

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARCOS GERALDO VIEIRA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA NOVA POLÍTICA  
CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA NA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE  
MATO GROSSO DO SUL**

TRÊS LAGOAS-MS  
2024

MARCOS GERALDO VIEIRA

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO CONTEXTO DA NOVA POLÍTICA CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta.

TRÊS LAGOAS-MS  
2024

VIEIRA, Marcos Geraldo. **A Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da nova política curricular**: um estudo sobre o ensino de química na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. 2024. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2024.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
(Presidente da Banca e Orientador)

---

**Prof. Dra. Flávia Wegrzyn Magrinelli Martinez**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
(Membro Titular Interno)

---

**Profa. Dra. Karina de Oliveira Vasconcelos**

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS  
(Membro Titular Externo)

---

**Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira**

Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS  
(Membro Suplente Interno)

---

**Prof. Dra. Sheila Fabiana de Quadros**

Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO  
(Membro Suplente externo)

**Dedico esta dissertação:**

Ao meu pai, Geraldo Vieira, que partiu para outra querência na metade dessa trajetória de estudos, deixando muitas saudades e um legado de bondade, amor e humanidade, e que com certeza vêm emanando sabedoria e boas vibrações para a conclusão desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta, pelo apoio irrestrito, cordialidade, respeito e dedicação ao trabalho de orientação. Sem a sua condução, nada disso seria possível. Muito obrigado!

Às professoras Dras. Karina Vasconcelos e Flávia Martinez, por toda atenção, ajuda e contribuições para enriquecimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do CPTL, pelos importantes ensinamentos, que muito contribuiu para a minha formação.

Aos encontros da linha de pesquisa Políticas de Educação Superior e Formação de Professores - PESFP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores - GForP, cujos estudos e discussões resultaram em uma importante contribuição para a minha formação e, conseqüentemente, a este trabalho.

À minha mãe, Rose Mari, pelos constantes incentivos, bons exemplos, suporte e presença, apoiando-me ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos (que não vou citar nomes para não esquecer de nenhum), pela presença, compreensão e incentivo em todos os momentos dessa trajetória.

À UFMS, pela satisfação de fazer parte desta instituição como técnico administrativo e mestrando, também pela oportunidade da concessão da ação de desenvolvimento em serviço, que me proporcionou dedicação integral à realização das disciplinas.

O meu muito obrigado a todos!

## RESUMO

O presente trabalho parte do reconhecimento de que o atual currículo escolar brasileiro, isto é, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e também o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS), são políticas de Estado cujas implementações se dão no âmbito da agenda política e econômica neoliberal. Busca-se analisar a caracterização destas políticas educacionais no que tange o ensino de Química para a etapa do Ensino Médio, bem como sua relação (aproximação/distanciamento) com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A pesquisa se ampara na perspectiva crítica, a fim de analisar o objeto à luz da realidade material, social e histórica, fazendo-se uso da técnica de análise documental. Ancora-se nas pesquisas de importantes autores da área, como: Antunes (2009); Antunes e Pinto (2017); Jesus (1989); Giaretta (2021a; 2021b); Silva (2016; 2020); Zank e Malanchen (2020); Neves (2005); Gramsci (1982; 1968); Saviani (2011; 2012a; 2012b; 2012c; 2019, 2020, 2021); Duarte (2012; 2020); Cury, Reis e Zanardi (2018); Del Roio (2018); Laval (2004); Mészáros (2008), entre outros, que oferecem suas contribuições teóricas para a elucidação da temática da pesquisa. A pesquisa indica que a BNCC e o CRMS, na perspectiva do ensino de Química, têm matrizes teóricas e metodológicas fundamentadas na Pedagogia das Competências. Além disso, estão profundamente marcados pelos disciplinamentos hegemônicos da sociabilidade neoliberal. A organização curricular centrada em habilidades e competências tende a aprofundar a divisão classista e a restringir o acesso ao conhecimento elaborado e à cultura, impactando significativamente os estudantes provenientes das classes subalternizadas. Assim, apresentam diversas contradições e distanciamentos em relação à Pedagogia Histórico-Crítica.

**Palavras-chave:** Ensino de Química. Pedagogia Histórico-Crítica. Base Nacional Comum Curricular. Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul.

## ABSTRACT

This work is based on the recognition that the current Brazilian school curriculum, that is, the National Common Curricular Base (BNCC), and also the Mato Grosso do Sul Reference Curriculum (CRMS), are State policies whose implementations take place within the scope of the neoliberal political and economic agenda. The aim is to analyze the characterization of these educational policies regarding the teaching of Chemistry for the High School stage, as well as their relationship (approximation/distance) with Historical-Critical Pedagogy (PHC). The research is based on the critical perspective, in order to analyze the object in light of the material, social and historical reality, using the documentary analysis technique. It is based on research by important authors in the field, such as: Antunes (2009); Antunes and Pinto (2017); Jesus (1989); Giaretta (2021a; 2021b); Silva (2016; 2020); Zank and Malanchen (2020); Neves (2005); Gramsci (1982; 1968); Saviani (2011; 2012a; 2012b; 2012c; 2019, 2020, 2021); Duarte (2012; 2020); Cury, Reis and Zanardi (2018); Del Roio (2018); Laval (2004); Mészáros (2008), among others, who offer their theoretical contributions to elucidate the research theme. The research indicates that the BNCC and CRMS, from the perspective of teaching Chemistry, have theoretical and methodological matrices based on the Pedagogy of Competencies. In addition, they are deeply marked by the hegemonic disciplines of neoliberal sociability. The curricular organization centered on skills and competencies tends to deepen class divisions and restrict access to elaborated knowledge and culture, significantly impacting students from lower classes. Thus, they present several contradictions and distances in relation to Historical-Critical Pedagogy.

**Keywords:** Chemistry Teaching. Historical-Critical Pedagogy. National Common Curricular Base. Reference Curriculum of Mato Grosso do Sul.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Macro competências e Competências socioemocionais no CRMS.....	69
<b>Quadro 2.</b>	Competências da área de CNT no CRMS.....	74
<b>Quadro 3.</b>	Organização das habilidades previstas na área de CNT para a etapa do ensino médio.....	75
<b>Quadro 4.</b>	Exemplo de código alfanumérico.....	76



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNT - Ciências da Natureza e suas Tecnologias

CRFB - Constituição da República Federativa do Brasil

CRMS - Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul

CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FMI - Fundo Monetário Internacional

GForP - Grupo de Pesquisa em Formação de Professores

IF - Itinerários Formativos

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PESFP - Grupo de Estudos de Políticas de Educação Superior e Formação de Professores

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

TCH - Teoria do Capital Humano

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
<b>1 A PEDAGOGIA DA HEGEMONIA COMO AÇÃO DO ESTADO NEOLIBERAL PELA DISPUTA E CONTROLE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>15</b>
1.1 HEGEMONIA E O ESTADO EDUCADOR: IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS.....	16
1.2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE OUTRA HEGEMONIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO.....	24
<b>2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO CONFRONTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS SUBALTERNOS: EXPECTATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA.....</b>	<b>27</b>
2.1 A CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO: EXPECTATIVA EDUCATIVA PARA OS POVOS SUBALTERNOS.....	41
<b>3 ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC FACE À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>48</b>
3.1 A BNCC E SEUS FUNDAMENTOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS.....	48
3.2 BNCC E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROXIMIDADES OU DISTANCIAMENTOS?.....	53
<b>4 O ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DE UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REALIDADE.....</b>	<b>57</b>
4.1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA NA TRADIÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	58
4.2 O ENSINO DE QUÍMICA NA ATUALIDADE: A BNCC E O FOCO NAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.....	60
4.3 DO MACRO AO MICRO: O ENSINO DE QUÍMICA NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (CRMS).....	66
<b>4.3.1 O empreendedorismo no CRMS.....</b>	<b>67</b>
<b>4.3.2 A educação integral no CRMS.....</b>	<b>67</b>
<b>4.3.3 Competências socioemocionais no CRMS.....</b>	<b>68</b>
4.4 A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO CRMS: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	69
4.5 O ENSINO DE QUÍMICA NO CRMS.....	72
<b>4.5.1 O ensino de Química na formação geral básica da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) .....</b>	<b>72</b>
<b>4.5.2 O ensino de Química nos Itinerários Formativos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no CRMS.....</b>	<b>76</b>
4.6 A CURRICULARIZAÇÃO PARAMETRIZADA DO CRMS E O ENSINO DE QUÍMICA: CONSIDERAÇÕES À LUZ DA MATERIALIDADE E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>

## INTRODUÇÃO

De acordo com Oliveira (2020), a redemocratização da sociedade brasileira com o advento da adoção de um Estado social através da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988 (Brasil, 1988) resguardou direitos individuais e também sociais, entre eles o acesso à educação. Por intermédio da CRFB, o acesso à educação caracteriza-se como um direito fundamental social, detendo, portanto, grande número de dispositivos legais dentro do documento (artigos 205 a 214) (Brasil, 1988). O princípio de educação como direito social e gerido democraticamente, associado ao projeto de democracia assumido pelo Estado brasileiro, especialmente a partir de 1980, causou grande intensificação de movimentos sociais que buscavam atuar como sujeitos junto às organizações sociais com o objetivo de promover as políticas educacionais para o Estado brasileiro.

Sabe-se, de antemão, através de muitos debates no Grupo de Estudos de Políticas de Educação Superior e Formação de Professores - PESFP e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, que as políticas educacionais, a partir de 1980, apresentam limitações e contrassensos, especialmente por esconderem aspectos curriculares que refletem interesses externos ao meio escolar, mais especificamente os ideais econômico-neoliberais, e que tem respaldo do Estado brasileiro (Giaretta, 2021b; Laval, 2004).

O que se vê, no âmbito do processo de redemocratização brasileira, é que a política educacional passa a ser objeto de profundos debates e disputas. De um lado, é frequentemente associada à mobilização dos movimentos sociais e das associações educacionais, com ênfase na organização dos profissionais da educação e suas entidades de pesquisa. De outro, há o esforço das estruturas políticas e econômicas para atribuir ao Estado brasileiro um papel mais disciplinador, alinhado à agenda neoliberal, o que gera profundos impactos nas políticas educacionais.

Este cenário de debates e disputas parece tanto produzir ganhos quanto impor limitações e disciplinamentos restritivos, controláveis, à oferta educacional pública destinada aos filhos das classes subalternizadas. Os ganhos estão comumente indicados pelo desenvolvimento e ampliação da pesquisa e incidência

de propostas político-pedagógicas, filiadas a abordagens teórico-metodológicas de perspectiva crítica, neste trabalho representada pela Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Por sua vez, o disciplinamento nos marcos do agenciamento neoliberal do Estado brasileiro, com incidência sobre a educação, está representado pelo esforço constante na promoção de reformas, com centralidade nas reformas curriculares, a partir de estratégias de centralização, controle e parametrização, que parecem se estruturar com base na Pedagogia das Competências.

Os esforços do agenciamento neoliberal das políticas educacionais via reforma curricular, na perspectiva da parametrização, padronização, controle externo e com fluxo organizativo da Pedagogia das Competências, parece ser uma constante, desde os esforços constituintes de produção e homologação da carta constitucional de 1988. Razão pela qual se pode indicar a política curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, posteriormente, a política curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) como primeiros esforços deste disciplinamento (Giaretta, 2021b).

No campo das políticas educacionais em curso no Brasil, o referido esforço de intervenção reformista do Estado brasileiro via reforma da política curricular parece ganhar profundidade e radicalidade com a produção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir da homologação do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024), Lei n. 13.005, de 25 de julho de 2014 (Brasil, 2014), no âmbito do sistema educacional brasileiro, que formalizou o compromisso com a regularização da oferta da Educação Básica no Brasil a partir de uma base curricular comum.

Esta reforma curricular recebe contornos legais na aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) da Resolução CNE\_CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017a), que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Básica brasileira. Esforço complementado pela aprovação da Resolução CNE\_CP n. 4 de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b), instituindo a BNCC para o Ensino Médio. Giaretta (2021b) destaca que esta reforma curricular se justifica pela necessidade de uma suposta readequação didático-pedagógica e epistemológica da educação brasileira face aos desafios sociais, culturais e laborais do século XXI.

Como essa readequação parece estar assentada nas matrizes político-pedagógicas da Pedagogia das Competências, novo marco e referência teórico-metodológica para as intervenções pedagógicas no âmbito do sistema educacional

brasileiro, surge a necessária indagação e problematização sobre o alcance das abordagens pedagógicas sob a perspectiva crítica. Assim, na busca de compreender e verificar a política educacional atual como um fenômeno histórico contraditório, marcado pela interferência de relações econômicas, sociais e políticas, propõe-se estabelecer uma “análise da dimensão da totalidade, da realidade como um todo estruturado e dialético” (Vieira; Arruda, 2016, p. 10).

Nesse contexto, esta dissertação apresenta-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico-crítico, cujo objeto de estudo é o ensino de Química na BNCC e no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS) face à Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Como objetivo geral, assume estudar as possibilidades teórico-metodológicas da PHC no âmbito do ensino de Química no contexto da política curricular da BNCC e do CRMS. Responde pelos objetivos específicos de compreender as novas políticas curriculares em curso no sistema educacional brasileiro como ação do Estado neoliberal para disputa e controle curricular da escola; bem como discutir a concepção de educação, escola e currículo segundo a PHC, com ampla expectativa na educação para alcance de outra hegemonia; além de elucidar o impacto do disciplinamento curricular proposto pela BNCC e pelo CRMS para o ensino de Química no ensino médio.

