção foi organizado um curso de extensão, com os seguintes objetivos: analisar o que caracteriza a PHC

como teoria contra-hegemônica na formação docente; conhecer os princípios e os fundamentos da PHC; conhecer os interesses das teorias hegemônicas; conhecer os contextos de elaboração da BNCC; relacionar os princípios que regem a BNCC e a BNC-Formação de professores; refletir sobre o esvaziamento dos conteúdos em ambas as situações, na formação de aluno e de professor; conhecer os saberes implicados na formação de professores; possibilitar ao professor do ensino fundamental I, da escola pública na cidade de Guapirama (PR), a compreensão do seu papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas à apropriação efetiva dos conhecimentos científicos e à formação humana de nossos alunos; analisar a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentada por Marsiglia para a Pedagogia Histórico-Crítica”; aprofundar as discussões sobre teorias críticas e não-críticas da educação; refletir se a BNCC seria mais uma teoria não crítica da educação.

A partir desses objetivos do curso, elabora-se o Produto Técnico Educacional (PTE), destinado aos formadores para que conduzam formações na perspectiva da PHC.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico-documental, guiada pelo método do Materialismo Histórico-Dialético, com levantamentos de dados bibliográficos e documentais, com pesquisas em livros, artigos de periódicos, dissertações, pesquisas na *web*, de alguns organismos oficiais, bem como publicações em revistas científicas a fim de identificar o que dizem a respeito da temática coletando dados por meio de textos e materiais que já foram publicados na literatura.

A abordagem metodológica é a dialética e contemplará os cinco momentos propostos pela pedagogia histórico-crítica. Esses passos encontram-se na íntegra estruturados por Dermeval Saviani no livro *Escola e Democracia*, na segunda parte, intitulada “Para além da teoria da curvatura da vara”: “Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social” (SAVIANI, 1994, p. 79).

O Curso de Extensão ministrado para formação de professores da Educação Básica, em um município do Norte Pioneiro do Paraná, teve como

proposta mostrar a possibilidade de uma pedagogia contra-hegemônica, com interesse na humanização por meio da educação, que valoriza o ensino elaborado para a classe trabalhadora. Também objetivou analisar o contexto de elaboração da BNCC e, assim, elaborar e planejar, sistematicamente, contemplando os cinco passos da PHC. O curso percorreu o caminho da síntese (empírico) à síntese (concreto) pela mediação da análise (abstrato) (SAVIANI, 1994). Sobre esse processo, Saviani (1980, p. 12) explica que o concreto é também o ponto de partida:

Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. (SAVIANI, 1980, p. 12)

Contudo, esse trajeto não se deu de maneira linear, mas sim em espiral, e os passos não aconteceram de forma sucessiva e estanque. Todas as bibliografias e textos selecionados para o curso dialogavam com a ideia do método dialético adotado para a pesquisa.

A proposta foi desenvolvida com os docentes do município de Guapirama, Estado do Paraná, com quem o PPEd firmou convênio para colaboração técnica no ano de 2021. Além disso, o município tem em seu horizonte a elaboração do currículo da rede municipal pautado na PHC, e solicitou parceria aos docentes e discentes do PPEd. Recentemente, adotou material na perspectiva da PHC. Foi elaborado um curso de extensão registrado na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que expediu certificado aos cursistas (ANEXO A)

Esta dissertação, apresentada como relatório da pesquisa desenvolvida, está estruturada em quatro seções, além da primeira seção de introdução.

A segunda seção se ocupará de três abordagens: primeira abordagem será a documental, a segunda a exposição da revisão de literatura e a terceira se ocupará da abordagem literária, dos materiais coletados sobre o percurso de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Esse movimento de analisar a

história da elaboração do documento tem o intuito de compreender quais concepções a regem a partir das pesquisas realizadas na área da educação. Dos materiais inquiridos emergiram temas que mereceram destaque, pois são questões que geram muitos debates desde a sua elaboração, uma vez que muitas vozes foram silenciadas e muitas outras foram privilegiadas. Após o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura foram engendradas algumas categorizações para análise. São elas:

- Dicotomia entre Base Comum Nacional e Base Nacional Comum Curricular.
- Participação democrática na elaboração do documento;
- Padronização curricular do ensino nacional;
- Motivação para elaboração da Base;
- Equidade e Igualdade;
- Influências políticas;
- Aparelhos Privados de Hegemonia (APH);
- Políticas Curriculares;
- Avaliações Externas.

Os temas são relativos à BNCC, publicada em 2017 (Infantil e Fundamental), que faz parte de um grande projeto educacional e de sociedade. O projeto também é composto pela BNC-Formação Inicial de Professor da Educação Básica (2019) e Continuada (2020). O subitem desta seção traz a reflexão sobre o tema e discute se a BNCC coaduna com o lema “aprender a aprender” e teorias não críticas da educação. A pesquisa trouxe várias evidências sobre a adesão do documento a essas ideias educacionais.

Na seção três foram abordados os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de modo a explicitar o que seria uma concepção educacional ancorada na teoria marxista e na teoria histórico-cultural, quais seriam as suas contribuições para uma educação emancipatória, logo, diferenciada das teorias que dominam o cenário educacional.

No subitem desta mesma seção contemplou-se a formação de professores, com uma contextualização histórica da trajetória formativa e, posteriormente, foram pontuadas as divergências existentes entre a formação docente na perspectiva hegemônica e contra-hegemônica, sendo a última citada, antes de

mais nada, uma concepção de mundo, uma abordagem para a superação, de rompimento com o *status quo* – e isto a torna singular.

Trata-se de uma pedagogia voltada para os filhos da classe trabalhadora, visando assegurar o estudo propedêutico a todos, isto é, uma preparação geral básica capaz de permitir o desdobramento posterior de uma área de estudo e não apenas para atender ao mercado de trabalho, um ensino tecnocrata e pautado pela teoria do “aprender a fazer” e que vá suprir a necessidade cotidiana e imediata, tendo em voga a concepção da hegemonia empresarial que embasa a BNCC.

Este subitem abarcou também o debate acerca do papel do professor e a função social da escola. Para a PHC, a escola é um espaço privilegiado para a socialização dos saberes elaborados e clássicos, onde acontece a transmissão-assimilação dos conhecimentos elaborados historicamente, de geração para geração, de forma organizada e intencional, indo, assim, na contramão das pedagogias das competências. Nesta terceira seção aparecem as indagações da pesquisa: a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia da atual proposta da Base Nacional Comum Curricular para pensar a formação docente? Quais as suas possíveis contribuições na formação de professores?

A quarta seção descreve o Produto Técnico Educacional (PTE), que trata de uma formação docente numa concepção contra-hegemônica. O produto foi gerado a partir do curso de extensão, resultando no Guia para formadores e foi desenvolvido na Rede Municipal de Guapirama (PR). No curso e no guia apresentam-se a Pedagogia Histórico-Crítica, seus princípios e fundamentos, o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e apontamentos sobre a BNC-Formação e seu caráter hegemônico. A finalidade primeira foi contribuir com a formação continuada dos profissionais da Educação Básica, mas que não se encerrasse no curso, e pudesse subsidiar novos grupos de estudos. Também objetivou subsidiar o grupo para uma possível implementação desta concepção na rede de ensino do município.

Foram, ao todo, 51 professores participantes que receberam certificação pela UENP. O curso foi aprovado em todas as instâncias da instituição e aconteceu em cinco encontros, entre 27 de agosto e 10 de setembro de 2021. Os encontros foram o ponto de partida para analisar a prática do formador, servindo

de base para a elaboração de um Guia de Formador, um material que ficará disponível aos formadores para replicar o curso e/ou organizar grupos de estudos em suas respectivas escolas. O curso possibilitou uma revisão e ajustes em relação aos conteúdos do Guia, que foram reorganizados e aprimorados com ajustes de tempo, de revisão de postura, de encaminhamentos para apoiar outros formadores, para que novos grupos de estudos possam ser organizados de forma autônoma a partir desta experiência. Assim, o Guia foi validado a partir da experiência do curso de extensão.

O curso mostrou as possibilidades da PHC como subsídio às práticas docentes na Educação Básica, como o planejamento do trabalho docente, ou seja, concretizá-lo como organizador da prática pedagógica segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural, que entendem que a função social da escola é possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados pelo ser humano, contribuindo para a formação da humanidade em cada aluno.

Essas temáticas foram debatidas e puderam se solidificar, pois estiveram presentes nos grupos de estudos promovidos pela UENP e por um coletivo de pesquisadores do âmbito nacional, o Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), organizado em um grupo de trabalho (GT) na instituição, o “História, Sociedade e Educação no Norte Pioneiro” (HISTEDNOPR).

2 CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E AS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO?

O objetivo desta seção é apresentar o levantamento bibliográfico-documental realizado a partir das pesquisas desenvolvidas na área de Educação. Esse passo inicial se justifica para que possamos compreender o atual nível de debate acerca da temática desta investigação: o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E, para além disso, a partir do levantamento bibliográfico, foi possível delimitar o tema e compor o quadro teórico da pesquisa que será utilizado no curso de formação que será ministrado como Produto Técnico Educacional (PTE).

Esse referencial teórico possibilitará a organização do material do curso, que será disponibilizado ao final desta pesquisa como material de apoio para a organização de outros grupos de estudos autônomos.

As discussões de ordem documental nos fez resgatar um documento e sua história, uma vez que a concepção de uma base comum para o currículo nacional já estava em discussão desde a reforma de 1971, que trata a Lei 5.692/71¹². A seguir, o texto retrata as ações no processo de formulação desse documento, assim como o texto de sua versão atual.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017).

Não é uma tarefa fácil analisar a organicidade da criação sob as múltiplas determinações do documento, mas é fundamental (SOUZA, 2014). Desse modo, cabe a esta pesquisa estudar a BNCC, considerando o conceito de “Intelectual

¹² Para obter mais informações sobre buscar em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 01 dez. 2021.

Orgânico”, de Gramsci, para a reflexão de uma práxis transformadora (GONÇALVES, 2021).

Assim, é necessário abordarmos os conceitos de Gramsci (1982), pois eles nos darão respaldo para as discussões, especialmente o conceito de hegemonia, que é o predomínio ideológico das classes dominantes sobre as subalternas na sociedade civil. Nesse processo, enfocamos também a sua Teoria de Estado, considerada por ele uma superestrutura enraizada na classe ou nos conflitos de classes, e o conceito de intelectual: “Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.” (GRAMSCI, 1982, p. 7).

A classe dominante, na sua hegemonia, usa o Estado para garantir o poder coercitivo, mas também o usa para garantir a visão de mundo e a sociedade civil, composta por organismos privados que atuam como agentes de consenso e superioridade. Este recorte é fundamental para obtermos o entendimento da concepção norteadora da pesquisa.

Sobre o conceito de hegemonia em Gramsci, Hoeveler menciona:

O conceito de aparelho hegemônico ou aparelho privado de hegemonia parece hoje ser um dos mais fecundos conceitos gramscianos como instrumento heurístico para investigação histórica. A atuação de diversos tipos de entidades, associações e instituições, ligadas seja aos dominantes seja aos subalternos, é cada vez mais objeto de investigação por pesquisadores nas ciências sociais brasileiras, em especial historiadores, que se utilizam do arcabouço teórico marxista e gramsciano. Nem sempre, no entanto, é realizada uma reflexão teórica mais aprofundada sobre o conceito. (HOEVELER, 2019. p.146).

Para o mesmo autor, analisando os conceitos gramscianos:

Gramsci começa a elaborar seu conceito de hegemonia, novo em relação àquele utilizado nos escritos pré-carcerários, no final do Caderno 1 (1929-1930), especialmente no § 44. Nesse mesmo Primo Quaderni, no § 47, intitulado Hegel e l'associazionismo, começa a tomar forma um novo conceito de Estado. (HOEVELER, 2019. p.147)

Este conceito de hegemonia, segundo Gramsci, perpassa a pesquisa, pois os estudos apontaram de forma expressiva as influências dos Aparelhos Privados

de Hegemonia (APH) na esfera educacional, nos levando a constatar o quanto o Estado é articulado aos interesses da burguesia e que toda a sociedade civil está enraizada em divisão de classes. Para que a reflexão seja profícua, apontaremos essas relações entre a sociedade civil e o Estado sob a concepção gramsciana de Estado ampliado ou integral. Entende-se aqui o Estado como criatura da sociedade civil burguesa. Hoeveler (2019, p. 149) nos ajuda a organizar essa reflexão:

O aparelho hegemônico é entendido, assim, como uma sociedade particular (formalmente privada), que se torna o correspondente do aparelho governativo-coercitivo. Força e consenso, as duas metades indissociáveis da dominação, as duas metades do Centauro maquiaveliano, ambas desenvolvem seus respectivos “aparelhos”. O Estado integral é, já, unidade-distinção da sociedade civil e Estado “tradicionalmente entendido”, ou Estado stricto sensu.

O Estado abrange as organizações da sociedade civil, que, por consequência, ampliam a sua estrutura de dominação. Sobre a atuação do conjunto de aparelhos privados de hegemonia:

Tais organizações atuam, tanto no sentido doutrinário- de difusão de diferentes matrizes do pensamento liberal e recrutamento de intelectuais orgânicos-, quanto na ação considerada mais pragmática de elaboração de diretrizes, intervenção e proposição de políticas públicas; assim como a de ação estrutural, alicerçada em um projeto de poder desenvolvendo estratégias por dentro do Estado. Essas organizações podem ser caracterizadas como uma das principais estratégias de ações e frações e ou/setores da burguesia brasileira em projetos de reestruturação da dominação no conjunto das lutas de classes, evidenciando certas tensões, inclusive nas formas de internacionalização no plano capital-imperialista. (CASIMIRO, 2016. p. 25)

A ideologia burguesa monopoliza o poder e a influência na formação humana. Os APHs estão operando de forma cada vez mais explícita nas diretrizes educacionais e, na seara que é o nosso tema, na formação de professores:

Por vivermos em uma sociabilidade capitalista, a indicação a ser seguida relaciona-se com o esforço de apanhar o projeto educativo que se desenhou no Brasil, após a década de 1990, numa dupla visada: a da preparação das consciências humanas

pela Educação, e nela a escolarização, sob a ótica da burguesia; e a conformação social inscrita nas relações capitalistas de produção, cujo escopo escapa à realização apenas local. Nossas inquirições precisam abarcar, o quanto possível, as estratégias de formação humana, não apenas para compreender suas determinações mais gerais, mas também as suas relações internas e externas com os interesses do capital, suas alianças, suas agendas e postos de difusão. (EVANGELISTA, 2021, s.p.)

Fica cada vez mais claro o interesse dos APHs em controlar a formação de professores, porque os professores são agentes de propagação de ideias e filosofias, e isso impulsiona em querer conquistar estes profissionais:

Segundo esta concepção gramsciana, os intelectuais não se restringem à vanguarda intelectual ou política. O professor da educação superior e também o da educação básica são intelectuais orgânicos de projetos de sociabilidade. Eles podem contribuir para consolidar a hegemonia de um projeto político conservador ou mesmo colaborar na construção de uma outra direção moral e intelectual em um determinado momento histórico. (NEVES, 2011, p. 235)

Trata-se de um professor que, em sua atuação docente, muitas vezes multiplica e perpetua todo este projeto educacional elaborado pelos três setores, e que por este motivo é uma das classes mais visadas a ser manipulada e, conseqüentemente, manipular os educandos. Este projeto educacional é o “canto da sereia”, realizando a intertextualidade, como Saviani em seu livro *Escola e Democracia*: quanto mais se fala em autonomia do professor, menos esta autonomia se torna presente no interior das escolas.

Quando colocamos os propositivos que perpassam a BNCC, percebemos os discursos hegemônicos utópicos e, por mais que ela seja apresentada como um universo de melhoria para educação, as políticas públicas sem qualidade permeiam o documento. Na sequência, este texto traz alguns elementos básicos para entender a BNCC. Isso implica analisar, além da esfera de sua construção, o seu universo textual que está autorizado, legitimado e chancelado pelo Ministério da Educação (MEC).

Desconsiderando a pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 de 1996, e a teorização curricular hoje disponível, o documento final desdobra-se nas dez competências gerais, em 29

específicas por área, 55 por componente e arrola exatas 1.303 habilidades de que os alunos deverão se apropriar durante o ensino básico como aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017). É possível perceber que o viés assumido pela BNCC negligencia por completo a concepção de base nacional comum explicitada no Plano Nacional de Educação (PNE), que, se fosse aceita, tornaria o texto bem mais enxuto, restrito, provavelmente, às competências específicas, tomadas como linhas gerais para inspirar os projetos de cada instituição (NEIRA, 2018).

A BNCC afirma, em seu texto introdutório, que:

[...] 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, o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 14)

Apesar disso, a apresentação desconectada das áreas e dos componentes curriculares nos capítulos seguintes, sem inferir qualquer relação com as competências gerais, coloca o desafio de que as redes estaduais e municipais façam essas articulações.

O percurso de estipular o que deve ser ensinado aos alunos passou por mudanças e aprovação de leis educacionais que têm exercido influências significativas na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. Seguindo alguns moldes internacionais de pensar o currículo, o MEC, junto a diferentes esferas institucionais públicas e privadas, articularam-se para sistematizar o novo documento que organiza o Ensino na Educação Básica.

Como citado no início desta seção, a pesquisa é de cunho bibliográfico-documental. Para um melhor desenvolvimento, dividimos este texto em quatro tópicos: 1) a abordagem documental; 2) a exposição do estado da arte; 3) a abordagem literária; 4) e, por último, um apontamento sobre a comunhão de ideias entre a BNCC e as pedagogias das competências, ambas inseridas no rol de teorias não críticas da educação.

2.1 Abordagem documental

Nesta trajetória das leis educacionais, não é possível iniciarmos as discussões sem retomarmos a Lei n. 5.692/1971 de 11 de agosto de 1971, que já trazia, em seu bojo, a questão do Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º Graus, como também a parte diversificada para atender as especificidades locais:

Art. 4º Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades de possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos. (BRASIL, 1971, s.p.)

A Constituição Federal, promulgada em 1988, previu a criação de uma Base Nacional Comum, conforme o Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, s.p.).

Em 1996, foi aprovada a nova LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e reafirma a necessidade de uma base nacional comum. Em seu Artigo 26, determina que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, s.p.)

De acordo com informações no site do MEC (BRASIL, 2017a), no ano de 2010, especialistas discutiram os direcionamentos da Educação Básica e salientaram a necessidade da Base Nacional Comum como parte do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, resoluções orientaram o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino e contemplaram a Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

O debate em torno do estabelecimento de conteúdos mínimos em nível nacional é reiterado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

Básica, que apresentam, como primeiro objetivo, a formação básica comum. É possível constatar essa afirmação na justificativa inicial do documento:

I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL, 2013, p. 7)

Posteriormente, a Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014 foi promulgada, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE). Com vigência de 10 anos, a lei compreende 20 metas para melhorar a qualidade da Educação Básica, sendo que quatro delas contemplam estratégias que, de forma correlata, tratam da Base Nacional Comum Curricular. O documento legal aponta na direção da implementação de uma base nacional, como delineado na estratégia 1 da meta 7:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do s (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, s.p.)

Assim, destacamos uma das estratégias que trata da Base Comum, enumerada 2.2 e contida na meta dois do PNE.

2.2. Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental. (BRASIL, 2014 redação dada pela Lei 13.005/14)

Esses são os documentos legais que são citados pelo MEC para conferirem respaldo para elaboração da BNCC. Porém, percebe-se que a lei 5.692/1971 já contemplava um núcleo comum, mas ela pouco foi mencionada. Muda-se o formato, porém a história se repete.

Os Conselhos tiveram papéis importantes. Ao Conselho Federal de Educação (CFE) coube fixar, para cada grau, as matérias relativas ao núcleo comum, definindo os objetivos e a amplitude; e aos Conselhos Estaduais da

Educação (CEEs), relacionar os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devem construir a parte diversificada. Nota-se que se mudam as nomenclaturas, mas as “coisas” são as mesmas. Em que sentido?

Perpassando pelas pesquisas, deparamo-nos com esse trabalho que expressou algo contrário, pois pontuou que a BNCC se respaldou nos documentos oficiais:

Por isso, a BNCC está fundamentada numa composição de documentos oficiais da educação. Entre eles os basilares são: a Constituição Federal de 1988 (Art. 10º); a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Art. 9º, Inciso IV; e Art. 26º); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, Art. 14º); o PNE de 2014 (estratégia 1.9; estratégia 2.1; estratégia 3.2 e 3.3; meta 7, estratégia 7.1); e a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (FONSECA, 2018, p. 22)

Nesta citação, o autor pontua que existiu a preocupação pelos autores da BNCC de serem fidedignos aos documentos oficiais, porém a maioria dos estudos explicita o contrário.

Conclui-se que, dos documentos oficiais supracitados, a BNCC coaduna com o PNE (2014-2024), apresentando uma proposta curricular. Porém, ter uma diretriz curricular nacional padronizada é não respeitar as diferenças dos "brasis" existentes.

2.2 Levantamento e revisão de literatura

Iniciou-se o levantamento sobre a BNCC em fevereiro de 2020, nos seguintes bancos de dados: Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do portal *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos. Assim, conseguiu-se obter um mapeamento das investigações que foram avaliadas por meio de um *check-list*, contemplando matérias entre publicações, artigos e

dissertações que compuseram a literatura de análise da revisão bibliográfica e teve como critério de seleção de materiais aqueles que dialogassem com o tema da pesquisa.

No dia 25 de fevereiro, realizou-se a primeira pesquisa e optou-se por aplicar os unitermos “Base Nacional Comum Curricular” e “Formação de Professores”, sem abreviações, no Google Acadêmico e SciELO, mas nenhum resultado foi encontrado. Já a busca aberta no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultou em 964.714 materiais, um número muito alto tendo em vista que a Base é de dezembro de 2017 (Infantil e Fundamental). Com o filtro em “Mestrado” e em área do conhecimento “Educação”, surgiram 10.070 dissertações; Ao selecionar a Região Sul, caiu para 24; e, especificamente, com a leitura dos títulos e resumos, apenas 10 dialogavam com a pesquisa.

Na segunda busca, continuando a pesquisa, em 29 de junho de 2020, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, agora pelos unitermos “BNCC”, “Formação de Professores” e “Pedagogia Histórico-Crítica”, com o filtro na data de 2015 em diante, de forma aberta, foram indicadas 354 dissertações de mestrado. Com mais um filtro, destacando a data de 2017, surgiram 27 trabalhos. Pelas leituras dos títulos, os que mais se aproximaram dos interesses desta investigação foram três (3). No SciELO foram encontrados 59 registros a partir dos mesmos indicadores, porém somente um (1) atendeu ao interesse. No Google Acadêmico, a busca resultou em aproximadamente 120.000, mas, destacando a data de 2017 e a BNCC, caiu para 37. Na leitura dos títulos, foram selecionados cinco (5) devido à aproximação com o tema do trabalho. Por fim, foram escolhidos 19 materiais, sendo 13 dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES que abordam a elaboração da BNCC, bem como 6 artigos científicos, sendo um no Scielo e cinco no Google Acadêmico. O critério de seleção tem como base trabalhos que abordam o contexto de elaboração da BNCC, analisando-se, primeiramente, os títulos e, posteriormente, os resumos, para uma certificação de que realmente atenderia ao interesse.

Realizou-se um levantamento bibliográfico preliminar, uma investigação, um estudo exploratório do material de acordo com o interesse da pesquisa. Considerou-se pertinente reunir alguns dos mais exitosos escritos sobre a temática para dar uma visão abrangente ao leitor sobre as publicações que estão

circulando sobre a BNCC. Sob esse viés, iniciaram-se as investigações de artigos e dissertações, realizaram-se leituras preliminares em busca de responder a seguinte questão: como foi o processo de elaboração da BNCC?

Além das bases mencionadas, foram selecionados também alguns livros de autores que são referência para a área de Educação e que discutem a BNCC em seu contexto de elaboração. A produção bibliográfica no formato livro possui importância e relevância para a área de Educação e, por essa razão, foi incluído na revisão realizada. Foram selecionados três livros que abordam o tema específico da BNCC: *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*, de Carlos Roberto Jamil Cury, Magali Reis e Teodoro Adriano Costa Zanardi; o livro *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*, organizado por Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Matos e Paulino José Orso, e o livro *Os intelectuais orgânicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos*, de Amanda Melchiotti Gonçalves.

Buscou-se, ainda, autores clássicos nos debates educacionais brasileiros que escreveram sobre o tema da elaboração da BNCC, destacando: Dermeval Saviani (2016), Julia Malanchen (2020), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2017), Newton Duarte (2020) e Paulino José Orso (2020).

No quadro abaixo, elencou-se o descritor “Elaboração da BNCC” como objeto central de análise e realizou-se uma revisão da bibliografia de 19 textos e os livros supracitados com uma composição variável de características como artigos científicos e dissertações.

Quadro 1 – Fontes e quantidade de publicações selecionadas

Dissertações						
Fonte	Quant.	Autor	Título	Instituição/ Região	ISSN	Edição/ano
CAPES - dissertação de mestrado	13	BRANCO, Emerson Pereira	A Implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais.	Universidade do Paraná, Campus Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de		2017

				Pós-Graduação em Ensino Formação docente Interdisciplinar - PPIFOR		
		BRAZÃO, Diogo Alchorne	Entre o Colonial e o Decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputa.	Universidade do Estado de do Rio de Janeiro, Centro de educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores Programa de Pós-Graduação em História Social		2018
		COELHO, Eliane Siqueira Costa	A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta definida por ações	Universidade do Estado do Rio de Janeiro Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores		2019
		COSTA, Raquel da	Estado, Políticas de Educação e Ensino: Em debate a Base nacional Comum Curricular (2015-2017)	Universidade do Paraná Campus Paranaíba Centro de Ciências Humanas e da Educação Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação docente Interdisciplinar - PPIFOR		2018
		FONSECA, Daniel José Rocha	Análise discursiva sobre a Base Nacional comum	Universidade Federal de Goiás Regional Jataí Programa de		2018

			curricular	Pós Graduação em Educação.		
		HELLENO, Carolina Ramos	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Universidade Estadual de Feira de Santana Faculdade de Educação Programa de Pós Graduação em Educação.		2017
		MACHADO, Vinicius Oliveira	Crítica ao esvaziamento do currículo de História; A BNCC e a Pedagogia das Competências	Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação.		2019
		NASCIMENTO, Maria Célia do	O Ensino de Escrita segundo a BNCC: Transposição Didática e Proposta Curricular para o Ensino Fundamental.	Universidade Federal de Campina Grande Centro de humanidades Unidade Acadêmica de Letras Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino.		2018
		ROCHA, Natalia Fernandes Egito.	Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: Analisando os fios condutores.	Universidade Federal da Paraíba Programa de Pós Graduação em Educação - João Pessoa		2016
		RODRIGUES Vivian Aparecida da Cruz	Base Nacional Comum Curricular em Questão	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP		2016
		ROSA, Luciane	Continuidades e	Universidade do Vale do		2019

		Oliveira da	Descontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil. INFANTIL.	Itajaí (SC) Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Curso de Mestrado Acadêmico em Educação		
		SILVA, Vanessa Silva da	Base Nacional Comum Curricular: Base: uma análise crítica do texto da política	Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós-Graduação em Educação.		2018
		TRICHES, Eliane de Fátima	A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Concepções em Disputa Sobre o Processo Alfabetizador da Criança (2015-2017)	Universidade Federal da Grande Dourados – Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação. Dourados/MS		2018

Artigos e publicações

Revista de Educação Movimento (artigo)	1	SAVIANI, Dermeval.	Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular	Faculdade Federal Fluminense/RJ	2359-3296	2016
Germinal: Marxismo e	1	MARSGLIA, Ana Carolina Galvão;	A Base Nacional Comum	Salvador/Bahia, Brasil	2175-5604	2017

Educação em Debate (artigo)		PINA, Leonardo Docena; MAHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo.	Curricular: Um Novo Episódio de Esvaziamento da Escola no Brasil.			
Redie - Revista Electrónica de Investigación Educativa	1	ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG Hildegard Susana; SUDBRACK Edite Maria.	Políticas educacionais brasileiras: consecuencias de un currículo nacional	Universidade do Oeste de Santa Catarina Centro Universitário La Salle Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	1607-4041	2019
Revista HISTEDBR On-line (artigos)	1	ANDRADE, Maria Carolina Pires de.; MOTTA, Vânia Cardoso da.	Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes.	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1676-2584	2020
	1	MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos.	Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências.	Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil	1676-2584	2017
SciELO	1	MICHETTI, Miqueli.	Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base	Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba	3510221	2020

			Nacional Comum Curricular	(UFPB), João Pessoa – PB.		
--	--	--	---------------------------------	------------------------------	--	--

Fonte: Quadro elaborado pela Autora (2020) para esta revisão de literatura.

Foram, ao todo, 19 materiais, sendo 13 dissertações que abordam a elaboração da BNCC e 6 artigos. O critério de seleção do material foi a abordagem sobre elaboração (construção, surgimento ou constituição) da BNCC.

O propósito deste excerto do texto é o de considerar o contexto de elaboração (construção, surgimento) da BNCC a partir de uma revisão de literatura que envolve esse tema, bem como apresentar o resultado de uma pesquisa realizada a partir de estudos sobre as produções científicas com o foco no seu processo de construção.

O objetivo dessa seção, ao realizar a revisão de literatura, é o de investigar os fios condutores desses documentos, ou seja, o que dizem os pesquisadores em educação a respeito da elaboração da BNCC. Para tanto, pontuaram-se as especificidades da sua construção. Na ânsia de compreender os interesses subjacentes dos critérios de escolha de conteúdos para compô-la, a questão é saber quais interesses prevalecem e o porquê, uma vez que todo currículo é território de disputa (ARROYO, 2011).

Convém resgatarmos que as categorizações elencadas foram extraídas das literaturas analisadas, ou seja, os temas que mais emergiram a partir da leitura dos estudos levantados:

- Dicotomia entre Base Comum Nacional e Base Nacional Comum Curricular;
- Participação democrática na elaboração do documento;
- Padronização curricular do ensino nacional;
- Motivação para elaboração da Base;
- Equidade e Igualdade;
- Influências políticas;
- Aparelhos Privados de Hegemonia;
- Políticas Curriculares;
- Avaliações Externas.