Esta pesquisa tem como método de análise o materialismo histórico dialético que, segundo Pires (1997), é capaz de atuar como um instrumento teórico e lógico de interpretação de uma realidade educacional que queremos entender de forma mais completa, com o objetivo de “auxiliar nos processos de construção e desconstrução de pensamentos e práxis ideológicas” (Hernandes, 2020, p. 2).

A dialética que “aparece no pensamento de Marx surge como uma tentativa de superação da dicotomia, da separação entre o sujeito e o objeto” (Pires, 1997, p. 84). Torna-se muito importante, para isso, entender as articulações dos objetos de estudos, ver como evoluem e observar como os fenômenos que os envolvem se conectam.

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Paulo Netto, 2011, p. 18).

Dentro desta perspectiva de análise crítica dialética, Duarte (2012) entende, com base em Marx (1973), que o movimento geral do conhecimento se constitui de dois momentos. O primeiro é o empírico, ou seja, como o objeto se apresenta a priori através de uma observação inicial. Nesse instante, o objeto é visto de forma sincrética e caótica, confusa, ou seja, não há clareza e total convicção de sua constituição, demonstrando-se, portanto, um problema a ser resolvido. Partindo-se de uma primeira observação e da análise conceitual, chega-se às abstrações, ou seja, às caracterizações mais simples. Num outro momento, percorre-se o caminho inverso, alcançando, através da síntese, novamente o objeto, que agora não é visto como caótico, mas como uma “rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (Marx, 1973, p. 229). Por isso, Marx (1973) citado por Saviani (2012a) ensina que o primeiro passo reduz a representação abstrata do objeto, e o segundo passo conduz à visualização do concreto através do pensamento. Com esta base, verifica-se que “o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico” (Saviani, 2012a, p. 62).

Nesse sentido, discutir as políticas educacionais, bem como as suas implicações para o processo educacional, é uma tarefa que envolve o movimento do pensamento a fim de desvelar, penetrar e reconstruir tais políticas e suas características, a fim de movimentar a pesquisa e a produção de conhecimento à luz da realidade.

O esforço para a proposição da BNCC via política curricular no âmbito do Estado brasileiro representa, nesta análise, esforços para a reformulação de um arranjo curricular de caráter pragmático, via de regra infiltrado por demandas do capital. Dentro deste cenário, a educação, enquanto locus de atuação da burguesia é apropriada por uma condição de hegemonia e se torna fluxo das políticas educacionais neoliberais, garantidas pelo Estado nos termos da legislação brasileira. Portanto, enxerga-se o currículo enquanto espaço de disputa para a manutenção do grande capital.

Dessa forma, ao definir o estudo das políticas educacionais em termos de currículo, define-se o currículo como categoria central do qual emerge o exercício teórico de análise. Portanto, a fim de dar contexto ao que se propõe, parte-se de antemão das palavras de Saviani (2011) para definir currículo como um conjunto de atividades nucleares, ou seja, remete àquilo que é atividade fim da escola, que na

sua ausência descaracterizaria a sua função. Além disso, para Saviani, o conhecimento curricular precisa proporcionar a formação necessária para que o ser humano seja capaz não somente de conhecer a realidade, mas enfrentar e agir diante de problemas da vida cotidiana. Segundo Malanchem (2014), isso só é possível a partir de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos ou, como diz Saviani (2011), de um conhecimento mais elaborado. Por isso, verificou-se na realidade concreta e material se isso realmente acontece na escola. Para tanto, esta pesquisa exigiu:

a) pesquisa documental: através da análise de documentos, em especial a BNCC e o CRMS, assim como livros, artigos, teses e dissertações que deram subsídios para elucidar a problemática de pesquisa;

b) análise crítica: com vistas a identificar e analisar as aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos da política curricular do CRMS e da BNCC para a etapa do Ensino Médio para o ensino de Química em face de uma abordagem crítica filiada à PHC.

Desta forma, propõe-se, na seção 1, discutir a relação entre Estado-hegemonia-políticas educacionais, a fim de verificar a atuação do Estado enquanto ação da hegemonia do capital e sua influência nas políticas educacionais. Na seção 2, busca-se discutir a concepção de educação, escola e currículo segundo a PHC, com ampla expectativa na educação para alcance de outra hegemonia. Por sua vez, na seção 3, propõe-se a posicionar a BNCC, no âmbito do Ensino Médio, a fim de analisar as aproximações ou distanciamentos com a PHC. Na seção 4, busca-se fazer algumas considerações acerca do ensino de Química na tradição educacional brasileira e também se analisa como ele vem sendo desenvolvido no currículo atual, a saber, na BNCC e no CRMS, bem como suas relações de proximidades ou distanciamentos frente à PHC.

## **1 A PEDAGOGIA DA HEGEMONIA COMO AÇÃO DO ESTADO NEOLIBERAL PELA DISPUTA E CONTROLE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Com o objetivo de analisar a realidade como histórica e dialética, recorre-se ao conceito de Estado em Gramsci (2007, p. 331), que o considera “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados”. Vê-se aqui, portanto, a impossibilidade de um Estado neutro frente a uma condição econômica-social operada pela burguesia. Dessa forma, não teria como, enquanto mantenedor das políticas educacionais, pensar a escola de outra forma senão um espaço que reporta às demandas da hegemonia do capital.

Segundo Giaretta (2021b, p. 5), Gramsci não restringe a compreensão de Estado enquanto “uma estrutura naturalizada e abstrata, ou mesmo mecanicamente determinada pela subordinação da superestrutura à estrutura”, o autor compreendendo o “como hegemonia intelectual e moral de uma certa concepção de mundo”. O Estado, dessa forma, nas palavras de Gramsci (2007), caracteriza-se por um espaço político ocupado por um grupo, no intuito de tornar máxima a ampliação dos próprios interesses, ou seja, através da força da lei, as instabilidades entre o grupo fundamental e o grupo dos subalternos (grupo submetido à opressão e exploração) são equilibradas de modo a prevalecer, sempre, os interesses da minoria comandatária.

Segundo Gramsci, para entender a expropriação, a dominação e a exploração da sociedade é necessário que esta se organize através de um bloco histórico de estrutura e superestruturas, recíprocas entre si, com forças materiais e ideologias que possibilite o desenvolvimento histórico de uma sociedade capitalista que resulta de instrumentos de persuasão, coerção, e forças que operam para a hegemonia política e social. Dentro desta sociedade capitalista, o poder advém das relações na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado (superestrutura política), de modo a garantir a dominação da classe trabalhadora (Neves, 2005).



## 1.1 HEGEMONIA E O ESTADO EDUCADOR: IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

A ideia de hegemonia de Gramsci foi desenvolvida no século XX e pode ser utilizada para explicar o estado de dominação da grande massa frente ao sistema de produção burguês. Dentro desta lógica hegemônica, o sistema capitalista de acumulação e produtor de desigualdades opera não apenas pela via da opressão/dominação, mas principalmente pelo convencimento (coerção) de que este sistema é a única e melhor opção existente, ou, nas palavras de Jesus (1989, p. 33), viabiliza “dominar sem violência, mas com consenso, nos campos político, cultural, moral e até linguístico”.

No ideário de Lenin, a hegemonia é essencialmente política, portanto, é:

[...] capacidade de direção do movimento social, mas não pode deixar de ser, do mesmo modo, capacidade ideológica e de elaboração programática. Hegemonia constitui uma forma em movimento no processo de conquista do poder político (Del Roio, 2018, p. 153).

Não há dúvidas, porém, que a hegemonia acontece no “processo de produção de vida material e nas relações de trabalho” (Del Roio, 2018, p. 158). O autor ensina que a organização do processo produtivo é feita por intelectuais orgânicos do capital (engenheiros, economistas, administradores). Estes, por sua vez, cumprem papéis de educar a grande massa para o bom funcionamento do mecanismo produtivo, a fim de manter os costumes e valores morais coerentes à sociabilidade capitalista.

Contudo, a hegemonia não está ligada somente à ideia de dominação, mas também de uma “direção intelectual e moral” (Silva, 2016, p. 142), ou, nas palavras de Jesus (1989, p. 18), à “capacidade de direção cultural ou ideológica de uma classe sobre o conjunto da sociedade, é também uma relação de dominação entre dirigentes e dirigidos”, de modo com que a relação entre direção/dominação e consenso coexistam dialeticamente. Um grupo só é capaz de dominar o outro através da “coexistência mútua entre coerção e consenso” (Silva, 2016, p. 143). Sem consenso, seria necessário o uso da força, portanto, seria uma ditadura e não hegemonia.

Dessa forma, a “hegemonia exige um processo educativo para justificar, legitimar e persuadir o exercício dela mesma” (Jesus, 1989, p. 28). O convencimento

está para além daquilo que os olhos podem ver, haja vista um sistema estruturalmente mantido pela desigualdade social, pela exploração do trabalho humano e que mesmo assim se mantém.

Segundo Giaretta (2021b), Gramsci, ao analisar o contexto industrial americano do início do século XX, observou um contexto com grande capacidade de atingir ética, política e intelectualmente as relações sociais, ou seja, indo para além do disciplinamento fabril e atingindo aspectos da cultura e da sociedade. Nesse contexto, Gramsci (2007, p. 247) visualiza que “a hegemonia **nasce** da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”. É dentro deste bloco histórico hegemônico que o Estado ganha qualidade de educador.

Nas palavras de Neves (2005), Gramsci acredita que o Estado figura o caráter de educador ao subordinar os grupos sociais à hegemonia da classe dominante, impondo, portanto, a formação técnica e ética da grande massa social e, diante disso, criando e adequando a sociedade às necessidades dos meios de produção. Este Estado educador, dessa forma, orienta a sociedade civil a articular-se à sociedade política, levando os indivíduos a governarem a si mesmos, tornando-se seu complemento orgânico. Dentro desta sociedade burguesa urbana e industrial, o conformismo social se instaura de algumas maneiras, tais como: a forma de pensar, a formação de baixo para cima, o trabalho como modo de referência para a organização da vida e dos meios de produção e o utilitarismo moral e intelectual.

Silva (2016, p. 187) explica que “hegemonia e educação estão dialeticamente integradas na prática social”. Para Giaretta (2021b), em função de uma hegemonia, tanto a estrutura política quanto a civil exigem ações pedagógicas. De acordo com Neves (2005), para Gramsci, toda situação de hegemonia é necessariamente pedagógica, portanto, na situação de educador, o Estado desenvolve a sua pedagogia da hegemonia. Além disso,

A hegemonia é uma relação social essencialmente educativa, expressão teórica e prática do processo de conquista e manutenção da direção política, intelectual, moral, cultural e, por isso tudo, ao mesmo tempo econômica, mediante a obtenção da legitimidade da vontade coletiva, materializada no consenso (Silva, 2016, p. 182).

A categoria hegemonia em sua integralidade não afeta somente as estruturas econômica e política, “mas também age sobre o modo de pensar, de conhecer e sobre as orientações ideológicas e culturais” (Jesus, 1989, p. 42). Segundo o mesmo

autor, ela é capaz de elucidar contradições existentes na superestrutura, seja em relação aos dominantes quanto aos dominados. Assim, seja para manter ou alterar a superestrutura, é necessário o desempenho da hegemonia, o que implica, conseqüentemente, o exercício da educação e da cultura na sociedade civil e na relação com a sociedade política e o Estado. Por isso, toda ação hegemônica é pedagógica, recaindo sobre a escola a tarefa de construir “uma concepção do mundo unitária e coerente” (Jesus, 1989, p. 42), tornando-a igualmente hegemônica.

Segundo Silva (2016), baseado em Gramsci, para que um grupo se torne hegemônico, é necessário um programa escolar no qual seus intelectuais — educadores, professores do ensino elementar e universitários — atuem em prol da consolidação dessa hegemonia. Esta hegemonia, portanto, não se daria sem a educação. Na concepção Gramsciana, a educação é fundamental “para a concretização de uma concepção de mundo [...] tanto na manutenção como na renovação de uma hegemonia” (Jesus, 1989, p. 19). Assim, “a preocupação gramsciana com a escola deve-se à absoluta certeza de que essa instituição tinha a tarefa mais importante dentre as instituições com viés formativo dentro da sociedade [...]” (Silva, 2016, p. 244).

Gramsci preocupou-se em entender como a escola é utilizada pelas classes fundamentais (dominantes e dominados), e observou que a sua função é “modificar ou manter uma estrutura social” (Jesus, 1989, p. 43). Em cada sistema de produção existe uma divisão social do trabalho, desde o feudalismo (senhor feudal e servo) até os dias atuais (capitalismo e assalariado). No capitalismo, as relações sociais são hegemônicas, ou seja, ocorrem mediante um processo de dominação e direção. Para que o dominante aja sobre o dominado, é necessário reproduzir as ideologias de dominação, e a escola contribui muito para tal feito. Contudo, a escola tem condições de “possibilitar ao dominado a consciência das contradições, primeiro passo para a contra-hegemonia” (Jesus, 1989, p. 44), ou seja, para se libertar da condição de hegemonia. Assim,

O consenso que é produzido pelos aparelhos pedagógicos se faz necessário tanto para a manutenção da hegemonia como para sua substituição. Se, do lado dominante, a educação serve ao poder, produzindo a separação entre a teoria e a prática, entre a cultura e a política, entre saber elitizado e trabalho, do lado proletário, esta mesma educação conscientiza a classe subalterna, revela as contradições existentes e possibilita uma nova concepção de mundo, ponto de partida para uma nova relação social (Jesus, 1989, p. 44).

Segundo Jesus (1989), Gramsci visualizava o homem enquanto relação social, e o processo educativo em dois níveis: o molecular (visualiza o homem enquanto indivíduo, com habilidades, capacidades e personalidades) e o coletivo (referindo-se ao homem enquanto sujeito coletivo). Assim, para Gramsci, a educação precisa formar no indivíduo a consciência tanto individual quanto coletiva. Contudo, a primazia do coletivo se sobressai sobre o individual, haja vista que, na sua relação orgânica, o homem entende-se enquanto grupo social e não apenas indivíduo biológico (Jesus, 1989).

Neves (2005) explica que, no oriente, esta pedagogia era exercida através de funções regressivas e negativas (através de tribunais), e no ocidente por meio de ações educativas positivas, ou seja, dentro da sociedade civil, através de aparelhos hegemônicos políticos e culturais, principalmente a escola. Por meio de diversas ações, instituições, meios de comunicação e associações, a classe dominante vai se construindo dentro de um bloco histórico que tem duas tarefas: harmonizar os interesses da grande massa e também as proposições dos seus interesses particulares. Nas palavras de Jesus (1989, p. 29), a educação é capaz de formar consciência tanto para manter uma ideologia quanto para superá-la, contudo, diante de uma situação de hegemonia, “o processo educativo é dissimulador, papel este aproveitado pela classe dominante nos momentos de crise, quando se esforça para manter a situação vigente”.

Segundo Neves (2005), na sociedade urbano-industrial, os aparelhos privados de hegemonia contribuem para a constituição do homem coletivo, e dentro disso a escola faz o seu papel de formar intelectuais de diferentes níveis, no sentido amplo (trazendo concepção de mundo, de sociedade, trabalho, pensamento) ou estrito (construir consciência individual e intelectual). Como Estado de classe, o Estado capitalista organiza a escola em níveis de ensino, seguido a concepção de mundo da classe dominante, embora permeável a ações de outros projetos políticos e pedagógicos (pedagogia da contra-hegemonia). Após a Segunda Guerra, a escola debruçou-se a formar o indivíduo com capacidade técnica para reprodução das relações de produção e exploração. Enquanto formadora de intelectuais orgânicos do capital, a escola burguesa torna-se aparelho de hegemonia, portanto, difusora de uma pedagogia da hegemonia.

Gramsci (1982; 1968) acredita que a escola possibilita o domínio da burguesia sobre a grande massa, formando de acordo com as necessidades dos

meios de produção. Enquanto aparelho privado de hegemonia, a escola centraliza as formas de pensamento, ideologias e cultura pela lógica do capital.

Nas palavras de Antunes (2009), o trabalho deixa de ser uma atividade vital (produtora de subsistência a partir da relação com a natureza) no momento em que se subordina ao capital. Diante desta estrutura capitalista, o trabalho e o Estado moldam-se aos meios de produção e de acumulação que, até 1970, dava-se através do fordismo/taylorismo. Este padrão de produção e acumulação, no pós-45, firmou certo compromisso com alguns países capitalistas com o objetivo de garantir fôlego ao metabolismo do capital, fazendo permitir, assim, a atuação do Estado na relação entre capital e trabalho. Este compromisso trouxe um equilíbrio entre a burguesia e o proletariado posterior à crise de 30 e da política keynesiana, que buscavam, através da luta de classes, um estado de bem-estar social. Este compromisso proporcionou melhorias de salário e trabalho, seguridade social, recaindo ao Estado agir para garantir esses direitos (Estado de providência). Segundo Neves (2005), guiada pelo keynesianismo, a pedagogia da hegemonia vem nesse viés para ampliar os direitos de trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transporte, políticas sociais, a fim de obter consenso da massa sobre a sociabilidade e os meios de produção burgueses.

Nas palavras de Neves (2005), para Gramsci, na sociedade burguesa há três graus de relações de força: aquela ligada à estrutura objetiva, ou seja, que não depende da vontade dos homens; a de forças políticas, com graus diferentes de consciência política coletiva; e a relação de forças militares. Tanto a pedagogia da hegemonia quanto da contra-hegemonia precisa levar em consideração os graus de consciência política dos grupos sociais. O primeiro grau da consciência política é o econômico-corporativo, que é aquele percebido de forma individual dentro de um grupo social. O segundo momento é atingido quando se tem a consciência da solidariedade dentro da mesma classe, garantindo o direito de participação. O terceiro seria o alcance da consciência de que os ideais corporativos precisam ser os mesmos dos grupos subordinados. Ao ultrapassar o plano econômico e corporativo e atingir o universal, garante-se a hegemonia de uma classe sobre uma série de outras subordinadas. Ou seja, é assim que o capitalismo opera.

Segundo Neves (2005), no fordismo, a pedagogia da hegemonia impediu que se ultrapassasse o segundo momento das relações de força. Assim, o projeto social burguês foi chegando ao século XXI com grande adesão popular enquanto único

modelo de sociabilidade possível. Já a pedagogia contra-hegemônica perdeu forças nas sociedades capitalistas centrais, especialmente após a queda do muro de Berlim e do fim da União Soviética. Tornou-se difícil convencer que a expropriação, dominação e a exploração são históricas e oriundas da sociedade burguesa. Neves (2005) explica que, embora minoritariamente, alguns movimentos de proletariados, em todos os cantos do planeta, buscam mostrar que é possível outra forma de sociabilidade que não a burguesa em vigor.

Nas palavras de Antunes (2009), em meados dos anos 60 e início dos anos 70, o modelo de produção fordista/taylorista dá sinais de fraqueza, em virtude da queda dos lucros, do aumento do custo de mão de obra e o desemprego estrutural. O metabolismo do capital, a fim de garantir a sua manutenção, percebeu que poderia explorar também a inteligência, a imaginação, o trabalho em equipe que, atrelado à tecnologia e à eletrônica, produziram modificações nos sistemas e na administração das empresas através do Toyotismo, culminando no fim do fordismo/taylorismo.

Segundo Neves (2005), dentro deste contexto, o Estado de bem estar social foi perdendo espaço para o neoliberalismo, imputando ao Estado coordenar as iniciativas privadas da sociedade civil e prover serviços sociais aos excluídos, pois ao assisti-los financeiramente evita-se, portanto, qualquer tentativa de contra-hegemonia. Nesse sentido que surgem vários aparelhos privados de hegemonia que disseminam a ideia de que as classes dominantes atuam de forma fraterna voluntária na defesa de um bem comum, produzindo uma convicção de que não existem excluídos, mas sim os que ainda não foram incluídos.

Segundo Neves (2005), no neoliberalismo, a pedagogia da hegemonia vem buscar a superação dos desafios do fordismo. Dessa forma, num primeiro momento, estimula o modo de participação ligado ao conceito de catarse em Gramsci, ou seja, busca incentivar soluções individuais, contudo, não podem desligar-se da participação política. O segundo momento seria o desmantelamento dos aparelhos privados de hegemonia da grande massa (no caso contra-hegemônicos) que estavam em função de um aumento de direitos, ganhando, portanto, uma nova rota na direção à precarização do trabalho e destituição de direitos trabalhistas, além de restringir a consciência política. O terceiro momento se dá pelo estímulo do estado à formação de grupos privados desinteressados das relações de trabalho, mas voltados a outras questões, como de gênero, homossexualidade, crianças, jovens,

idosos, etnia, ambientais, ou seja, aproveita-se de questões históricas e culturais para promover uma hegemonia ideológica ao mascarar sua capacidade de criar subclasses. Tais lutas extra econômicas, no entanto, não apresentam perigo à manutenção do capitalismo, haja vista que a sua manutenção é garantida pela exploração da grande massa.

Segundo Antunes e Pinto (2017), dentro da lógica neoliberal e toyotista, a escola, ao adotar currículos flexíveis e basear-se na desespecialização multifuncional, promoveu a polivalência dos trabalhadores diante das tecnologias digitais, da informatização e da maquinização industrial. Essa educação enxuta deu origem às universidades corporativas/empresariais, que rapidamente ocuparam todos os níveis de ensino, do básico à pós-graduação. No ensino superior, a expansão ocorreu através de cursos flexíveis, com formação aligeirada, de baixo custo, nas modalidades à distância, atingindo também os cursos técnicos e as pós-graduações.

Segundo Neves (2005), outro momento importante é a ação de organismos internacionais — em especial o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) — sobre os Estados a partir de 1970, com o objetivo de incentivar a expansão dos aparelhos privados de hegemonia voltados para a organização política. Isso ocorre, especialmente, por meio da fragmentação das políticas sociais, que se materializam em setores não estatais, também chamados de terceiro setor, os quais atuam como intelectuais que mediam entre os expropriadores e o proletariado (ou excluídos), estes últimos sendo alvos do Estado neoliberal. Estes intelectuais possuem como função primordial desvalorizar a ideia de igualdade social, a fim de valorizar a igualdade individual enquanto valor moral. Assim, o bem estar social passa a ser função dos indivíduos e não do Estado.

Nas palavras de Melo (2005), para os citados organismos internacionais, o neoliberalismo está ultrapassado desde 1990, por isso, visando manter a sua dominação, o capital precisou ampliar sua direção e o ritmo das suas ações desde então, e isso ocorreu pela inserção da ciência e da tecnologia e pelas modificações nas relações de poder do Estado. Para a autora, através do pensamento de Gramsci, manter a hegemonia exige disciplinar a ação de consenso, portanto, destituir a consciência da classe trabalhadora é fortalecer o projeto de sociabilidade capitalista. Antes de prosseguir, é necessário deixar claro, contudo, que a ideia de que neoliberalismo foi superado não passa de uma narrativa ideológica dos

organismos internacionais, justamente para viabilizar a tese de consenso neoliberal, de forma naturalizada.

Segundo Melo (2005), as reformas políticas nos países capitalistas periféricos pelo FMI e Banco Mundial se intensificaram a partir de 1985. Uma nova relação entre a sociedade e o Estado foi pensada para este mundo em transformação, indo de pequenas a grandes reformas. Para o Banco Mundial, diante deste cenário, o Estado, mesmo nas periferias, deve se preocupar com a sobrevivência do capitalismo. Contudo, com o aumento das demandas sociais, fortalecer as instituições públicas seria uma saída para que o Estado se aproximasse de tais demandas. Além disso, o Estado estando mais próximo do povo proporcionaria uma facilidade na realização de qualquer reforma. Assim, a partir de 1990, os organismos internacionais em defesa do capital passam a exigir ações “mais ‘participativa’ e ‘humanizadora’ do capitalismo para os países periféricos” (Melo, 2005, p. 75).

Nas palavras de Melo (2005), segundo Anthony Giddens, os organismos internacionais passam a operar um novo sistema de individualismo que, de acordo com a autora, aprofunda a “liberalização, privatização e desregulamentação dos países pobres” (Melo, 2005, p. 76). Isso modifica, inclusive, o conceito de pobreza no mundo, que, articulado à lógica da Terceira Via, reflete a incapacidade de as pessoas de baixa renda garantirem condições básicas de vida, segundo o Banco Mundial. A pobreza, então, torna-se um problema não apenas dos países, mas dos indivíduos que, diante das oportunidades, não conseguem se inserir no sistema. Assim, para incorporá-los ao mundo do desenvolvimento, seria necessário desenvolver programas específicos para tal demanda.

Ainda segundo Melo (2005), no século XXI a preocupação com as reformas se aprofunda, e a ideia do crescimento sustentável a partir de reformas macroeconômicas e estruturais ainda é engodo para os países de periferia. Dentro desta lógica, aparece a possibilidade de utilização do capital cultural e social como uma forma de alavancar o desenvolvimento nesses países. Portanto, o desenvolvimento econômico se vincularia “ao empoderamento das pessoas e comunidades para o desenvolvimento social” (Melo, 2005, p. 81), ou seja, valorizando a vida, as famílias, aquisição de informações, se tornando “componentes do capital social a serem agregados ao capital humano, fundado nas inter-relações cotidianas de indivíduos portadores de escolhas e atitudes em sua coletividade”



(Melo, 2005, p. 82), com a intenção de construir uma sociedade sem confronto social em defesa da sociabilidade capitalista.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE OUTRA HEGEMONIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO

Posicionada a ideia de Estado e hegemonia, bem como suas atuações no contexto escolar, cabe aqui uma inquietação: seria possível vislumbrar uma saída dessa condição de hegemonia do capital? Para Gramsci, segundo Jesus (1989), seria possível através da educação enquanto confronto pedagógico. De que forma? Uma educação para os povos subalternos precisa proporcionar “uma nova ordem intelectual e moral, pela superação do senso comum” (Jesus, 1989, p. 45). Esse novo saber surge do confronto pedagógico educação-trabalho, do qual resultará uma nova cultura e, portanto, uma nova hegemonia. Tal transformação exige sair do senso comum, a fim de obter “uma compreensão crítica do mundo” (Jesus, 1989, p. 46), conquistando sua liberdade, ou melhor, a consciência, a partir da responsabilidade e da disciplina, com um objetivo coletivo, contudo, sem rejeitar as personalidades individuais, a fim de transformar “a ‘coerção-necessidade’ em ‘liberdade-consciência-da-necessidade’” (Jesus, 1989, p. 46). Esta educação preocupa-se, assim, em chegar ao nível social através do individual, transformando o “momento ‘egoístico-passional-individual’ ao momento ‘ético-sócio-político’” (Jesus, 1989, p. 46). Ao chegar nesse estágio, “a estrutura social se transforma de força em meio de libertação, de necessidade opressora em liberdade” (Jesus, 1989, p. 46).

O conceito de liberdade proposta por Gramsci é condição de educação e de hegemonia, mas está aquém do proposto pela burguesia e, portanto, também orientará, enquanto manifestação da vontade universal, os projetos pedagógico-políticos (Jesus, 1989). O autor explica que o que dificulta a conquista dessa consciência histórica autônoma é exatamente o senso comum, ou seja, a falta da consciência crítica que, para Gramsci, se fundamenta em três pilares: o materialismo (confiar e aderir cegamente a dados imediatos), o dogmatismo (confiar cegamente na primeira fonte, sem consultar as demais, causando inconsciência da totalidade) e a incoerência (as várias formas de manifestação do senso comum, podendo ser compreendido como o acesso fragmentado à realidade).