2.2.1 Base Nacional Comum Curricular e Base Comum Nacional

É pertinente iniciarmos pela categoria que aponta a dicotomia entre Base Nacional Comum Curricular e Base Comum Nacional. Essa análise ajudará a compreender as futuras discussões que envolvem a BNCC. A pesquisadora Fabiany de Cassia Tavares Silva (2018) nos instigou a pensar que a Base Nacional Comum Curricular, como documento normativo, não tem sua gênese na Lei 5.962/1971, nem na Constituição Federal e nem tampouco na LDB ou DCN. As correntes que perpassam pela BNCC não respondem à interpretação *ipsis litteris* das abordagens dos outros documentos oficiais sobre a formação básica comum dos estudantes. Os termos “base, nacional e “comum” foram atribuídos à BNCC sob um novo contexto, não tendo a mesma interpretação que os documentos oficiais anteriores.

A primeira questão a ser desconstruída nesse universo de análise do documento é que a ideia de uma Base Comum Nacional é diferente da Base Nacional Comum Curricular. A primeira é uma discussão que se iniciou na década de 1990 num período de redemocratização que tinha, como sujeitos, os professores. Agora, nós estamos diante da BNCC que quebrou a fidedignidade aos documentos oficiais supracitados e traz, como elemento principal, as avaliações de larga escala. Perpassa por aí a discussão.

A outra perspectiva para que todos façamos a adesão ao documento é a de que haveria um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, esse discurso em defesa da BNCC cita a Constituição de 1988, a atual LDB, as DCNs e o PNE como solicitantes de uma BNCC. No entanto, as três primeiras citadas não solicitaram uma Base Nacional Comum Curricular, mas sim uma base comum nacional, que é um outro elemento. Somente o PNE incorporou o termo curricular. Então, o que é a atual BNCC? Ela não é só um documento que vai projetar uma discussão de um currículo comum, não é uma base comum, porque ela não está erigida sobre conhecimentos científicos que serão distribuídos. Ela está pautada sobre os resultados que singularizam as discussões

técnicas. A última versão da BNCC aborda a Taxonomia de Bloom¹³, que é uma discussão da década de 1950 nesse país em que se percebe a volta às técnicas. Se a proposta do documento é ofertar a mesma base para todo o país, ela não vai considerar a diversidade, a desigualdade e a diferença (SILVA, 2018).

O sistema educacional básico brasileiro apresenta, em sua conjuntura, níveis, etapas, fases e modalidades de ensino. Para fomentar a qualidade e melhoria do ensino da Educação Básica, a BNCC precisou ser legitimada através de um pacto interfederativo.

2.2.2 Participação social na elaboração do documento

Prosseguindo com as categorizações elencadas, vários estudos abordaram a participação social, ou seja, se houve ou não participação democrática no processo de elaboração da BNCC. Natalia Fernandes Egito Rocha define a “consulta pública” em sua dissertação como: “a ilusão da pseudoparticipação” (ROCHA, 2016, p. 89). A pesquisadora conclui que “[...] o estatuto e efeitos da consulta permanecem obscuros” e “[...] os fins instrumentais, sociais e micro políticos de consulta estão confusos e encobertos” (ROCHA, 2016, p. 98). Destaca ainda que “não há nada na forma [...] que dê valor ou credibilidade à participação [...], muito pelo contrário” (ROCHA, 2016, p. 98). Cury, Reis e Zanardi (2018, s.p.) fazem uma análise no mesmo sentido e afirmam: “O processo de elaboração da BNCC foi falsamente democrático”.

No processo de elaboração do documento, ainda no que diz respeito à participação social, Eliane Siqueira Costa Coelho acrescentou o discurso por parte dos elaboradores da BNCC, o qual afirma que ela é uma proposta conduzida por ações:

No que tange a essa nova versão da BNCC, o Ministério da Educação afirma que houve sim participação de todos – professores, especialistas, pesquisadores, coordenadores, gestores, entre outros participantes - embora haja reclamações por parte das escolas e professores sobre a falta de transparência

¹³ Para saber mais consulte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-taxonomia-e-os-objetivos-educacionais.htm>. Acesso em 06 dez. 2021.

no que se refere à participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade civil. As chamadas na internet para consulta pública, segundo os professores, não foram suficientes para garantir uma participação efetiva sobre os critérios definidos pela base. (COELHO, 2019, p. 54)

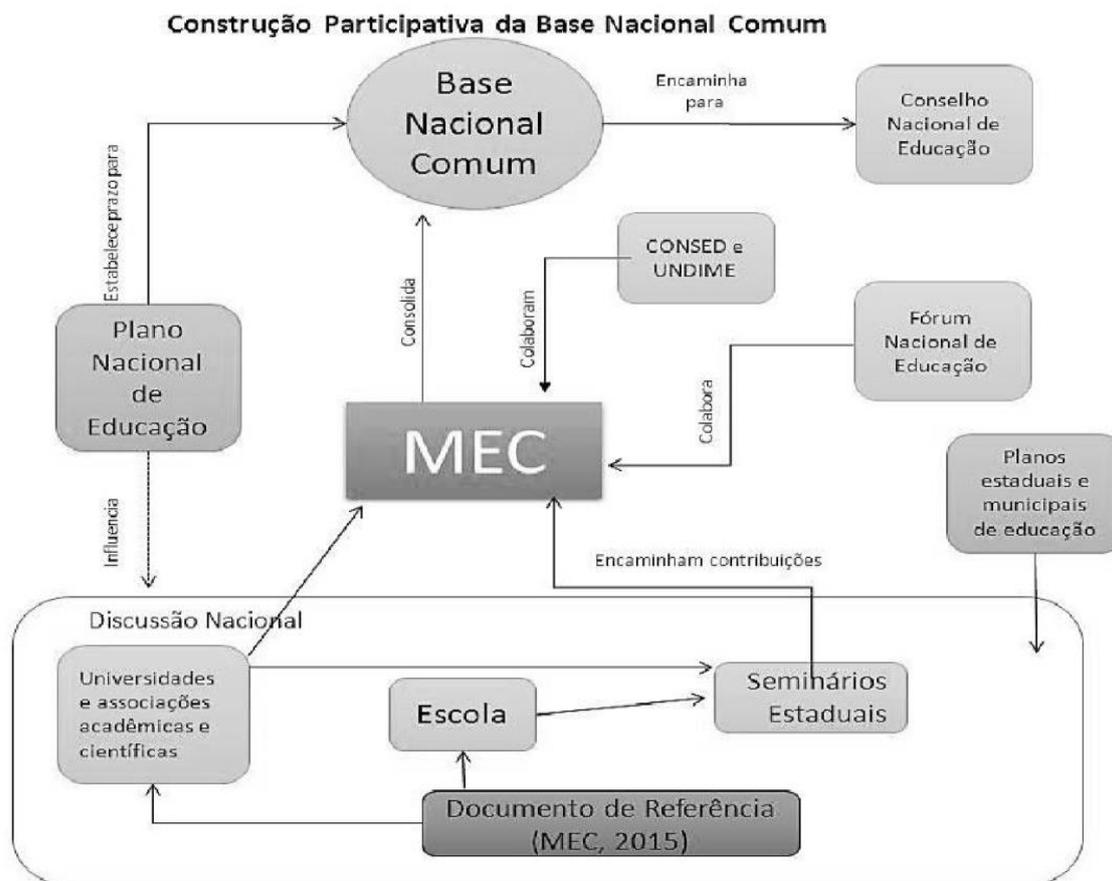
No artigo “Entre a legitimação e a crítica: às disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular” aborda-se que, ao noticiar a aprovação da BNCC pelo CNE, além de reiterar a “cronologia” da norma, o MEC ratifica que a base foi elaborada ao longo de mais de três anos, sob a orientação do MEC e com a participação de milhares de educadores, especialistas e acadêmicos de todas as regiões do país. Na cerimônia de homologação da base pelo MEC, que aconteceu em 20 de dezembro de 2017, Mendonça Filho, que assumiu a posição de Ministro da Educação em maio de 2016, sob o governo de Michel Temer, afirmou: “A base é plural, respeita as diferenças, respeita os direitos humanos, nenhuma prisão com relação à ideologia de gênero, muito pelo contrário. Mas ela é fruto de uma construção coletiva.” (apud MICHETTI, 2019, p. 8).

Em concordância com a linha do documento aqui estudado, Fonseca ratifica que houve uma participação democrática pontuada pelo MEC, e segue:

Sobre a construção participativa da BNCC podemos analisar o fluxograma abaixo (Figura 1). Nele veremos o envolvimento ativo de variados atores educacionais do cenário nacional. Para a constituição e a elaboração do documento preliminar da BNCC, o MEC, liderando o processo de organização em parceria com o CONSED e com a UNDIME conduziu ações e práticas tais quais fundamentadas pelos prazos decretados no PNE de 2014, conforme diz as estratégias 2.120 e 3.221. (MEC, 2015). (FONSECA, 2018, p. 23)

O autor expõe, por meio de um fluxograma, que a participação em todas as esferas foi garantida conforme informação extraída do documento do MEC.

Figura 1: Fluxograma da construção participativa da BNCC



Fonte: Documento de Referência (MEC, 2015). Acesso em: 20 ago. 2018.

Através desse fluxograma, Fonseca (2018, p. 24) afirma que, segundo o MEC, a participação social foi garantida.

Calil (2015) considera que a consulta foi realizada por meio de um questionário fechado, nos moldes de serviço de atendimento ao cliente de empresas privadas em que, para cada conteúdo, cabia apenas responder “concordo fortemente”, “concordo”, “sem opinião”, “discordo” e “discordo fortemente”. Para o autor, tal formato impediu a discussão, a problematização e a crítica dos pressupostos gerais da área e de seus eixos constitutivos. Desse modo, a única possibilidade aberta foi a proposição de novos objetivos.

No que se refere ao cenário de desencontros, Calil (2015) pontua que o processo de produção e organização da Base foi marcado pelo atropelo em todas as suas fases, desde a indicação dos especialistas para a redação da proposta sem qualquer explicitação sobre os critérios adotados, deixando de fora, inclusive, os maiores interessados no assunto: professores das redes pública e privada de educação básica.

2.2.3 Padronização curricular do ensino nacional

Outro tema que merece destaque é a questão da padronização do ensino nacional. Apesar de tentativas para causar a impressão de que se tratava de uma nova versão dos documentos anteriores, a BNCC homologada diverge em sua função, forma e conteúdo, podendo ser tomada como retrocesso pedagógico e político. O texto do Ensino Fundamental adquire um tom normativo ao reorganizar os ciclos de escolarização inicialmente propostos, alterar o tempo destinado à alfabetização, reduzir o potencial da Língua Estrangeira Moderna aos limites da Língua Inglesa, suprimir o ensino médio e desprezar a indicação do PNE no tocante aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD), optando pela definição de competências e habilidades, entendidas como “aprendizagens essenciais.”

Neiva (2018) e Nascimento (2018) ratificam e trazem, em sua literatura, a afirmação de que a BNCC é um excelente regulador do ensino básico. Sua principal função é servir de “referência nacional para formulação de currículos dos sistemas das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2017, p. 08), de modo a garantir “o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 07), o que pode minimizar as desigualdades que existem referentes à educação ofertada nas escolas brasileiras, sejam elas municipais ou estaduais, públicas ou particulares. Essa é, também, uma colocação um tanto quanto utópica.

2.2.4 Motivação para elaboração da Base

Sobre a motivação de uma Base Nacional Comum Curricular, Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues (2016) apresenta alguns apontamentos sobre a sua construção, principalmente em sua primeira versão. O MEC, em seu portal eletrônico, apresenta o documento como uma proposta de currículo que descreve os objetivos de aprendizagens, que são os saberes previstos para a aprendizagem do estudante em qualquer parte do território brasileiro, e traz o porquê da elaboração da BNCC. Dentre tantos apontamentos, destacou-se um ponto: observa-se, na análise do material, a expectativa de minimização da desigualdade de oportunidades e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (RODRIGUES, 2016, p. 78).

Cury, Reis e Zanardi (2008, p. 53) se contrapõem ao discurso do MEC afirmando que:

A Base Nacional Comum Curricular carrega, em si, o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos. Sonho esse que foi apropriado pela burguesia para legitimação de seus interesses com a estabelecimento de crenças e padrões adequados em uma sociedade marcada pela desigualdade.

Dessa forma, os defensores da BNCC entendem que uma das mazelas da educação brasileira a ser superada é a ausência de um currículo básico e comum em todo o país. No entanto, com a BNCC, teríamos a possibilidade de superar as desigualdades e a qualidade deficiente da educação (CURY, REIS, ZANARDI, 2018).

2.2.5 Equidade e igualdade

Raquel da Costa (2018) ressalta que os termos equidade e igualdade permeiam todo o desenvolvimento do documento e são destacados como “prioridade”, pois justifica que somente por meio deles ocorrerá a implementação e a efetivação da aprendizagem necessária, o que ocorrerá a partir da articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares.

Ao nos depararmos com os termos equidade e igualdade precisamos ter clareza em que perspectiva teórica esses termos estão sendo utilizados, pois, de acordo com a fundamentação teórica adotada no documento, teremos um determinado objetivo. Assim, ao definirmos o termo igualdade, ele pode aparecer sob duas perspectivas, pois a BNCC traz uma perspectiva de igualdade abstrata de garantir o acesso e não considera os fatores determinantes das condições materiais. Isso ficou ainda mais escancarado com a pandemia de Covid-19, por exemplo, pois as desigualdades sociais saltaram aos olhos de todos. Nesse contexto, a classe trabalhadora tem menos condições de acesso ao conhecimento sistematizado (COSTA, 2018).

2.2.6 Influências políticas

Sobre as Influências políticas, Carolina Ramos Helleno destaca todo o processo de construção do documento. Segundo a autora, as discussões sobre a BNCC foram, inicialmente, aprofundadas no ano de 2013, com o destaque para o discurso de Guiomar Namó de Mello, então presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), ex-consultora do Banco Mundial, afirmando que o documento seria a expressão de um projeto de país, possibilitando aos estudantes aprender a “sobreviver no século XXI”, indo além, ao assegurar que “o grupo está propondo que a liderança do processo não seja do governo federal, do MEC.”

O discurso da ex-consultora do Banco Mundial (BM) expressa a correlação de forças em disputa pela construção da BNCC: se a liderança não deveria ser do governo, seria de quem então? Consolidamos a nossa hipótese de que o protagonismo está sendo direcionado pelos aparelhos privados de hegemonia, em outras palavras, das associações civis auxiliadas por suas confluências em cargos e entidades governamentais.

O destaque na afirmação da ex-presidente coloca em evidência a discussão do que seria a educação para o novo milênio e sobre como e por quem será dirigido o processo de elaboração desse documento, uma vez que não será

do governo. Essa discussão, porém, não é direcionada aos professores da rede, aos estudiosos e nem à população, já que sabemos sobre as empresas que financiam o projeto em corredores e não em um debate explícito e democrático.

Os espaços dos fóruns nacionais, estaduais e municipais, entendidos como amplos e democráticos, são somente permeados pelos representantes da Consed, Undime e Movimento Pela Base. Como estratégia de participação popular, visando “a construção” da BNCC, foi lançado o instrumento da consulta virtual, apenas para a primeira versão do documento. As contribuições via internet para a “crítica” da primeira versão da BNCC somaram mais de 12 milhões de entradas e foram encerradas em março de 2016. Em maio do mesmo ano, apresentou-se a segunda versão do documento, que, segundo o MEC, contemplava as contribuições virtuais. No mês seguinte, estava prevista a realização de seminários estaduais e, por fim, junho seria o mês de finalização da proposta.

Helleno (2017, p. 27-28) pontua:

Tudo isso aconteceria com maiores e menores atrasos, mas com os processos de impedimento da então presidenta Dilma Rousseff, a fragilidade que os ministros do governo ilegítimo de Michel Temer e o aumento da influência do programa Escola Sem Partido, a construção da Base vem sendo prorrogada. Assim como a discussão sobre quais instituições estão liderando o processo, a forma de contribuir na crítica ao documento via internet como um mecanismo de controle e a aplicabilidade da BNCC também urge serem problematizados.

Figura 2 - Contextos de influência e produção de texto da abordagem do ciclo de políticas



Fonte: (ROSA, 2019, p. 20)

A BNCC nasceu numa agenda política conturbada em relação às trocas de governos e das descontinuidades das equipes. No entanto, como um projeto educacional, o seu primeiro objetivo, a produção de um documento educacional neoliberal, não se rompeu. Desde o início, convém destacar, os interesses da burguesia estavam sendo garantidos por meio das interferências das iniciativas privadas, agindo de forma mais implícita. No debate sobre a terceira versão, no

entanto, as intervenções da hegemonia empresarial foram de formas mais explícitas.

Assim, é fundamental um olhar sobre as mudanças das equipes, que, no caso das versões da Base analisada, foram distintas, mesmo dentro do Governo Dilma (2011-2016), mudando radicalmente no Governo Temer (2016-2018). Cada equipe de elaboração ancorou-se em seu projeto alinhado a princípios, ideais e construção de subjetividades e é possível constatar as continuidades e as descontinuidades na equipe de elaboração da BNCC:

Na primeira versão, o MEC tem sua composição modificada: sai o ministro Paim e entra Renato Janine Ribeiro [...] Na segunda versão, temos uma continuidade da equipe do MEC e da equipe de elaboração da Base. Entretanto, há a mudança do Ministro da Educação, saindo Renato Janine e assumindo Aloizio Mercadante. [...] Na terceira versão [...] a equipe toda é modificada e a equipe de elaboração da BNCC é ignorada e uma nova Portaria do MEC institui o Comitê Gestor da Base. O Movimento pela Base aparece como apoio na elaboração do documento, como administrador e financiador da Base [...] O Movimento ganha o poder de voz dentro do documento e sobrepõe-se à voz da equipe dos 116 especialistas da versão anterior. A mesma equipe do MEC dá continuidade à versão final da BNCC. O Ministro Mendonça Filho permanece e faz a homologação do documento. (ROSA, 2019. p. 88-89)

Sobre a influência, as políticas públicas educacionais são iniciadas e os discursos são construídos. Nessa perspectiva, analisam-se antecedentes e pressões que levaram à política específica, incluindo fatores econômicos, sociais e políticos. Há, ainda, a influência de grupos e de movimentos sociais e a migração de política por meio da globalização (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Os textos políticos são articulados com linguagem de interesse público, divulgados em propagandas, pronunciamentos e comentários. Esse contexto também se refere ao exame do conteúdo da política e das proposições que fundamentam ou estão subjacentes ela, o qual envolve as análises dos objetivos da política, os valores implícitos e explícitos, os silêncios, bem como as ideias e os conceitos explicitados (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011; ROSA, 2019).

Do conjunto de informações no contexto de influência na produção do texto da BNCC, foi fortemente marcado pela Rede Movimento pela Base, que permitiu

analisar as vozes que ganharam espaço na política educacional brasileira a partir da terceira versão da Base. As redes políticas são definidas por Ball (2014) como um tipo social novo, formado por pessoas com interesses econômicos semelhantes que propõem soluções para problemas sociais, e constitui uma nova forma de governança, colocando, na jogada política, atores que disputam os discursos no seu processo. A rede do Movimento pela Base possibilitou compreender a influência do movimento na elaboração da BNCC e a mudança discursiva durante o processo de construção do documento (ROSA, 2019).

2.2.7 Aparelhos privados de hegemonia

Um tema que se destacou na investigação foi a concordância entre vários pesquisadores sobre o envolvimento dos aparelhos privados de hegemonia no contexto de elaboração da BNCC. Cury, Reis e Zanardi (2018, p. 64) ressaltam:

A segunda questão que desejo ainda enfrentar e que não pode ser ignorada é o interesse da Fundação do homem mais rico do Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann, em questões escolares, particularmente, na eleição de um currículo nacional. A Fundação Lemann, desde o seu surgimento, tem promovido formação de Professores e debates sobre a Educação Nacional, dos quais sobressaem seu evidente interesse: uma educação de qualidade. Mas devemos indagar qual é o conhecimento que se traduz em educação de qualidade para um grupo econômico tão poderoso e com os interesses pautados na expansão do (seu) capital?

Na análise dos processos de engendramento das versões BNCC, percebe-se o forte envolvimento do “Todos Pela Educação” (TPE), diante do Movimento Nacional pela Base Comum e a incidência do próprio movimento diante da interferência direta no âmbito das ideias e mais precisamente na formulação do segundo e terceiro textos preliminares da base. O discurso fundamental que permeia o ideário dos reformadores empresariais diante das políticas educacionais, em especial de uma Base Nacional Comum, é, sem dúvida, a questão da “qualidade da educação” dentro de uma lógica gerencialista (SILVA, 2018, p. 109).

Na visão neoliberal, o ponto de referência para coordenar a escola atual não são as necessidades das pessoas e dos grupos envolvidos, sobretudo daqueles que mais sofrem com as desigualdades existentes, mas as necessidades de competitividade e lucro das empresas. Como consequência, as soluções propostas pela visão empresarial tendem a amarrar a reestruturação do sistema educacional às estreitas necessidades de treinamento da indústria e do comércio (BRANCO, 2017).

Diogo Alchorne Brazão (2018) ressalta que, com as metas do PNE, o Ministério da Educação (MEC) deu início, no ano de 2015, ao processo de seleção dos grupos de especialistas responsáveis pela elaboração do documento, selecionando 116 profissionais. O referido documento é compreendido pelos organizadores como um dispositivo capaz de (re)orientar as políticas de Avaliação da Educação Básica e se constitui pelos conhecimentos fundamentais que os estudantes brasileiros devem ter acesso para serem garantidos os seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

As discussões e as disputas em relação à proposta da BNCC ganharam destaque significativo quando a versão preliminar da Base veio a público em setembro de 2015. A rejeição ao documento foi grande e as críticas foram variadas, tais como ao caráter homogeneizador do documento, que visava a atender os interesses do mercado capitalista de investidores empresariais.

Também houve críticas aos conteúdos propostos no documento, manifestações de instituições oficiais, como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras. Apareceram até publicações dos mais variados autores e autoras de todo o país. Para a ANPAE (2015), a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação básica e ter, como direcionamento, a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão. Além disso, defende a necessidade do debate, incluindo a concepção curricular que a informa, visando problematizar as mudanças dela decorrentes (BRAZÃO, 2018).

Em razão das polêmicas, alguns membros da equipe de especialistas se desligaram do projeto durante a elaboração da segunda versão do documento e

outros historiadores foram convidados para contribuir na construção da nova versão (BRAZÃO, 2018).

Machado (2019) e Brazão (2018), ambos da área de História, concordam com a ideia do esvaziamento do currículo de História, destacando a presença de uma agenda conturbada na elaboração do documento. Ainda no que tange à disciplina de História, Calil (2015) afirma que o pressuposto geral era de que a prerrogativa para definir os conteúdos cabia ao MEC e não às distintas áreas de conhecimento e das disciplinas; entretanto, segundo o mesmo autor, o conjunto de especialistas indicados em grande parte dos casos estava longe de expressar a heterogeneidade da área, como evidentemente aconteceu com os conteúdos de História na BNCC em todas as suas versões.

Se analisarmos mais de perto os participantes do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), pode-se constatar a presença de representantes de grupos empresariais e organismos financeiros internacionais e não de “especialistas” em educação e educadores, deixando explícito o interesse privatista da ONG na direção das políticas educacionais (MACHADO, 2019).

Quadro 2: Nomes dos participantes da ONG “Movimento Pela Base Nacional Comum”, representantes de institutos e fundações articulados às grandes corporações empresariais - nacionais e internacionais

NOME	INSTITUIÇÃO E/OU FUNDAÇÃO
Ana Inoue	Consultora do Banco Itaú BBA
Ângela Danemann	Superintendente da Fundação Itaú Social
Ann Altenfelder	Presidenta do Conselho Administrativo do Cenpec
Anna Penido	Diretora executiva do Instituto Inspirare
Antônio Neto	Consultor do Instituto Ayrton Senna
Beatriz Ferraz	Consultora de educação do Itaú BBA e do Banco Mundial
Camila Pereira	Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemman
David Saad	Diretor-Presidente do Instituto Natura
Denis Mizne	Diretor da Fundação Lemann
Maria Lacerda	Diretora da Fundação SM
Mozart Neves ramos	Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna
Naércio A. M. Filho	Coord. do Centro de Políticas Públicas do Insper
Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da Fundação Itaú Social

Pedro Villares	Presidente do Conselho do Instituto Natura
Priscila Cruz	Presidenta Executiva do Todos Pela Educação
Ricardo Henriques	Superintendente do Instituto Unibanco
Ricardo Paes de Barros	Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna
Simone André	Gerente Executiva da Área da Educação do Instituto Ayrton Senna
Tereza Perez	Diretora da Comunidade Educativa Cedac

Fonte: (MACHADO, 2019, p. 35)

Percebe-se, pelo quadro, o quanto é expressiva a participação de institutos e fundações privadas, sendo seis (6) dessas instituições não necessariamente ligadas ao campo educacional, reforçando a presença majoritária de empresas e não de “especialistas” em educação (MACHADO, 2019, p. 36).

O tema APHs é caríssimo e percebemos, durante a pesquisa, o quanto a educação brasileira está nas mãos da classe empresarial. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, entretanto vale ressaltar que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país.

Desse modo, manteve-se a direção de sua formulação nas mãos dos representantes dos aparelhos privados da hegemonia. Passado o período da consulta e recolhidas as “sugestões e críticas”, pode-se reafirmar, parcialmente, que sua segunda versão foi lançada no mês abril de 2016, em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. “É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação e coloca na Secretaria Executiva do Ministério Maria Helena Guimarães de Castro e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) Maria Inês Fini” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 114).

O mesmo podemos afirmar em relação à Maria Helena Guimarães e Maria Inês Fini. Ambas têm uma longa trajetória, pois são ligadas ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), comandando reformas empresariais e privatistas na educação. Dessa forma, analisando a trajetória dos três ocupantes de cargos fundamentais do Ministério da Educação, é evidente o empenho em aprofundar as reformas educacionais de acordo com os interesses da classe empresarial.

Nesse sentido, o ministro Mendonça Filho fez uma intervenção na BNCC, adiando a divulgação de sua terceira versão, com previsão de conclusão das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no final do primeiro semestre de 2017, visando “acertar” os rumos e adequar o processo ao enfoque dos novos ocupantes do Ministério. Essa tarefa está sendo comandada por Maria Helena Guimarães de Castro, que preside, atualmente, o comitê gestor da BNCC. Tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”, do qual, aliás, a própria Maria Helena faz parte. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 115).

O momento de agenda conturbada com a troca de governo ocasionou várias trocas de especialistas da educação:

Apesar de a BNCC ter sido aprovada recentemente, bem como de já estar em fase de implementação, a sua elaboração foi marcada por tensões significativas que perpassaram dois governos federais: duas versões completas foram redigidas no governo de Dilma Rousseff (uma em 2015 e outra em 2016), com forte protagonismo dos empresários organizados no Movimento Pela Base Nacional Comum (MPB)⁶, apoio de instituições internacionais e participação ativa de uma “comissão de especialistas”, composta por professores universitários e organizações educacionais. No governo Temer, sob a diligência do Ministro da Educação Mendonça Filho (DEM) e da secretária executiva Maria Helena Guimarães⁷ (PSDB), a BNCC foi reformulada e cindida: a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada em 2017, e a do ensino médio em 2018. Nesse ínterim, a coalização liberal-conservadora encerrou o exíguo diálogo anteriormente estabelecido com profissionais da educação e, além disso, descartou grande parte das críticas anteriormente dirigidas ao documento. (ANDRADE; MOTA, 2020, p. 4)

Observamos em nossa leitura e análise que, na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015), não aparecia explicitamente o foco na pedagogia das competências. Notamos estar delineado um currículo pautado em conhecimentos pragmáticos, por exemplo, na Educação Infantil, pela organização proposta por campos de experiência nessa etapa. Porém, na versão final, aprovada em 22 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, como também na versão aprovada para o Ensino Médio no final de 2018, o documento está todo definido e organizado por competências e habilidades e também por direitos e

objetivos da aprendizagem (MALANCHEN; SANTOS, 2020). Está justificado na página 10 do documento que essa alteração está fundamentada na também alteração da LDB 9394/1996 em seus Artigos 35 e 36 ,que foram modificados e aprovados pela Lei nº 13.415 de 2017:

Art. 35. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: Art. 36 § A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2015, Art. 35 e 36)

Os posicionamentos de Almeida, Junk, Sudbrack (2017, s.p.) concordam com Malanchen e Santos quando pontuam:

A formulação de uma Base Curricular Comum Nacional (BNCC) é uma ideia recorrente no Brasil, na tentativa de definir um currículo nacional. Esse movimento ganhou força com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13005/2014 (2014). Em termos mais amplos, a constituição de um BNCC tem sido um projeto que se desenvolve em conjunto com a implementação de propostas liberais de educação e que busca adequar o ensino às demandas da administração capitalista. (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 6, tradução nossa)¹⁴

Michetti (2019) ratifica a participação da hegemonia empresarial na organização e na elaboração da BNCC com a criação de um grupo formal para avançar a BNCC. Em 2013, foi formado o chamado “Movimento pela Base” (MPB), que se apresenta como “um grupo de especialistas em Educação”, [que] “se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil”. Esse grupo facilitaria o processo de construção da Base, apoiando e disseminando pesquisas e elementos técnicos para qualificar o debate, mobilizando atores-chave (gestores, acadêmicos, pesquisadores, professores, líderes da sociedade civil organizada) e cita em seus textos Gramsci (1982), em relação aos intelectuais orgânicos da hegemonia empresarial.

¹⁴ La formulación de una Base Nacional Curricular Común (BNCC) es idea recurrente en Brasil, en un intento por definir un currículo de carácter nacional. Este movimiento ganó fuerza con la aprobación del Plan Nacional de Educación (PNE), Ley 13005/2014 (2014). En términos más amplios, el establecimiento de una BNCC ha sido un proyecto que se desarrolla juntamente con la implementación de propuestas liberales para la educación y que busca adecuar la enseñanza a las exigencias de la administración capitalista.