É aqui que entra o papel da educação enquanto forma de superação do senso comum, ou seja, como um esforço de elevar:

[...] a cultura de massa a um nível crítico-sistemático capaz de interferir nas relações de classe. Educar significa o esforço de vencer estas incoerências ou contradições, pela autonomia crítica tanto dos indivíduos como da classe proletária. O materialismo, o dogmatismo e a incoerência só poderão ser superados pela educação, devendo a estratégia educacional dar prioridade à superação destes elementos como meio de se chegar ao bom senso (Jesus, 1989, p. 50).

Nas palavras de Jesus (1989), o bom senso, para Gramsci, é capaz de mudar a forma de pensar e sentir do indivíduo, levando a uma prática política que o situa em relação ao mundo e à história. Silva (2010, p. 15) deixa claro que:

A educação e a cultura são, na ótica gramsciana, as peças fundamentais para a constituição de um novo homem: autônomo, consciente, crítico, capaz de criar novas relações e as demais condições necessárias para a superação da estratificação social em prol da edificação de uma outra ordem econômica e política, não mais pautada na desigualdade social.

Portanto, a educação é mister “no processo de luta política pela emancipação do homem (Silva, 2010, p. 15). Coerente a isso, na obra “O lugar da educação em Gramsci”, Silva (2020, p. 35), ensina que a construção de uma outra ordem social só é possível através da construção “de um novo ser humano, de uma nova filosofia, [...] de uma nova concepção de mundo, crítica, consciente, e coerente” e, desse modo, só seria possível através da educação e da cultura. A autora complementa: “Gramsci associa cultura e revolução para a efetiva realização de uma mudança de ordem social. O primeiro elemento seria condição para materialização do segundo” (Silva, 2020, p. 148).

Logo, para a edificação de um novo sistema político e social é necessário um novo sujeito, e este só seria possível através de uma formação diferenciada. Esta formação, contudo, não se reduz à mera transmissão, não acontece de maneira espontânea, mas sim pela atuação efetiva/intencional do educador, visando o aprendizado amplo e rico. O homem gramsciano é aquele:

[...] ator principal de seu tempo, despregado das amarras da ideologia dominante, capaz de discernir, criticar, construir e disseminar uma concepção de mundo promulgadora da superação do sistema capitalista (Silva, 2020, p. 221).

A cultura, deste modo, é mais que aquisição de saberes e conteúdos, é “exercício ativo e crítico do pensamento, a organização pessoal, a inferência aos

acontecimentos históricos, aos fatos diários, as problemáticas futuras e a capacidade de estabelecimento de relações com a realidade” (Silva, 2020, p. 146). A autora explica que Gramsci não concebia o homem como um simples receptor de informações, logo, a educação e a cultura não poderiam ser estabelecidas pela simples transmissão de saberes existentes, pelo contrário, ela deveria tomar uma postura crítica frente à realidade social, política e histórica, ligar e agregar os indivíduos, tirá-los de suas posições amorfa e alienada com o propósito de resolver os problemas que são de interesse de todos. Deste modo,

[...] a emancipação do subalterno supõe que a unificação passe também pela emancipação cultural, pela percepção de que o econômico e o político (e o filosófico) são expressões de uma mesma realidade em movimento: a emancipação do subalterno passa pela construção de um novo bloco histórico, uma nova forma de hegemonia e, como constitutivo desse processo, de uma reforma moral e intelectual (uma revolução cultural gerada na autoeducação das massas). Eis a razão da grande importância do estudo do folclore, da religiosidade, do senso comum, das formas de organização das classes subalternas. É o socrático “Conhece-te a ti mesmo” como condição da transformação (Del Roio, 2018, p. 182).

Para Gramsci, segundo Silva (2020), a educação e, inseparavelmente, a cultura proporcionariam as condições necessárias para que os trabalhadores tomassem o poder e alcançassem o pilar de sustentação de uma nova hegemonia. A autora explica que Gramsci reafirma que, sem ampliação da cultura e da educação, isso não é possível. A classe que pleiteia outra hegemonia precisa romper com a ideologia dominante, portanto, quebrar com o senso comum, por isso a necessidade de uma reforma intelectual e moral, a fim de dominar os mecanismos políticos e econômicos que regem a sociedade atual. Ademais, como Gramsci considerava todo homem intelectual e filósofo, portanto, nada mais justo que “uma educação que leve suas reais capacidades em consideração” (Silva, 2020, p. 219).

## **2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA ENQUANTO CONFRONTO PEDAGÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO PARA OS POVOS SUBALTERNOS: EXPECTATIVA CONTRA-HEGEMÔNICA**

Dada a lógica de superação de uma situação de hegemonia por meio da educação, Dermeval Saviani é autor de uma proposta pedagógica contra-hegemônica chamada Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de viés dialético e amparado no materialismo histórico, também apresentando afinidade com a Teoria Histórico Cultural de Vigotski. Para Saviani (2019, p. 2), a educação é observada como ato de construção histórica e coletiva dos homens, ou seja, é atividade de “mediação no seio da prática social global”.

A prática social é ponto de partida e de chegada da educação, responsável por promover a problematização, ou seja, proporcionar “os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos” (Saviani, 2019, p. 2). O autor fundamenta sua teoria em aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais em concordância com as condições históricas de produção da vida estabelecidas pela sociedade capitalista.

A produção da vida enquanto produto do próprio homem, portanto, oriundo do trabalho humano, requer ao homem a capacidade de “aprender a produzir a sua própria existência” (Saviani, 2019, p. 3), ou seja, a formação humana é caracterizada por um processo educativo, cujos conteúdos são validados pela experiência, sendo estes “preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie” (Saviani, 2019, p. 3), cujo processo de educar novas gerações o autor chama de comunismo primitivo. Contudo, essa forma de educação se dava de forma dedutiva, enquanto saber espontâneo, portanto, não sistematizado.

Saviani (2019, p. 3) explica que o rompimento do comunismo primitivo se deu pela “divisão dos homens em classes”, mediante divisão do trabalho, apropriação da terra e, conseqüentemente, estabelecimento das classes dos proprietários e não proprietários. O autor ensina que o trabalho que até então era condição de subsistência e produção da vida passa a ser apropriado pelo controle privado, portanto, possibilitando aos proprietários condições de viver sem trabalhar, reverberando na educação, que passa a tomar novas determinações na sociedade capitalista.

Com o advento da Revolução Industrial e da indústria moderna, vê-se uma simplificação do processo de produção fabril com profundo impacto na incorporação do trabalho manual às máquinas. Tal acontecimento exigiu da escola a função de capacitar para os novos processos produtivos. Embora não exigisse uma qualificação específica, a maquinaria determinou uma qualificação mínima, ou seja, um currículo elementar, haja vista que “além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias” (Saviani, 2019, p. 3).

Na sociedade capitalista, o trabalho afetou não somente os meios de produção, mas a forma de produção da vida de forma generalizada, especialmente nos seus aspectos culturais e sociais. Esse novo jeito de produzir e organizar a vida passa a exigir a subsistência material a partir da produção de bens materiais. Contudo, para a produção dos bens materiais, o homem precisa antecipar suas ações, ideias, objetivos, o que representa incluir aspectos “do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (Saviani, 2019, p. 3), adentrando, dessa forma, numa outra categoria, que é o trabalho não material, no qual se encontra a educação.

Saviani (2011) ensina que, dentro da categoria do trabalho não material, existem duas modalidades. Na primeira, o produtor e o produto estão separados, ou seja, o consumo não é instantâneo à produção, como é o caso dos livros. Na segunda modalidade, o produto é imbricado ao ato de produção, ou seja, o consumo e a produção acontecem instantaneamente. É nessa segunda modalidade que acontece a educação. O autor explica melhor:

[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos) (Saviani, 2011, p. 12).

Isto posto, entendida natureza da educação, Saviani (2011) ensina acerca da sua especificidade. Para isso, o autor explica que a natureza humana não é dada a priori, pois é uma construção histórica e humana. Como consequência disso, ou seja, do trabalho humano, o trabalho educativo também o é. Observe: “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”

(Saviani, 2011, p. 13). O autor explica que o objeto da educação se caracteriza pelo ato de identificar os aspectos culturais necessários aos seres humanos para que sejam humanos e providenciar as maneiras mais apropriadas para alcançar este objetivo.

Para o primeiro aspecto (identificação dos elementos culturais), Saviani (2011) explica que é necessário separar o acidental do essencial, o principal do secundário e o fundamental do acessório. Para isso, é necessária a compreensão do clássico, ou seja, ele não é tradicional, moderno nem atual. O clássico é o fundamental, o essencial. Assim, o clássico constitui-se como um “critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (Saviani, 2011, p. 13).

Em relação ao segundo aspecto (providenciar as maneiras mais apropriadas para desenvolver o trabalho pedagógico) Saviani (2011, p. 13) refere-se à “organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente”. Contudo, como a educação não se restringe ao ato de ensinar (este é apenas um aspecto do ato educativo),

[...] a própria institucionalização do pedagógico através da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível a sua institucionalização. Nesse sentido, a escola configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global (Saviani, 2011, p. 13).

Dessa forma, na sociedade, o papel da escola converge para a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2019, p. 3), ou seja, ao “conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (Saviani, 2011, p. 13).

A exigência da nova sociedade é um sistema escolar que dê condições para apropriação “da cultura formal, expressa da forma escrita” (Saviani, 2019, p. 3), haja vista que a fala aparece espontaneamente na relação com os adultos. Assim, “a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever” (Saviani, 2011, p. 13). A escrita, portanto, enquanto construção formal (codificada) exige a construção de processos formais, ou seja, a instituição escolar. Dentro dessa sociedade do conhecimento, o currículo se organiza mediante a estrutura organizacional da sociedade, ou seja, “não se separa do ato de produção” (Saviani, 2019, p. 3).

Dessa forma, a escola relaciona-se ao que é a ciência, ou seja, ao “saber metódico, sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). O autor explica que, para os gregos, existem três palavras que se referem ao conhecimento: *doxa*, *sofia* e *episteme*. *Doxa* está relacionada à opinião, ou seja, ao conhecimento espontâneo, do senso comum, cotidiano, um “misto de verdade e de erro” (Saviani, 2011, p. 14). *Sofia* refere-se à sabedoria, à experiência de vida. Enquanto *episteme* refere-se à ciência, ou seja, ao saber sistematizado.

A escola, portanto, deve proporcionar “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011, p. 14). Seu currículo, dessa forma, precisa se estruturar com fundamento no saber sistematizado, por sua vez, à cultura letrada, e isso implica “ler, escrever, contar, os rudimentos, das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (Saviani, 2019, p. 4). Este conteúdo escolar, apesar de parecer simples e por vezes óbvio, sofre ocultação e conduz os currículos escolares pós-modernos a tornarem-se:

[...] sobrecarregados com atividades impregnadas do cotidiano, do senso comum, subsumidas por orientações motivadas por apelos mercadológicos e midiáticos sem qualquer consistência teórica, embora abusem do termo “pedagogia” adotando denominações como; “pedagogia de projetos”, “pedagogia das competências”, “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia corporativa”, “pedagogia do professor reflexivo” etc., avançando até mesmo para nomenclaturas mais bizarras com “pedagogia do amor” e “pedagogia do afeto” (Saviani, 2019, p. 4).

Saviani (2011, p. 15) entende o currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ou seja, o nuclear é o ensino do saber sistematizado, rudimentar, e não o secundário, que está cheio de senso comum. O autor explica que, infelizmente, o secundário é facilmente encontrado nas escolas:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (Saviani, 2011, p. 15).

Outros desdobramentos também são vistos, como é o caso da disputa do acesso à escola por diversos profissionais: “nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.” (Saviani, 2011, p. 15). Verifica-se, assim, uma outra inversão da escola: ao invés de atender a população oportunizando o saber sistematizado, passa a agenciar serviços voltados a interesses corporativistas.

Saviani (1991) *apud* Duarte (2012a, p. 54) ensina que o trabalho educativo “é uma produção direta e intencional”. Assim, em decorrência da cultura que se produz e se acumula historicamente, busca-se formas mais apropriadas de alcançar o “objetivo de produção do humano no indivíduo” (Saviani, 1991 *apud* Duarte, 2012a, p. 53) além de entender que o desenvolvimento da humanidade é especialmente histórico, explica também que, para que uma educação escolar se comprometa com o ensino da classe subalterna, é necessário focar no que é verdadeiramente o “núcleo clássico da escola, ou seja, a transmissão-assimilação do conhecimento objetivo e universal” e que o conhecimento universal é “produto histórico da totalidade da práxis social humana” (Saviani, 1991 *apud* Duarte, 2012a, p. 53).

Saviani (2011) remete mais uma vez ao clássico para organizar as atividades da escola, ou seja, o currículo. Assim, recupera o conceito de currículo como “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2011, p. 17). O autor explica que a escola não existe somente pelo saber sistematizado, é preciso providenciar condições para transmissão e assimilação do conhecimento para que ele seja gradativamente dominado pelo estudante. O saber escolar, assim, vem a se caracterizar como “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado” (Saviani; Duarte, 2012, p. 17).

Saviani (2011, p. 17) ensina “que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”. O autor explica que isso é possível de ser verificado na educação, a exemplo do processo de alfabetização que exige domínio dos “mecanismos próprios da linguagem escrita” (Saviani, 2011, p. 18). Nesse sentido, é necessário “fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser” (Saviani, 2011, p. 18). Assim, após o domínio das formas



básicas, a leitura e a escrita acontecem com segurança, possibilitando a libertação contínua dos aspectos mecânicos e progressivamente o estudante vai voltando sua atenção ao conteúdo/significado do que está escrito. “A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica” (Saviani, 2011, p. 18).

Esse processo indica, conforme Saviani (2011), que a aprendizagem está relacionada à criação de um *habitus*, de uma segunda natureza, ou seja, da aquisição de uma disposição permanente, o que também exige esforços e tempo robustos. O *habitus*, dessa forma, é a criação de uma situação de aprendizagem irreversível, através da insistência e da persistência, da repetição de atos até a sua fixação.

É por isso que a escola primária dura quatro anos na maioria dos países. Ao adentrar ao universo letrado, a escola proporciona à criança a “passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (Saviani, 2011, p. 20). Este movimento é dialético, porque a escola permite que novos conhecimentos enriqueçam os anteriores. Contudo, o saber erudito é uma primazia ao saber popular. Dessa maneira,

[...] a restrição do acesso à cultura erudita conferirá àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina (Saviani, 2011a, p. 20).

A PHC vincula-se a uma “teoria do movimento da realidade, isto é, teoria que busca captar o movimento objetivo do processo histórico” (Saviani, 2011, p. 75). O termo ‘histórico-crítica’ remete à compreensão da educação baseando-se no “desenvolvimento histórico objetivo” (Saviani, 2011, p. 75). Dessa forma, pressupõe a concepção do materialismo histórico como forma de compreender a história a partir das “condições materiais da existência humana” (Saviani, 2011, p. 75).

Saviani (2011) ensina que a PHC se firma no Brasil como corrente pedagógica a partir de 1979, na busca pela compreensão da educação através de seus condicionantes sociais. Para tanto, utiliza-se da análise crítica-dialética, pois assume que os condicionantes sociais determinam a educação. Contudo, o autor é ciente que essa

[...] determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação (Saviani, 2011, p. 80).

Tudo isso é necessário para que, a partir da compreensão da educação como processo histórico-objetivo, possa-se alcançar uma pedagogia compromissada com a “transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação” (Saviani, 2011, p. 80). Assim, ao pressupor a história como dialética, possibilita-se compreender a educação da forma como ela se apresenta no presente, mas reconhecendo que isso é decorrente “de um longo processo de transformação histórica” (Saviani, 2011, p. 80). Assim, o autor entende que a relação da escola com a PHC é bastante íntima, porque surge a partir das necessidades reais e concretas da prática educativa. Por outro lado, demanda o conhecimento da realidade a partir de suas origens históricas.

Saviani (2011) explica que a caracterização do homem enquanto ser natural implica a contínua necessidade de produção de sua existência, já que o homem enquanto animal e ser natural distingue-se dos demais pela constante adaptação da natureza às suas necessidades. Portanto, o “que define a essência da realidade humana é o trabalho, pois é através dele que o homem age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades” (Saviani, 2011, p. 80-81). Nesse sentido, o autor ensina que o desenvolvimento histórico nada mais é do que a produção da existência humana ao longo do tempo. Ao agir sobre a natureza – trabalhar – o ser humano produz o mundo histórico, o mundo da cultura. A educação surge nesse processo.

Como dito no começo desta seção, inicialmente a educação acontecia concomitantemente ao “ato de agir e existir, com o trabalho” (Saviani, 2011, p. 81). Assim, no comunismo primitivo, a produção humana era feita de forma coletiva e a apropriação dos elementos necessários para isso eram de uso comum.

Saviani (2011) ensina que, posteriormente, com o advento da apropriação privada da terra, os meios de produção tornam-se privados e os detentores da propriedade passam a colocar em suas terras os trabalhadores que não são proprietários (a mão de obra escrava). O trabalho escravo origina, portanto, a possibilidade de existência de uma classe social que não precisa trabalhar, porque o trabalho do escravo também garante a sua sobrevivência; é nesse contexto que surge a escola.

“O lugar do ócio” é o significado da escola em grego (Saviani, 2011, p. 81); isso porque só poderiam preencher o tempo livre indo à escola aqueles que não precisavam trabalhar para sobreviver. À medida que surgia na sociedade medieval duas classes sociais – a dos proprietários e a dos não proprietários – “a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária” (Saviani, 2011, p. 81-82), permanecendo o trabalho cotidiano como maneira principal de educação. O autor ensina que a minoria que tinha acesso à aprendizagem escolar. Por exemplo, aprendia-se a cultivar a terra praticando o cultivo.

A partir da modernidade, ou seja, dos meios de produções feudais e do mercantilismo, a terra deixa de ser o principal meio de produção e os instrumentos de trabalho variam. Surge a sociedade burguesa e o eixo do processo de produção é deslocado “do campo para a cidade, da agricultura para a indústria” (Saviani, 2011, p. 82). A classe dominante, nesse momento, passa a ser uma classe empreendedora, reprodutora do capital. O autor complementa:

Em consequência, a burguesia revoluciona as relações de produção e passa a conquistar cada vez mais espaços, a dominar a natureza através do conhecimento metódico, e converte a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria (Saviani, 2011, p. 82).

Nesse contexto, as cidades aparecem como espaços artificiais (não naturais) e determinantes das novas relações sociais. É nessa conjuntura que se faz necessário o conhecimento intelectual, ou seja, o conhecimento sistemático, a cultura letrada, a escrita. É nessa “sociedade burguesa que se vai colocar a exigência de universalização da escola básica” (Saviani, 2011, p. 82). A escola, enquanto espaço apropriado para a função educativa, para a promoção do conhecimento, reorganiza o trabalho educativo através do saber sistematizado.

O processo de secundarização da escola é visto pela PHC como reflexo da própria contradição da sociedade de classes. Nesse sentido, o processo de desvalorizar a escola visa justamente “reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade” (Saviani, 2011, p. 84). O autor explica melhor:

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa

instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão em classes (Saviani, 2011, p. 85).

Assim, se o conhecimento, fruto do trabalho escolar, também é um meio de produção, então ele está imbricado nesse processo de contradição, uma vez “que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado” (Saviani, 2011, p. 85), por isso a propensão em tornar a escola secundária, ou seja, de esvaziar a sua função ligada ao conhecimento elaborado, “convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (Saviani, 2011, p. 85). É por isso que é importante dar um sentido crítico à pedagogia, ou seja, ter a

[...] clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional (Saviani, 2011, p. 86).

Saviani (2011) explica que é muito importante a compreensão do que é tradicional e o que é clássico na escola. O tradicional está relacionado ultrapassado, ou seja, à pedagogia tradicional, que precisa ser combatida. O clássico supera o tempo, mantém-se, e por isso não pode ser perdido de vista, a fim de evitar que coisas secundárias ocupem o espaço do que é principal na escola. A exemplo desses conteúdos secundários estão as comemorações, o estudo dos temas transversais (educações ambiental, sexual, para o trânsito) no lugar daquilo que é de fato interessante para a escola: a leitura, a escrita, o conhecimento elaborado; são nestes conteúdos que a escola para as classes subalternas deve se debruçar.

A defesa da função da escola direciona-se para o que produz o desenvolvimento cultural, a partir do desenvolvimento histórico da sociedade. Após esta compreensão, são possíveis a superação de uma sociedade de classes e o caminho para uma sociedade socialista (Saviani, 2011). Tanto a concepção política socialista quanto a PHC fundam-se a partir de um conceito de realidade que é produto do próprio homem através do trabalho e “da produção das condições materiais ao longo do tempo” (Saviani, 2011, p. 88).

Na atualidade, Saviani (2019, p. 4) considera a PHC “realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos”. Para tanto, é necessário considerar duas premissas:

1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não como produção do próprio objeto de conhecimento, mas como produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (Saviani, 2019, p. 4).

Saviani (2012a, p. 62) explica que o processo de conhecimento é “indutivo e dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico”, e que as determinações abstratas podem conduzir ao conhecimento concreto através do movimento do pensamento, conforme prevê a teoria de Marx. Dessa maneira, é totalmente possível estabelecer relações entre a teoria da educação de Marx e a pedagogia socialista. O autor ensina que a pedagogia se refere à teoria que dá base à prática educativa, buscando equacionar os problemas relacionados ao educador-educando, professor-aluno, movimentando os processos de ensino e de aprendizagem. Por isso, as teorias pedagógicas são apenas aquelas que guiam a atividade educativa.

Dessa maneira, a pedagogia socialista associada ao marxismo funda-se no socialismo científico, ou seja, numa pedagogia que orienta o processo de ensino e aprendizagem na relação entre professor-aluno. Isto posto, a pedagogia socialista marxista só é possível como concepção pedagógica quando a forma social capitalista transitar para a uma sociedade comunista (Saviani, 2012a).

Suchodolski (1976) *apud* Saviani (2012a) ensina que os princípios filosóficos da pedagogia socialista estão amparados em cinco fatores. O primeiro refere-se à sua absoluta originalidade enquanto atividade pedagógica, ou seja, possui caráter tão novo quanto a época do socialismo. O segundo refere-se ao caráter ativo do ser humano, derivado do materialismo histórico dialético e as contrarrazões à teoria sensualista que definia o homem como simples expectador da realidade. O marxismo, pelo contrário, define que a atividade do homem é social, histórica e material, evidenciando a necessidade do próprio ambiente ser educado. Assim como a história, a educação também é resultado da ação dos homens. O terceiro fator refere-se ao caráter material e social da atividade humana, o qual afirma que o que define a formação do homem é a prática material e não as ideias. No juízo marxista, o trabalho proporciona a essência do homem. Assim, a pedagogia socialista raciocina objetivamente, voltando sua atenção à unidade dos objetos, nas suas diferenças e causas reais. O quarto fator refere-se à formação da consciência e transformação da vida, ou seja, determina que a atividade dos homens enquanto

indivíduo determinante deste mundo atua através do domínio da natureza e produção de novos arranjos sociais, conforme a teoria marxista. O quinto fator refere-se à prática revolucionária, ou seja, também pela teoria marxista, a mudança da circunstância e da atividade humana que é entendida por Marx como prática revolucionária, fazendo com que a pedagogia socialista se distinga das teorias positivistas e pragmáticas.

Na pedagogia socialista, a ação transformadora é uma prática revolucionária. Isto posto, Saviani (2012a) explica que Suchodolski considera que estes princípios filosóficos da pedagogia socialista nortearam a revolução na busca pela sociabilidade socialista na União Soviética e no Leste Europeu.

A estes fatores da pedagogia socialista abordados por Suchodolski cabe acrescentar a noção de concreto, que é categoria central no pensamento de Marx para a elaboração de uma pedagogia concreta (Saviani, 2012a). Saviani referenda a sua PHC enquanto:

[...] movimento que vai das observações empíricas ('o todo figurado na intuição') ao concreto ('uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas') pela mediação do abstrato ('a análise, os conceitos e as determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). É a partir daí que podemos chegar a uma pedagogia concreta como via de superação tanto da pedagogia tradicional como da pedagogia moderna (Saviani, 2012a, p. 78-79).

Dito isto, a pedagogia concreta baseia-se na concepção de educandos enquanto indivíduos concretos, como um apanhado de relações sociais. A pedagogia tradicional, por outro lado, caracteriza os estudantes como sujeitos abstratos, “como expressões particulares da essência universal [...]” (Saviani, 2012a, p. 79). Já a pedagogia moderna, diferentemente, coloca o estudante no centro do processo educativo, considerando-os como sujeitos singulares, dotados de originalidade, singularidade, criatividade e autonomia, fazendo elidir a história e promovendo a naturalização das relações sociais, ou seja, acreditando que o desenvolvimento dos educandos se dá “por suas disposições internas, por suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético” (Saviani, 2012a, p. 79).

Já a PHC considera os educandos como indivíduos concretos, como “unidade da diversidade, ‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’, síntese de relações sociais” (Saviani, 2012a, p. 79). Desta forma, o que interessa ao aluno são as condições que ele tem, não as que ele escolher, assim como as

gerações atuais também não escolhem as relações de produção que herdaram das anteriores. A criatividade, nesse sentido, se expressa na maneira de assimilar e transformar estas relações. Os educandos concretos também desenvolvem relações sociais que não optaram, anulando a concepção de que o estudante é capaz de fazer tudo que escolher.

Sendo assim, o conhecimento sistematizado precisa voltar-se aos interesses do aluno concreto, já que dentro dessa síntese de relações sociais o aluno situa-se imerso em uma sociedade que exige este tipo de conhecimento, sendo, portanto, tarefa da escola dar acesso a esse saber. A PHC está além e não aquém das pedagogias tradicional e moderna, já que se dedica a encarar os desafios da educação na sociedade atual para além do que determina a sociedade burguesa (Saviani, 2012a).

Posto isto, a construção de uma pedagogia marxista requer a compreensão do materialismo histórico, aprofundar os processos pedagógicos, reformular e reconstruir diretrizes pedagógicas que conduzam a um trabalho educativo que reúna os

[...] objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (Saviani, 2012a, p. 81).

Assim, o método da economia política de Marx estruturou o método da PHC, de onde Saviani retirou o critério de cientificidade: a concepção dialética de ciência em Marx,

[...] concluindo que o movimento que vai da síncrese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento (o método de ensino) (Saviani, 2012a, p. 81-82).