O MPB faz referência a duas fontes de legitimidade: os “especialistas” e a “sociedade civil organizada”, recorrendo tanto à legitimação técnico-científica quanto à da vontade geral, contudo, entre “especialistas” e “líderes da sociedade civil organizada”, encontramos nomes oriundos de importantes famílias e grupos empresariais nacionais, que integram a organização, especialmente por meio de fundações e “institutos” ligados ao universo corporativo, considerando o pensamento gramsciano de sociedade civil.

Diante de todos esses apontamentos, percebeu-se a hegemonia empresarial e de organizações que desejam conduzir o cenário educacional no país para favorecer a classe dominante, haja vista então que, nesse jogo de interesse, algumas vozes foram prontamente ouvidas em função do silêncio de outras. Ressaltamos aqui a colocação de Amanda Melchiotti Gonçalves (2011) sobre os influenciadores que trazem, em sua literatura, o conceito de “intelectual orgânico”. Na concepção de Gramsci, “[...] todos os homens são intelectuais, mas poder-se ia dizer que nem todos os homens desempenham, na sociedade, a função de intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 7).

Na sociedade de classes, os intelectuais orgânicos dirigentes da sociedade integral, civil e política, pensam ser o próprio Estado (GONÇALVES, 2021). Isso acontece porque a classe que detém a dominação hegemônica exerce, principalmente, a hegemonia política, social e econômica. Tal constatação de Gramsci (1982) pode ser melhor esclarecida na definição de Marx e Engels (1998):

Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações ideais dominantes; considerados sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe dominante a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 1998, p. 48)

Os pensamentos dominantes repercutem nas relações materiais dominantes. Assim, a divisão de classes se ratifica pelas forças que se sobrepõem uma à outra, pois sabemos que esses intelectuais orgânicos das políticas educacionais representam instituições, organismos nacionais e internacionais. São pensadores que espalham documentações que influenciam nos rumos das políticas públicas e disseminam o “canto da sereia”, anunciando o

empreendedorismo social, a equidade e a igualdade diante dos percalços da educação pública.

2.2.8 Políticas curriculares

As políticas curriculares são outra categoria que merece destaque, pois o currículo é um campo de disputa e a BNCC, na sua criação, manifestou os interesses da classe burguesa em manter currículos que atendam as demandas neoliberais:

A BNCC como proposição de política de currículo: percurso de formulação Esse processo de definir o que deve ser ensinado aos alunos perpassa por mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990, as quais estão inseridas em um percurso mais amplo de articulação a organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Amplo de articulação Unesco, entre outras), acordos e compromissos assumidos pelo Brasil (Mercosul, Unasul, Cúpula das Américas), tais acordos têm exercido influências significativas na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. (TRICHE, 2018, p. 70)

A análise de Triches (2018) nos levou à busca da literatura de Apple (2002) e Cósio (2014), que contribuem com o tema das políticas curriculares.

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que, de algum modo, aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. É sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção de alguém, da visão de algum grupo do conhecimento legítimo. O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2002, p. 59)

Cósio contribui com a seguinte colocação:

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores - sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos "Todos pela Educação", "Fundação Lemann", "Itaú Social", "Fundação Ayrton Senna", entre outros -, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há

a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos. (2014, p. 1.579)

Percebe-se o quanto o currículo é um campo de interesses e o quanto os currículos nacionais estão à mercê da classe burguesa, vislumbrando atender o mercado de trabalho. Dessa forma, apontando somente para essa direção, as escolas tornam-se, cada vez mais, esvaziadas de conteúdos elaborados, enfraquecendo a classe dos filhos dos trabalhadores, distanciando-os do acesso ao ensino objetivo. Nesse sentido, o próximo tema contribui para entendermos como isso acontece.

As pesquisas apontaram que não existe um currículo neutro, desprovido de interesses, e a PHC que “nada contra a maré” se desdobra em lutar para que os filhos dos trabalhadores se apropriem de conteúdos clássicos desenvolvidos pelo conjunto dos homens, pois eles somente assim se emanciparão, quando dominarem o que os dominantes dominam.

2.2.9 Avaliações externas

Em relação à avaliação de larga escala, temos o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), que se tornou um indutor de currículo. Recortes do currículo do Estado são trabalhados na ânsia de atender ao que o SARESP vai exigir. Inclui-se nesse quesito, também, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Quanto a isso, na formulação da BNCC, Saviani (2016, p. 73), aponta:

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 comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é

ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.

Cury, Reis, Zanardi (2018, p. 50) concordam com Saviani em relação à avaliação na construção da redação da BNCC quando afirmam: “No momento em que a avaliação passou e passa a fazer parte de políticas nacionais bafejadas por orientações internacionais, o currículo passa a ganhar mais importância”.

Com base nos trabalhos lidos, temos, então, uma BNCC imersa em influências externas que fogem do âmbito educacional e, por isso, fica aquém de uma construção educativa que teria, como efeito, uma escola do conhecimento objetivo, de ensino propedêutico, que assegure aos filhos dos trabalhadores os conteúdos elaborados. O que prevaleceu no processo de elaboração da BNCC foram os interesses empresariais, a partir da escolha das competências que deveriam compor o documento a serem adotados nacionalmente em função de atender o neoliberalismo, causando, assim, um esvaziamento de conteúdos em detrimento das habilidades e competências.

2.3 A BNCC no contexto das teorias não críticas da educação

Este excerto tem como objetivo analisar o quanto a BNCC está alinhada às teorias não críticas da educação. A partir do levantamento bibliográfico realizado, chegamos à conclusão de que o texto da terceira versão da BNCC está a serviço de atender às exigências do mercado capitalista. No próprio documento nos é revelado o propósito exposto na definição de competência:

Na BNCC, 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. 10)

Antes de avançarmos nessa seara, duas abordagens se fazem necessárias. A primeira é a questão de como tudo se iniciou nesse campo das teorias das competências (teoria do “aprender a aprender”) e a segunda é a

contextualização dessas teorias pedagógicas no Brasil, a partir da obra clássica de Dermeval Saviani, *Escola e Democracia* (1983).

Desde a Conferência de Jomtien em 1990, na Tailândia¹⁵, com o lema “Educação para Todos”, a educação e, em especial, a escola tem sido pautadas na centralidade das preocupações dos governos em escala mundial.

Desde então, os países signatários dessa Conferência, entre eles o Brasil, e de outros fóruns voltados à discussão dos problemas da não qualidade da educação pública, como também foi a Conferência de Nova Délhi¹⁶, vêm implantando reformas nos seus sistemas educacionais. Reformar o sistema público de educação tem sido o centro das discussões da política educacional, tendo, como mira principal, a construção de uma educação de qualidade, ou seja, uma qualidade ligada aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, implantando nas escolas a lógica de concorrência, competição e a ideia de empreendedorismo. Percebe-se que, quanto mais termos produtivos se aplicam à educação, mais produtivo se torna o sistema educacional.

Assim, a educação é vista de forma a garantir eficácia, eficiência e produtividade, enfatizando o desenvolvimento de programas de qualidade total, ou seja, recorrendo a estratégias empresariais de controle, medição e avaliação dos processos produtivos transferidos ao âmbito escolar. Nesse caso, educação de qualidade é a que possibilita a formação de indivíduos para atender as demandas do mercado capitalista, do seu processo de reestruturação produtiva iniciado no final da década de 1960, numa sociedade cada vez mais mundializada, econômica, política e culturalmente (GENTILI, 1998).

Dois exemplos ilustram bem o lema “aprender a aprender” no discurso oficial contemporâneo. O primeiro diz respeito à educação na esfera mundial. Trata-se do relatório da comissão internacional da UNESCO, conhecido como Relatório Jacques Delors, cuja nota de introdução à edição brasileira foi feita pelo ex-ministro de Estado da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza:

O Ministério da Educação e do Desporto, ao apoiar a publicação no Brasil do Relatório para UNESCO da comissão Internacional

¹⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 06 dez. de 2021.

¹⁶ Consultar em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000107.pdf>. Acesso em 06 dez. 2021.

sobre a Educação para o século XXI, sob o título Educação - Um tesouro a descobrir, tem a convicção de que se trata de contribuição ímpar à revisão crítica da política educacional de todos os países.[...] Destaca, também, o papel daqueles a quem compete assegurar ao mesmo tempo a estabilidade do sistema educativo e a capacidade de se reformar e garantir a coerência do conjunto. Assim, estou seguro de que a edição brasileira do Relatório coordenado por Jacques Delors contribuirá para o processo em que, de modo especial, se empenha o Ministério da Educação, qual seja, o de repensar a educação. (DELORS, 2001, p. 9-10)

Um evento que é mister de ser lembrado:

Um marco para essa redefinição da educação escolar ocorreu quando o Banco Mundial – junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) – divulgou a nova agenda para a educação básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien (1990). Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação. O programa de educação para todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem” (MARSIGLIA et al., 2017, p. 112-113).

O termo “pedagogias do aprender a aprender” foi cunhado por Duarte (2001) e pode ser entendido como um termo guarda-chuva, por abranger as premissas de várias vertentes pedagógicas, entre elas a Escola Nova, o Construtivismo, a Pedagogia das Competências e os estudos na linha do professor reflexivo. O “aprender a aprender” tem sido robustecido pela maioria dos intelectuais da educação da atualidade como algo redentor das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos na chamada “sociedade do conhecimento”. Isso no âmbito tanto de uma política educacional internacional quanto nacional (EIDT, 2010, p. 157).

A segunda abordagem diz respeito à obra de Saviani, *Escola e Democracia*, que é fundamental para compreendermos o que são as teorias não críticas. Ele contribui quando mostra como o percurso educacional aconteceu. Ele anuncia os caminhos traçados por determinadas tendências existentes na área de educação. Para tanto, deve-se recorrer ao pensamento desse professor que, ao interpretar a questão das teorias não críticas e crítico-reprodutivistas, apresenta o posicionamento das teorias educacionais. Convém lembrar que se trata de uma abordagem mais expositiva de algumas tendências, podendo-se dizer que, no que se refere à questão da marginalidade, as teorias educacionais podem ser classificadas em três grupos: teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas (SAVIANI, 1984). A distinção entre esses grupos reside na forma de compreender as relações entre educação e sociedade.

São três as Pedagogias ou Escolas que contemplam as teorias não críticas: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Essas teorias, denominadas por alguns como concepções redentoras da educação ou de otimismo pedagógico ou, ainda, de otimismo ingênuo, concebem a educação com algo capaz de resolver todos os problemas em relação às mazelas da sociedade.

A sociedade é vista como um todo harmonioso, podendo apresentar alguns “desvios” que devem ser corrigidos pela educação. A marginalidade é percebida como um desses desvios. A escola, por exemplo, surge dentro dessa perspectiva para “redimir os marginais”, para equalizar as oportunidades sociais, enfim, para “resolver os problemas da sociedade”. A educação tem aqui o caráter de “salvadora da pátria”, isto é, não está ligada a qualquer classe social específica, mas serve indistintamente a todos. Porém não é bem assim: ela está a serviço de atender sempre aos interesses dos burgueses (SAVIANI, 1984).

As teorias crítico-reprodutivistas surgiram no final da década de 1970, mas também são conhecidas como pessimismo pedagógico ou pessimismo ingênuo na educação. Elas têm, como baliza, a percepção de que a educação, ao contrário do que pensam as teorias não críticas, sempre reproduz o sistema social onde se insere, sempre reproduz as desigualdades sociais. Seu nome, crítico-reprodutivista, advém do fato de, apesar de perceberem a determinação social da

educação (críticas), consideram que esta mantém com a sociedade uma relação de dependência total (reprodutivista).

As teorias crítico-reprodutivistas legitimam a desigualdade social, reproduzindo a marginalidade social através da produção da marginalidade cultural, advindo daí o caráter seletivo da escola. Não é, portanto, possível compreender a Educação senão a partir dos seus determinantes sociais.

Diferentemente das teorias não críticas, as crítico-reprodutivistas não possuem uma proposta pedagógica; limitam-se às análises profundas da determinação social da educação. Daí surge, também, a colocação feita por Saviani (2014) de que “toda teoria pedagógica é teoria da educação, porém nem toda teoria da educação é teoria pedagógica”, pois a teoria pedagógica sempre cuida das especificidades da organização, sobre como se dá o processo pedagógico, e a teoria da educação se incumbem mais da relação entre escola e sociedade. As teorias crítico-reprodutivistas são, assim, classificadas:

- a) “teoria do Sistema de ensino enquanto violência simbólica”; b) “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado”;
- c) “teoria da escola dualista”. (SAVIANI, 1994, p. 28)

Como vimos neste breve recorte histórico, a educação foi sempre algo utilizado em favor dos interesses dos burgueses e tanto as pedagogias não críticas quanto as pedagogias crítico-reprodutivistas não promoveram uma superação da situação. O professor Dermeval Saviani, inquieto com essa situação, propôs, em 1979, a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual, mais adiante, traremos a definição na íntegra, e lançou o desafio de responder o problema que continua em aberto.

Será possível uma teoria crítica (não-reprodutivista) ser formulada na escola a partir dos interesses dos dominados? Será possível uma teoria da educação contribuir para a superação do problema da marginalidade? Na prática, podemos lutar contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino nas camadas populares e proporcionar sua melhor qualidade. O papel de uma teoria crítica é dar condições concretas a essa luta.

A BNCC encontra-se inserida nas pedagogias das competências. Sobre essa pedagogia, podemos definir que “[...] o centro pedagógico contido nela

advém da pedagogia do 'aprender a aprender', uma vez que o foco é desenvolver competências e habilidades” (DUARTE, 2001, s.p). Nesse modelo, o conhecimento científico e o conteúdo escolar em seu sentido clássico são secundarizados. Diante de tanto modismo perpassando pelas escolas, como a cultura *maker*, ensino híbrido, sala de aula invertida, metodologia *Steam*, *design thinking*, *storytelling* e aulas gamificadas, incluídos no rol das metodologias ativas, o aluno é visto como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor um executor de tarefas.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2001). Considera-se que uma diretriz cujo enfoque está no desenvolvimento de habilidades e competências promove o esvaziamento da própria educação escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica é considerada uma pedagogia contra-hegemônica, anda na contramão das vertentes que trazem em seu bojo a pedagogia das competências. Nas próximas seções, o objetivo será apresentar as origens dessa pedagogia, bem como situá-la no contexto das teorias contra a supremacia das elites. A opção pela Pedagogia Histórico-Crítica se justifica por seu caráter contrário a essa superioridade, tendo em vista que a pedagogia das competências, em que se baseia a proposta curricular da BNCC, pode ser considerada como hegemônica. Assim, a primeira se constitui em um instrumento adequado para a análise crítica da última.

O Banco Mundial (2018) enfatiza o desenvolvimento das competências socioemocionais nos jovens, pois é uma forma de atender o que a hegemonia empresarial deseja, como encontramos no documento:

Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho no país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para dar maior apoio à empregabilidade e à

produtividade do trabalho por meio de maior adoção e uso de tecnologia digital. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9)

Em seguida, ratifica a importância de que quanto mais cedo desenvolver nas escolas o trabalho por competência, melhor será para o país.

Dado que o jovem de hoje será, amanhã, o trabalhador na faixa etária mais produtiva, a atenção deve voltar-se não apenas para as competências fundamentais desenvolvidas mais cedo na vida, mas também para a aprendizagem que ocorre “no emprego” e em programas de capacitação. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9)

No sentido de “adaptá-los” às situações adversas e “treiná-los” para uma boa aceitação sobre as intempéries no trabalho é que as competências socioemocionais entram em cena para cumprir esse papel. Pode-se perceber esse dado no trecho a seguir do próprio documento:

Essas competências são comportamentos, atitudes e valores que a pessoa pode expressar em qualquer momento e determinam a maneira como pode reagir em várias situações. Podem incluir consciência de si, competências relacionais e conversacionais. As competências socioemocionais fazem parte das “competências para a vida” necessárias para a boa condução da própria vida, para além dos limites cuidadosamente estruturados da escola e da vida familiar quando jovem. (BRASIL, 2018, p. 10)

Diante dessas explicitações do Banco Mundial, financiador dos projetos educacionais, percebe-se o interesse de conduzir a educação brasileira por essas veredas das pedagogias das competências, promovendo a adaptação, o pragmatismo e o imediatismo em função da hegemonia empresarial, para atender as demandas mercantis.

E neste macro projeto educacional fica explícito o que é valorizado. Newton Duarte (2001) cita quatro posicionamentos valorativos do lema “aprender a aprender”, ou seja, das pedagogias das competências. O autor afirma que, quando valoramos algo como positivo, é porque valoramos outro como negativo. O primeiro posicionamento valorativo contido dá ênfase em estimular a autonomia do indivíduo a aprender sozinho, como se o ato de aprender com a transmissão de outra pessoa fosse algo que prejudicasse a elaboração dessa autonomia. O segundo posicionamento valorativo expõe ser mais importante o indivíduo instituir

um método de adquirir o conhecimento, em outras palavras, é mais importante o método científico do que o conhecimento científico. O terceiro posicionamento valorativo seria que, para o processo educativo ser significativo, teria que ter em jogo os interesses dos alunos; e o quarto seria atender a necessidade inerente de maneira funcional. Todos os quatro posicionamentos valorativos têm a sua importância neste contexto para ratificar o título deste subitem, muito embora aqui exposto de forma breve. Iremos nos ater ao quarto posicionamento valorativo porque melhor elucida o nosso apontamento em questão:

O quarto posicionamento valorativo contido no lema “aprender a aprender” é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a educação nova (ou construtivista) 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. (DUARTE, 2001, s.p.)

A BNCC tem, como seus fundamentos, as competências e habilidades e seus princípios éticos, políticos e estéticos. Tendo em vista algo tão encantador, quando transformado em discurso pelos “intelectuais orgânicos da base” (empresários), percebe-se ser muito sedutor e investem em suas retóricas de que a educação era muito teórica e que tinha que mudar. Dessa forma, as competências e habilidades, competências socioemocionais, valores e atitudes, vieram para atender os anseios e interesses por meio de propostas adaptativas, flexíveis, pragmáticas, com categorias centrais que definem essa política educacional, envolvendo uma combinação. Ou seja, um “combo educacional empresarial” de responsabilização, meritocracia e privatização. Faz-se necessário trazer um resgate importante que é a apreensão de Gramsci quanto à sua definição de “Intelectuais orgânicos”, em uma explicação do pesquisador estudioso do autor, Attilio Monasta:

A mensagem central de Gramsci é que a organização da cultura é “organicamente” ligada ao poder dominante. Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma mais ou menos consciente, é sempre uma função de “liderar” técnica e politicamente um grupo que aspire posição de dominação. (MONASTA, 2010, p. 20)

E complementa:

O primeiro exemplo de “intelectual” que Gramsci nos apresenta é o “empresário capitalista” que cria para si, “ao mesmo tempo, o técnico industrial, o especialista em economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo sistema jurídico etc. Obviamente, temos que entender que muitos intelectuais “se representam a si mesmos como entidades autônomas e independentes do grupo dominante” e acreditam constituírem um grupo social próprio. (MONASTA, 2010, p. 20)

Quanto aos intelectuais serem “funcionários” e ou comissários do grupo dominante, Gramsci discorre (1982, p. 11):

1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo.

Depois deste resgate sobre o intelectual orgânico, sob a apreensão de Gramsci, percebe-se que é de suma importância este esclarecimento para obtermos o entendimento sobre o envolvimento destes na elaboração da BNCC.

Retomamos a caminhada de investigação com Duarte (2001). Em suas pesquisas, encontramos vários respaldos que ratificam que as intenções da BNCC coadunam com pedagogias não críticas da educação, muito mais próximas da Escola Nova e do tecnicismo do que da escola tradicional, pois a BNCC traz, no seu cerne, as pedagogias do “aprender a aprender”, muito presente na Escola Nova e, também, muito do tecnicismo com o discurso do “aprender a fazer”. Assim, a BNCC se aproxima mais das duas primeiras do que da terceira porque a

escola tradicional, ao valorizar os professores, o ensino e o conhecimento, difere-se de forma considerável do documento.

Percebe-se uma proximidade maior com as duas primeiras, que são permeadas pelo protagonismo do aluno e pelas técnicas, entendido como centro do processo educacional, acarretando a valorização do cotidiano, o espontaneísmo e o esvaziamento do conteúdo. Esse seria o meio para se atingirem as competências e as habilidades.

O autor atenta para o objetivo da educação, que é o de conduzir cada indivíduo para a emancipação e, com os fundamentos propostos pelo documento analisado, tudo concorre para prepará-los para atender as demandas do século XXI. No entanto, será difícil até mesmo atingir as próprias competências almeçadas, pois ao mesmo tempo em que propõe competências socioemocionais para trabalho em equipe, propõe-se a competição, o empreendedorismo, significando um individualismo. Como segue em seu livro:

Aliás, mais do que um lema, o “aprender a aprender” significa, para uma ampla parcela dos intelectuais da educação na atualidade, um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século. (DUARTE, 2001, p. 20)

Nesse mesmo sentido, percebe-se que o proposto pelo documento em estudo se distancia do objetivo final de uma educação crítica e emancipadora. Em outras palavras, o escopo da BNCC é que todos os alunos da rede básica alcancem as dez competências ao término da educação básica, porém, o proposto no percurso, que são as habilidades, caracterizadas por alfanuméricos, desenvolvidos em sala de aula, não concorrem para o projetado. Pelo contrário, como esclarece Saviani (2016, p. 81-82):

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.

Pelas evidências, a partir dos autores analisados, nota-se que a BNCC se funda na pedagogia das competências, uma pedagogia hegemônica enquadrada como teoria não crítica, pois reproduz a sociedade que aí está:

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 de 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. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 57)

Diante dessas exposições, é possível dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica não coaduna com a BNCC, pois a última nos revela o quanto está a favor de perpetuar o *status quo*, porque é conveniente aos interesses capitalistas e que, pelo negacionismo que carrega, reduz, de forma significativa, os conteúdos clássicos, o conhecimento sistemático acumulado pela humanidade. Sobretudo, ao criar essa lacuna, corrobora para a superficialidade do cotidiano.

Diante do excerto a seguir, extraído do próprio documento, é observável que os conteúdos são um meio para se atingir as competências, ou seja, usar o conhecimento para adotar novos modismos para adaptar os indivíduos à sociedade:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017, p. 13)

Uma das diferenças entre as pedagogias não críticas ou crítico-reprodutivistas e as pedagogias críticas é ter a consciência de classe, para assim almejar a transformação da sociedade e buscar a emancipação. A crítica é para além, para a superação do negacionismo existente, para aqueles que não têm vez e nem voz passem a ter, porque o sistema neoliberal, junto às tendências adaptativas ao interesse da burguesia, adotou as pedagogias do lema “aprender a aprender”. Assim, ele retira da escola o saber objetivo, e somente os “iluminados”, ou seja, só os filhos das classes dominantes possuem o saber elaborado, o saber propedêutico. A presença do sistema neoliberal na educação revela a negligência do Estado com a classe dos filhos dos trabalhadores e, dessa forma, vemos o descaso com a escola pública. No subitem do terceiro capítulo será abordado com afinco as divergências entre as concepções hegemônicas e contra-hegemônicas.

Ainda nessa ideia de consciência de classes e o porquê de as teorias não críticas terem essa denominação, o professor Saviani (2014, p. 15) esclarece:

Essas teorias eu chamei, no livro *Escola e democracia*, de teorias não-críticas. O critério de criticidade aí é a consciência dos determinantes, a percepção dos determinantes sociais e, portanto, a clareza da relação entre educação e sociedade, da dependência da educação em relação à sociedade na qual ela é instituída. Então essas teorias são não-críticas justamente porque elas não têm essa percepção. Na verdade, elas tendem a inverter a relação achando que a educação é um instrumento de desenvolvimento dos seres humanos nesse tipo de sociedade. Ou seja: em lugar de reconhecer a determinação da sociedade sobre a educação, acabam por conferir à educação o poder de determinar a forma da sociedade.

Existem alguns discursos no trajeto educacional brasileiro que poderiam ser considerados atemporais, haja vista os que se referem aos discursos dos “Intelectuais orgânicos” (empresários capitalistas) que defendem a BNCC, em suas retóricas persuasivas sobre as vantagens de implementá-la enquanto algo redentor. Na década de 1930, os escolanovistas também discursaram defendendo seus argumentos para se implementar a Escola Nova, o que não se distingue dos argumentos utilizados pelos ditos “especialistas” em educação na atualidade. Nas palavras de Saviani (2014, p. 15):

A escola nova, quando faz a crítica da pedagogia tradicional, ela não faz a crítica da sociedade existente. Ela mantém a função que a pedagogia tradicional tinha na sociedade existente, que era de redenção da humanidade, de libertação dos homens, tanto da sua subjugação material como da sua subjugação espiritual. Então, o que a escola nova vai considerar é que esse objetivo da escola não foi cumprido porque a escola tradicional não estava adequadamente organizada. Era preciso, pois, reformar a escola, porque a sociedade deixou de ser uma sociedade estática, é uma sociedade em transformação, em desenvolvimento, em mudança. Consequentemente, a escola deve ser reformada para se ajustar às mudanças que caracterizam a sociedade moderna.

Percebemos que os discursos se repetem ao longo da história. A BNCC também não traz nenhuma crítica à sociedade existente, pois se mantêm as mesmas condições, as condições iluminista e ingênua de que a educação pelas competências dará conta de resolver todos os problemas da sociedade. A partir da discussão e da análise sob a luz da Pedagogia Histórico-Crítica, pode-se inferir que a BNCC, com as pedagogias das competências, revela-se como um modelo pertencente às pedagogias não críticas. Essas teorias querem manter a ordem existente e não lutam pela transformação da sociedade, muito pelo contrário, comungam com os interesses capitalistas.

Ao pensarmos sobre a BNCC, que traz, na sua essência, a pedagogia das "competências", percebemos os acordos hegemônicos de quem a propõe para que haja adaptação em situações de trabalho, flexibilidade e resolução de problemas, transformações sociais e econômicas de nossa época. Sobre essas variantes, Marise Nogueira Ramos (2003, p. 95), explica: "Variações relativas à apropriação da noção de competência não seriam essencialmente filosóficas ou políticas, mas principalmente metodológicas".

A expressão "competências" é usada como lhes convém:

Pela lógica hegemônica, essas competências são deduzidas da análise ocupacional ou funcional do processo de trabalho. Em uma tentativa contra-hegemônica, propusemos a perspectiva totalizante, pela qual se consideram o processo e as relações de trabalho como realidades históricas, contraditórias e em constante transformação. Assim, não se podem tomar exclusivamente os determinantes técnicos, operacionais e organizacionais do processo de trabalho, mas devem-se considerar as mediações de ordem econômico-produtiva, físico-ambiental, sócio-histórica, cultural e política. (RAMOS, 2003, p. 97)

Conclui-se que a semelhança dessas pedagogias é a ausência da perspectiva da superação da sociedade capitalista, que está associada a uma concepção idealista das relações entre a educação e sociedade. A negação do conhecimento clássico e a valorização do conhecimento tácito voltado para a prática utilitarista, própria para a resolução de problemas cotidianos, reduz a importância do conteúdo clássico, e ensiná-lo tornou-se antipedagógico (DUARTE, 2010).

Em vários quesitos, percebe-se o negacionismo na essência da BNCC, que não quer mudanças:

De modo inverso às duas versões precedentes, o documento homologado silencia a respeito do sexismo, racismo, xenofobia, misoginia e demais formas de preconceito impregnadas no tecido social. Ou seja, a depender da BNCC, as coisas ficarão como estão. (NEIRA, 2018, s.p)

As políticas educacionais apontam somente o caminho que a burguesia quer perpetuar, sem abertura para uma educação mais humana e propedêutica, como almeja a Pedagogia Histórico-Crítica.

3 HISTÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A PHC anda na contramão das pedagogias hegemônicas e seus fundamentos teóricos-metodológicos estão sob a égide da obra de Karl Marx (1818-1883); Friedrich Engels (1820-1895); Antonio Gramsci (1891-1937) e a teoria histórico-cultural elaborada por Vigotski (1896-1934), trazendo as concepções do método dialético baseado em Marx e a elaboração do conhecimento pautado na teoria histórico-cultural constituída por Vigotsky. Assim, é imprescindível conhecermos seus embasamentos. Porém, antes de adentrarmos nos fundamentos da PHC é importante destacarmos o idealizador dessa concepção.

Dermeval Saviani é natural de Santo Antônio de Posse (SP), iniciou os estudos filosóficos no Seminário Central de Aparecida (SP) (1962). Formou-se em Filosofia (PUC/SP, 1966). Doutorou-se em Filosofia da Educação (UNICAMP, 1986) e realizou “estágio sênior” na Itália (1994-1995). Desde 1967, é professor do ensino superior. É também autor de grande número de trabalhos publicados, recebendo a “Medalha do Mérito Educacional” do Ministério da Educação (MEC) e o Prêmio “Zeferino Vaz de Produção Científica”. Atualmente, é professor emérito da Universidade de Campinas (Unicamp). (SANTOS, 2011, p. 58)

A obra *Escola e Democracia*, de Saviani (1994), foi praticamente o manifesto de criação da PHC. O autor menciona o fato de a pedagogia tradicional e a pedagogia nova entenderem a escola como “redentora da humanidade”, pois acreditavam que seria possível modificar a sociedade por meio da escola e ele já demonstrava seu desconforto com essa condição.

No Capítulo 3, “Escola e Democracia II: Para além da teoria da curvatura da vara”, o autor projeta a PHC para além da pedagogia da essência e da existência, pois Saviani sentia, nelas, a falta das perspectivas historicizadoras, ou seja, faltava-lhes a consciência histórico-social de educação.

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica – Primeiras Aproximações*, Saviani (2011, p. 79) relata o marco histórico: “Costumo situar o ano de 1979 como um

marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica”, e pontua o porquê desse nome:

Cunhei, então, a expressão “concepção histórico-crítica”, na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Os críticos reprodutivistas têm dificuldade em dar conta das contradições exatamente porque elas se explicitam no movimento histórico. (SAVIANI, 2011, p. 78)

Diante dessa realidade, Saviani, na época, denominou a PHC como “pedagogia dialética” – como uma tentativa de não apenas criticar, mas resolver os problemas educacionais, orientando “[...] a prática pedagógica em um sentido transformador” (SAVIANI, 2010, p. 115).

Concebida como uma pedagogia dialética justamente por procurar considerar o movimento da realidade e suas contradições, trata-se de uma teoria “[...] atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais” (SAVIANI, 2012, p. 118).