Em Marx, Saviani (2012b, p. 127) explica que a transformação “do empírico em concreto [se dá] pela mediação do abstrato”. Dessa maneira, o concreto, enquanto “unidade da variedade, síntese de múltiplas determinações, é, para o pensamento, um resultado, o ponto de chegada, e não o ponto de partida” (Saviani, 2012b, p. 127). O autor explica que o ponto de partida, ou seja, nas primeiras impressões, a realidade representa-se como caótica, sincrética. O concreto,

contudo, é ponto de chegada para o pensamento. Saviani explica a diferença entre o concreto real e o concreto do pensamento. O concreto real vem antes do conhecimento, ele é base para o sistema cognitivo. Deste modo, o concreto real manifesta-se pela observação imediata, pelas categorias mais simples da abstração. De propriedade disso, ao voltar ao todo reproduzido, o concreto manifesta-se no pensamento pela “síntese de relações e determinações numerosas” (Saviani, 2012b, p. 128).

Considerando isso e vislumbrando que a essência humana em Marx é definida pelo trabalho, Saviani (2012b) reconhece que a educação é uma formação humana. O trabalho constitui o homem no e pelo trabalho. Esse processo de produção relaciona-se com o processo de formação do homem, que vai se complexificando ao longo do tempo com as diferentes modalidades de trabalho: trabalho manual e intelectual e trabalho material e não material. É fato que estas duas divisões também se diferenciam internamente: trabalho rural, industrial, comercial, musical, político, administrativo, educativo, etc. Portanto, a educação também é uma modalidade de trabalho. Saviani (2012b) ensina que Marx, contudo, não conclui que trabalho e educação são idênticos, porém, reconhece que são elementos (unidades) de uma totalidade.

Duarte (2012) reforça que a função da educação escolar na busca pelo socialismo ganha solidez através do conhecimento, da formação humana e da luta contra o sistema burguês e seus meios de produção. “A luta pela socialização do conhecimento é, portanto, um componente imprescindível da luta contra o capital” (Duarte, 2012, p. 154). O conhecimento escolar precisa proporcionar aos estudantes a garantia de um ensino que vá além do cotidiano, ou seja, mediante da apropriação “das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (Duarte, 2012, p. 154). Contudo, o autor ensina que a classe dominante não quer que tal conhecimento seja promovido aos filhos das classes trabalhadoras, mas sim aquele cheio de cotidiano e de senso comum. Quanto à natureza do processo educativo, o autor defende que ele é fundamentalmente emancipatório, por mais que a realidade escolar o apresente muitas vezes por conteúdos e formas alienantes.

A respeito do trabalho como princípio educativo, Saviani (2012c, p. 174) pensa necessário separar o debate em dois aspectos: a questão teórica e a estratégica. Na questão teórica, o autor explica que, na tradição marxista, “a



produção de valores de uso é, sob a égide do capital, indissociável da produção de valores de troca”. Dessa forma, ao se considerar o trabalho como princípio educativo, sugere-se que, por ser elemento que nutre as relações de sobrevivência da vida humana, conseqüentemente, também determina a educação. Se o trabalho assume forma concreta e define as formas de produção e de vida humana numa dada situação histórica, então só é possível entender a educação nesta mesma situação histórica, logo, é o trabalho que determina a forma e a constituição da educação. Isso posto, o trabalho é princípio educativo, assim como também referenda Saviani (1994) *apud* Saviani (2012c).

O próprio Marx considerava que o trabalho combinado ao ensino se configura como uma potência para a transformação da sociedade burguesa, explica Saviani (2012c), contudo, Marx não condicionava esta junção da educação e o trabalho para as demandas alienantes/exploratórias do capital.

Quanto ao segundo aspecto, ou seja, à questão estratégica, o trabalho como princípio educativo ganha referência desde que condicione para uma educação contra-hegemônica, articulada ao “movimento reacionário de superação do capitalismo” (Saviani, 2012c, p. 179). Dada a situação de que o trabalho norteia o currículo escolar devido às demandas da vida social,

[...] a escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para depois entender a própria incorporação, pelo trabalho dos conhecimentos científicos na vida e na sociedade (Saviani, 2012c, p. 179).

Esta estratégia de compreender que a instrução pode começar antes mesmo da atuação no trabalho inspira-se nos escritos de Gramsci e concorda plenamente com a tradição marxista. Contudo, “reputava essencial a articulação entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (Saviani, 2012c, p. 179).

Por isso, nas ‘Instruções aos delegados da AIT’, concebeu uma organização em que as crianças a partir dos 9 anos combinariam instrução com trabalho produtivo, porém de forma gradativa (dos 9 aos 12 anos, duas horas de trabalho; dos 13 aos 15, quatro horas; e dos 16 aos 17 anos de idade, seis horas de trabalho). Obviamente essa proposta levava em conta as condições específicas do século XIX (Saviani, 2012c, p. 179).

Na atualidade, contudo, Saviani (2012c) acredita que a vinculação do trabalho à instrução educativa deva começar entre 14 e 15 anos, o que seria correspondente ao ensino médio. Ou seja, enquanto no ensino fundamental a relação entre instrução

e trabalho é implícita e indireta, no ensino médio deverá ser explícita e direta, ou seja, não é suficiente compreender as formas basilares e gerais do conhecimento, mas ter o domínio teórico e prático do saber articulado aos processos de produção. Saviani (2012c, p. 180) enfatiza: “trata-se, agora, de explicar como a ciência se converte em potência material no processo de produção”.

Com isso, o ensino médio compreenderia os meios necessários para os estudantes manipularem os procedimentos básicos do sistema produtivo, contudo, sem reproduzirem na escola os meios dos quais se ocupam no trabalho. O ensino médio deve direcionar os estudantes ao controle das técnicas de produção, e não o simples adestramento das técnicas produtivas. Assim, direcionará à formação de politécnicos especializados. A politecnia, nesse sentido, compreenderá a formação científica para as mais variadas técnicas modernas de produção. Por isso, a formação em nível médio precisará “se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes” (Saviani, 2012c, p. 180).

Nesse contexto, a relação entre trabalho e educação desenvolverá “uma escola média de formação geral” (Saviani, 2012c, p. 180). O autor explica que esta escola, assim como sustentava Gramsci, possui caráter desinteressado, ou seja, não possui uma “visão estreitamente profissionalizante e pragmática” (Saviani, 2012c, p. 180). Gramsci defendia a educação produtora de desenvolvimento e de um humanismo que exige “a formação do homem integral” (Saviani, 2012c, p. 180). Esta escola ativa, criativa, poderia ser constituída quando os estudantes saíssem da anomia e atingissem a autonomia, através da mediação da heteronomia.

Para Saviani (2019, p. 4), a PHC dedica-se a elaborar conhecimentos com fundamentação científica suficiente para conduzir uma prática educativa crítica às orientações hegemônicas de “matriz pós-moderna, relativista e eclética”. Para o autor, a função da escola é possibilitar, através de instrumentos, o saber científico, ou seja, elaborado.

## 2.1 A CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA NA EDUCAÇÃO: EXPECTATIVA EDUCATIVA PARA OS POVOS SUBALTERNOS

No livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, Saviani (2021) aborda o problema enquanto uma situação de impasse, de uma exigência imposta

em uma determinada situação. Diante dessa situação, a filosofia vem a se caracterizar como um afrontamento ao tal desafio, movimentando-se enquanto uma postura que o homem exerce diante de uma situação real. A esse desafio imposto, ou seja, ao problema, o autor explica que o homem age por meio da reflexão.

A palavra reflexão tem como sentido voltar atrás, ou seja, remete a repensar, retomar, revisar, a um pensamento consciente, ou melhor, à filosofia (Saviani, 2021). O autor explica que a reflexão, enquanto ato gerador da filosofia, precisa cumprir especialmente três exigências: radicalidade, rigor e globalidade. Radicalidade porque se exige encontrar as raízes, os fundamentos da questão, ou seja, que se faça uma reflexão profunda. Rigor porque deve seguir métodos sistemáticos e determinados, ou seja, questionando-se o senso comum e generalizações científicas apressadas. Já a ideia de conjunto significa que o problema não pode ser verificado de forma isolada, parcial, mas no ambiente completo em que está posto.

Saviani (2021) explica que, diferente da ciência, a filosofia não possui um objeto determinado, mas sim qualquer aspecto concreto que se apresente como problema, mesmo que não se saiba onde ele está. A filosofia pode ser vista também como a busca que estabelece caminhos para que, por meio da reflexão, se possa encontrá-lo e, conseqüentemente, analisá-lo com a ciência. Ao contrário da ciência que analisa o problema separadamente, a filosofia investiga por meio de todo o conjunto.

Os três itens anteriores, contudo, não são autossuficientes nem se justapõem automaticamente à reflexão filosófica. A radicalidade e a visão de conjunto são dialeticamente relacionadas pela conexão que possuem com o rigoroso movimento metodológico, garantindo “a radicalidade, a universalidade e a unidade da reflexão filosófica” (Saviani, 2021, online). A não consciência desta concepção leva o autor a considerar que ainda se perpetuem as visões tradicionais e o colapso da lógica formal.

Portanto, é cabível considerar que a compreensão aperfeiçoada dos fenômenos seja capaz de produzir um entendimento geral daquilo que é real, requerendo uma “reinterpretação global do modo de pensar essa realidade” (Saviani, 2021, online). O autor ensina que a lógica formal, que considera que os elementos contraditórios se excluem entre si, entra em crise, sendo substituída pela lógica dialética, em que os elementos contraditórios se incluem entre si pela lei da unidade dos contrários.

Enquanto a lógica formal proporciona uma série de contradições muitas vezes dissimulada e idealista, a lógica dialética utiliza-se de instrumentos e métodos rigorosos suficientes para produzirem “a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica” (Saviani, 2021, online). Deste modo, considera-se necessário resgatar a linha de raciocínio: é o problema que requer a reflexão e a dialética estabelece a resposta a esse problema. Assim, a reflexão movimenta-se através do aprofundamento do nível de consciência acerca do problema, levando à sua superação.

Por fim, Saviani (2021) ensina sobre o problema filosófico. O problema, em si, nunca é filosófico, mas sim a atitude humana frente aos problemas. Vejamos melhor:

A expressão “problemas filosóficos” é uma manifestação corrente da linguagem e, como fenômeno, ao mesmo tempo revela e oculta a essência do filosofar. Oculta, na medida em que compartimentalizando também a atitude filosófica (bem a gosto do modo formalista de pensar) a reduz a uns tantos assuntos já de antemão catalogáveis, empobrecendo um trabalho que deveria ser essencialmente criador. Revela, enquanto pode chamar a atenção para alguns problemas que se revestem de tamanha magnitude, em face das condições concretas em que o homem produz a sua existência, que exigem, em caráter prioritário, uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Tratar-se-ia, por conseguinte, de problemas que põem em tela, de imediato e de modo incontestado, a necessidade da filosofia. Estaria justificado, nessas circunstâncias, o uso da expressão “problema filosófico” (Saviani, 2021, online).

Assim, entendidos os significados de problema e de reflexão filosófica, é possível conceituar que a filosofia é uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto que se manifesta nos problemas da realidade. Isto posto, a filosofia da educação nada mais é do que a reflexão acerca dos problemas educacionais vivenciados na realidade. A filosofia da educação não acontece sem uma postura reflexiva. Saviani (2021) ensina que, ao refletir acerca dos problemas educacionais, é possível chegar à questão dos valores, possibilitando a oportunidade de reformulação da ação, ou seja, revisando o que se quer e os objetivos de tal ação. De todo modo, o autor questiona-se: o que se gostaria de verificar acerca de tudo isso senão a promoção do próprio homem? A história da educação mostra que ela sempre se preocupou em produzir certo modelo de homem, conforme a necessidade de cada tempo. Assim, nota-se que o meio é o determinante, contudo, não somente o físico (clima, vegetação, solo), mas também o cultural. É possível analisar isso de forma mais detalhada:

Já ao nascer, além de uma localização geográfica mais ou menos favorável, o homem defronta-se com uma época de contornos históricos precisos, marcada pelo peso de uma tradição mais ou menos longa, com uma língua já estruturada, costumes e crenças definidos, uma sociedade com instituições próprias, uma vida econômica peculiar e uma forma de governo ciosa de seus poderes. Esse é o quadro da existência humana. E nesse quadro o homem é encaixado – é enquadrado. O homem é, pois, um ser situado. Situação é, com efeito, o termo que sintetiza tudo quanto foi dito. E esta é uma condição necessária de possibilidade da existência humana. A vida humana só pode sustentar-se e desenvolver-se a partir de um contexto determinado; é daí que o homem tira os meios de sua sobrevivência. Por isso ele é levado a valorizar os elementos do meio ambiente: a água, a terra, a fauna, a flora etc. (no domínio da natureza) e as instituições, as ciências, as técnicas etc. (no domínio da cultura) (Saviani, 2021, online).

Deste modo, os elementos, ao se conectarem ao homem, passam a ter valor. Saviani (2021, online) ensina que a promoção do homem, pela via da educação, “significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”. É uma tarefa que precisa ser realizada. Os valores, portanto, refletem as expectativas, que caracterizam o ser humano no sentido de transcender-se a si mesmo e à história. Sendo assim, movimenta-se na busca pelo que deve ser e não daquilo que é. A valoração, nesse sentido, remete o empenho de promover esta transformação.

Em termos de hierarquia, a prioridade do ensino dos valores intelectuais está acima dos econômicos, independentemente do local físico em que a escola se encontre (da periferia ao centro). Contudo, Saviani (2021) explica que a sua experiência indica que, na periferia, valores econômicos se sobressaem aos intelectuais, enquanto no bairro de elite os valores morais são mais pertinentes. Deste modo, observa-se que são as necessidades humanas concretas que norteiam os objetivos da educação.