O autor explica:

A pedagogia histórico-crítica vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista. (SAVIANI, 2011, p. 74)

Desse modo, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria que vem sendo difundida na educação brasileira desde o final do regime militar. Ela tem inspiração socialista, fundada na concepção dialética e do materialismo histórico. Para sua formulação, seu autor, declaradamente, baseou-se nos escritos de Marx e de outros autores marxistas, como Gramsci, tendo afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotsky” (SANTOS, 2011).

Para a PHC, a “educação é concebida como o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13). Em outras palavras, isso significa que a educação é entendida como mediação da

prática social e global. Essa citação de Saviani é analisada por Marsiglia e Martins, eis aqui uma parte dela:

Analisemos essa citação. Iniciemos pela produção direta e intencional. Está claro para a pedagogia histórico-crítica, que o trabalho pedagógico não é algo que fica à deriva. Trata-se de um tipo de atividade organizada, planejada e dirigida a um determinado fim. Isso nos leva a uma diferenciação em relação a muitas teorias “da moda”. (MARSIGLIA, MARTINS, 2013, p. 99)

A organização das ações e a intenção educativa são importantes nesta concepção. Tal concepção abarca um método pedagógico que parte da prática social, em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, com condições para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe, aos momentos intermediários do método, identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor dos instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar a sua incorporação com elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse).

A fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica nos aspectos filosófico, histórico, econômico e político-social se propõe a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma de sociedade atual dominada pelo capital.

No livro *A Pedagogia Histórico-Crítica, às Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*, no capítulo três, “A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas”, Lavoura e Ramos trazem pontuações valiosas para podermos avançar na compreensão dos fundamentos dialéticos como movimento pedagógico a ser garantido pelo professor.

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. (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 47)

Lavoura e Ramos, embasados nos fundamentos de Saviani, pontuam esses movimentos (os cinco passos) como algo a ser introjetado pelo professor para nortear o processo educativo e não como algo a ser seguido de forma estanque.

O intento de Saviani é promover uma pedagogia contra-hegemônica que tenha, como prioridade, a emancipação da classe trabalhadora, chegando aos filhos dos trabalhadores todos os conteúdos da produção humana, por meio do método materialismo histórico-dialético.

Lavoura e Martins pontuam:

A perspectiva materialista, histórica e dialética da atividade de ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica não autoriza nenhum tipo de silenciamento sobre a realidade concreta ao não separar o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vistas as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica não segue o fluxo das correntes filosóficas e pedagógicas hegemônicas do período da decadência ideológica do pensamento moderno, tais como o positivismo, o neopositivismo, o pragmatismo, o conhecimento tácito, o construtivismo, o pós-modernismo, entre outras. O processo de transmissão-assimilação do saber por meio do trabalho educativo escolar não deve nem pode fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo.

A cisão entre epistemologia e ontologia ou entre conhecimento e visão de mundo somente acentua a redução das atividades humanas, plasmadas fenomenicamente naquilo que se torna empiricamente sentido e observado, aos limites da imediatez da vida cotidiana. Com isso, a práxis humana torna-se restrita ao seu emprego utilitário e direto, carente de mediações, restringindo o conjunto das atividades dos indivíduos singulares e a totalidade da prática social humano-genérica à funcionalidade prática imediata, manipulatória e utilitária, minimizando as forças motrizes do desenvolvimento histórico da humanidade. (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535)

Martins e Lavoura apontam muitos elementos esclarecedores quanto ao movimento do método materialista histórico-dialético no texto, os quais clarificam

o nosso entendimento quanto ao objeto em que nos debruçamos, partindo, sim, do que é aparente. Em outras palavras, esse é o nosso ponto de partida, mas o método nos leva a um aprofundamento, a algo que nos dê conta de chegar na essência do objeto ou fenômeno. E não se pode esquecer de que, em relação ao processo a ser percorrido, o conhecimento é a síntese de múltiplas determinações.

Os autores afirmam ainda que:

O processo de conhecimento para o materialismo histórico-dialético não se dá por intermédio do imediatismo do pensamento. O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente. Além disso, há que se considerar a efetiva distinção entre a aparência e a essência dos processos do real, como assinalou Marx (2008), ao afirmar que se a aparência das coisas se confundisse com sua essência, toda ciência seria supérflua. Dessa maneira é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador. (LAVOURA, MARTINS, 2018, p. 226)

Portanto, o caminho do empírico ao concreto se estrutura pela mediação do abstrato (SAVIANI, 1994). Ir da aparência para essência requer sair da condição do não pensado ao pensado, dar-se conta de que o ponto de partida é concreto, pois é real; e o ponto de chegada é o concreto pensado. Assim se estrutura a apropriação do pensamento real concreto, ou seja, o real concreto se encontra no ponto de partida e no ponto de chegada. Como ressaltam, a partir de maiores aprofundamentos:

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial. Com efeito, Marx (2011) não deixa dúvidas quanto à capacidade intelectual da abstração como aquela necessária para se realizar o procedimento analítico de ultrapassagem da aparência imediata da realidade. É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento

suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise. Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva (LAVOURA, MARTINS, 2018, p. 226).

João Luiz Gasparin (2002) também tratou da PHC em sua obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Marsiglia, Martins e Lavoura, (2018), ao se reportarem à própria dialética, como lógica e fundamento do método pedagógico, apontaram que Gasparin, ao tentar explicitar em forma de um diagrama os cinco passos da PHC em seu livro percebeu o quanto poderia ser interpretado de forma estanque, e poderia ser um instrumento que, ao tentar pô-lo em prática, torná-lo-ia didatizado, reduzindo ou matando a sua dialogicidade.

Saviani, apresentando o livro de Gasparin, afirma que ele:

[...] teve a cautela de denominar o seu livro uma didática para a pedagogia histórico-crítica, querendo, com isso, alertar para o fato de que esta é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras. (SAVIANI, 2002, p. x)

Em concordância com Saviani, o próprio autor afirma, ao final de sua introdução, que seu trabalho “[...] representa um esforço e uma tentativa de traduzir para a prática docente e discente a pedagogia histórico-crítica.” (GASPARIN, 2002, p. 11), como afirmou no prefácio à 5ª edição da obra, “Estava ciente dos riscos, das dificuldades e das possíveis críticas.” (GASPARIN, 2012, p. x).

A celeuma central que se confere em Gasparin (2002) é propriamente no que tange à questão do método dialético e sua respectiva expressão no movimento de superação da síncrese em direção à síntese pela mediação da análise no processo de transmissão e assimilação de conhecimentos na educação escolar (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 8).

Percebe-se que o autor acaba por ilustrar o movimento do método dialético da síncrese à síntese pela mediação da análise a um reduzido processo de partir da prática, ir para a teoria e retornar à prática. Ao fazer isso, parece assegurar, como que numa receita, “faça isso e obtenha-se aquilo”, como se fosse um texto

instrucional em que os verbos no imperativo ou no infinitivo seriam a garantia do sucesso para chegar à aquisição da aprendizagem (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019). Os autores trouxeram a representação de Gasparin.

Figura 3: Didatização do método pedagógico histórico-crítico



Figura 1: Didatização do método pedagógico histórico-crítico.
Fonte: Elaboração própria dos autores a partir da análise da obra de Gasparin (2002).

Fonte: (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019)

Saviani (2007) explica que o modo como o autor propõe a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato é o método materialista dialético. Logo, a orientação metodológica materialista visa a oferecer os mecanismos para a formação da consciência de classe, sendo que o compromisso com essa passagem do senso comum à consciência filosófica “[...] é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária” (SAVIANI, 2007, p. 7).

Com uma proposta de superação dos métodos novos (caráter pseudocientífico) e tradicionais (caráter científico), o método da PHC apresentado por Saviani (1994) apresenta igualmente cinco passos: ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e ponto de chegada, instrumentalizando os alunos por meio da transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico. A educação não mudará a sociedade sozinha, mas uma

prática emancipatória do professor efetivará a função da escola, conforme exemplifica o autor:

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc. tem cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., cuja apropriação o professor for capaz de compreender os vínculos de sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais. Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...]. (SAVIANI, 1994, p. 89)

Em relação aos cinco passos, sobre o que oferecer aos alunos, ou seja, a seleção dos conteúdos, elaborados da melhor forma possível, significa garantir, através de instrumentos, a compreensão da realidade. Por essa razão, a instrumentalização é considerada como o núcleo da Pedagogia Histórico-Crítica, pois é ela que permite a função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados e desenvolvidos pela humanidade.

A questão é como isso se apresenta em sala de aula. Como organizar para que essa instrumentalização chegue até os alunos alinhada à Pedagogia Histórico-Crítica? A forma mais adequada seria aquela que contribui para a transmissão do saber escolar que, em didática, chamamos de procedimentos, considerando os recursos e as técnicas que permitem a elevação dos conteúdos, considerando os destinatários, sempre imbuídos por uma concepção de mundo que tem o intuito de transmitir o conhecimento (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019).

Assim, os autores descrevem a importância de garantir dialeticidade no processo e de não tratá-lo de forma estanque:

Atente-se, pois, para a dialeticidade do método pedagógico. Como já destacado, uma problematização advém da prática social. Mas ao problematizar, podemos nos deparar com a necessidade de outras problematizações. Essas problematizações - iniciais ou derivadas - terão como imperativo novas instrumentalizações. Mas ao mesmo tempo, surge a necessidade de uma nova problematização, isso significa que a instrumentalização em pauta produziu avanço no domínio dos alunos em relação ao conteúdo, o que já expressa catarse. Assim, a catarse é que criaria espaço para novas problematizações e instrumentalizações. E dessa forma, o trabalho pedagógico se efetiva visando que os conteúdos mais desenvolvidos sejam transmitidos das melhores formas para todos os indivíduos, de sorte que tais conteúdos sejam incorporados à sua subjetividade e orientem suas ações na realidade concreta. (MARSIGLIA, MARTINS, LAVOURA, 2019, p. 19-20)

A catarse é o momento em que o aluno é requisitado para mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas, antes formulados sobre o tema em pauta (GASPARIN, 2002). Para Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que, na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, possibilita saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno.

Esclarecem, ainda, os autores:

[...] a relação entre o ponto de partida e o ponto de chegada reflete o movimento dialético inerente ao método marxiano, presente em todo o encaminhamento da proposta pedagógica e que exige do planejamento de ensino a pontuação dos conteúdos escolares que possibilitem aos alunos a visão de totalidade dos fenômenos da prática social, analisados em sua história e contradições. (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015, p. 354)

Tendo em vista a importância de sempre considerar a forma, o conteúdo e o destinatário, considerando os determinismos sociais e a historicidade, os autores ilustram o "passos *versus* movimentos" no gráfico a seguir:

Figura 4: A prática social



Fonte: (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 13)

Saviani colabora para a nossa melhor compreensão:

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que quero traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2011, p. 80)

A Pedagogia Histórico-Crítica perpassou o contexto histórico das lutas que o Brasil enfrentou nas décadas de 70 e 80, quando Saviani, na condição de professor, passou por momentos tensos de resistência à ditadura militar. Aconteceu algo que vale ressaltar: houve uma mobilização conhecida como

“Movimento de maio de 1968”, que se iniciou com os estudantes franceses que ameaçavam a ordem existente. O movimento, porém, acabou fracassando, não ocorrendo a revolução social pela revolução cultural (SAVIANI, 2014). Inquieto com todo esse cenário, Saviani busca uma teoria pedagógica revolucionária. Diante de várias questões, uma se destaca: a PHC seria uma teoria revolucionária?

No livro *Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e formação de professores*, no texto "Pedagogia Histórico-Crítica: uma teoria pedagógica revolucionária", Orso pontua:

A essas questões, respondemos perguntando: todas as teorias pedagógicas se preocupam em transformar a sociedade? Se a resposta for sim, isto é, se todas se propõem a transformar, ou então, se nenhuma se propõe, significa que a PHC se constitui em mais uma teoria pedagógica. O fato é que nenhuma das teorias pedagógicas, seja escola tradicional, a escola nova, a tecnicista ou às críticos-reprodutivistas, ao contrário da Pedagogia Histórico-Crítica, desconsideram as lutas de classes e, ao invés de se propor a transformar a sociedade, contribuem para sua reprodução e perpetuação. Por conseguinte, depreende-se que, se a PHC adota o método materialista histórico, e se as classes fazem parte da materialidade, ela não pode deixar de considerá-las, sob pena de não ser materialista e nem transformadora. Por isso, sendo a única que adota o método materialista, que considera as lutas de classes e se propõe a transformar a realidade, significa que não é apenas mais uma teoria pedagógica, nem se equivale às demais. (ORSO, 2018, p. 71-72)

A PHC traz, no seu bojo, a contra-hegemonia, a luta pelo ensino, o conteúdo, a valorização do professor, a luta pelo conhecimento no que há de mais desenvolvido, a luta pelos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos para os menos favorecidos e, por meio do seu método da síncrese à síntese, pela mediação da análise e com o foco no tripé, forma, conteúdo e destinatário, produz de forma intencional a humanidade no sujeito singular – a humanidade produzida historicamente.

No que refere ao desenvolvimento humano, a Pedagogia Histórico-Crítica tem como subsídio a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que se tornou conhecido como o homem que uniu o marxismo e a psicologia. “Lev Semenovitch nasceu a 17 de novembro de 1896, em Orsha, uma pequena província.” (REGO, 1995, p. 20), situada, segundo Delari (1991, p. 8), “no nordeste de Minsk, capital

da Bialorrússia, (que mais tarde tornar-se-ia uma das repúblicas da URSS)". Antes do seu primeiro ano de vida, a família mudou-se para Gomel. Sobre Vygotsky:

As divergências quanto à data de nascimento de Vygotsky se devem ao fato de que houve uma mudança de calendário na ex-União Soviética em 1984. Pelo antigo calendário a data de seu nascimento seria 5 de novembro e pelo atual, 17 de novembro. (OLIVEIRA, 1993, p. 18)

Era judaico, de família de condição econômica estável que valorizava a educação e o desafiava intelectualmente. Nesse contexto, "Vygotsky cresceu e viveu por um longo período em Gomel, [...] na companhia de seus pais e de seus sete irmãos." (REGO, 1995, p. 20).

Toda a trajetória de Vygotsky foi de um grande estudioso. Na obra *A formação social da mente* nota-se a influência de Engels na sua vida acadêmica.

Os estudos de Vygotsky foram profundamente influenciados por Friedrich Engels, que enfatizou o papel crítico do trabalho e dos instrumentos na transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente. O papel dos instrumentos no desenvolvimento humano foi descrito por Engels da seguinte maneira: "O instrumento simboliza especificamente a atividade humana, a transformação da natureza pelo homem: a produção." Essa abordagem requer a compreensão do papel ativo da história no desenvolvimento humano. No livro *Dialética da Natureza*, Engels apresenta alguns conceitos básicos desenvolvidos por Vygotsky. Ambos criticaram os psicólogos e os filósofos que sustentavam "que apenas a natureza afeta o homem e apenas as condições naturais determinam o desenvolvimento histórico do homem", enfatizando que, ao longo da história, o homem também "afeta a natureza, transformando-a, criando para si novas condições naturais de existência". Além disso, Vygotsky argumentou que o efeito do uso de instrumentos sobre os homens é fundamental não apenas porque os ajuda a se relacionar mais eficazmente com o seu ambiente, mas também devido aos importantes efeitos que o uso de instrumentos tem sobre as relações internas e funcionais no interior do cérebro humano (VYGOTSKY, 1998, p. 177-178).

A teoria histórico-cultural se ancorou em Marx para traçar as suas concepções. A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel importante no pensamento de Vygotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material ocasionam mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Essa proposta foi abordada por outros psicólogos, porém foi Vygotsky o pioneiro ao tentar relacioná-la às questões psicológicas concretas. (VYGOTSKY, 1998, p. 9).

Vygotsky, ao enfatizar as origens da linguagem e do pensamento, seguia a linha dos influentes sociólogos franceses, mas, até onde sabemos, ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Diferente dos intelectuais soviéticos, Vygotsky não se apressou em adotar a corrente marxista, pois reconhecia seu valor. Como discorre Cole et al. (2008, p. 8-9):

Vygotsky viu nos métodos e princípios do materialismo dialético a solução dos paradoxos científicos fundamentais com que se confrontavam os contemporâneos. Um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como processo em movimento e em mudança.....Não só todo fenômeno tem sua história, como essa história é caracterizada por mudanças qualitativas (mudança na forma, estruturas e características básicas) e quantitativas.....A teoria marxista da sociedade (conhecida como materialismo histórico) também teve um papel fundamental no pensamento de Vygotsky. De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). Embora essa proposta geral tivesse sido repetida por outros, Vygotsky foi o primeiro a tentar correlacioná-la a questões psicológicas concretas.

Explicações nos são dadas sobre a questão da relação de estudar algo historicamente e o que isso vem a ser, como segue:

É aqui que o passado e o presente se fundem e o presente é visto à luz da história [...] O conceito de uma psicologia historicamente fundamentada é mal interpretado pela maioria dos pesquisadores que estudaram o desenvolvimento da criança. Para eles, estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado por isso, eles sinceramente imaginam existir uma barreira intransponível entre o estudo histórico e o estudo das formas comportamentais presentes. Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança:

é o requisito básico do método dialético. (VYGOTSKY, 1998, p. 85-86)

Apresentados de forma breve, os fundamentos da PHC baseiam-se no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural (THC) de Vygotsky. Nessa ótica de ancoragem, percebe-se que a THC traz a importância do planejamento e da organização das atividades que ocasionam avanços. É isso que a PHC pontua em relação à questão do desenvolvimento humano, do planejamento e da intencionalidade:

No que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a psicologia histórico-cultural também parte de uma premissa fundamentalmente oposta à do ideário do aprender a aprender: se, para as últimas, é o desenvolvimento que engendra a aprendizagem, para a primeira, é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento. A educação escolar não “espera” pelo desenvolvimento das funções psíquicas, mas condiciona seu desenvolvimento, por meio do processo de aprendizagem. Além disso, nessa perspectiva, o ensino deve ser organizado tendo em vista que a escola dirige o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas, sim, para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas intelectuais, por um lado, não se restringindo ao que o aluno já sabe e, por outro lado, não indo além daquilo que ele é incapaz de fazer, mesmo com auxílio. (EIDT, 2010, p. 179)

Além de o trabalho educativo ter que ser bem-planejado e intencional pela figura do outro – o professor –, enfatiza-se que nada pode ser aleatório, ou seja, espontâneo:

A partir disso se compreende as fortes afinidades da pedagogia histórico crítica com a psicologia histórico-cultural, sobretudo, considerando-se seus fundamentos epistemológicos de base marxista. Conforme postulado pela Escola de Vigotski, as funções psicológicas superiores – as quais são próprias dos seres humanos – só se desenvolvem no exercício do seu funcionamento, ou seja, não são passíveis de serem desenvolvidas à luz de atividades livres, que não exijam e possibilitem seu desenvolvimento. (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015, p. 351)

Destarte, consideramos que compreender as influências que sustentaram Saviani ao constituir a PHC e as ponderações até aqui expostas são de suma importância para a formação docente para que almejam algo a mais do que

simplesmente cumprir honorários formais e trabalhar de forma alienada, sem se dar conta de que o sistema os engoliu de uma maneira tão intensa que, sem refletirem, tornaram-se simples “dadores” de aula, como abordaremos com maior profundidade a seguir.

3.1 Trajetória histórica da formação docente no Brasil: continuidades e mudanças

Inicialmente, este subitem discutirá o percurso da formação de professores no Brasil. Para construirmos esse trajeto, entretanto, são necessárias retomadas históricas, visto que foi um processo marcado por vários ensaios com continuidades e discontinuidades, otimismo e entusiasmos, pois são vários os momentos de instaurações, rupturas e abandono de reformas:

O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade intensificou-se nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMs, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto (Silva, 1991), principalmente uma literatura crítica de autores portugueses e espanhóis acerca da tradição acadêmica de formação docente. Tal debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/ 96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação – médio ou superior –, elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. (TANURI, 2000, p. 61)

Tanuri (2000) destaca as várias mudanças que perpassaram a formação docente, pontuando que, neste trajeto, os ensaios foram diversos:

Os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação (ano de 2007) (Título IX, art. 87, parágrafo 4). Assim, num momento em que a escola normal é elevada a nível superior, em que se discute o locus de formação de professores (Universidades versus Institutos Superiores de Educação) e em que se questionam o projeto pedagógico e os saberes que estão implicados nessa formação,

são de suma importância o resgate e a construção da informação histórica, na expectativa de que ela possa oferecer subsídios que possibilitem a melhor compreensão da problemática da escola normal e das questões atuais sobre a formação do professor. (TANURI, 2000, p. 61)

Diante da questão pedagógica, em articulação com as transformações ocorridas na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando surge o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo, como anexo, a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

Cada um desses períodos tem as suas especificidades em relação à formação de professores nos seus aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. O que fica marcado no primeiro período, “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, segundo Saviani, é que somente com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, essa preocupação apareceu pela primeira vez, estipulando que o ensino deveria ser pelo método mútuo e os professores deveriam se formar às suas próprias custas. Niterói, na província do Rio de Janeiro, obteve a primeira Escola Normal em 1835, fechada por Couto Ferraz em 1849, sendo reaberta em 1859.

O segundo período, “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)”, foi marcado pelo despreparo dos professores, pois o

pecado da Escola Normal era a insuficiência do seu programa de estudo e a carência de preparo prático dos seus alunos. Era, então, necessário passar por uma reforma, que aconteceu marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, resultando na escola-modelo anexa à Escola Normal. Essa reforma da escola passou a ser adotada por todo país e muitos professores foram estagiar em São Paulo.

O terceiro momento foi a organização dos institutos de educação (1932-1939). As duas principais iniciativas dessa época foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho, e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando Azevedo. Ambos se inspiraram no ideário da Escola Nova.

Pelo exposto, percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo”. (TANURI, 2000, p. 72)

Durante o quarto período, a “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)”, há que se considerar dois decretos. O decreto-lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939 padronizou o ensino e ficou conhecido como o “esquema 3 + 1”, ou seja, três anos para o estudo das disciplinas específicas, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para formação didática.

Pelo decreto-lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), o nível secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário, e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário cujo objetivo era

formar os professores do ensino primário, e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

O quinto período foi pontuado pela substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996). A Lei nº 5.692/1971 trouxe grandes reformas, como a modificação dos ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau (da 1ª série à 8ª série) e segundo grau (Colegial).

Nessa nova estrutura desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo parecer nº 349/1972 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972. A habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que capacitaria a lecionar até a 4ª série, e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

O antigo curso normal cedeu lugar a uma capacitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. A evidência e a gravidade dos problemas levaram o Governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o caráter de “revitalização da Escola Normal”. Embora positivo, o projeto não teve continuidade.

No sexto e último período, o destaque foi para o Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006). Com o fim do Regime Militar, criou-se uma esperança da formação de professores ser resolvida, porém, não foi bem assim. A LDB não atingiu as expectativas, pois, ao introduzir as Escolas Normais Superiores, acabou nivelando por baixo, pois emergem com um caráter de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

O processo formativo do professor foi marcado por uma agenda de descontinuidades, porém sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar a posição central nos ensaios de reformas da década de 1930.

Essa análise, fundamentada no artigo “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro” de Saviani (2009), resgata, de uma forma esclarecedora, todo o percurso de formação docente, e no artigo "História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos" (2005), ele enfoca três grandes momentos importantes, iniciando sua fala deste modo:

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII; e o primeiro esclarecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome dos “Seminários dos Mestres” (Duarte, 1986, p. 65-66). Mas a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a revolução Francesa, se coloca o problema da instituição popular. É daí que deriva o processo de criação das escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2011, p. 12)

O pesquisador pontua os três momentos: a reforma da Escola Normal do Estado de São Paulo; as iniciativas dos anos 30 do século XX e a descaracterização do modelo de Escola Normal, porém conclui com o seguinte comentário:

Podemos, pois, concluir que as esperanças depositadas na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consubstanciada na lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, no sentido de que ela viria a enfrentar com êxito o problema da formação de professores, resultaram frustradas. Com efeito, abortado o dispositivo legal que levaria o preparo de todos os professores ao nível superior, e considerando que a inovação dos institutos superiores de educação representa um forte risco de nivelamento por baixo, perdeu-se a possibilidade de se registrar um quarto momento. (SAVIANI, 2011, p. 25)

Por todos os momentos perpassados, observamos quantos mandos e desmandos ocorreram na esfera educacional e o quanto as pedagogias da hegemonia “ditaram” as regras e monopolizaram (monopolizam) o “sistema” educacional brasileiro.

3.2 Concepções de formação docente em disputa: BNC x PHC

O breve panorama se fez necessário para retomarmos alguns fatos importantes da trajetória da formação docente com o intuito de contextualizar a formação proposta atualmente. É a formação docente no presente e seus desafios que nos impulsionam a olhar para o passado. O escopo da pesquisa é a formação docente sob a égide da teoria PHC, enfatizando o seu diferencial formativo. Nesse sentido, o intento deste texto é deixar claro para o leitor justamente que existem duas questões de diferentes naturezas ideológicas. Assim, a pesquisa se debruçou e visou responder às indagações: a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia da atual proposta da Base Nacional Comum para pensar a formação docente? Quais as suas possíveis contribuições na formação de professores? Partimos para as literaturas que nos deram subsídios e robustecemos a nossa compreensão, culminando na resposta sobre as nossas inquiuições.

Este subitem propõe ratificar de forma clara o antagonismo existente entre PHC e a BNC no quesito formação docente, no que se diferenciam e conseqüentemente explicitar as possíveis contribuições para a formação docente e os propositivos da PHC. Em muitos momentos deste texto faremos as contraposições entre as duas concepções, entre a concepção da pedagogia das competências, BNC-Formação e a concepção da PHC, em duas abordagens: hegemônica e contra-hegemônica. a) Formação docente hegemônica e b) Função da escola hegemônica; c) Formação docente contra-hegemônica e d) Função da escola contra-hegemônica. Entendendo que outros quesitos perpassam por estes, pois não se desvinculam, como a sociedade, o ser humano, a pedagogia, o conhecimento e o currículo. Ter clareza sobre quais elementos tornam a PHC única e diferenciada, tendo consciência da sua máxima: a humanização dos indivíduos, para se efetivar, demanda mediação da própria humanidade, ou seja, na escola, para que isso ocorra, faz-se necessário a figura do professor.

3.2.1 Formação docente hegemônica

De antemão, é bom abordarmos: o que é ser professor na concepção da BNC? Para esta vertente, o bom professor é aquele que executa bem suas tarefas, é um técnico da BNCC, flexível, pronto para se adaptar às mudanças repentinas, para assim atender as demandas dos alunos do século XXI. O professor, nesta vertente, carrega para si várias nomenclaturas, como mentor, tutor, consultor, facilitador...

Essa concepção de professor, entendida pela BNC-Formação, comunga com as bases que esvaziam as formações dos saberes necessários ao docente. No entanto, antes de abordarmos a BNC-formação é oportuno resgatar mais um documento que foi preliminar à Base.

Um documento preliminar que já sinalizava a tendência formativa para o Brasil (BRASIL, 2016), tendência essa que exalta os procedimentos práticos de sala de aula. Essa modalidade não favorece a qualificação docente e, ainda, é oferecida em plataformas online (FREITAS, 2018, p. 108). Assim, segue o documento preliminar brasileiro sobre a base nacional de formação de professores, distribuído em 2016:

[...] o intuito deste Documento é oferecer alguns encaminhamentos para a questão dos currículos voltados à formação de profissionais do magistério, visando subsidiar os cursos de licenciaturas em suas propostas formativas, especificamente no que se refere à Didática, às Metodologias e às Práticas de Ensino. (BRASIL, 2016, p. 3)

O processo ideológico de sedução aos ideários do “aprender a aprender” tem como uma de suas estratégias manter os professores no maior desconhecimento possível das alternativas teórico-metodológicas para a educação emancipadora (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103).

A concepção de formação docente da BNC vem sob a perspectiva das pedagogias da hegemonia e chega com uma “roupagem” não tão nova. Ela vem imbuída do tecnicismo, que impera nas políticas de formação docente. Freitas destaca que estamos na segunda onda neoliberal e que o tecnicismo está mais atual do que imaginamos, porque hoje contamos com um maior aporte

tecnológico para que ele se estabeleça. Isso colocará “a tecnologia da educação” dos anos de 1970 como um modelo arcaico (FREITAS, 2018, p. 104).

Como se apresenta esta nova formação do neotecnicismo? Quais os impactos desse retorno? Freitas nos apresenta:

Alie-se a isso o fato dele vir associado à mobilização do setor empresarial com amparo da mídia e reinserção na academia, constituindo um bloco de alianças que ele utiliza para pressionar as políticas públicas na direção de sua própria hegemonização como teoria pedagógica, executada em um espaço mercantilizado que atende tanto aos interesses ideológicos do grande capital quanto aos interesses práticos de faturamento das indústrias e consultorias educacionais locais ou não. Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como “plataformas de aprendizagem online” e “personalizadas”, com tecnologias adaptativas e “avaliação embarcada”, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem. (FREITAS, 2018, p. 105)

A BNCC traz no seu cerne o neotecnicismo, sendo referência para a BNC-Formação inicial e continuada de professores. Ambos os documentos são pautados pelas pedagogias das competências.

A BNCC traz as dez competências a serem desenvolvidas pelos alunos no trajeto da educação básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio, na BNCC (2017, 9-10).

As competências são o compromisso da BNC-formação, ou seja, o objetivo é treinar os professores para o “como” aplicar aos alunos as dez competências, rememorando a vertente tecnicista, agora denominada como neotecnicista, pois resgata, assim, a Taxonomia de Bloom, de 1956. Assim, percebe-se o quanto a “nova” Base encontra-se defasada.

Segue o conceito de competências adotado pela Base Nacional Comum Curricular:

Na BNCC, 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)

Diante desta definição de competência e posto que os professores deverão trabalhar as 10 competências com seus alunos, conseqüentemente, da mesma forma, os processos formativos docentes tenderão a valorizar a adaptatividade, o socioemocional.

O ideário da pedagogia das competências (construtivismo) coaduna com a teoria do "aprender a aprender" que impera desde a Escola Nova (1930). Philippe Perrenoud trouxe este ideário de forma mais efetiva para o campo das formações docentes em meados de 1990 e nos apresentou as dez famílias de competências, tomadas como princípios para aprendizagem para a formação docente: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão das aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias; 9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e 10) Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2000, p. 14).

De forma repaginada, as competências na atual BNC-Formação de Professores Inicial e Continuada (2019-2020), estão alinhadas às mesmas famílias de competências formuladas por Perrenoud, ou seja, com foco nas práticas, nas metodologias, haja vista as competências exigidas pela BNC-Formação Inicial de professores da educação básica, que são elas:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da

escola e da construção de valores democráticos; e IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (CNE, 2019, s.p.).

Percebe-se a ênfase na didática, no “como”, porém “o que” fica esvaziado, e isso terá suas consequências na humanização do ser humano, lá na ponta, porque faltará a apropriação do ensino elaborado, de formação com teoria sólida, para a formação integral do indivíduo, como sugerem as autoras:

Entretanto, o esvaziamento da formação de professores não significou a assunção do capital de uma postura de desvalorização em relação a ela. Por um lado, porque se transformou em um importante filão de mercado e, por outro, porque conclamar a formação dos professores é uma necessidade da afirmação dos seus próprios referenciais que seduzem e se revelam com roupagens progressistas, ocultando as implicações de uma formação pautada no “saber” fazer, conhecer, conviver e ser, isto é, “aprender a aprender”. E tudo isso, em nome de um discurso de defesa da individualidade e respeito às diferenças, interesses e motivações singulares que descarta a universalidade do gênero humano. (MARSIGLIA, MARTINS, 2013, p. 98)

O legado do século XX deixado por Philippe Perrenoud para a formação de professores tem reverberado a favor dos interesses capitalistas, como segue a explicação:

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 15)

Maurice Tardif, António Nóvoa e Philippe Perrenoud, com Schön, têm a mesma visão de formação do “profissional reflexivo”. O que saltou aos olhos, porém, foi o trecho do livro de Perrenoud no qual ele defende que os professores se transformem em formadores, apresentando as características que distinguem o professor do formador. Eis algumas delas:

[...] o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados. (PERRENOUD, 2002, p. 187)

As várias nomenclaturas atribuídas ao professor são justamente para desqualificá-lo, pois, ao ser chamado de formador, tutor, mentor e etc., torna-o cerceado de incumbências, mas tira-lhe o direito de reivindicar um aumento salarial, melhores condições de trabalho. Porque por não ser professor acaba por descaracterizá-lo, perdendo seu papel social, sua identidade e leva-o a pensar: o que sou? Na pedagogia do “aprender a aprender”, o incentivo é para que o aluno aprenda sozinho, todavia, tanto faz a nomenclatura usada para a função do professor. Nesse sentido, Duarte afirma:

Todas essas diferenças entre o professor e o formador coadunam perfeitamente com o que caracterizei como sendo os quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender” (Duarte, 2001b e 2001a), o que equivale a afirmar que há uma indissociável ligação, nos trabalhos de Perrenoud, entre as pedagogias do aprender a aprender (escola nova, construtivismo) e a formação do professor reflexivo. Como mostrarei mais adiante neste artigo, tal relação também está presente nos trabalhos de Donald Schön. (DUARTE, 2003, p. 608)

A teoria do professor reflexivo traz a perspectiva e os postulados do “aprender a aprender” para a dimensão da formação do professor. Maurice Tardif (2000), representante dessa tendência, afirma que a formação universitária não tem desenvolvido de forma adequada a sua função, no que tange à formação profissional, e isso se deve à sua centralidade no saber teórico ou científico. Diante desse quadro, o autor recomenda a substituição dessa formação pela epistemologia da prática profissional, que divulga o rompimento com os conhecimentos disciplinares e a implementação de uma formação focada nos saberes cotidianos dos professores. O autor ainda defende que a resolução de situações únicas e instáveis da vida cotidiana não deve ser realizada pela mediação do conhecimento científico, pois essa modalidade de conhecimento

ofereceria técnicas padronizadas e uma resposta pronta, o que seria incoerente com a proposta de construção do próprio conhecimento (TARDIF, 2000).

Nesta mesma concepção de pedagogia hegemônica, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), é imbuída dos preceitos da BNCC, pois, ao definir o que oferecer aos estudantes, se define o que deva perpassar a formação docente. E a BNC privilegia a subjetividade estando a serviço do mercado do trabalho. Ela proporciona uma valoração à forma (didática) e, conseqüentemente, deixa a teoria sólida, sendo tão necessária a formação docente. Aqui estão expostos os propositivos do documento, apresentados em forma de eixos:

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional. (CNE, 2019)

É mister destacar as inquirições de Pires e Cardoso, que se debruçaram no percurso traçado pelo Governo em relação ao engendramento da BNC-Formação, marcado pela participação de alguns “personagens” específicos que transitaram (transitam) há um bom tempo nas esferas das organizações de vários documentos educacionais do universo federal. Os autores colaboram com seus estudos:

Desde o golpe de Estado em 2016, no Brasil, que culminou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff, partidos políticos que apoiaram o golpe passaram a ter grande participação no governo de Michel Temer. Como exemplo, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que nesse período ocupou cargos importantes no MEC, retomando fortemente projetos educacionais da época do governo Fernando Henrique Cardoso, a exemplo da reforma nas políticas educacionais de currículo ancorada na

perspectiva das competências e habilidades que, em 2002, alicerçaram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação, conforme a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Após décadas de estudos e debates críticos dos pesquisadores em educação contrários à concepção dessa resolução, treze anos depois ela é revogada pela Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 76)

Neste sentido, as diretrizes curriculares para formação inicial docente vêm se firmando cada vez mais e trazem como premissa o princípio da racionalidade neoliberal para operar, por meio da lógica das competências, um currículo que produz subjetividades tanto docente quanto discente, alinhadas às regras de mercado, de acordo com Pires e Cardoso (2020, p. 78).

A proposta da BNC-Formação coloca de uma forma muito forte a responsabilidade no professor pela classificação do PISA, pois a empresa de consultoria empresarial americana McKinsey & Company¹⁷ ratifica a ideia de que “a qualidade dos professores é a alavanca mais importante para melhorar os resultados dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 6). Ou seja, as pesquisas postulam que os professores constituem um dos fatores de maior impacto no problema da aprendizagem (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 78).

A BNC-Formação encontra-se no rol das pedagogias das competências e se enquadram como pedagogias não críticas da educação, pois cooperam para a manutenção do *status quo*. Agora, os entes federados estão no esforço de implementá-la nas universidades, pois vem chancelada pelo MEC. Porém as universidades se opuseram em aceitá-la e conseguiram protelar sua efetividade. Os discursos falaciosos trazem consigo o “canto da sereia” e a vendem como um projeto que irá salvar a pátria de todas suas mazelas educacionais:

O teor salvacionista, de que basta o estabelecimento dessa BNC na forma como está posta, para que os problemas da educação brasileira sejam resolvidos, pretende formar uma subjetividade autorresponsável e seduzir o sujeito docente para a conformidade com a proposta. Isso está explícito também na contextualização dos pareceres em que se discorre sobre os desafios que o país enfrenta na carreira do magistério, como a escassez de licenciandos pelo desprestígio da profissão, estruturas curriculares

¹⁷ Disponível em: <https://www.mckinsey.com/br/careers/impact-experience/sobre-a-mckinsey>. Acesso em 09 dez. 2021.

de formação fragmentadas com formação abreviada e mostrando a evolução dos indicadores dos sistemas educacionais de dez países por meio de suas diretrizes curriculares. (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 79)

A BNC está alinhada aos interesses dos APHs, que estão direcionando e controlando as formações docentes, embasados no neoconstrutivismo, em que se aprende de forma espontânea, diminuindo o valor professor, pois o torna apenas um coadjuvante, e o aluno o protagonista no processo. O neopragmatismo supervaloriza as práticas docentes, esvaziando as formações de teorias; e o neotecnicismo adota as técnicas, trazendo à tona a Taxonomia de Bloom, ou seja, tornando o professor um tecnocrata.

Os três setores (Estado, empresas privadas e ONGs) se mobilizam para implementá-las, oferecendo formações pautadas na sua premissa de pontuar o foco na prática do professor, sendo importante ressaltar que as competências socioemocionais aparecem nas formações de forma exaustiva, com o intuito de torná-los seres adaptáveis, conformados com as possíveis insatisfações adversas que surgem das incertezas, flexíveis, dóceis, que se adequem às mudanças repentinas, ou seja, um polivalente em todos os sentidos. “Competências” como “capacidade de abertura ao novo”, “amabilidade”, “autogestão”, “engajamento com os outros” e “resiliência emocional” aparecem também como fundamentais a serem desenvolvidas” (PIRES; CARDOSO, 2020, p. 84). A proposta da BNC discorre sobre as diretrizes políticas e pedagógicas e coloca que as competências vão muito além e que servirão para galgar ascensão profissional:

Da mesma maneira que a formação, a carreira do professor se articula à Base Nacional de Formação. Ao apresentar as competências profissionais docentes, a base se coloca como diretriz às políticas curriculares e pedagógicas. Portanto, oferece a carreira um instrumento de gestão que vai além de estruturas de cargos e salários. As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente. (BRASIL, 2018, p. 40)

Tem um porquê de trabalhar com os professores as competências socioemocionais, como colocar as competências para conquista de avanços no percurso profissional. Na lógica do “aprender a aprender”, o importante é adquirir

a competência do “saber-fazer”, para desenvolver de forma tecnocrata a BNCC com os alunos. O espírito de competitividade entre os professores discriminado, por essas correntes hegemônicas, o individualismo, a meritocracia, o empreendedorismo, a uberização¹⁸, acabam por descaracterizar a profissão.

A BNC-Formação segue a linha do “professor reflexivo” e advoga a mesma ideia de que a formação de professores deve ser focada na prática, a prática pela prática. A Resolução nº 2/2019 apresenta os Artigos 3º e 4º, enfatiza a forma e desvaloriza a teoria, tendo a mesma lógica da BNCC, cuja essência são as pedagogias voltadas para a resolução de problemas, ou seja, para o cotidiano, para a prática, como demonstra o Artigo 11 na referida carga da formação inicial:

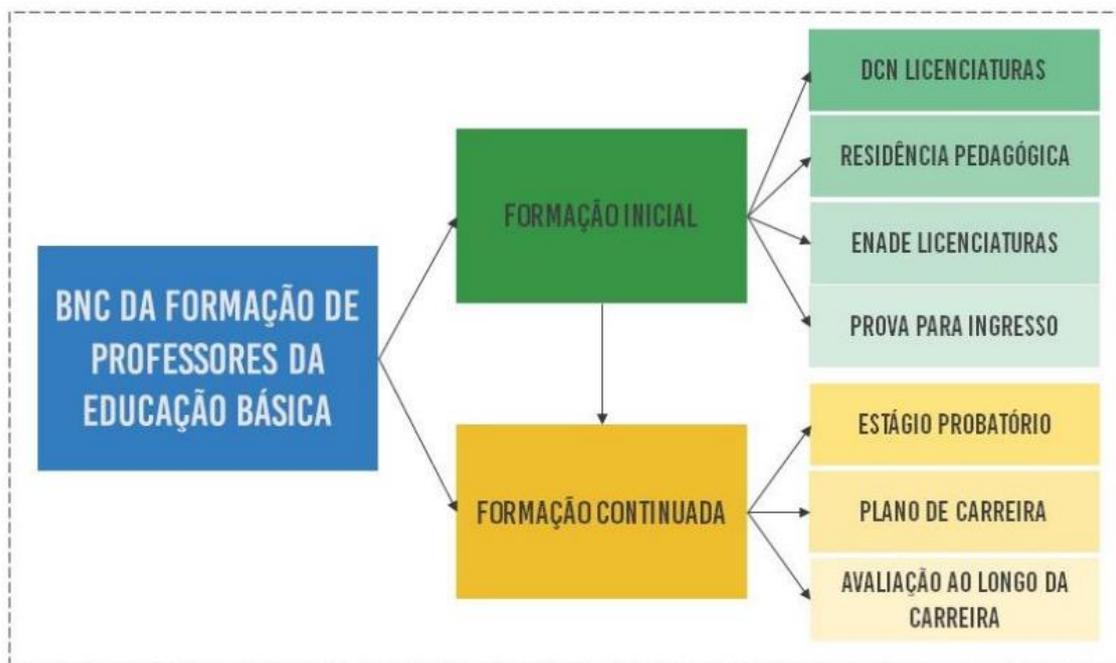
Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição: I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. Parágrafo único. Pode haver aproveitamento de formação e de experiências anteriores, desde que desenvolvidas em instituições de ensino e em outras atividades, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009 (CNE, 2019).

O que nos chama a atenção é a quantidade de horas destinadas ao treinamento da BNCC na formação inicial: 1.600 horas. Isso mostra um desequilíbrio, limitando demasiadamente as teorias e os saberes implicados que seriam necessários nesta formação. A proposta da BNC-Formação de Professores da Educação Básica entende que somente é possível pensar na educação brasileira de forma sistêmica, articulando entre si não apenas os

¹⁸ Consultar site: <https://jus.com.br/artigos/91548/a-uberizacao-do-trabalho-no-brasil-desafios-e-perspectivas>. Acesso em 08 dez. 2021.

interlocutores ligados à formação, mas todas as políticas de formação (BRASIL, 2018, p. 29). Segue a proposição sistêmica:

Figura 5: Proposição da visão sistêmica da BNC-Formação Inicial e Continuada



Fonte: (BRASIL, 2018, p. 29)

A proposta da BNC-Formação traz que a formação continuada ficará sob a responsabilidade não só dos entes federativos, mas também em regime de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 29).

Não obstante, há outros saberes implicados na formação docente que não serão contemplados, pois, devido ao propósito estabelecido, a BNCC roubará a cena e a energia das formações e focará em práticas de sala de aula adequadas e alinhadas à Base.

No parecer 14/2020 do MEC, referente à BNC-Formação Continuada, contempla-se de sobremaneira as metodologias ativas que entram no arcabouço das pedagogias das competências. Sobre a comissão que compõe a elaboração deste documento, encontramos alguns nomes, uns envolvidos com APHs, principalmente ligados ao terceiro setor, outros das esferas governamentais, alguns da cúpula educacional, como: Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antonio de

Araujo Freitas Júnior, Antonio Carbonari Netto, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes (membros). O parecer faz a seguinte afirmação:

É igualmente importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores na perspectiva de formar sujeitos autônomos em sala de aula, já que adultos aprendem melhor quando são ativos no processo de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos. Por isso, as formações que se mostram efetivas na melhoria da prática docente consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que acontecem entre e com os próprios participantes. Entre as diferentes atividades que constituem uso de metodologias ativas estão a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado acerca do planejamento de aulas dos professores, entre outras atividades. O uso e o manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática. Deve-se ainda destacar que metodologias ativas são importantes no estudo dos fundamentos da educação (filosóficos, sociais, psicológicos e históricos), vinculando esses conteúdos à investigação, compreensão e solução de problemas reais dos estudantes e da comunidade escolar. (BRASIL, 2020, p. 7)

A Lei nº 13.415/2017 que, dentre outras finalidades, alterou a LDB de 1996, prevê que os cursos de licenciatura deverão se adequar à BNCC, tendo-a como referência para a organização desses cursos. Além disso, a Resolução 02/2019 e a BNC-Formação têm os mesmos princípios da Base. Ficou claro que a ela, assim como a BNC-Formação, veio para atender aos interesses do capitalismo, pois a LDB 9394/1996 já havia equacionado o problema por meio das DCNs, então não necessitava a criação da Base.

As pedagogias contemporâneas insistem em desenvolver competências que instigam a competição, a individualidade, a particularidade com o pretexto de desenvolver as singularidades do aluno em vários aspectos, como na pertença cultural e nas possibilidades cognitivas, dando a máxima importância para o cotidiano e deixando o conhecimento elaborado secundarizado. Isso acaba por esvaziar a função social da escola e do currículo, bem como desclassificar a

formação docente, reverberando no ato educativo de proporcionar o desenvolvimento dos estudantes (GAMA; PRATES, 2020, p. 82).

Projetos como a BNC e a BNC-Formação Inicial e Continuada, com seus princípios, colaboram para a distorção do processo formativo docente, da função social da escola, porque andam a passos largos nesta vertente neoliberal. Percebe-se que as tendências hegemônicas na esfera educacional é um projeto que se instalou e ganha cada vez mais força da sociedade civil do segundo e terceiro setor. Neves (2011, p 231), nesse sentido, nos reporta ao termo “nova pedagogia da hegemonia” e nos remete às questões de Estado e sociedade civil:

Começamos a trabalhar na nova pedagogia da hegemonia pelo esclarecimento do conceito de sociedade civil, porque percebemos que era ali que estava a chave do problema. Queríamos saber qual era o conceito de sociedade civil que tínhamos nos anos de 1980. Indagávamos também sobre o conceito de sociedade civil que os organismos internacionais estavam propondo para os anos 2000. O conceito de sociedade civil de Gramsci nos levou simultaneamente ao conceito de Estado ampliado. O senso comum à época, devido aos anos de ditadura militar, apreendia a aparelhagem estatal como uma instância da conservação, “o reino do mal”, e a sociedade civil como um espaço da transformação, “o reino do bem”. Isto porque era comum, naquele período, dividir a democracia em duas: a democracia representativa (democracia burguesa) e a democracia direta (socialista, proletária ou transformadora). (NEVES, 2011, p. 231)

Os APHs totalmente imbuídos dos seus interesses e manipulando o Estado se organizam para desenvolver os projetos de formação docente, porém a BNC-Formação Inicial sofre diretamente a rejeição nas Universidades, pelo seu caráter hegemônico e nesta abordagem é importante o apontado por Neves:

O termo “pedagogia da hegemonia” foi utilizado por nós a partir da afirmação de Gramsci de que toda hegemonia é pedagógica. Nessa mesma época, começou a aparecer nos programas de pós-graduação em educação uma nova literatura que procurava explicar as mudanças no mundo contemporâneo [...] Esses fundamentos teóricos e políticos nos ajudaram a ver que estava em curso uma estratégia mundial capitalista de repolitização da política que segue mudando rapidamente a arquitetura e a dinâmica da sociedade civil brasileira na atualidade. (NEVES, 2011, p. 231-232)

Ademais, os professores são alvos perseguidos pelos APHs, pois carregam em si a grandeza de influenciar, como explica a autora:

Nessa perspectiva, os professores têm um papel decisivo na consolidação de projetos societários. É por isso que a formação de educadores vem se constituindo em política estratégica dos governos neoliberais da Terceira Via no Brasil e no mundo. As classes dominantes no Brasil de hoje sabem que é preciso educar os educadores segundo os fundamentos técnicos e éticopolíticos de seu projeto de sociedade e de sociabilidade (NEVES, 2011, p. 236).

A pesquisa nos levou à constatação do quanto os APHs interferem na condução das formações docentes no país, como os “alhures” prevalecem e a burguesia “dita” as regras no grandioso projeto educacional e investem todas as energias para manterem o *status quo*:

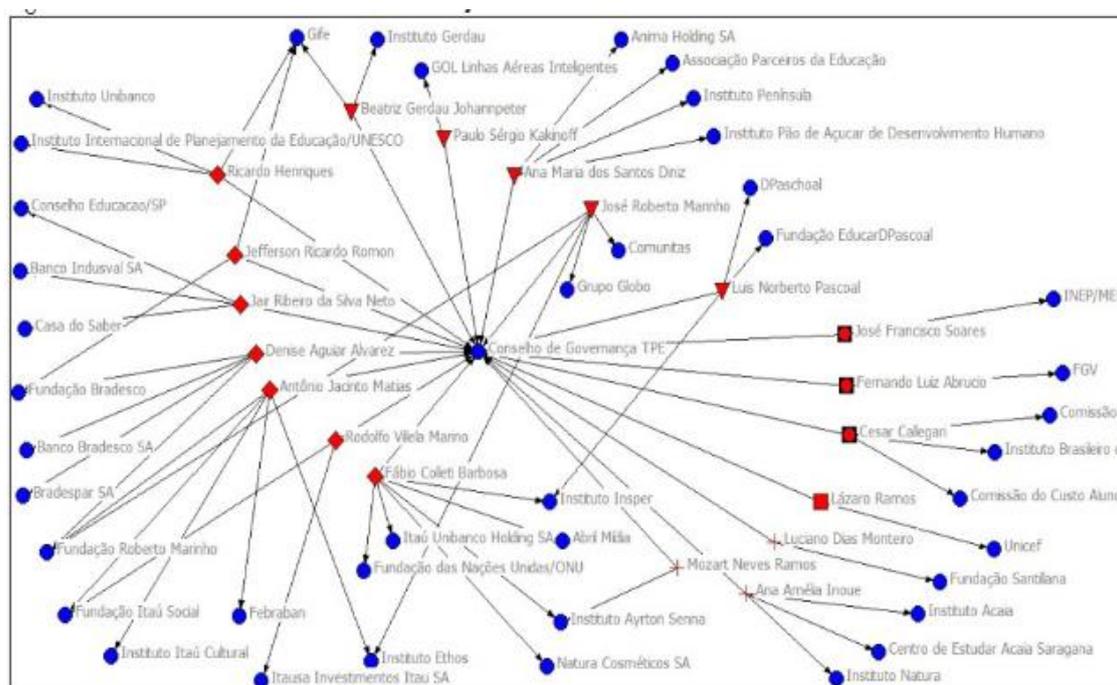
Sob esse ponto de vista, há concordância entre o titular do MEC e os intelectuais orgânicos que ocupam a „gerência “de inúmeros APHs, convertidos ao ideário burguês. Nenhuma seara ficou infensa à ação da burguesia sobre os docentes. Seus interesses de classe vincam o conjunto das normas oficiais que regulam a escolarização no país, caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 1996, que deixou em aberto a problemática do carreamento dos recursos públicos à esfera privada. Também não esqueçamos que aquelas leis que pudessem obstar aqueles interesses sequer saíram das gavetas. A burguesia interfere nos conteúdos da formação pela ingerência na feitura dos currículos e por vender os materiais didáticos e tecnológicos deles decorrentes, além de associada ao capital internacional, fatos visíveis nas grandes empresas de tecnologia e editoras. (EVANGELISTA, 2021, s.p.)

A autora que se debruçou em estudar as influências dos APHs, nos reportando à multiplicação dos APHs que pleiteiam o domínio da situação educacional, questiona: qual seria o interesse dos empresários em dominar o universo formativo de professores? Parte-se da hipótese de que a intenção seria manter nas mãos o controle destes profissionais, pois eles são difusores do ideário burguês, em outras palavras, são fortes propagadores de ideias.

A pesquisadora Letícia Fiera (2019) tem contribuído muito nas investigações sobre as influências dos poderes privados sobre a educação e o quanto o Conselho de Governança do “Todos pela Educação” tem encampado

toda essa articulação, primeiro na criação e na implementação da BNCC e agora na concentração de esforços em torno da BNC-Formação, pois, depois do seu engendramento, as energias estão focadas na implementação. No sociograma ela demonstra as muitas ramificações, as várias conexões com muitos parceiros, todos empenhados na formação docente. É conveniente apresentá-lo:

Figura 6 – Vínculos do Conselho de Governança do TPE (2018)



Fonte: (FIEIRA, 2019, p. 12)

Vimos que existe um arcabouço de estratégias montadas pelos APHs para fomentar formações, para assegurar o “aprender a fazer”, porém, a valoração desse quesito é intensa, e ao supervalorizar algo automaticamente desvalorizamos outros elementos necessários, como o conteúdo. Evangelista traz dados concretos para sustentarmos a pesquisa:

Os APHs que oferecem formação docente – às vezes terceirizada, pois funcionam como captadores de matrículas – atuam precisamente na direção de produzir e difundir a concepção de mundo burguesa, de formar um exército de professores subalternos crentes em seu „empoderamento“. Pretendem quebrar a organização política existente, impedir a construção da consciência crítica nessa massa gigante de professores que, no Brasil, chega a 2.200.000 na rede pública de ensino básico. Na

contramão desse projeto, precisamos não só rejeitá-lo – evidente –, como nos transformarmos objetivamente em obstáculos ao avanço de todas as formas esdrúxulas de reconversão docente. (EVANGELISTA, 2021, s.p.)

Conclui-se que, diante deste cabedal de informações e evidências sobre os rumos da formação docente, nota-se que uma concepção que tenha princípios contrários não cairá nas “graças” do regime burguês, ou seja, não cairá nas “graças” do governo hegemônico, pois não lhes interessa algo contrário aos seus interesses. A PHC é totalmente avessa ao sistema que aí está posto.

3.2.2 Função social da escola hegemônica

A função social da escola, nesta perspectiva, está bem explícita na própria BNCC: “[...] desenvolver competência e habilidade para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Essa proposta de profissionalização no Ensino Médio: “[...] é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2016, p. 80).

A escola está nessa perspectiva organizada em função de atender as demandas mercadológicas e torna-se, em termos de currículo, pragmatista, justamente por focar no cotidiano pelo cotidiano. A escola perde seu caráter principal: “Assim, são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades” (SAVIANI, 2016, p. 62).

Saviani apresenta os circuitos¹⁹ sobre o que determina a seleção dos currículos a serem desenvolvidos nas escolas e nas formações docentes, e esclarece sobre o fenômeno que acontece quando a educação não determina o currículo e as atuais pedagogias adotam este formato. O autor aponta a questão:

¹⁹ Para saber mais sobre: SAVIANI (2016).

[...] 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. (SAVIANI, 2016, p. 71)

Nota-se que quando a educação não é o centro do processo educacional, ela fica descentralizada, abrindo brechas para o secundário ser elencado como principal.

Imbuídos por essas concepções da educação descentralizada, conseqüentemente, isso reverbera na formação docente. Por não existir currículo desinteressado, neste sentido, a pedagogia das competências, ou a pedagogia hegemônica, foge da intenção primeira do papel da escola e do professor, tentando a todo esforço descaracterizá-lo.

Por meio da educação, do ensino sistematizado, o homem se humaniza, e a pedagogia da hegemonia (o construtivismo) caminha no sentido contrário, ou pouco prioriza a questão da humanização, pois, para essa concepção, a escola tem a função de atender as demandas do sistema capitalista, o vínculo entre escola e currículo perpassa pelos interesses mercadológicos, prepara os estudantes para desempenharem bem os seus papéis nas empresas.

Jean Piaget é um dos referenciais para a educação brasileira por mais de quatro décadas, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, se firmou como um grande modismo a partir da década de 1980 e vem cada vez mais se firmando nas propostas educacionais.

Essas pedagogias “novidadeiras” tendem a trabalhar de forma fragmentada, sendo o oposto da concepção da PHC, que luta por uma escola realmente transmissora dos conhecimentos clássicos para além de trabalhar com o desenvolvimento de competências. Desde as décadas de 1990 temos visto todo o esforço dos entes federativos para que as escolas não se desalinhem do propósito de desenvolver nos estudantes as competências:

Na direção oposta, as teorias pedagógicas contemporâneas têm tratado o currículo por meio do trabalho por projetos, o que constitui uma concepção de currículo centrada nos interesses imediatos dos alunos empíricos, e não dos alunos concretos, bem como na cultura popular, no relativismo epistemológico e na defesa do cotidiano e do utilitário em detrimento do erudito e do universal.

Desse modo, essas teorias acabam por trabalhar o conteúdo escolar de forma anistórica e descontextualizada, não indo além da realidade imediata do aluno e relegando a uma condição estagnada nos saberes de senso comum. Trabalhar nesta perspectiva, isto é, de forma fragmentada, ocupando-se apenas de aspectos parciais e isolados, sem considerar o conjunto da realidade, significa, direta e indiretamente, contribuir para que a mesma permaneça como se encontra. Ou seja, são teorias adequadas à reprodução do status quo. (ORSO; MALANCHEN, 2016, s.p.)

A vertente pedagógica das competências apregoa uma escola com o foco nos saberes que advêm do cotidiano e de forma a esvaziar-se dos conteúdos:

É nesse contexto que o lema “aprender a aprender” passa a ser revigorado nos meios educacionais, pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. A essência do lema “aprender a aprender” é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Em última instância, o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual. (DUARTE, 2001, s.p.)

Visto que identificamos a predominância na pedagogia do “aprender a aprender” dos princípios piagetianos de conhecimento e de pensamento, que se valem de um universo adaptativo, é oportuno retomarmos um excerto do autor, citado por Duarte (2001), sobre a inteligência:

As funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real. E, de fato, é cada vez mais patente que estas duas funções são indissolúveis e que, para compreender um fenômeno ou um acontecimento, é preciso reconstruir as transformações de que eles são resultantes, e ainda que, para reconstituí-las, faz-se mister primeiramente elaborar uma estrutura de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção. Pois se os artigos teóricos da inteligência (empirismo, associacionista etc.) punham em evidência a compreensão [...] e consideravam a invenção uma simples descoberta da realidade já existente, as mais recentes teorias, cada vez mais controladas pelos fatos, subordinam, inversamente, a compreensão à invenção, considerando a última a expressão de um organismo contínuo de estruturas de conjunto. [...] em todos os níveis a inteligência é uma assimilação de dados às estruturas de transformações, das estruturas das ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas

estruturas consistem em organizar o real em ato ou em pensamento — e não apenas em, simplesmente, copiá-las. (PIAGET apud DUARTE, 2001, s.p.)

O construtivismo é imbuído da premissa do espontaneísmo, a qual seu ideário ressalta: o desenvolvimento que engendra a aprendizagem. Para Marsiglia e Martins (2012, p. 101): “O aluno até consegue se apropriar de alguns conhecimentos espontaneamente. Mas o faz de forma lenta, precária, superficial”. O quanto existe de contraditório em considerarmos existir algo em comum com o pensamento de Vigotski com a teoria do “aprender a aprender”. Pois, para Vigotski, o ideário é oposto: é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

O construtivismo ressalta o “como se aprende”. O aluno é o centro do processo, e os conteúdos são selecionados à mercê dos interesses dos alunos, que muitas vezes esses interesses advém do seu cotidiano. Não que o popular não tenha o seu valor, mas a função da escola está a serviço de ampliar os conhecimento e não permanecer neles, porque senão não faria sentido existir escola, pois o ensino informal eles já dominam. “Quando restringimos a escola aos conhecimentos da “vida prática”, mergulhamos o indivíduo na realidade imediata” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102).