Assim, observa-se que os objetivos se referem ao alvo, ou seja, ao que se pretende alcançar. Portanto, eles dependem das prioridades da situação concreta em que a escola está inserida, o que requer uma análise prévia de cada contexto. Ao considerar a escola brasileira, é necessário avaliar o problema específico da situação em que ela se encontra.

A experiência de Saviani (2021, online) revela que o brasileiro, de forma ampla, não aproveita as possibilidades e, por isso, acaba perdendo-as, revelando “a necessidade de uma *educação para a subsistência*: é preciso que o homem brasileiro aprenda a tirar da situação adversa os meios de sobreviver”.

O homem não aproveita a situação exatamente porque não é capaz de intervir, de decidir e de assumir suas próprias escolhas, porque sua condição de liberdade está eivada de uma “inexperiência democrática, marginalização econômica, política, cultural. Daí a necessidade de uma *educação para a libertação*: é preciso saber escolher e ampliar as possibilidades de opção” (Saviani, 2021, online).

A consciência dos limites e possibilidades pode ser adquirida por meio da comunicação, ou melhor, da “*educação para a comunicação*: é preciso que se adquiram os instrumentos aptos para a comunicação intersubjetiva” (Saviani, 2021, online).

No entanto, estes três objetivos anteriores só poderão ser alcançados através de uma modificação significativa no cenário nacional, seja ele no sentido geral ou no sentido educativo. Por isso a importância de uma “*educação para a transformação*” (Saviani, 2021, online).

Estes quatro objetivos surgem face aos problemas dos valores dentro da realidade brasileira, aos quais Saviani (2021) acredita que só poderão ser alcançados através de elementos científicos que possibilitem técnicas apropriadas para tal. O autor explica que os valores apresentam relação com a vida concreta cotidiana, ou seja, não existem independentemente dos homens. O homem, por sua vez, enquanto ser concreto se apresenta como uma totalidade, portanto, não pode ser reduzido ao seu mero aspecto subjetivo/individual ou mesmo intelectual.

Dentro deste contexto, ao tratar de educação para a subsistência, Saviani (2021) faz alusão à utilidade prática da educação, ou seja, às necessidades concretas em que se espera que a educação auxilie a resolver. Por isso, a lógica gira em torno do desenvolvimento, tanto das potencialidades do ser humano quanto no sentido econômico. A educação, enquanto fenômeno que se apresenta de forma histórica e comunicativa, tem como objetivo a própria promoção do homem, para tal, necessita-se entender que tipo de homem se busca alcançar. Para entender isso, o autor julga necessário buscar o auxílio da filosofia, pois ela proporciona uma reflexão radical e rigorosa dos problemas educacionais, através de uma visão de conjunto. Nesse sentido, o autor ainda pressupõe que, na visão dos professores, a educação é ato intencional, ou seja, possui objetivos antecipadamente definidos.

Saviani (2021, online) parte de uma ideia de humano numa circunstância “situação-liberdade-consciência”, situando-se na realidade concreta vivida pelos

brasileiros, enunciando, dessa maneira, os objetivos para uma educação que produza a promoção do ser humano: “educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação” (Saviani, 2021, online). Portanto, para atingir estes objetivos, é necessário alcançar os meios necessários para tal, que estão diretamente relacionados ao conhecimento concreto da realidade, a fim de que, conhecendo a situação que se vive, possa-se transformá-la, promovendo a expansão “da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” (Saviani, 2021, online).

Porém, para conhecer a realidade, ou melhor, a situação, é necessário o uso da ciência. Saviani (2021) explica que a ciência pode interessar ao homem de três maneiras: a primeira é proporcionando um conhecimento mais exato da realidade; a segunda, porque o conteúdo científico compreende-se de um instrumento capaz de promover o homem através da educação (é por isso que as ciências compõem o currículo escolar); a terceira trata-se da formação do cientista, já que ele é formado através da organização educacional, ou melhor, das universidades. Ademais, é a partir do conhecimento da realidade que pode ser possível proceder sobre ela de forma mais adequada, e aqui precisa-se levar em conta o aspecto técnico, como diz Garcia (1971 *apud* Saviani, 2021). As tecnologias educacionais, por sua vez, também derivam do saber científico, tais como a dinâmica em grupo e os recursos audiovisuais.

No modelo atual de escola, pode-se ver a relação entre os fins e os meios da seguinte maneira: “se geralmente está a nosso alcance definir novos objetivos para a nossa ação no campo da educação, frequentemente não está a nosso alcance a escolha dos meios adequados aos nossos objetivos” (Saviani, 2021, online). Diante disso, não é viável utilizar meios velhos para se alcançar objetivos novos. Sendo assim, ao se ter em vista os objetivos de subsistência, libertação, comunicação e transformação, exige-se, portanto, escolas e currículos diferentes. Contudo, o autor explica que não é possível criar instituições diferentes das que se possui, mas sim atuar naquelas atualmente existentes, ou seja, é necessário impulsioná-las, por meio da dialética, ao rumo dos novos objetivos. Esta realidade requer do educador, na sua prática, uma robusta fundamentação científica e uma profunda reflexão filosófica. Desta forma, compreende-se que a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada

(alcançada ao nível da consciência filosófica) é condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (Saviani, 2021).



### **3 ANÁLISE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC FACE À PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

No bojo da sociedade contemporânea, observa-se que o sistema de mercado vem produzindo uma estrutura social que é coerente aos interesses do ordenamento burguês. Enraizados a este cenário encontram-se as políticas educacionais, mantidas pelo Estado brasileiro através da legislação. Esta sociedade “mais moderna”, chamada assim por Cardoso (2006), constantemente associa as mudanças, inclusive as educacionais, a uma ideia de progresso/futuro, melhorias e transformação. Considera-se, contudo, que tal constatação, no que tange o currículo escolar brasileiro, esconde interesses e demonstra-se, portanto, contraditório.

Na tradição gramsciana, o Estado educador age para garantir a subordinação de todos os grupos sociais à hegemonia burguesa, e uma das formas de fazer isso é através da formação escolar, impactando principalmente os subalternizados. Em outras palavras, consegue-se a supremacia do poder também pela escola e seu currículo, engessando-o, empobrecendo-o, tornando-o objeto de interesses do capital, algo muito parecido com o que se visualiza no currículo escolar atual.

Neste contexto do capitalismo encontram-se as suas relações organizativas superdimensionadas: a superexploração, a política autocrática, a concentração de renda, poder, riqueza e cultura, o que amplia a polarização social e produção de dominação ideológica (Cardoso, 2006). Para manter essa situação de consenso sob controle, é necessário impedir o alcance do conhecimento, desqualificando aquele e aquilo que se opõe ao que está posto. É nesse contexto que se enxerga o novo currículo nacional: frágil, empobrecido, afeito às demandas do capital. Esse assunto será aprofundado no decorrer desta seção, visando estabelecer relações de proximidades ou distanciamento à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

#### **3.1 A BNCC E SEUS FUNDAMENTOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS: APROXIMAÇÕES TEÓRICAS**

Em dezembro de 2017 a terceira versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação como marco normativo estruturante de todos os currículos escolares do sistema brasileiro, públicos e privados, da educação infantil e ensino fundamental, através Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil,

2017b). Para a etapa do ensino médio, o normativo foi oficializado um ano depois, através Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018b).

Cury, Reis e Zanardi (2018) veem que os currículos com dimensão nacional refletem tanto a evolução quanto a importância da educação escolar, sobretudo por ser um direito constitucional do cidadão e um dever do Estado. Contudo, os autores explicam que não se pode descuidar o fato de que, em uma sociedade tão plural e complexa, o currículo escolar envolve muitos interesses que nem sempre se convergem, demarcando, portanto, um espaço de conflito e disputa.

A história da educação no Brasil mostra que tanto o acesso à educação quanto o ordenamento jurídico normativo – o dever do Estado em promovê-la – são tardios e marcados por uma desigualdade social que impactou o acesso à educação. Na constituinte de 1823 já se discutia uma proposta de educação para toda a juventude brasileira. O Estado republicano brasileiro, desde 1889, decidiu por distribuir as competências entre o Estado Nacional e os entes federados, motivo pelo qual se concretizou uma grande dificuldade em estruturar uma grade curricular única para as escolas. Esta tradição jurídica descentralizadora trouxe culturas institucionais de escola diferentes para cada unidade da federação, marcadas por disparidades e heterogeneidades, sem contar os capitais culturais das diferentes classes sociais (Chizzotti, 1996 *apud* Cury; Reis; Zanardi, 2018).

A BNCC, contudo, traz o sonho iluminista da universalização do acesso ao conhecimento e à educação de qualidade, distribuídos de forma igualitária e isonômica. Este sonho, contudo, nada mais é do que um aparato normativo elaborado pela burguesia na intenção de legitimar seus interesses através da perpetuação de crenças e padrões que julgam adequados em uma sociedade brasileira completamente assinalada por desigualdades. Apesar da desigualdade estruturante, a BNCC diz buscar “promover a equidade de conhecimentos compreendidos como essenciais para proporcionar uma maior igualdade de oportunidades nas disputas por um lugar no mercado de trabalho e no exercício da cidadania” (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 53).

Por outro lado, a tradição do reformismo curricular mostra que é atribuído ao currículo tanto os problemas da educação quanto a superação de mazelas e desigualdades da escola. Cury, Reis e Zanardi (2018) veem com desconfiança a atribuição do currículo em corrigir tais desigualdades, haja vista estar imerso numa sociedade que já é, por si só, desigual. Os autores ensinam que é preciso entender

os limites da educação na transformação da sociedade, para não cair em análises ingênuas sobre tal envergadura, até mesmo porque, para que a mudança aconteça, seria necessária uma política educacional para transformar as estruturas do ordenamento já posto, ou seja, uma proposta transformadora, o que não é o caso da BNCC.

Apple (2017) explica que a verdadeira transformação só pode acontecer se forem pautadas em fundamentos contrários ao sistema econômico, suas culturas e ideologia, porque as relações de dominação e subordinação deste sistema acontecem dentro e fora da escola. O estudo da BNCC, neste sentido, oportuniza entender os limites da educação no contexto da sociedade capitalista contemporânea brasileira.

A formulação de currículos através de uma base comum aparece mais recentemente com o proposto no Plano Nacional de Educação, mediante Lei n. 13.005/2014 (Brasil, 2014). Contudo, o processo normativo para a construção de uma base nacional comum é mais antigo, já previsto na constituição de 1988, conforme se vê no seu 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, online). A lei de diretrizes e bases da educação Nacional de 1996 também antecipou a previsão de uma formação básica baseada em um currículo comum em toda a educação básica, conforme se observa:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, online).

A BNCC é um documento normativo que estabelece, de antemão ao processo educativo, competências, habilidades e conteúdos, e estes são referência curricular para todos os sistemas de ensino do país. Cury, Reis e Zanardi (2018) enfatizam que a BNCC não só referencia como é, propriamente dita, o currículo. Ou seja, ainda que os municípios, estados e demais entidades elaborem seus próprios currículos, a BNCC é a base, pois é ela que estabelece:

[...] os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes de Educação Básica brasileira devem mobilizar e estudar. É um currículo

formal, não há dúvida. E como todo currículo, deseja prescrever e direcionar o que será ensinado (Cury; Reis; Zanardi, 2018, p. 70).

Quanto à origem da Base, não é possível desconsiderar a atuação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na sua proposição. As determinações da OCDE têm sido capazes de estabelecer padrões de currículos e ranqueamento da qualidade da educação a nível global através do *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Cury; Reis; Zanardi, 2018). Ou seja, além de seu poder financeiro, esta organização possui “cada vez mais, um papel de centralização política e de normalização simbólica considerável” (Laval, 2004, p. XIV), construindo modelos escolares homogêneos com efeitos de extensão planetária.

Internamente, a política curricular da Base sofreu grande interferência de empresas privadas e movimentos empresariais, que Freitas (2012) citado por Cury, Reis e Zanardi (2018) chamou de reformadores empresariais, no Brasil mais conhecidos como Todos pela Educação, que têm como mantenedores e apoiadores a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, entre outros.

Saviani (2020) explica que a Base assume uma centralidade com a avaliação através de testes globais, ajustando o modo de funcionamento da educação no Brasil a tais parâmetros avaliativos que são profundamente marcados pelo modelo americano, indicando, dessa maneira, uma enorme deformação na perspectiva pedagógica. O autor explica melhor:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” – está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas. Caminham, pois, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. Tudo indica, então, que a adoção, em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional (Saviani, 2020, p. 24).

Assim, para Zank e Malanchen (2020, p. 136), resta evidente que a construção da Base tem como objetivo principal a organização de conteúdos e do trabalho escolar com vistas à obtenção dos “melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa”, o que também culmina na sobredeterminação de alguns conteúdos em detrimento de outros, haja vista a configuração das avaliações, o que conduz a uma restrição de conteúdos, com impacto negativo principalmente sobre os estudantes oriundos de famílias de classes subalternizadas, gerando ainda mais desigualdade social.

Além da proximidade com a avaliação em larga escala, Saviani (2020) identifica grande afinidade da Base com o trabalho enquanto princípio educativo, especificamente de três formas: primeiro porque o trabalho determina, através do desenvolvimento histórico e social, a forma de ser da educação, ou seja, diferentes modos de produção exigem formas diferentes de educação; segundo, o trabalho é princípio educativo porque estabelece exigências para o processo educativo, haja vista a participação desses estudantes na produção social do trabalho; terceiro, porque é modalidade específica de trabalho: o trabalho pedagógico. Para o autor, é mais do que evidente que “o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade” (Saviani, 2020, p. 26).