Julia Malanchen (2016, s.p.) corrobora:

Nesse sentido, por um lado, o trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como limite ou referência principal. É preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado.

Duarte traz mais elementos dos propósitos do construtivismo:

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional. (DUARTE, 2001, s.p.)

Pelo exposto, percebe-se que o construtivismo, ao valorar certos quesitos pedagógicos, acaba por desvalorizar outros de suma importância, como a teoria, o professor, o ensino, ou seja, a tríade: forma, conteúdo e destinatário.

3.2.3 Formação docente contra-hegemônica

O que é ser professor para a Pedagogia Histórico-Crítica? Para essa concepção, ser professor significa ter consciência da relação de classes, para de fato se apropriar da sua máxima, que é trabalhar para a emancipação do indivíduo, porque sem essa consciência não se exerce o ato educativo, que consiste em transmitir os conhecimentos universais considerados patrimônios da humanidade. O que compete ao professor Lavoura e Martins (2015, p. 358) pontuam:

Ao professor cabe a tarefa importantíssima de transmitir o conhecimento socialmente existente ao aluno, para que este possa apreender a realidade social, também, como síntese de múltiplas relações (totalidade), atuando conscientemente e portando os instrumentos necessários para a transformação da realidade.

A PHC pensa num docente que traz em si a colaboração defendida por Vigotski de que o “par mais desenvolvido”, que tem as condições necessárias de conduzir a aprendizagem de forma planejada, identificando pendências cognitivas que precisam de ação sobre elas, garantindo qualidade às mediações realizadas, esse é, por excelência, o professor (MARSIGLIA; MARTINS, 2013).

Para discutirmos a formação docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é viável resgatarmos que ela é de inspiração marxista e está ancorada no Materialismo Histórico-Dialético que significa estar na contramão das pedagogias hegemônicas.

Dentro da concepção da PHC, Marsiglia e Martins (2013, p. 97-98) trazem as diversas contribuições dessa teoria:

A formação profissional deve pautar-se pela organização intencional dos conteúdos desse processo e levar em conta as

condições objetivas de sua efetivação. No caso da formação de professores, isso não é diferente. O professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social e esta não é a “sua” prática, como sinalizam as pedagogias do “aprender a aprender”, adotadas e reverenciadas na atualidade na mesma medida de seu grau de alienação.

A PHC, por ter uma concepção adversa às correntes neoliberais, não será uma pedagogia adotada pela classe burguesa, porque é incoerente essa junção, pois são concepções de formação oposta em relação à prática social, distantes do modelo econômico vigente. Uma visa a práxis, já a outra os interesses do mercado, como explica Vazquez:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que, sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, com ser social. (VÁZQUEZ, 1968, p. 194)

As objetivações, o saber elaborado, tudo que a humanidade produziu de mais desenvolvido promovem a emancipação, a ser oferecida às classes dos filhos dos trabalhadores para que, ao se apropriarem do que os dominantes dominam, consigam transformar suas vidas e a da sua comunidade. Retorno a ideia de que as mesmas premissas que as pedagogias das competências utilizam na esfera discente (BNCC) são empregadas para a formação de docente (BNC-Formação), pautadas na teoria do professor reflexivo, que não atribui a teoria o seu valor. Duarte (2003, p. 619-620) complementa:

[...] de pouco ou nada servirá a defesa da tese de que formação de professores no Brasil deva ser feita nas universidades, se não for desenvolvida uma análise crítica da desvalorização do conhecimento escolar, científico, teórico, contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros. De pouco ou nada servirá mantermos a formação de professores nas universidades se o conteúdo dessa formação for maciçamente reduzido ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais, de caráter tácito, pessoal, particularizado, subjetivo etc. De pouco ou nada adiantará defendermos a necessidade de

os formadores de professores serem pesquisadores em educação, se as pesquisas em educação se renderem ao “recuo da teoria”.

Em outras palavras, o saber acadêmico, teórico e científico, também nas formações de professores, deram lugar ao conhecimento tácito:

Como se pode ver, Schön defende que a escola deve deslocar seu foco de atenção do conhecimento escolar para o conhecimento tácito (cotidiano), deve deixar de considerar o saber escolar superior ao saber cotidiano e deve valorizar as formas de percepção e pensamento próprias da prática cotidiana. Esse tipo de educação escolar é que deveria, segundo Schön, constituir o fundamento da formação do professor reflexivo. É por esta razão que o saber escolar (o saber acadêmico, teórico, científico) também deveria deixar de ser o fundamento dos cursos de formação de professores. (DUARTE, 2003, p. 620)

Para enriquecer as discussões, Maia e Teixeira (2015), em seus apontamentos sobre a formação de professores, remetem-nos ao quanto a superação desse entrave sobre a ação educativa e a crítica se estrutura em relação à perspectiva dominante de execução de tarefas práticas. Eles destacam o quanto a escola pode ir além da competência técnica, sendo marcada pela ausência do compromisso político com as classes menos favorecidas e um compromisso de os professores trabalharem pela sua emancipação, pois são oriundos dessa mesma classe.

Os autores sinalizam que existem duas concepções divergentes de formação docente: a primeira é a linha do “professor reflexivo”, trazida por Schön e seus adeptos, apregoando a prática reflexiva sobre o seu fazer e o seu saber fazer. É esse conceito que rege a formação continuada desses pensadores. A segunda seria oportuno pensarmos que, para Maia e Teixeira (2015), o significado de reflexão está para além da prática reflexiva, situando-se em um contexto sócio-político-econômico-cultural mais amplo.

A PHC traz a reflexão como:

Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca

constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. (SAVIANI, 1980, p. 23)

Ademais, quando a formação de professores em particular se pauta numa epistemologia que desvaloriza os conhecimentos científico, teórico e acadêmico, bem como o saber escolar, o professor passa a ser considerado como um mero tarefeiro, pois tudo está centrado no pragmatismo e se perde o caráter de professor intelectual. Deve-se preocupar com a didática (forma), mas não só com ela. Há que se valorizar o conhecimento científico, filosófico e artístico, preocupando-se com a tríade: forma, conteúdo e destinatário, tudo bem planejado e intencional. Assim como no exemplo:

Outro exemplo que coloca a pedagogia histórico-crítica em campo diferente de outras teorias amplamente aceitas no atual quadro pós-moderno é a Pedagogia da Infância, que tem as mesmas características da teoria do professor reflexivo, agora, traduzidas para as crianças da educação infantil. Para os autores dessa corrente, a escola deve seguir as necessidades e interesses do aluno, respeitar sua individualidade, suas potencialidades, enfim, respeitar a infância (assim como a teoria do professor reflexivo deve respeitar os saberes cotidianos do educador). Nesse caso, o processo educativo não pode ser dirigido aos alunos, mas sim, ser dirigido por eles. Portanto, nessa concepção não se sustenta aquilo que estamos analisando sobre o trabalho educativo como produção direta e intencional. Não pretendemos defender uma desconsideração aos interesses e necessidades e, menos ainda, qualquer forma de desrespeito à infância. Ao contrário, o que entendemos, é que promover novos interesses e necessidades, essa sim, é a melhor forma de respeitar a infância. Mas podemos insistir na pergunta: por que promover novos interesses e necessidades é expressão de respeito à infância? (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 100)

Martins e Duarte complementam sobre a ideia de professores reflexivos :

Essa mesma perspectiva é adotada pela pedagogia do professor reflexivo, que nada mais é do que a aplicação, à formação de professores, das ideias escolanovistas, construtivistas e do princípio da centralidade do conhecimento tácito. Desenvolvida inicialmente por Donald Schön como uma proposta para a formação profissional em geral, a teoria do profissional reflexivo ganhou larga divulgação no campo da formação de professores, especialmente associada à ideia de educação permanente ou formação continuada ou educação ao longo da vida. Segundo essa perspectiva, se as crianças e os jovens devem construir seus

conhecimentos a partir das demandas de sua prática cotidiana, então a formação dos professores também deve seguir essa diretriz, pois o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 41-42)

Os autores trazem elementos fundantes para compreendermos que a mesma lógica rege a BNCC e a Base Nacional Comum - Formação de professores:

Desse modo, aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores, senão o maior objetivo da formação de professores. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira em torno ao aprender a aprender e ao aprender fazendo. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 42)

Nota-se nesse trecho que o recuo da teoria dá espaço ao conhecimento continuado, e as resoluções supracitadas nos mostram o quanto a formação tácita, com o foco na prática, é apregoada de maneira intensa, estando os desafios dos docentes submetidos às teorias reafirmam as práticas como centro das formações. Essas, então, andam na contramão da PHC, que traz na formação docente uma concepção de mundo, como explicitam os autores sobre a essência desta perspectiva:

Tratar da ação docente em sua articulação com o conhecimento científico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica demanda presenciar o diferencial em relação às outras teorias educacionais: o enfoque central no epistemológico, sociológico e teleológico. Questões problematizadas nos itens anteriores, e que nos reportam aos conhecimentos necessários ao trabalho educativo emancipador em base a projeto de superação das estruturas de marginalização historicamente construídas na sociedade. Os pressupostos do trabalho educativo transformador dependem da filiação teórica do docente. É sobretudo pelo propósito teleológico último que se diferencia a PHC das demais perspectivas que se apresentam como transformadoras. A filiação teórica é uma construção demorada, intensa, complexa e permanente, impactada a todo momento pelos determinantes estruturais e contextuais. Segundo Saviani, é histórico o impacto

das linhagens da teoria escolanovista no professorado brasileiro, o que se tornou um desafio para a desenvoltura da PHC nos espaços escolares. (RUCKSTADTER; OLIVEIRA; RUCKSTADTER, 2020, p. 8)

Encontra-se na obra de Saviani os saberes necessários aos docentes e que muitas vezes não são contemplados nas formações atuais, mesmo porque tais formações estão sendo conduzidas por sistemas/empresas privadas em parceria com os entes federados (município, estado, federação). Faz-se saber quais são os saberes necessários para um trabalho educativo emancipatório: saber atitudinal, saber contextual, saber específico, saber pedagógico, saber didático-curricular (SAVIANI, 1996).

O saber atitudinal: a categorização compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas para o trabalho educativo. Abrange posturas e atitudes 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 de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que não são objetos de formação, por processos tanto espontâneos quanto deliberados e sistemáticos.

O saber crítico-contextual: 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 na 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 da sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. A formação do educador envolverá, pois, a exigência da compreensão do contexto com base no qual e para qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzido aqui na categoria do saber crítico-contextual.

Os saberes específicos: correspondem às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e integram os currículos escolares - sejam elas oriundas das ciências naturais, das ciências humanas, das artes, das técnicas ou de outras modalidades - obviamente considerados, como se

assinalou, não em si mesmos, mas como elementos educativos, isto é, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob este ponto de vista, não é lícito ao educador ignorar esses saberes, os quais devem, em consequência, integrar o processo de sua formação.

O saber pedagógico: são os conhecimentos produzidos pela ciência da educação e sistematizados nas teorias educacionais visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo. Em verdade, este tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da definição da identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não no campo educacional.

O saber didático curricular: nesta 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, como 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 de saberes que, em princípio, todo educador deve dominar e que, por isso, integrarão o processo de sua formação.

O autor também faz as suas colocações quanto às diferentes formas de saberes, a da forma “sofia”, o saber decorrente da história da vida e de uma certa forma são os que mais atualmente estão em evidência: que vem da experiência, do cotidiano e da forma *episteme* que vem do saber sistematizado, da organização do trabalho educativo e que pouco tem sido valorizado nas formações. Porém, muitas vezes, um está imbricado no outro: a forma *episteme* marca também o saber atitudinal, bem como a forma “sofia” não está ausente do modo como o educador aprende os saberes específicos e o saber pedagógico.

Um elemento essencial que o autor sinaliza é o trabalho não material: a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se de produção do saber. Seja produção de saber cultural e/ou saber sobre a natureza (SAVIANI, 1996). Nas atuais formações, o que se

percebe é um “recuo da teoria” por resoluções de problemas, de imediatismo e de cotidiano.

O autor pontua como a necessidade de a educação não ser um ponto de passagem, no que se refere aos saberes que determinam a formação docente, mas sim um ponto de partida a definir os saberes que perpassam as formações, pois estes saberes não podem vir de “alhores” (SAVIANI, 1996).

Percebe-se que a forma, sobressaindo ao conteúdo, foi retomada na discussão apresentando a existência de dois modelos de formação de professor:

- a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) modelo pedagógico-didático: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. (SAVIANI, 2009, p. 148-149)

Diante dessa configuração de modelos, notamos o quanto as universidades necessitam tratar forma e conteúdo com a mesma relevância:

O dilema se expressa do seguinte modo: admite-se que os dois aspectos – os conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógicos – devam integrar o processo de formação de professores. Como, porém, articulá-los adequadamente? A ênfase nos conhecimentos que constituem a matéria dos currículos escolares leva a dar precedência ao modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. Nesse caso, na organização institucional, seríamos levados a situar a questão da formação de professores no âmbito dos institutos ou faculdades específicas. Inversamente, se nosso ponto de partida for o modelo pedagógico didático, tenderemos a situar os cursos no âmbito das faculdades de educação. (SAVIANI, 2009, p. 151)

Colocamo-nos, então, na busca da superação desta celeuma, “considerando-se que o dilema resultou da dissociação de aspectos indissociáveis do ato docente, logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade” (SAVIANI, 2009, p. 151). Sobre o legado do século XX para a formação de professores:

O referido eixo de análise diz respeito à relação entre formação profissional e atividade produtiva, ou seja, a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre. Primeiramente, adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 14)

Os apontamentos continuam a sinalizar, a mostrar que a pedagogia da hegemonia atua neste percurso da história de formação docente desde a Escola Nova, como complementam os autores:

Os “ventos modernizantes” que marcaram o início do século XX criaram no fértil terreno para as renovações sociais e, dentre elas, no campo educacional, o advento da pedagogia nova. E quais foram os rumos trilhados de lá para cá que é que prescreveram a formação de professores? Para responder a essa questão recorro aos marcos referenciais do século XX apresentados na periodização das ideias pedagógicas no Brasil, elaborada por Dermeval Saviani (2007) em seu livro História das ideias pedagógicas no Brasil. (MARTINS, DUARTE, 2010, p. 16)

Percebe-se que, na premissa da PHC, esses saberes são fundantes na formação docente, porque são de cunho educacional. Porém, a PHC “escova a história a contrapelo”²⁰ neste cenário caótico em que os APHs ditam as regras de quais “saberes” devem permear as formações de professores, saberes estes que Saviani (1996) denomina como “alhures”.

²⁰ Expressão utilizada por Walter Benjamin (1892-1940) ao enunciar uma de suas teses sobre a História: “Nunca há um documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. E assim como ele não está livre da barbárie, também não o está o processo de sua transmissão, transmissão na qual ele passou de um vencedor a outro. Por isso, o materialista histórico, na medida do possível, se afasta dessa transmissão. Ele considera sua tarefa escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN apud BEMVINDO, 2020, p. 21).

As pesquisas nos dão respaldo para afirmar que a PHC não atende aos interesses do Estado, que é burguês, por ser uma concepção empenhada em lutar pelos filhos da classe trabalhadora, pela valorização do professor, do conteúdo, porém sem ser confundida como conteudista do âmbito de escola tradicional, que deixa marcada qual é a função da escola que se encontra cada vez mais se descaracterizada, se rendendo às demandas do século XXI, porque a educação brasileira está à mercê dos interesses do capital.

3.2.4 Função social da escola contra-hegemônica

A função social de uma escola, na concepção contra-hegemônica, é aquela que busca a humanização, pois não nascemos humanizados. É por meio da escola, com o ensino sistematizado, que ocorre a humanização, porque a ela compete a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade às novas gerações.

Silva nos apresenta seus apontamentos, que são de grande valia para podermos compreender como a PHC pensa a escola pública, e assim segue:

A PHC tem se colocado como instrumento de luta dos educadores, alunos e gestores, em contraposição ao aligeiramento, à vulgarização e, por consequência, ao rebaixamento da qualidade de ensino, cujo núcleo fundamental está amparado na adaptação do indivíduo na sociedade, regida pela força do capital.

Seus pressupostos pretendem alcançar os interesses da classe trabalhadora, visando à valorização da escola pública e a apropriação do conhecimento científico mediante à educação escolar, rompendo com a alienação de sua condição humana em face de uma sociedade marcada pelo consumismo, preconceito, discriminação e exclusão. A PHC ainda se apresenta como uma proposta pedagógica, contrapondo-se às pedagogias do “aprender a aprender” que se colocam em um amplo espectro educacional da “existência” do ser em detrimento de sua “essência”. (SILVA, 2018, p. 23-24)

O autor continua apontando que esta perspectiva valoriza o conhecimento real, na dialética do desenvolvimento histórico e a superação das exigências da classe dominante, além de lutar pelos interesses da classe trabalhadora,

pensando numa escola pública de qualidade, na valorização do professor e do conteúdo clássico (SILVA, 2018, p. 28).

Saviani aponta a função social da escola e traz que o currículo diz respeito a atividades nucleares, ensino sistematizado, sendo o conteúdo muito bem selecionado, tudo intencional, como apregoa a PHC:

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 se liga à questão do saber, do conhecimento, mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve 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? (SAVIANI, 2016, p. 55)

Se alguns especialistas da esfera hegemônica afirmam que tudo o que acontece na escola é currículo, cai por terra a diferenciação entre curricular e extracurricular. Tal cuidado é necessário para que o que é secundário não tome o lugar do que é primordial a ser abordado na escola.

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 e artes. (SAVIANI, 2016, p. 56-57)

A função da escola, no entanto, é transmitir os conteúdos clássicos, elaborados para serem socializados com todos, organizada intencionalmente. Porém, com as pedagogias do “aprender a aprender”, isso se torna inexecutável pelas suas concepções opostas. Para a PHC, é somente através da organização

das sequências didáticas que garante nas atividades o grau de complexidade adequado para cada ano/série.

Como se vê, o saber escolar é para esta teoria pedagógica a organização sequencial e gradativa do saber objetivo e universal disponível e acumulado socialmente, o qual foi – e é – construído historicamente, conforme determinada etapa da humanidade. Para efeito de cumprimento de sua função social, cabe ao processo de escolarização a transmissão e a assimilação deste conhecimento objetivo convertido em saber escolar. (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015, p. 364)

Os autores continuam com as explicações:

Afirmando de outra maneira, cabe à educação escolar, no processo de transmissão do conteúdo de ensino, procurar reproduzir nas aulas as determinações do objeto, notadamente fazer com que os alunos reproduzam em pensamento os traços constitutivos do conteúdo de ensino. Este ensino será tão mais verdadeiramente um “bom ensino” quanto mais saturado o pensamento do aluno estiver com as determinações e as mediações reais do conteúdo. Desse modo, há que se reproduzir o objeto de ensino nas suas formas mais desenvolvidas, evidenciando-se a lógica de sua estrutura e dinâmica mais atual, mais desenvolvida. Este é o ponto de partida de todo o objeto de ensino na educação escolar. Cabe a cada uma das matérias de ensino, seja a Filosofia a, Educação Artística, Educação Física, História, Matemática, Geografia, dentre outras, identificar as formas mais desenvolvidas de seus objetos de ensino para que, partindo dele, ainda que como uma representação caótica do todo, se realize a análise do objeto em suas formas mais simples, ou seja, proceda-se a análise histórica do objeto, reproduzindo sua gênese e seu desenvolvimento por meio da abstração, em busca da compreensão das fases anteriores do processo histórico do objeto (LAVOURA, MARSIGLIA, 2015, p. 365)

A escola é o lugar propício para a socialização do saber elaborado, conteúdos atemporais que não se corromperam com o tempo, ou seja, priorizar com tudo que há de mais desenvolvido em busca de garantir ao filho do trabalhador instrumentos para obter o que os dominantes dominam. Nesse processo, as outras teorias negam o compromisso com a educação objetivada, conferida pela transmissão dos conhecimentos sistematizados, tendo em vista que o professor intelectual se ocupa dos cuidados com “o que” oferecer aos alunos, ou seja, a seleção de conteúdo é primordial:

Entretanto, é importante destacar que, se nos diferenciamos de teorias como a do “professor reflexivo”, entendemos que há distinções qualitativas entre as apropriações, isto é, não são quaisquer apropriações que promovem desenvolvimento. Daí a importância da seleção de conteúdos, da correta organização do ensino, tendo em vista estar a serviço do desenvolvimento dos indivíduos. Esse desenvolvimento requalifica o sistema psíquico, o que significa que os conhecimentos não cotidianos são mais desenvolvimentistas do que os cotidianos. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 101)

As autoras colocam: “A escola, como instrumento que nos leva para além da vida cotidiana, nos insere de fato na prática social (e não prática cotidiana), como conjunto do gênero humano. Quando restringimos a escola aos conhecimentos da ‘vida prática’, mergulhamos o indivíduo na realidade imediata” (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 102). Saviani esclarece o papel da escola, o que lhes cabe:

Com efeito, em “A pedagogia histórico crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, observa-se que todas as objeções examinadas na forma de dicotomias estão referidas ao problema do saber. E em “A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar” reitera-se que “o saber é objeto específico do trabalho escolar”. Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8-9)

A educação é um fenômeno próprio da natureza humana, pois ninguém se torna humano sem passar pelo ensino sistematizado, pois ele transforma a natureza e não se adapta a ela, e isso nos diferencia dos animais (SAVIANI, 2011).

A Saviani advoga o contrário das pedagogias contemporâneas, como segue:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 1980, p.10)

Para Orso e Malanchen (2016), a função social da escola está em assegurar o que há de mais desenvolvido em conhecimento aos filhos da classe trabalhadora, pois, ao assegurar-lhes o que os dominantes dominam, elabora-se uma forma de emancipá-los:

A Pedagogia Histórico-Crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional. Isso representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico e crítico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como, o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo, juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens.

Na PHC concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas. Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola é, deste modo, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.(ORSO; MALANCHEN, 2016, s.p.)

Malanchen coaduna com Saviani, quando discorre sobre o currículo que deverá perpassar pela escola:

[...] identificar quais os conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana omnilateral, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos. (MALANCHEN, 2016, p. 171)

A título de tornar mais claro o que difere a PHC das demais teorias, segue a tabela elaborada pela Rafaela Cristina Johann (2021).

Figura 7: Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia das Competências

CONTRAPOSIÇÃO DAS BASES CONCEITUAIS	
<p style="text-align: center;"><i>Pedagogia Histórico-Crítica</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Homem: Sujeito Omnilateral, humanizado, livre, universal, participativo, com concepção de mundo ampla, politizado, capaz de analisar a realidade para além das aparências... • Sociedade: Oposta ao capitalismo, que vai do socialismo rumo ao comunismo. Uma nova sociedade, justa e verdadeiramente igualitária. • Escola: Que garante a transmissão dos conhecimentos sistematizados em suas formas mais evoluídas, que oportuniza o acesso e a socialização da cultura universal. • Trabalho: Aquela que humaniza, que faz parte da essência humana, que emancipa e que caminha na contramão do trabalho alienado, explorado. • Currículo: Contempla os conhecimentos clássicos em seu núcleo e promove a socialização do que se tem de mais desenvolvido no campo da ciência, da arte e da filosofia. 	<p style="text-align: center;"><i>Pedagogia das Competências</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Homem: Prima pelo homem adaptável, técnico, acrítico, produtivo, competitivo, eficiente, reflexivo, que vence pelo próprio esforço, dinâmico, obediente, despolitizado... • Sociedade: Segue o Sistema Capitalista contribuindo com a manutenção do status quo. Reforça, portanto, a continuidade da existência de uma sociedade dividida em classes: meritocrática, excludente, desigual e desumana. • Escola: Aquela que acolhe os princípios mercadológicos, que é vista como espaço de desenvolvimento de competências, pautada no pragmatismo, no imediato e no utilitário para definir projetos que orientam a educação escolar a partir da vida cotidiana. • Trabalho: Alienado, que produz sujeitos competitivos, que coaduna com os interesses da hegemonia de domínio e que acolhe as demandas empresariais em detrimento da classe trabalhadora. • Currículo: Dispõe de conhecimentos mínimos, é esvaziado e fragmentado, com vistas a atender a demanda da vida cotidiana (sendo este o núcleo) nas suas formas mais imediatas, técnicas e instrumentais. Não à toa, é organizado com base no saber-fazer.

Fonte: (JOHANN, 2021, p. 187)

Por fim, percebe-se na tabela e na pesquisa como um todo que entre as concepções apresentadas não existe diálogo, ou algo que as assemelham. Observa-se que, em todos os sentidos, são divergentes, como a figura do professor, a função da escola, a formação docente, o homem, a sociedade, o trabalho, o currículo. Seria necessário que não somente os docentes, mas toda a classe de trabalhadores trabalhassem por uma sociedade emancipada, mas de forma coletiva e não cada grupo defendendo os seus interesses. Porque somente de forma organizada conseguiremos as mudanças e a superação das condições desiguais existentes.

4 PRODUTO TÉCNICO EDUCACIONAL – GUIA PARA FORMADOR - UMA PROPOSTA CONTRA-HEGEMÔNICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Esta seção contemplará a apresentação do Produto Técnico Educacional que é o Guia do Formador de professor, alinhado a uma concepção contra-hegemônica.

À guisa de esclarecimentos, a formação contra-hegemônica seria aquela que segue a direção oposta dos modismos que aí estão postos, ou seja, caminha na contramão do sistema capitalista e seus valores. Vimos que PHC, em relação à formação inicial e continuada de professores, se posiciona contra as pedagogias abarcadas pelo lema “aprender a aprender”, relacionadas à pós-modernidade e ao neoliberalismo e, assim, coloca-se em resistência e luta contra as teorias hegemônicas.

A PHC pode ser considerada como oposição aos posicionamentos adotados e reverenciados na atualidade como as pedagogias do aprender a aprender. Uma das diferenças entre a PHC e essas pedagogias que se tornaram modismos nas últimas décadas, tais como o construtivismo, a pedagogia dos projetos e das competências e o multiculturalismo, reside no posicionamento em relação à verdade. Essas pedagogias retiram da escola o seu papel principal, que é o de transmissão do conhecimento objetivo. Seguindo na direção oposta, a PHC defende: a ampliação dos horizontes culturais dos alunos; a produção de necessidades de nível superior junto aos educandos e a luta por uma educação que transmita os conhecimentos que obtiveram validade universal (os clássicos), os quais são mediadores imprescindíveis para a compreensão da realidade natural e social da forma mais objetivamente que for possível no estágio histórico atual que se situa o gênero humano. (LOPES; COUTINHO, 2020, p. 710)

Nessa perspectiva de formação docente contra-hegemônica é que discorreremos esta seção, explanando a aplicabilidade do curso de extensão, cujo objetivo geral é: analisar o que caracteriza a PHC como teoria contra-hegemônica na formação docente, que subsidiou a criação do Guia (PTE) para formadores de docentes, com o objetivo de orientá-los para formações futuras, analisando, para isso, a própria didática formativa. Tendo em vista o objetivo do Guia, a atenção

focou-se no que deu certo, no que não deu tão certo e em quais ajustes seriam necessários realizar para as formações futuras.

A pesquisa não contou com coleta de dados a partir de entrevistas com os participantes. Houve a apresentação da PHC, para evidenciar o seu diferencial em relação às demais teorias e debates reflexivos, à luz de uma coletânea de textos que coadunam com a teoria em questão. O contexto de elaboração da BNCC foi necessário para promover discussões, levando-os a refletirem sobre as mensagens, ora implícitas, ora explícitas que o documento traz de uma política educacional hegemônica.

Porém, antes de adentrarmos na descrição do curso, faz-se necessário um breve apontamento sobre a ética na pesquisa sobre a investigação da própria prática:

Entende-se por pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho qualquer investigação que tenha por objeto ou que mobilize informações da prática profissional realizada pelo próprio sujeito investigador, ou ocorrida no interior de instituição/empresa/organização pública ou privada, governamental ou não governamental, ligada ou não ao setor da Educação. (VIDAL; SILVA, 2019. p. 43)

Sobre as implicações da ética na pesquisa, sobre a responsabilidade, sobre ser fidedigna a veracidade dos fatos, a investigação da própria prática promove uma reflexão de se autoavaliar. E isso não é tão simples:

Permite a explicitação de estratégias individuais e coletivas de formação em serviço e formação continuada, com caráter formal e/ou informal, de modo a ampliar o repertório do campo sobre o entrelaçamento dos estudos sobre Educação aos sobre Trabalho, seja ele no setor da Educação ou em outras atividades profissionais. Esse tipo de investigação promove, ainda, a atitude reflexiva no trabalhador, fomenta o exercício da autoavaliação, aprimora a prática profissional e estimula a identificação e a solução de problemas no ambiente de trabalho, com potencial para extrapolar o estudo de caso e tornar-se experiência piloto a ser replicada ou suscitar políticas públicas. (VIDAL; SILVA, 2019. p. 43)

Os autores nos orientam em relação à organização, o que devemos pensar antes, durante e depois do evento previsto. Todo o planejamento é sempre bem visto no meio educacional e, tendo isso como premissa, eles continuam:

Trazer esse debate para o centro de nossas atenções significa conceber que os sujeitos envolvidos com a produção do conhecimento na área precisam se esforçar para produzir reflexões sobre as possibilidades, os limites, os cuidados e as precauções que devem anteceder a elaboração, acompanhar o desenvolvimento e permanecer durante a socialização dos resultados de todo e qualquer estudo em Educação. Nessa linha, as questões éticas podem ser interpretadas como um repertório de práticas interessado em problematizar aqueles procedimentos e condutas que, por meio de experiências, enfatizam nós mesmos como dimensões que necessitam ser discutidas e conhecidas para que, assim, tenhamos as condições de refletir sobre o outro. (VIDAL; SILVA, 2019. p. 43).

Outro elemento que os autores sinalizaram é:

Respeito aos direitos individuais, às normas legais e às regras do ambiente de trabalho O fato de a investigação referir-se à própria prática do sujeito investigador não desonera o pesquisador ou a pesquisadora de respeitar o direito dos demais envolvidos nessa prática. Isso implica dizer que a nomeação de sujeitos sem o seu consentimento explícito configura desvio ético inaceitável. Do mesmo modo, as investigações em ambiente de trabalho devem receber aval explícito da instituição/empresa/organização pública ou privada, governamental ou não governamental, na qual sejam realizadas. A exposição pública de colegas de trabalho, o falseamento de informações, a apropriação indébita de documentos, o descumprimento das regras do estabelecimento e das normas legais estão em desacordo com as práticas éticas da pesquisa em Educação. (VIDAL; SILVA, 2019. p. 44)

Ser fidedigno no relato autobiográfico ou autoetnográfico de permanecer na verdade dos fatos, a ética e o respeito para com os participantes são ações importantes e devem prevalecer. E, se necessário, fazer ajustes metodológicos no percurso da investigação.

4.1 Análise do curso de extensão

A priori, o curso de extensão estava planejado para ser desenvolvido no município de Salto Grande (SP), na Escola Municipal Professora Thereza Favali Pocay, presencialmente. Porém, devido à pandemia de Covid-19, tivemos que

adequá-lo ao formato *online*. Diante dessas intempéries, optou-se por realizar o curso no município de Guapirama (PR), devido a uma parceria firmada entre o PPEd e o Departamento Municipal de Educação e Cultura do município supracitado. Foram cinco encontros síncronos de uma hora e meia que aconteceram de 27 de agosto de 2021 a 10 de setembro de 2021, via plataforma *Google Meet*, com o título: “Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria contra hegemônica e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular”.

Figura 8: Folder do curso

DMEC
GUAPIRAMA/PR
2021-2024

O Departamento Municipal de Educação de Guapirama em parceria com o PPEd-UENP, promove o curso

"Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria contra hegemônica e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular"

Professoras formadoras

- Público Alvo: educadores da Rede Municipal.
- Carga Horária: 10H, distribuídas em 5 encontros remotos, via Google Meet.
- Objetivo: Instrumentalizar os educadores para a promoção de um educação crítica e emancipadora para os estudantes.

Ana Maria Barbalho Viganó
Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica.
PPEd UENP

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter
Doutora em Educação pela UEM. Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd UENP) e do curso de Pedagogia

Fonte: Viganó (2021)

O curso aconteceu conforme as exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Estadual do Norte do Paraná (PPEd/UENP). Os certificados foram expedidos pela Universidade mediante cadastro e tramitação nas instâncias da instituição.

Participaram do curso 51 professores do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Guapirama (PR). Apenas três professoras tinham conhecimento da PHC. Para os demais, esta teoria era desconhecida. No entanto, em relação à BNCC, todos a conheciam, mas a BNC-formação foi uma novidade para a maioria. Para cada encontro houve sugestões de leitura prévia de textos selecionados, compartilhados e discutidos, de modo a construirmos um sentido de forma coletiva e colaborativa.

Observou-se que, pelo fato de a maioria não conhecer o conteúdo, ou seja, por não terem familiaridade, os participantes não interagiram da forma esperada nas discussões. Outra hipótese para essa ausência de interação foi o fato de o Departamento de Educação ter tomado o curso enquanto um horário a ser cumprido pelos docentes, como uma formação obrigatória. Isso pode ter causado uma certa inibição à participação. A questão é: se fosse no formato de adesão, teriam interagido melhor?

Houve uma seleção de textos de autores renomados na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica para instrumentalizar os professores e oportunizar as reflexões sobre a teoria, autores como Saviani (1994), Marsiglia (2013), Duarte (2001), Martins (2013), Orso (2018), Malanchen (2020), Evangelista (2021), dentre outros.

A literatura selecionada sobre a PHC teve o intuito de apresentar essa concepção de cunho diferenciado das demais teorias, bem como despertar no professor a consciência de classe e a necessidade de lutarmos por um mundo mais justo. Sem essa consciência, não teremos como questionar: por que existem pobres? Por que eles não têm comida? Esses são alguns elementos que tornam a PHC uma teoria singular.

Ao mesmo tempo em que transcorria o curso o olhar era sobre a prática do formador, ou seja, a análise do tempo, do conteúdo, os encaminhamentos, a organização dos *slides*, pensar no antes, no durante e no depois nos ajudou a organizar os ajustes que seriam necessários para elaboração do Guia do Formador. Houve reflexão por parte do formador sobre o material selecionado e a organização didática, questionando se o planejamento utilizado contemplou o necessário para uma primeira aproximação com tema e se foi oportunizado, garantindo as condições de interação de maneira a atingir o objetivo proposto.

O curso pretendeu oferecer momentos formativos a partir da teoria educacional Pedagogia Histórico-Crítica, de modo a contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação e subsidiá-los para uma possível implementação dessa teoria no município, com a finalidade de subsidiar a elaboração do Plano do Trabalho Docente, ou seja, concretizá-lo como organizador da prática pedagógica segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

Essas teorias entendem que a função social da escola é possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados pela humanidade e, assim, contribuir para a formação integral de cada aluno. Além disso, espera-se que em qualquer escola ou demais espaços formativos o grupo de estudos possa ser replicado a partir das sugestões indicadas no Guia.

Ao realizarmos o curso, houve a possibilidade de articular a questão-problema da pesquisa: a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia da atual proposta da Base Nacional Comum para pensar a formação docente? Quais as suas possíveis contribuições na formação de professores? Assim, o eixo problematizador da pesquisa foi também o eixo do curso e do produto educacional.

A contribuição do curso foi no sentido de que, diante das questões norteadoras, os professores refletissem sobre as mudanças ocorridas em relação ao papel de professor. Nesse sentido, os textos selecionados trouxeram análises e aprofundamentos teóricos sobre ser um professor intelectual e não apenas técnico.

Há os objetivos colocados, tanto para o curso quanto para o Guia. Por conterem especificidades, dividimos da seguinte maneira:

Objetivo Geral para o curso de extensão:

- Analisar o que caracteriza a PHC como teoria contra-hegemônica na formação docente.

Objetivos específicos para o curso de extensão:

- Conhecer os princípios e os fundamentos da PHC;
- Conhecer os interesses das teorias hegemônicas;
- Conhecer os contextos de elaboração da BNCC;
- Relacionar os princípios que regem a BNCC e a BNC-Formação de professores;
- Refletir sobre o esvaziamento dos conteúdos em ambas as situações, na formação de aluno e de professor;
- Conhecer os saberes implicados na formação de professores;

- Possibilitar ao professor do Ensino Fundamental I, da escola pública na cidade de Guapirama (PR), a compreensão do seu papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, com vistas à apropriação efetiva dos conhecimentos científicos e à formação humana de nossos alunos;
- Analisar a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentada por Marsiglia para a Pedagogia Histórico-Crítica;
 - Aprofundar as discussões sobre teorias críticas e não críticas da educação;
 - Refletir se a BNCC seria mais uma teoria não crítica da educação.

O curso foi organizado em cinco encontros que tiveram a mesma sequência de momentos: 1º) a contextualização, para promover uma ligação entre as reflexões anteriores e as atuais; 2º) as questões disparadoras sobre o texto, previamente lido pelo grupo; 3º) a socialização dos saberes, sempre abrindo espaço para que todos participassem. Porém, como já relatado, a participação foi mínima (ficaram mais na condição de ouvintes), sendo oportunizada a indicação de obras para a ampliação de repertório.

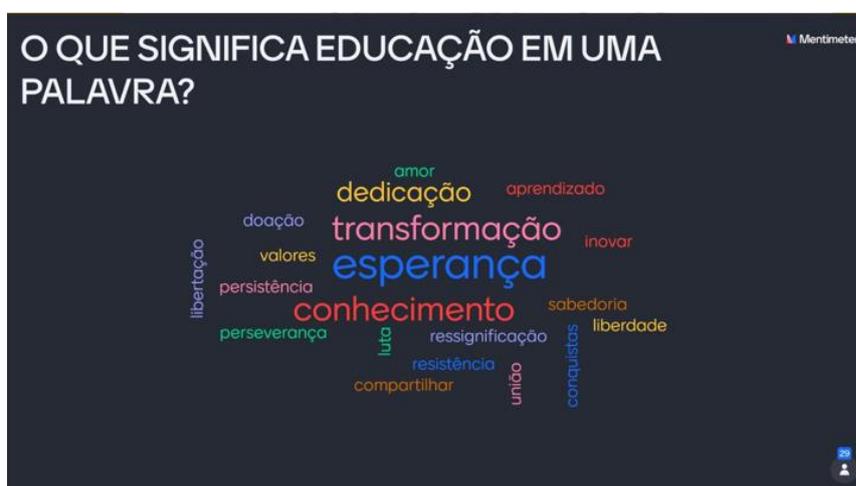
Na sequência, apresentamos um breve relato de cada um dos encontros.

Primeiro encontro (27/08/2021) - A dirigente Municipal de Educação abriu o evento se apresentando e apresentando a professora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter e eu. Em seguida, a professora Vanessa tomou a palavra e ratificou o acordado entre a Universidade e o Departamento de Educação de Guapirama (PR), pontuando: “Nós vamos apresentar aqui nesses encontros uma possibilidade, de uma pedagogia genuinamente brasileira. Ela foi elaborada para atender as necessidades educacionais brasileiras e que muitas vezes nós não conhecemos, foi elaborado por Dermeval Saviani”.

Foi pedido que todos se apresentassem de forma breve dizendo o nome, onde atua e há quanto tempo. Propus uma dinâmica pelo *Mentimeter* para que criássemos uma nuvem de palavras, que seria como uma digital da Rede de Educação. Eles teriam que responder a questão: o que significa para você a

educação em uma palavra? Todos participaram e a nuvem de palavras formada pelo *Menti* é uma forma de cada um pensar na natureza da educação. Em outras palavras, como cada um concebe a educação, aqui quero ressaltar as três palavras que mais apareceu e, por isso, as mais realçadas, coadunando com os elementos fundamentais da PHC: CONHECIMENTO, a escola como lugar de conhecimento sistematizado; TRANSFORMAÇÃO, a escola não é espaço de conformação, mas de inovação, de criação; e ESPERANÇA, ainda mais no momento vivenciado por toda a humanidade.

Figura 9: Nuvem de palavras



Fonte: (VIGANÓ, 2021)

Em seguida, foi apresentado o professor Dermeval Saviani, sendo questionados se tinham ouvido falar algo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica: onde? Quando? Lembra de algum outro autor que lhe remete a essa teoria?

Na sequência, sobre a BNCC foi levantada a questão: o que este documento traz em seu bojo de forma semelhante a outros documentos oficiais? Lançamos também a pergunta: quando você se sentiu um educador? Algumas professoras que se manifestaram e produziram relatos interessantes: uma escreveu que foi quando percebeu a necessidade de transformar a vida do aluno; a outra escreveu que foi quando, com seis anos, acompanhava a mãe professora, que dava aulas na escola rural; e uma terceira professora relatou dar aula aos 13 anos em uma escola isolada para as crianças daquela comunidade, com todos sentados no chão, e escrevia-se também no chão. Segundo a professora, quando

o prefeito da cidade viu aquela cena, no outro dia chegou um caminhão trazendo carteiras. Foi muito interessante, pois se mostrava tão jovem e tão comprometida com a transformação da sua comunidade. Nesse momento, houve bastante interação.

Foi disparado para eles o texto do Saviani: “Os saberes implicados na formação do educador”, uns dias antes, para que todos tivessem acesso e pudesse se apropriar do conteúdo. As questões norteadoras para as reflexões foram:

1. O que exatamente Saviani quer dizer quando coloca que é a educação que tem que determinar o que entra na formação do educador e quais são as consequências de não levar em conta essa colocação?
2. O que Saviani quer nos dizer com: “A Educação pertence ao âmbito de produção não-material”?
3. Analise: “Para a PHC, 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.”
4. Para a PHC, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente [...]
5. [...] em cada indivíduo singular, a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Comentar este trecho.
6. Os saberes apontados por Saviani se manifestam nas diferentes formas: “sofia” e “episteme”. Fale mais sobre essas formas.
7. Como se dá a relação educativa na concepção do autor?
8. Visão Sincrética – (aluno) saber do senso comum, empírico, prático. (não possuem visão das relações que formam a totalidade do fenômeno).
9. Visão Sintética (professor) saber construído cientificamente (o professor possui neste momento uma síntese precária). Vamos discutir os dois tipos de visão apresentadas no trecho.
10. Pensando em saberes pertinentes para o âmbito da formação de professores, qual gráfico seria o mais apropriado segundo Saviani?

Figura 10: Circuito dos saberes



Para saber mais, o livro indicado foi o da Ana Carolina Galvão Marsiglia, publicado em 2011, *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*.

Como o curso objetivou produzir um olhar para a prática do formador para em seguida partir para a confecção do Guia, foram realizados alguns ajustes. Começamos pela quantidade de docentes (51). Na apresentação de cada participante, deveria ser só o nome, devido ao tempo estipulado, porém, foi necessária essa apresentação, pelo fato de ter acontecido de forma *online* e, dessa forma, foi oportunizado esse momento acolhedor para estreitar os laços.

Em relação às manifestações sobre quando se sentiram educadores, destaca-se a importância de ouvi-los, valorizá-los e de dar uma devolutiva atenciosa para os cursistas, respeitando-os. Também organizamos os *slides* com perguntas disparadoras para potencializarmos as reflexões, porém, o tempo não foi suficiente, pois ficaram várias perguntas para encaixar no próximo encontro.

Para os *slides* do primeiro encontro não ficarem sobrecarregados de conteúdos, colocamos mais perguntas, mas, devido a pouca interação, para o segundo encontro, tivemos que mudar, inseguras sobre se daria tempo de todos se apropriarem do texto sugerido para leitura. Assim, teríamos que garantir o conhecimento do conteúdo. Nesse contexto, a Dirigente Municipal potencializou muitas reflexões com os seus conhecimentos, para não ficar um monólogo.

Segundo encontro (02/09/2021) - Na contextualização foi retomado o texto do encontro anterior para articulá-lo ao do texto do encontro atual. Voltamos à exposição do conteúdo, pois alguns elementos do encontro anterior não

poderiam passar despercebidos devido a sua relevância, e algumas questões não foram possíveis de serem abordadas por conta do tempo esgotado, sendo necessário resgatarmos alguns elementos, como as interferências que as formações de professores sofrem, pois os interesses da sociedade sobressaem aos interesses da esfera educacional.

Refletimos sobre o quanto as influências externas tentam se envolver na esfera educacional. Por isso a importância de os professores terem acesso aos saberes implicados que deveriam compor a formação docente, e que muitas vezes não são contempladas nas atuais formações.

Ao trazer para discussão que é função da escola contemplar os saberes clássicos, falamos da importância da seleção de literatura de boa qualidade para ofertar aos alunos. Sugerimos-lhes o livro da Ana Maria Machado, *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Neste livro, Ana Maria traz esta abordagem, a de se privilegiar os clássicos da literatura.

Para o encontro atual foi sugerido que os cursistas se apropriarem do Capítulo III do livro *Escola e Democracia*, “II - Para além da curvatura da vara”, com antecedência, para dinamizar as discussões. Para o *slide* desse encontro, houve algumas alterações: elaborei de uma forma mais intensa o conteúdo do texto para assegurar o contato com a literatura. Caso alguém não tivesse tempo de fazer uma leitura prévia, seria uma forma de resgatar trechos preciosos.

As questões disparadoras foram:

1. Por que Dermeval Saviani denomina este capítulo de “Para além da curvatura da vara”?
2. Por que o autor denomina a Pedagogia Tradicional de Pedagogia da Essência?
3. Segundo o autor, por que a Pedagogia Nova se equivale à Pedagogia da Existência?
4. O que seria reverter a tendência dominante?
5. Por que seria necessário ir além dos métodos novos e tradicionais?
6. Quais são os passos do método tradicional e novo e seus pensadores?

Além das questões expostas, abordamos os cinco passos (momentos) da teoria da PHC:

Análise da prática formativa: analisando minha própria prática, os ajustes foram as inclusões de excertos do conteúdo nos *slides* e menos perguntas, invertendo a lógica do primeiro para garantir uma maior apropriação da teoria. O tempo foi bem controlado. A participação maior continuou sendo da diretora do Departamento. Percebi certo bloqueio na interação, uma certa resistência à teoria nova, medo do desconhecido.

Enfatizamos os pontos importantes desse Capítulo III, porque esse livro traz importantíssimos elementos sobre a PHC como procuramos deixar bem explícito nos *slides*.

Terceiro encontro (03/09/2021) - O nosso terceiro encontro foi, como o anterior, dividido em três momentos. No primeiro, fizemos uma revisão dos conteúdos do encontro anterior, demarcando as diferenças entre a pedagogia tradicional e a nova. A seguir, buscando mostrar como a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como teoria superadora tanto de uma tendência pedagógica quanto de outra, buscamos caracterizar alguns de seus conceitos principais. Essa foi, na verdade, a questão nuclear da aula.

Iniciamos ainda com a contextualização, resgatando o encontro anterior sobre o vídeo dedicado à importância de se discutir sobre as teorias pedagógicas e o quanto ter esses conhecimentos da teoria implica na clareza, fazendo toda a diferença e contribuindo para a formação docente. Em seguida, foi sugerido para quem quisesse relatar alguma experiência que marcou na sua vida escolar em relação a algumas dessas teorias não críticas: Pedagogia Tradicional – Pedagogia Nova – Pedagogia Tecnicista. Alguns professores se manifestaram e se expuseram.

Ainda na contextualização foram feitas as seguintes provocações:

1. A prática desenvolvida por você em sala de aula favorece a construção da autonomia intelectual dos alunos? Considera e atende as diversidades na sala de aula?

2. Analisa o percurso de aprendizagem? Existe um planejamento intencional? Os conteúdos de Ciências da Natureza respondem às necessidades sociais da atualidade?
3. Planeja suas aulas com base em qual pedagogia? No momento de planejar a aula, você tem clareza de seus objetivos, domínio do conteúdo e consciência das relações entre seu conteúdo com a prática social, de modo que o aluno possa compreender a função social do conteúdo trabalhado?

As questões disparadoras sobre o artigo: “A Pedagogia Histórico-Crítica” de Saviani:

1. Como surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica?
2. O que a Pedagogia Histórico-Crítica objetiva resgatar?
3. Quais os passos que evidenciam esse método de ensino?
4. Qual a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação brasileira?
5. Discussão sobre os diagramas:

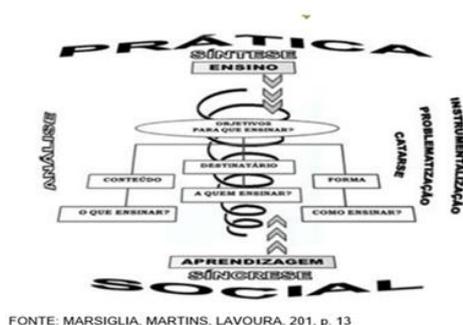


Figura 1: Didatização do método pedagógico histórico-crítico.
Fonte: Elaboração própria dos autores a partir da análise da obra de Gasparin (2002).

Análise da prática formativa: algo positivo neste encontro e que motivou a participação foi a possibilidade de relatar suas experiências vividas sobre a influência de alguma das teorias não críticas em relação à sua vida escolar. Entretanto, as manifestações foram negativas, ou seja, permeadas de traumas relativos ao autoritarismo dos professores, as humilhações sofridas...

Dar o tempo necessário às exposições é muito importante. O material de apoio em forma de *slides*, depois transformado em um guia de formadores, trouxe

informações importantes sobre o artigo debatido, dando condições para boas reflexões.

Quarto encontro (09/09/2021) - Após retomarmos os pontos mais relevantes do artigo de Saviani, das explicitações sobre como se deu o início da PHC e qual serviço essa teoria se propõe, foi introduzido outro artigo do mesmo autor que destaca o currículo, sociedade e os efeitos negativos da BNCC. Realizou-se também uma explanação do contexto de elaboração da BNCC e as influências da BNC-Formação Inicial e Continuada, que apregoa as pedagogias das competências, voltada especificamente para a prática pedagógica, negando a teoria.

As questões disparadoras foram:

1. 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?
2. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola. Ora, que implicações isso tem para a questão do currículo?
3. Depois da retificação, como Saviani define o que é currículo?
4. Nas atuais conjecturas a estruturação do currículo, ou seja, os conteúdos educacionais estão sendo definidos por quem?
5. 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”?
6. Teria essa nova norma a intenção de ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas?

Exposição sobre as categorizações elencadas das literaturas analisadas, ou seja, os temas que mais emergiram na pesquisa:

- a) Dicotomia entre Base Comum Nacional e Base Nacional Comum Curricular.

- b) Participação democrática na elaboração do documento.
- c) Padronização curricular do ensino nacional.
- d) Motivação para elaboração da Base.
- e) Equidade e Igualdade.
- f) Influências políticas.
- g) Aparelhos Privados de Hegemonia.
- h) Políticas Curriculares.
- i) Avaliações Externas.

Análise da prática formativa: este encontro proporcionou várias reflexões, pois trouxe de uma forma bem clara que a BNCC foi criada para atender aos interesses capitalistas. Já a BNC-Formação Inicial e Continuada vem com o propósito maior, o de treinar os professores para serem cumpridores, executores da BNCC. Nesse sentido, ambas são regidas pela mesma lógica, a do capital. O tempo foi bem apertado e o conteúdo selecionado garantiu um desvelar desses documentos “impostos” pelo Governo Federal e por uma sociedade capitalista. A tríade (BNCC, BNC-Formação Inicial e Continuada) de documentos comunga dos mesmos princípios.

Quinto dia (10/09/2021) - Houve a contextualização antes de abordarmos o texto selecionado: “Trabalho Educativo e Conhecimento Científico: a Pedagogia Histórico-Crítica e o papel do professor”, de Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, Luiz Antonio de Oliveira, e Flávio Massami Martins Ruckstader.

Para este último encontro, trata-se de um texto que corrobora a conclusão das ideias que apareceram nos encontros anteriores, promovendo essa conclusão, pois retoma e aprofunda os conteúdos já discutidos: 1) apresentação do contexto de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica; 2) debate sobre a natureza e especificidade da educação para esta teoria crítica; 3) análise da função docente em sua articulação com o conhecimento científico, bem como dos conhecimentos necessários para uma prática educativa emancipadora. Esse texto traz a PHC como uma pedagogia única e expõe os elementos que a diferencia das demais teorias. Responde com propriedade o problema da dissertação.

As questões disparadoras para discussão foram:

1. O texto parte de duas questões orientadoras: qual a relação existente entre a atuação docente e o conhecimento científico acumulado historicamente? Quais os conhecimentos necessários ao professor?
2. O que o texto apregoa em relação à educação sob o olhar da Pedagogia Histórico-Crítica?
3. Desta forma, impõe-se a pergunta: o que é que faz da PHC uma teoria única, enquanto emancipadora?
4. O que seria trabalho material e trabalho imaterial?
5. Segundo Saviani, conceitue conhecimentos clássicos.
6. Sobre a formação e trabalho do docente, o que considerar no contexto das múltiplas determinações?

Análise da prática formativa: aponto o texto selecionado como uma boa escolha para o fechamento das conclusões, o PPT trouxe excertos como respaldo para que todos tivessem acesso ao conteúdo. O tempo foi suficiente e a diretora do Departamento marcou presença.

Quadro 3: Cronograma do curso

Data do encontro	Conteúdo/Bibliografia
27/08/21 1º Encontro Online 13h às 14:30	1 - O que sabemos sobre a PHC (Já ouviu falar? Onde? Quando? Lembra-se do nome de algum autor?) e o que você sabe sobre a BNCC (O que este documento traz no seu bojo de semelhante com outros documentos oficiais?) Texto: Os saberes implicados na formação do educador - Saviani.
02/09/21 2º Encontro Online 13h às 14:30	2 - As teorias críticas e não críticas da educação. Discussão: 1 – O que sabemos sobre as teorias da educação? Quais são elas? Já ouviu falar? Vídeo no qual Newton Duarte apresenta as razões que justificam o professor estudar as teorias educacionais. (13 minutos): https://www.youtube.com/watch?v=v0KY-s25_GU&list=PL9dCxQJysueAxElBaRrN7ipNv68iddna-&index=2 2 – Por que discutir as teorias pedagógicas? Leitura e discussão do capítulo 3, do livro ESCOLA E DEMOCRACIA de

	<p>Dermeval Saviani, 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.</p> <p>3 – O que postulam as teorias não-críticas e as críticas? Porque a Escola Nova, ao mesmo tempo, significou o aprimoramento dos conhecimentos destinados às elites e rebaixamento dos destinados à classe trabalhadora?</p> <p>4 – O que postulam as teorias não-críticas e as críticas?</p>
<p>03/09/21 3º Encontro Online 13h às 14:30</p>	<p>3 - Uma introdução à PHC: uma teoria da educação contra-hegemônica genuinamente brasileira. Leitura e discussão do artigo: “A Pedagogia Histórico-Crítica”, de Dermeval Saviani. Questões para discussão e reflexão.</p> <p>1- Como surgiu a Pedagogia Histórico-Crítica? 2- O que essa proposta educacional objetiva resgatar? 3- Quais os passos que evidenciam esse método de ensino? 4- Qual a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação brasileira? 5- É possível o uso das novas tecnologias na Pedagogia Histórico-Crítica? Como? 6- Esta pedagogia atende às necessidades da escola atual? Explique.</p>
<p>09/09/21 4º Encontro Online 13h às 14:30</p>	<p>4 - Contexto da elaboração da BNCC. Leitura e discussão do artigo: “Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular” – Dermeval Saviani A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil” - Ana Carolina Galvão Marsiglia Leonardo Docena Pina Vinícius de Oliveira Machado Marcelo Lima Processo de construção da BNCC abordando os temas: -Base nacional comum X Base Nacional Comum Curricular. -Houve ou não participação democrática na elaboração do documento. -Padronização curricular do ensino nacional. -Motivação para elaboração da Base. -Influências políticas. -Aparelhos Privados de Hegemonia. -Políticas Curriculares. -Avaliações externas.</p>
<p>10/09/21 5º Encontro Online 13h às 14:30</p>	<p>5 - O que sabemos sobre a PHC e a BNCC depois dos nossos encontros? Texto: “Trabalho educativo e conhecimento científico: A Pedagogia Histórico-Crítica e o papel do professor” - Vanessa Campos Mariano Ruckstader, Luiz Antonio de Oliveira, e Flávio Massami Martins Ruckstader. Plenária.</p>

Quadro 4: Momentos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

ESTADO	MOMENTOS	A QUE SE REFERE
Empírico Síncrese	1º Prática social inicial do conteúdo	<p>O ponto de partida da prática educativa é a busca pela apropriação por parte dos alunos, das objetivações humanas.</p> <p>Levar em conta a realidade social do aluno. “[...] o primeiro momento do método articula-se com o nível de desenvolvimento efetivo do aluno, tendo em vista a adequação do ensino aos conhecimentos já apropriados e ao desenvolvimento iminente, no qual se deve atuar.” (MARSIGLIA, 2011, p. 23).</p> <p>Neste momento alunos e professores se encontram em etapas diferenciadas de conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visão Síncrética – (aluno) saber do senso comum, empírico, prático. (não possuem visão das relações que formam a totalidade do fenômeno). • Visão Sintética – (professor) saber construído cientificamente (o professor possui, neste momento, uma síntese precária).
Mediação do abstrato	2º Problematização	<p>Questionamentos do cotidiano imediato e remoto do professor que o conduz à busca de um suporte teórico que desvende, explicita, descreva e explique a realidade.</p> <p>É o questionamento da realidade apresentada na prática inicial.</p> <p>“DESMONTE DA TOTALIDADE”, ou seja, hora de mostrar ao aluno as múltiplas faces do assunto.</p> <p>“[...] detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, e, em consequência, quais conhecimentos serão necessários dominar.” (SAVIANI (1999, p. 80)</p>

	3º Instrumentalização	<p>Apropriação do conhecimento sistematizado. Etapa teórica do processo, seleção de matérias. Momento de oferecer as condições necessárias para que os alunos adquiram o conhecimento. Ao instrumentalizar, os educandos são colocados no movimento que possibilita compreender o fenômeno em questão de forma mais complexa e sintética.</p> <p>A apropriação dos instrumentos físicos e psicológicos permite a objetivação dos indivíduos tornando-os “órgãos da individualidade”, o que foi construído socialmente pela sociedade humana.</p>
	4º Catarse	<p>Momento em que o aluno dá indícios de que, de fato, internalizou os conteúdos ensinados. Momento culminante do processo educativo, quando o aluno apreende o fenômeno de forma mais complexa.</p> <p>Processo de transformação para aprendizagem efetiva.</p> <p>-Expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu [...]. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social [...]. Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (Saviani, 1999, pp. 81-82).</p> <p>Segundo Duarte (2007, p. 61), “a catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de uma maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana”.</p> <p>- Modifica a relação do indivíduo com o conhecimento, saindo do sincretismo caótico inicial para uma compreensão sintética da</p>

		realidade, relacionando-se, intencional e conscientemente, com o conhecimento. (SAVIANI, 2008b, p. 57)
Concreto Síntese	5º A prática social modificada, ponto de chegada.	Prática social inicial modificada: é o ponto de chegada desse encaminhamento metodológico. Essa prática é a mesma do ponto de partida, porém alterada qualitativamente pela mediação pedagógica. É a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. Ocorre no momento em que o conhecimento abordado durante o curso passa a ser utilizado na prática do docente. Como esse conhecimento reverberará na prática social de cada professor.

FONTE: A autora (2022)

Concluindo esta etapa e realizando uma autoavaliação, a formação continuada de professores tem sido um tema muito caro para nós educadores e pesquisadores, devido ao recuo da teoria presente nas formações de premissas das pedagogias das competências. Isso nos leva a querer formações mais consistentes, e, por esse motivo, por se opor às formação aligeiradas e que priorizem a execução de uma prática, o curso buscou trazer questões teóricas sólidas sobre o papel do professor, saberes que devem estar presentes nas formações, saberes advindos da esfera educacional e não saberes vindos das demandas sociais. A importância do motivo de se estudar as teorias educacionais, como também o método do materialismo histórico-dialético, traduzido nos cinco momentos da PHC, deve-se ao fato de saber que o currículo não é algo neutro e a Pedagogia Histórico-Crítica se coloca como uma pedagogia diferenciada das demais teorias pedagógicas.

Sobre a análise da minha prática, observei que o fato de os professores terem sido convocados a fazerem o curso pode ter dificultado a participação. Quanto aos ajustes, seriam mais relacionados ao tempo, mais tempo ou menos abordagens. Quanto à seleção do material, isso se revelou ponto positivo, pois

são literaturas que garantem um conteúdo sólido, possibilitando articular bem um com o outro e garantir a elaboração de um Guia de Formador.

Também mudaria os dias do curso: proporia um por semana, pois, em duas semanas aconteceram na quinta-feira e sexta-feira, ficando muito difícil para se apropriarem da leitura de um dia para o outro, tendo em vista que muitos professores dobram suas jornadas e também não estão acostumados com formações sólidas de conteúdo, estando acostumados com formações motivacionais e com dinâmicas. A forma de encaminhamento mostrou-se como boa, o recurso utilizado, com *slides*, ficou bem didático e esclarecedor e ficará à disposição para acompanhar o Guia, servindo de referência para ser utilizado em outras escolas/municípios.

O curso propôs discussões sobre as premissas da BNC-Formação Inicial e Continuada que coadunam com os mesmos pressupostos da BNCC, com uma política educacional ancorada nas pedagogias das competências. No curso, as reflexões encaminharam para a proposta de formação de professor intelectual, aquele que trabalha imbricado com uma concepção de mundo, voltado para a humanização.

A ideia é contribuir para a formação de um professor emancipado, porque, devido às formações estarem nas mãos das iniciativas dos APHs, a educação está se transformando em um território de produção de capital, estritamente alinhada à BNCC e à BNC-Formação de Professores. Nesse contexto, a preocupação não é com a formação, mas sim o lucro. Tudo isso faz parte do sistema capitalista em que estamos inseridos.

Assim, o intuito foi proporcionar uma formação docente visando a mudança na qualidade da preparação do professor, menos tácita, menos utilitarista, objetivando somente a resolução de problemas do cotidiano. Para que o professor não se sinta sozinho nesta caminhada, o curso buscou suscitar reflexões e alternativas sobre a prática pedagógica pautada na PHC e na valorização do professor, do conteúdo e do ensino.

Devemos lutar por uma escola pública de qualidade, que valorize o conhecimento científico, ou seja, construindo um espaço rico de aprendizagem e, assim, explorar as máximas potencialidades dos alunos; uma escola na qual o ato

de produzir, no indivíduo singular, o conhecimento historicamente elaborado pela humanidade esteja sempre presente nos planos intencionalmente organizados.

A PHC traz em sua concepção a necessidade de transformar esse mundo desumano em um mundo mais humano e garantir a essa humanidade os saberes clássicos, universais. Assim, através dessa compreensão, nós, professores, conseguimos selecionar um currículo para os nossos alunos, para além dos saberes limitados do cotidiano, propostos pelas pedagogias das competências.

Considera-se que o objetivo Geral foi atingido, pois os cursistas tiveram as primeiras aproximações com a PHC e conheceram o seu diferencial em relação às demais teorias existentes.

4.2 O Guia do Formador – PTE

O Guia do Formador, em formato de e-book, foi elaborado tendo como subsídio o curso de extensão “Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria contra-hegemônica e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular”. Ele estará disponível à parte, como complemento dessa dissertação, com o link: <https://www.flipsnack.com/CFB8B9EEFB5/ebook.html>

O embasamento teórico foi a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica e a metodologia foi o Materialismo Histórico-Dialético.

Objetivo Geral do Guia de formador:

- Orientar o Formador a conduzir uma formação docente contra-hegemônica sob a égide da PHC.

Objetivos Específicos do Guia do formador:

- Aprofundar nas discussões sobre teoria crítica e não crítica da educação;
- Estudar a Pedagogia Histórico-Crítica, origem, antecedentes e contextualização histórica, sua didática e sua efetivação na prática docente;

- Analisar o engendramento da elaboração da BNCC;
- Refletir se o documento seria mais uma teoria não crítica da educação.

De acordo com o sumário, o Guia traz uma “Carta para os formadores”, visando explicitar os interesses do material, que é contribuir para a emancipação dos professores por meio da concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, sinalizando que nesta teoria existe uma concepção própria de formação docente de ordem contra-hegemônica.

Diante desse caráter, explicita-se a forma diferenciada desta concepção pedagógica das demais e como esta se articula ao problema da pesquisa: seria a Pedagogia Histórico-Crítica uma proposta de formação docente diferenciada das demais teorias pedagógicas?

A pesquisa nos respaldou com propriedade que há diferença entre a teoria estudada das demais teorias baseadas no lema do “aprender a aprender”.

Esta carta deixa bem claro que a finalidade do material didático é contribuir para a formação continuada de professores e que seu caráter é contra-hegemônico, por isso a torna diferenciada das demais teorias, pela sua concepção revolucionária e seu intuito de reverter as tendências dominantes.

Assim, as reflexões caminharão para a proposta de formação do professor intelectual, aquele que trabalha imbricado com uma concepção de mundo imbuída pelo interesse da classe dos filhos dos trabalhadores, a fim de garantir-lhes o ensino propedêutico, clássico.

Em seguida, o Guia expõe sua estrutura, como ocorre os encontros: explicita um tempo previsto; inicia-se com uma roda de conversa sobre o tema, que, por sua vez, aborda as leituras previamente selecionadas a fim de instrumentalizar os professores; expõe os conteúdos e serem debatidos; os objetivos; a proposta de encaminhamento; as questões que nortearão os encontros; o “quadro importante”, para ressaltar trechos que não podem passar despercebidos na leitura em questão; as indicações de leitura, do “para saber mais”, para ampliação de repertório e uma leitura para realizar no “não presencial”.

O primeiro encontro do Guia traz o tema “Os saberes implicados na formação docente”. O segundo encontro aborda as “Teorias educacionais. Por

que estudá-las?”. O terceiro encontro, “Passos x momentos”. O quarto encontro contempla “Currículo escolar” e finalizando com o quinto encontro, “Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia diferenciada”.

O Glossário tem o objetivo de auxiliar a compreensão de algumas nomenclaturas não tão conhecidas.

O material foi confeccionado com o intuito de pensarmos enquanto professores: qual é a minha concepção de educação? Trata-se de uma concepção que mantém a lógica das pedagogias hegemônicas que almeja atender os interesses capitalistas ou é uma concepção que pensa para além? Este Guia ocasionará reflexões sobre o papel do professor e o quanto ele pode educar para a emancipação e para a superação do que aí está posto. Trata-se de quebrar as barreiras que nos tornam meros técnicos e perpetuam as mazelas impostas pelos aparelhos hegemônicos privados.

CONCLUSÃO

Num país onde o “obscurantismo beligerante” (DUARTE, 2018) impera contra a ciência, marcado por retrocessos na educação e na política, ao buscarmos a emancipação de um povo por meio de uma educação de concepção revolucionária, lutar para chegar aos filhos da classe dos trabalhadores o que há de mais elaborado em termos de conhecimento (ciência, filosofia e a arte), para que eles dominem o que os dominantes dominam, é, sem dúvida, posicionar-se “contra”.

Ao desvendarmos os fios condutores sobre a BNCC, que reverbera na formação docente (BNC-Formação), escancaramos um projeto educacional manipulador e controlador de currículo, que ignora a formação humana integral e que luta para que se perpetue a pedagogia da hegemonia, mantendo os interesses dos APHs.

O texto buscou contribuir para um passo emancipatório dos professores, a partir das primeiras aproximações com PHC, e produziu algumas discussões que foram possíveis de identificar na construção da BNCC. Foram diversos os conflitos e as disputas em torno dos sentidos da política e pelo controle político e ideológico do ato pedagógico e da escola como um todo, envolvendo todo o trajeto de criação do documento, bem como o imbróglio da dicotomia entre BNCC e BNC (Base Nacional Comum). A última foi citada nos documentos oficiais e tem o caráter de promover uma base comum com orientação nacional, diferente do propósito da BNCC, que é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

Na BNCC, os protagonistas são as avaliações em larga escala e as políticas mercadológicas. A própria redação da BNCC insinua nos seus discursos que os marcos legais – a Lei 5.692/71, a Constituição Federal de 1988, a Lei 9394/1996 e as Diretrizes – apontavam para a criação desse documento. No entanto, o que pleiteavam era uma BNC, exceto no PNE, que, explicitamente na sua meta 7, aponta para a construção de uma BNCC.

Dessa forma, cabe uma pergunta: se com a LDB 9394/1996 foram instituídas DCNs que equacionaram a necessidade de um instrumento orientador, por que uma BNCC?

Apesar dos discursos e do forte apelo midiático sobre a atual reforma educacional e a sua implantação, é questionável se houve, no seu percurso de construção, a participação democrática. Por não terem ouvido as críticas que aconteceram sobre a sua elaboração, foi considerada falsamente democrática por conta da parcialidade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Quais vozes foram caladas em função de outras que silenciaram?

Na tabela apresentada sobre movimentos, ONGs e empresas, percebe-se o quanto os empresários se dedicaram à construção da última versão, a fim de prevalecer as suas vozes e se mantiveram fortemente na terceira versão da Base. É forte a hegemonia empresarial, e a educação se encontra mercantilizada, estando à mercê da classe burguesa. As reformas, dessa maneira, são elaboradas sob a ótica dominante da elite e de grupos de poder que desvirtuam o papel da escola para a manutenção de seus interesses, propalando seu discurso hegemônico.

Essas propostas acabam por enfraquecer o papel da escola com seus princípios voltados para atender o mercado de trabalho. Ela é descaracterizada e não se valoriza a formação dos filhos dos trabalhadores em uma perspectiva emancipatória. A escola perde sua função maior, a de transmitir, socializar os saberes considerados importantes e construídos até o momento para contribuir com o desenvolvimento da humanidade.

É sabido que a escola é um espaço privilegiado para que a humanização aconteça, onde deveriam perpassar os conhecimentos objetivos, clássicos, entendendo o clássico como aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado, algo que permanece, ou seja, de conhecimento universal, caracterizado pela permanência e referência.

No decorrer da pesquisa, nota-se que o currículo é um terreno de disputa pelos interesses subjacentes de quem está no poder e controla uma nação. Desde 1932, com o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, a tendência da pedagogia das competências têm sido instalada no meio educacional. A

pedagogia adotada pela BNCC é a das competências, que ganhou mais força na década de 1990 e traz, no seu bojo, os quatro pilares da educação de Jacques Delors: o aprender a aprender, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver, cujo objetivo maior é formar pessoas adaptáveis e flexíveis para atender as mudanças do século XXI.

Esse contexto de visão pragmatista e utilitarista sobressaiu para resolver os problemas do cotidiano de interesses imediatistas, resultando em um esvaziamento dos conteúdos, cuja teoria não estava nem um pouco preocupada com uma escola onde prevaleça ensino propedêutico, de qualidade, intencional, afastando-se de um ensino espontâneo, do qual se apropria naturalmente e que ressalta um ensino técnico permeado pela Taxonomia de Bloom, de 1956.

Essa reforma educacional continua apregoando uma política de controle de currículo com o intuito de conduzir uma nação a treinos, preparando-a para alcançar as metas estipuladas pelas avaliações em larga escala, como o SARESP (SAEB), ENEM e ENADE. Seria um cursinho em forma de Educação Básica, mesmo que o MEC negue que a Base seja currículo. “A BNCC traz uma concepção de currículo travestida de direito de aprendizagem que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagens.” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 66).

Diante da pesquisa realizada até o momento, podemos observar que a BNCC corrobora com o sistema neoliberal, traz uma pedagogia hegemônica, não crítica, que não contribui para a emancipação de um povo, muito pelo contrário, quer manter o *status quo* e está longe de ser uma pedagogia de superação e de inovação.

Por sua vez, a Pedagogia Histórico-Crítica é uma pedagogia contra-hegemônica que tem, como escopo, a luta pela educação dos filhos dos trabalhadores, que os seus direitos sejam garantidos e que eles não sejam vistos somente como peças fundamentais para o enriquecimento de poucos abastados que movem a sociedade capitalista. Tem, como proposta, a superação da pedagogia hegemônica, olhando para o ato educativo como algo humanizador com formação omnilateral e não unilateral, de forma direta e intencional, com um olhar para a singularidade do indivíduo, humanizando-o historicamente e permitindo o acesso aos conhecimentos elaborados.

Embora tenham ocorrido várias mudanças de nomenclatura até se chegar ao nome definitivo, a Pedagogia Histórico-Crítica não nega suas raízes, de caráter dialético e revolucionário, idealizado anteriormente, e a compreensão da história para o desenvolvimento material da existência humana (SAVIANI, 2011). O autor se inspirou no método Materialismo Histórico-Dialético de Marx e Engels, e que não se resume a cinco passos sucessivos e estanques. Mais que uma técnica, a PHC é uma concepção de mundo, na qual o trabalho do professor está muito acima do que a BNCC propõe. A PHC defende a luta de classes, valoriza o professor e sua autonomia, o ensino, o conhecimento sistematizado e não reduz a condição da função do professor a meros tarefas. Seu objetivo primeiro é a a superação da sociedade capitalista.

A formação do professor pontua a importância da tríade: forma, conteúdo e destinatário. O trabalho precisa ser planejado, ter uma intencionalidade educativa, pautar por uma formação teórica sólida, bem distante da BNC-Formação (Resolução 02/2019), que se ancora no movimento de profissionalização do ensino embasado na teoria do “professor reflexivo”, supervalorizando a prática, a forma e a metodologia do professor. As formações são articuladas à vida, pois os elementos “vida” e “conhecimento” são intrínsecos às vivências e às experiências, que são, basicamente, o eixo desse “professor reflexivo”.

A Pedagogia Histórico-Crítica não coaduna com as teorias que valorizam a prática e desvalorizam a teoria. O professor deve partir da unidade entre a teoria e a prática pedagógica, ou seja, a práxis.

Quando o país saía de uma ditadura, emergiu a PHC, na década de 1980, com o intuito de explicar a educação a partir da realidade brasileira. Essa teoria não nega os fatos determinantes na vida dos professores e na sua formação, que são as condições precárias de trabalho, os baixos salários, as duplas jornadas para equacionarem a questão dos baixos rendimentos.

A pesquisa aqui exposta tinha, como intuito, responder algumas questões, porém, no percurso, surgiram muitas outras. E é isso que move a ciência. A constante pesquisa e o material analisado nos deram subsídios para responder que a Pedagogia Histórico-Crítica se diferencia da BNC-Formação de professores e traz as suas contribuições na construção de um professor intelectual, politizado,

revolucionário e não de um simples executor de tarefas, como é proposto pela formação do MEC.

O Produto Técnico Educacional foi elaborado a partir de um curso de extensão realizado no município de Guapirama (PR), e teve a finalidade de apresentar aos professores a PHC, com suas características únicas, portanto, diferente das demais teorias pedagógicas, como a discussão dessa pesquisa se ocupou em demonstrar.

A partir desse curso de extensão de formação de professores, foi gerado um Guia para Formador de Professores. Este curso serviu para uma análise sobre a prática do formador, o que deu certo, o que não deu tão certo, sobre as seleções bibliográficas, indagando se elas promoveram discussões sobre o diferencial da PHC (o escopo desta pesquisa). Nesse contexto, algumas fragilidades foram encontradas, principalmente em relação ao tempo, que em alguns encontros não foi suficiente, ou, às vezes, foi por conta da extensividade do conteúdo. Essas reflexões nos ajudaram a fazer os ajustes na confecção do Guia, que ficará à disposição para futuras consultas.

As abordagens sobre a BNCC no curso foram no sentido que ela está aprovada, o que pode causar a sensação de que já não temos mais o que fazer. Mas, precisamos ter ousadia para seu enfrentamento e resistirmos para mantermos a luta por uma escola pública de qualidade, como bem coloca Lazaretti (2020, p. 126): “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.” Aderir à PHC é, antes de tudo, abraçar a causa de luta de classes, valorizar o professor, o ensino e a intencionalidade para não ficarmos à mercê de uma BNC-Formação que professa a mesma lógica da BNCC, voltada ao descrédito da ciência com um obscurantismo, que é a negação da teoria, andando na contramão do avanço, da criação e da inovação. Nós, na posição de educadores, devemos nos posicionar a favor do conhecimento, e sempre, de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas:

ALMEIDA, M. L. P; JUNG, H. S; SUDBRACK, E. M. Políticas educacionais brasileiras: consequências de um currículo nacional. Redie - **Revista Eletrônica de Investigación Educativa**. 1607-4041. s.p, 2019.

ANDRADE, M.C.P.; MOTTA, V.C. Base Nacional Comum Curricular e o Novo Ensino Médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR On-line** Campinas, 2020.

APPLE, Michael. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores MEC).

Banco Mundial. **Competências E Empregos: uma agenda para juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. Washington, DC, 2018.

BEMVINDO, V. “Escovar a História a Contrapelo”: contribuições de Walter Benjamin para a Concepção Dialética da História. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 20-37, 23 jan. 2020.

BRANCO, E. P. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Paraná Campus Paranavaí Centro de Ciências Humanas e da Educação Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação docente Interdisciplinar - PPIFOR. Paranavaí/PR.

BRAZÃO, D. A. **Entre o colonial e o decolonial: a Base Nacional Comum Curricular como território de disputa**. 2018. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de do Rio de Janeiro Centro de educação e Humanidades Faculdade de Formação de Professores Programa de Pós-Graduação em História Social. São Gonçalo, Rio de Janeiro.

CASIMIRO, F. H. C. **A nova direita no Brasil: aparelhos de ação político-ideológica e a atualização das estratégias de dominação burguesa (1980-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CALIL, G. Uma escola para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica a proposta da BNCC/História. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.2, n.4, p. 39 – 46, jul./dez. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/Ana/Downloads/670-1423-1-PB.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

COLE, M. & SCRIBNER, S. Prefácio dos organizadores da obra. In: VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. XIII - XV.

COELHO, E. S. C. **A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta definida por ações**. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, out./dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>. Acesso em: 01 ago. 2017.

COSTA, R. C. **Estado, políticas de educação e ensino: em debate a Base nacional Comum Curricular**. (2015-2017). 2018. 161f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus Paranavaí – Paraná.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T.A.C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. Ed Cortez, São Paulo, 2018.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

DELLORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília DF: MEC: UNESCO, 2001.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**,

Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018.

EIDT, N. M. Uma análise crítica dos ideários pedagógicos contemporâneos à luz da teoria da TEORIA DE A. N. LEONTIEV. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.157-188, ago. 2010.

EVANGELISTA, O. De protagonista a obstáculos: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil. **Mimeo**: Florianópolis, 2021.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Jornal Universidade à Esquerda, Debate**, 14 nov. 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002.

FIERA, L. As teias de interesses e influências nas redes de políticas educativas na América Latina e Caribe. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-20, set./dez. 2019.

FONSECA, D.J.R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 89f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás Regional - Jataí

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

GAMA, N. G., PRATES, A. C. Currículo e Trato com o Conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, J., MATOS, N. S. D., ORSO, P.J (Org.). **A Pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 81-106.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

GENTILI, Pablo. El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. **Revista Archipiélago**, v. 29, n. 1998, p. 56-65, 1998. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el->

consenso-de-washington-y-la-crisis-de-la-educacion-en-america-latina.pdf.
Acesso em: 04 maio de 2022.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Botafogo, RJ: Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

GONÇALVES, A. M. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC) Aspectos teóricos e ideológicos**. Ed. CRV. Curitiba – 2021.

HELLENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação na área de concentração Políticas educacionais, história e sociedade) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

HOVELER, R. C. O conceito de aparelho privado de hegemonia e seus usos para a pesquisa histórica. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 4, n. 5, p. 145-159, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/PHP/article/view/10792>. Acesso em: 04 maio 2022.

JOHANN, R. C. **Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica**, 2021. 210f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Centro de Educação e Letras - Campus de Foz do Iguaçu-PR.

LAVOURA, T. N., RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHE, J., MATOS, N. S. D., ORSO, P.J (Org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 47 – 62.

LAVOURA, T. N., MARSIGLIA, A. C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 1, 345-376, jan./abr. 2015.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 531-541, 2017.

LOPES, S. A.; COUTINHO, L. C. S. A Pedagogia no Brasil e as contribuições da Pedagogia Histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, v. 12, n. 1, 2020.

MACHADO, V. O. **Crítica ao esvaziamento do currículo de história: a BNCC e a pedagogia das competências**. 2019. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MAGALHÃES, C. H. F. **Obstáculos da pedagogia histórico-crítica no cotidiano da escola**. Maringá: UEM, 2012.

MAIA, J.S. da S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2015.

MAIA, J. S. S.; TEIXEIRA, L. A. Formação de professores e educação ambiental na escola pública: contribuições da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 293-305, 2015.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J; ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, s.p. 2016.

MALANCHEN, J; SANTOS, S. A. S. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a Partir da Pedagogia Histórico –Crítica Versus a base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR On-line** Campinas, SP v.20, p.1-20 e 020017. 2020.

MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. 1. ed. Campinas: Autores Associados Ltda. 2020. Cap.3, p. 57.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L, M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835/14343>. Acesso em: 5 jan. 2018.

MARSIGLIA, A.C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática Histórico-Crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do Método Dialético. **Rev. HISTEDBR On-line**. Campinas, v.19, p. 1-28, e 019003, 2019.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP;

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, p. 223-239, 2018.

MARX, K; FRIEDRICH, E. **A ideologia alemã** (I – Feuerbach). 5. ed. São Paulo: Ed Hucitec, 1986.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. (Org.). COGGIOLA, O. São Paulo: Boitempo Editorial, 1998.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1993.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Coleção educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MICHETTI, M. Entre a Legitimação e a Crítica: Às disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **RBCS** .Vol. 35, nº 102 /2020: e351022, p.1-19, 2019.

NASCIMENTO, M. C. **O ensino de escrita segundo a BNCC**: Transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino) - Universidade Federal de Campina Grande. Pernambuco.

NEIRA, Marcos. “Essa base não”. In: Jornal da USP de 19/09/2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>. Último acesso em: 20 abr. 2020.

NEVES, L. M. W. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, n. 1, p. 229-242, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p229>. Acesso em: 04 maio de 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORSO, P. J. Pedagogia histórico-crítica: Uma teoria pedagógica revolucionária. In: MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

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

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. A arte de construir competências. Entrevista cedida para Paola Gentile e Roberta Bencine. **Revista Nova Escola** online, Fala mestre! São Paulo, n. 135, p.99, set.2000 c. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-147virtual/espaco-educar/ensino-fundamental/ensino-fundamental/fundamenta>>. Acesso em: fev. 2018.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PIRES; M. A. CARDOSO; L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 93-114, 2003.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e a micropolítica: Analisando os fios condutores**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

RODRIGUES, V. A. C. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ROSA, L.O. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. **INFANTIL**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí (SC).

RUCKSTADTER, V. C. M.; OLIVEIRA, A. O.; RUCKSTADTER, F. M. M.; Trabalho educativo e conhecimento científico: a Pedagogia Histórico-Crítica e o papel do professor. **Rev. HISTEDBR On-line Campinas**, SP v.20 1-16 e020042 2020.R

SANTOS, M. N. **A pedagogia histórico-crítica e o projeto de emancipação humana: aproximações na perspectiva da ontologia lukacsiana**. 2011. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: VIGIANNI BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. da. **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996, p. 145-155.

SAVIANI, D. Apresentação. In: GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro - **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª. Ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista RBBA**, v. 3, n. 02, p. 11 a 36, 2014.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SILVA, J. C. A Pedagogia histórico-crítica no contexto da luta de classes: contribuições para pensar sobre a escola pública. In: MATOS, N. S. D.; SOUSA, J. F. A.; SILVA, J. C. (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica**: revolução e formação de professores. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2018.

SILVA, F. C. T. BNCC - "Estudos curriculares de críticas". Campo Grande, 24 abr, 2018, 1 vídeo (1:57:59). [Live]. Aula de abertura da disciplina de políticas educacionais. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c-liRjrHKmQ>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas Programa de Pós-Graduação em Educação. Pelotas.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em:

http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TRICHES, E. F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo de alfabetização da criança (2015-2017)**. 2018. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: Breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista Online de Extensão e Cultura REALIZAÇÃO**. Volume 3, n.5, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIDAL, D. G., SILVA, J. C. S. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios Volume 1. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: A133 p.; v.1, ANPEd, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

b) Documentos oficiais e Websites:

BRASIL. **Orientações para cursos de formação de professores nas áreas de Didática, Metodologias e Práticas de Ensino**. Brasília (DF): Documento Base (Formulação Preliminar) Comissão SEB/MEC.2016, disponível em https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2016/03/doc_formprof_didmetpe-6.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. (Constituição [1988]). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de Nº 4 de 13 de julho de 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 maio 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htmque. Acesso em 15 abr. 2018.

BRASIL. **Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017 e 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, Versão preliminar 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, 27 out. 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**, Publicado em 29 out. 2020, Edição. 208, Seção.1, p:103.

BRASIL. **Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm#:~:text=Altera%20as%20Leis%20n%C2%BA,Leis%20do%20Trabalho%20%2D%20CLT%2C%20aprovada. Acesso em: 27 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 14/2020**, aprovado em 10 de julho de 2020 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília-DF, 2018.

ANEXOS

ANEXO A

Curso de Extensão

Título: Pedagogia Histórico-Crítica, uma teoria contra hegemônica e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Coordenador: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Duração: 20 horas

Carga horária: 20 horas

Área temática: Educação

Modalidade: Online

Curso: Mestrado Profissional em Educação

Resumo:

Trabalho a ser desenvolvido na Rede Municipal de Guapirama (PR), através de um grupo de estudo para os docentes da Rede Municipal de Educação sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a fim de contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação e subsidiá-los para uma possível implementação desta teoria na rede. A finalidade é de nortear a elaboração do Plano de Trabalho Docente, ou seja concretizá-lo como organizador da prática pedagógica segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico Cultural, as quais entendem que a função social da escola é possibilitar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos elaborados pela humanidade, assim contribuindo para a formação da humanidade em cada aluno. O método utilizado será o formulado por Saviani, o método materialismo histórico dialético sob a visão da Marsigliá. As temáticas abordadas sobre a elaboração da BNCC.

Palavras-chave:

Pedagogia Histórico-Crítica. Teorias não críticas e críticas. Contextos de elaboração da BNCC.

Objetivo Geral:

Refletir sobre as implicações da adoção da Pedagogia Histórico-Crítica, na formação continuada de professores, bem como conhecer os contextos de elaboração da BNCC.

Objetivos Específicos:

- Aprofundar nas discussões sobre teoria crítica e não crítica da educação;
- Estudar a origem da Pedagogia Histórico-Crítica, origem, antecedentes e contextualização histórica, sua didática e sua efetivação na prática docente;
- Analisar o engendramento da elaboração da BNCC;
- Refletir se o documento seria mais uma teoria não crítica da educação?

Introdução:

A formação continuada de professor tem sido um tema muito caro para nós educadores e pesquisadores, pois percebe-se que muitos aventureiros têm se aproveitado da fragilidade da formação inicial para assim propagar políticas de formação de professor voltada somente para prática, sabemos que o fato da educação ter virado um comércio no sentido de que vende-se certificados, a preocupação não é com a formação, mas sim o lucro. Tudo isso faz parte do sistema capitalista, onde estamos inseridos. Assim com o intuito de proporcionar formação de docente visando mudanças na qualidade da formação docente, menos tácita, menos utilitarista que visa somente a resolução de problemas do cotidiano e para que o professor não se sinta sozinho nesta caminhada o grupo de estudo busca suscitar reflexões e alternativas sobre a prática pedagógica pautada na Pedagogia Histórico-Crítica e na valorização do professor, do conteúdo e ensino, tendo a educação como o ato de produzir. Quanto à elaboração da BNCC suas temáticas.

Justificativa:

Este curso se justifica, pois lutar por uma escola pública de qualidade aonde perpassa o conhecimento científico, ou seja, um espaço rico de aprendizagem e assim explorar as máximas potencialidades dos alunos, onde o ato de produzir no indivíduo singular o conhecimento historicamente produzido pela humanidade esteja sempre presente nos planos intencionalmente organizados.

Conteúdos:

Saberes implicados na formação de um Educador

Teoria crítica e não crítica da educação;

Uma introdução à PHC: uma teoria da educação contra-hegemônica genuinamente brasileira;

Contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular; temas:

Base nacional comum X Base Nacional Comum Curricular;

Houve ou não participação democrática na elaboração do documento;

Padronização curricular do ensino nacional;

Motivação para elaboração da Base;

Equidade e igualdade;

Influências políticas;

Hegemonia empresarial;

Políticas Curriculares e

Avaliações externas.

O papel do professor.

Público-alvo: Professores da Rede Municipal de Educação de Guapirama.

Infraestrutura: Google meet e Google Forms e/ou equivalente

Orçamento e Fontes de Recursos: Evento gratuito

Professor: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Vanessa Mariano Ruckstadter

ANEXO B

	<p>PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA</p> 
<h2><i>Certificado</i></h2>	
<p>Certificamos que Ana Maria Barbalho Viganó ministrou o curso “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA TEORIA CONTRA-HEGEMÔNICA E O CONTEXTO”, realizado no período de 27/08/2021 a 10/09/2021, promovido pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – <i>Campus</i> de Jacarezinho, registrado no SECAPEE sob o nº 5987, com carga horária total de 10 horas.</p>	
<p>Jacarezinho, 10 de Setembro de 2021..</p>	
 <p>Prof. Dr. Simão C. Castanho S. de Melo <i>Pró-Reitora de Extensão e Cultura</i></p>	

<p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ</p> <p>REGISTRO DE CERTIFICADO Registro Nº17421</p> <p>Livro Nº 11 Página Nº620 PROEC/DE/DPE/Seção de Registros</p>
--

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

VV729f Viganó, Ana Maria Barbalho
Formação Docente Continuada na perspectiva da
Pedagogia Histórico-Crítica: um contraponto à Base
Nacional Comum Curricular e sua proposta formativa /
Ana Maria Barbalho Viganó; orientadora Vanessa Campos
Mariano Ruckstadter - Jacarezinho, 2022.
171 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação.. 2. Educação Básica. 3. Base Nacional
Comum Curricular. 4. Formação Docente. 5. Pedagogia
Histórico-Crítica. I. Ruckstadter, Vanessa Campos
Mariano, orient. II. Título.