Zank e Malanchen (2020) explicam que tudo isso se encaminha para a conclusão de que este currículo comum nada mais é do que um currículo precário e devidamente recortado, de modo a não apresentar as possibilidades mínimas para a apropriação e compreensão da realidade. O esvaziamento dos conteúdos é uma ação das demandas do capital, que determina as competências necessárias para a formação para o trabalho, em detrimento da compreensão global da sociedade; por isso, há um foco nas experiências cotidianas e nos resultados imediatos. Condicionar o ensino médio à formação para o trabalho também reduz a procura pelo ensino superior, reprimindo a pressão para a ampliação do número de vagas nas universidades pelo Estado. Além disso, a Base não busca um ensino de qualidade e não visa o desenvolvimento da autonomia e da liberdade humana. A formação de habilidades e competências específicas e fragmentadas apenas serve para manter e perpetuar os interesses mercadológicos, resultando em uma formação aligeirada, vazia e flexível. Por fim, as autoras explicam que a Base está extremamente distante do currículo que os filhos das classes subalternas

necessitam, que deveria oferecer e permitir a apropriação de todo o ensino produzido historicamente, com vistas ao desenvolvimento da consciência e da autonomia sobre a realidade, promovendo a igualdade social e, conseqüentemente, melhores condições de vida.

### 3.2 BNCC E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PROXIMIDADES OU DISTANCIAMENTOS?

Saviani (2020) explica que, especificamente no ensino médio, o objetivo da Base visa estabelecer relações entre o conhecimento e o trabalho. Ou seja, trata-se de dominar não somente a teoria, mas sim como o saber relaciona-se ao processo de produção; não somente o aprendizado de técnicas de produção, mas como são, de fato, utilizadas no processo fabril. Assim, o que se visualiza no ensino médio é o encaminhamento para a formação de politécnicos. Nesse sentido, a politecnia visa a “especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna” (Saviani, 2020, p. 27), proporcionando a base para os múltiplos processos produtivos que existem, ou seja, uma formação genérica para todos, indiferente da profissão futura que cada um terá.

No bojo desta formação, estabelece-se uma “escola média de formação geral” (Saviani, 2020, p. 27), de caráter genérico e comum a toda a população, ou, na tradição gramsciana, uma escola desinteressada. Saviani (2020) reflete que o que Gramsci propunha enquanto objetivo para a educação – elevar a consciência dos indivíduos para que sejam capazes de dirigir quem os dirige – não pode ser atingido através de um currículo que estabelece competências para execução de tarefas completamente mecânicas e rotineiras de um sistema ocupacional, voltada totalmente à aptidão profissional, deixando de lado o desenvolvimento pessoal e o preparo para o desempenho da cidadania, assim como pressupõe a constituição federal de 1988 (Brasil, 1988).

Duarte (2020, p. 37) reforça dizendo que a compreensão da realidade através da apropriação do saber sistematizado precisa transcender “as demandas prático-utilitárias da cotidianidade”, ou seja, os conhecimentos científico, artístico e filosófico precisam ser ensinados aos estudantes para o alcance da compreensão da realidade enquanto sujeitos dessa realidade e também para a liberdade humana.

Contudo, a limitação imposta pelo modelo de sociabilidade vigente implica no não alcance de tais necessidades. Em concordância a isso,

[...] para a ideologia neoliberal, a educação escolar deve evitar a todo custo os currículos escolares e os professores que intencionem conduzir os alunos no processo de apropriação da cultura científica, artística e filosófica [...] (Duarte, 2020, p. 43)

Em relação aos métodos de ensino, também há divergências entre as duas pedagogias. Na Pedagogia das Competências, as práticas de ensino objetivam controlar os desempenhos e as condutas dos estudantes visando desenvolver competências voltadas aos esquemas mentais pela perspectiva cognitivista, mais uma vez voltadas à reprodução de vida e trabalho cotidiano. Já na PHC, o processo de construção de conhecimento vai além do conhecimento da realidade e pode ser alcançado através da atuação intencional do professor.

Na Base, a concepção de homem é claramente sustentada pelo “*homo economicus* do liberalismo” (Duarte, 2020, p. 58). O autor explica que esta concepção é sustentada por um sistema funcional voltado às demandas da sociabilidade econômica capitalista liberal (neoliberalismo), portanto, direcionando os processos educacionais ao desenvolvimento de competências. A PHC, contudo, é reconhecida como uma alternativa para a “superação das pedagogias não críticas que contribuem para a adequação dos sujeitos à dominação exercida no modo de produção capitalista” (Duarte, 2020, p. 60).

Ferreira (2020) aponta que a Base traz os conteúdos totalmente atrelados às competências, assim, os conhecimentos são utilizados para melhor adaptar os indivíduos ao modo de funcionamento da sociedade moderna. Ao não adentrar em uma perspectiva ampla da realidade, a Base é reduzida a um “amontoado de fragmentos” (Ferreira, 2020, p. 67). Por outro lado, a PHC é comprometida com o conhecimento enquanto produto da ação humana. Assim, através da apropriação e da objetivação o homem transforma a natureza, produzindo objetos com finalidade humana, e nesse processo se auto modificando. O resultado desta ação humana sobre a natureza é chamado de cultura.

O fato de nascer humano não significa plena condição para aquisição da cultura, pois esta resulta da via social, ou seja, a humanidade é feita a partir do “acúmulo histórico de produção humana coletiva” (Ferreira, 2020, p. 68). Por outro lado, a autora explica que não é possível o desenvolvimento histórico se o homem

apenas se apropriasse dos objetos para fins de satisfação momentânea ou imediata; tal desenvolvimento histórico só acontece pela inserção do objeto em sua prática social, gerando novas capacidades e necessidades. Por derradeiro, a concepção de cultura na PHC é constituída por meio da apropriação e da objetivação, e o currículo é baseado nos conteúdos que são produzidos historicamente e que devem ser apropriados, contrapondo-se, deste modo, à BNCC.

Nesta seara, Saviani (2011) deixa claro a importância do clássico no ensino dos conteúdos que compõe o currículo. Ele - o clássico - refere-se aos ensinamentos que se perpetuam historicamente pelas gerações, portanto, são conteúdos nucleares na história da humanidade. Neste interim, Ferreira (2020, p. 72) entende que “os conhecimentos que deverão compor o currículo escolar são produtos da atividade humana e, como tal, possuem uma objetividade”. A autora explica que, na PHC, não é possível falar de clássico sem reconhecer o papel do professor na atividade educativa por ele realizada. A BNCC, contudo, não deixa clara a função do professor, portanto, mais um distanciamento à PHC.

Ferreira (2020) explica que, assim como ocorreu com a universalização da cultura mediada pela alienação e com o estabelecimento de condições degradantes de trabalho, no neoliberalismo o capitalismo se infiltra na educação escolar, afeta o currículo, relativiza os conteúdos, esvaziando-os e negando o ato de ensinar e a atuação do professor. A PHC, contudo, exige ao currículo escolar a disponibilidade das “melhores potencialidades humanizadoras da cultura e as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos” (Ferreira, 2020, p. 77), proporcionando elevar os indivíduos “a patamares superiores de individualidade, contribuindo para a superação de uma sociedade e de um cotidiano alienados” (Ferreira, 2020, p. 77). Portanto, mais uma vez, a BNCC se distancia da PHC.

Em relação à concepção do conhecimento e da formação humana, a PHC se embasa em uma perspectiva formativa dialética, ou seja, através da objetivação e da apropriação que o indivíduo se forma, e para que isso seja atingido é preciso que ele “apropriar-se do que mais rico a humanidade já produziu” (Ferreira, 2020, p. 76). Para a BNCC, a formação possui viés mercadológico, formativo para o desempenho do trabalho (Zank; Malanchen, 2020). Portanto, mais um distanciamento da Base em relação à BNCC.

Por fim, é muito importante refletir que evidenciar as contradições citadas anteriormente não significa indicar a falta de possibilidades para uma educação



histórico-crítica, mas sim ter clareza da realidade para conseguir enfrentar os processos desumanos produzidos pela sociedade, a fim de alcançar a superação de tais mazelas educacionais com vistas a “alcançar um desenvolvimento mais pleno à humanidade em seu conjunto” (Ferreira, 2020, p. 78).

Zank e Malanchen (2020) explicam que a superação da formação tecnicista, produtivista e imediatista requer uma educação que visualize o trabalho ontocriativo, como luta de classes; defendem a educação como movimento da prática social e o trabalho enquanto princípio formativo. Coerente a isso, Frigotto (2012) citado por Zank e Malanchen (2020) explica que a formação dos estudantes precisa articular trabalho, cultura e ciência, a fim de alcançar pleno desenvolvimento da criatividade e criticidade dos estudantes, aproximando-se de uma educação histórica e crítica.

#### **4 O ENSINO DE QUÍMICA NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DE UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REALIDADE**

Inicialmente, busca-se em Saviani (2020) o reconhecimento de que a escola, tal qual a sociedade, não se formou por fatos naturais, mas sim por meio de processos históricos. Por muitos anos o conhecimento se perpetuou através do aprendizado transmitido de um ser humano para o outro (Saviani, 2020; Frigotto, 2013). Contudo, a gênese histórica da educação se dá ao longo do século XVIII junto à ascensão da burguesia e à expansão da ciência moderna, juntamente à disseminação da divisão do trabalho e dos meios de produção capitalistas (Frigotto, 2013).

A ideologia de escola criada pela burguesia era de uma “instituição pública, gratuita, universal e laica que tem, ao mesmo tempo, a função de desenvolver uma nova cultura, integrar as novas gerações na sociedade moderna e de socializar, de forma sistemática, o conhecimento científico” (Frigotto, 2013, p. 2), contrapondo-se ao pensamento metafísico do feudalismo, em defesa da laicidade e dos conhecimentos e aparatos necessários para a perpetuação do capitalismo.

Nestes termos, Antunes e Pinto (2017) concordam que o trabalho moldou as formas de educação nos países capitalistas. Os setenta primeiros anos do século XX foram marcados pela forma americanizada de trabalho alienado e fragmentado. Para tanto, não era necessária mais que uma educação limitada e empobrecida, tanto na teoria quanto na prática.

Foram as escolas, através de seus currículos, métodos e ferramentas de ensino e aprendizagem que formavam e subordinavam os indivíduos com base no capital e nos princípios hierárquicos do trabalho. O sistema de disciplinas, avaliações, cargas horárias, moldavam os alunos a uma divisão social do trabalho que separava claramente os que planejam dos que executam (Antunes; Pinto, 2017).

De modo geral, as reformas educacionais no Brasil foram pautadas na busca por novas soluções, reorganização curricular, de conteúdos e de métodos de ensino e aprendizagem (Frigotto, 2013). Observa-se, também, que essas mudanças educacionais foram e ainda vêm sendo pautadas em ideais financeiro-sociais (burgueses) aplicados à necessidade e adaptação/capacitação para o trabalho.

Mas, afinal, por que a alteração do currículo pode atingir profundamente a educação básica brasileira? Segundo Saviani (2020), o currículo escolar não é somente as disciplinas que compõe a grade escolar nem somente os assuntos que constituem as disciplinas, mas sim o conjunto de todas as atividades nucleares, incluindo os materiais e recursos físicos e humanos, abrangendo todos os elementos que compõe a escola e que contribuem diretamente para a assimilação dos conhecimentos sistematizados. Assim, é possível, segundo o autor, conceber o currículo como a escola em funcionamento, com toda sua potencialidade, com o objetivo maior que é educar, dando sentido e conteúdo ao saber sistematizado. É por isso que qualquer alteração no currículo escolar é capaz de produzir significativas alterações para o sistema escolar como um todo.

Isto posto, esta seção possui como objetivo trazer aproximações teóricas sobre o ensino de Química na tradição educacional brasileira e também na atualidade, através de uma análise documental da história deste ensino no Brasil, chegando à atualidade, ou seja, na BNCC e também no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS). O objetivo é, também, verificar se o ensino de Química, na sua estrutura curricular, em ambos os documentos, aproxima-se ou afasta-se da PHC.

#### 4.1 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA NA TRADIÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A história da Educação Química no Brasil não é conhecida antes de 1500, haja vista não existir na literatura dados de períodos anteriores dessa história (Chassot, 1996). O autor explica que o processo de colonização comandado pelos portugueses foi marcado pela restrição aos ideais de dominação e exploração da mão de obra indígena, principalmente nas lavouras de cana-de-açúcar e na mineração, ou seja, totalmente desinteressado de qualquer tipo de construção de conhecimento. Como a ciência que era feita em Portugal refletia na colônia, assim, o período de 1600 a 1772 foi marcado por profunda decadência e retrocessos, ainda mais intensos no Brasil. Portugal subsistia isolado, pobre, agrário e culturalmente analfabeto, o que acarretava num baixo desenvolvimento científico. Desta maneira, os registros acerca da Educação em Química são tão faltosos no Brasil pré-colonial

quanto no Brasil colonial; com um ensino demasiadamente informal, o que talvez pudesse ser formal foi extremamente abafado pela Coroa Portuguesa.

Portugal, ao colonizar o Brasil, não permitiu a criação de instituições escolares, até mesmo para não criar rivalidade com as suas instituições de base. A imprensa e o conhecimento, de modo geral, eram cerceados pela Coroa e impedidos de circularem, tanto é que nenhuma universidade foi fundada no período colonial e imperial. A primeira escola para ensinar a ler e escrever existiu apenas em 1549, quando Manoel da Nóbrega, Tomé de Souza e alguns companheiros chegam a Salvador, cujo professor desta escola foi Vicente Rijo ou Rodrigues, conhecido como o primeiro mestre-escola brasileiro (Chassot, 1996).

Chassot (1996) ensina que existem três documentos históricos que certamente demarcam o início do Ensino de Química no Brasil: *As normas do Curso filosófico* contidas no Estatuto da Universidade de Coimbra (1772); *Sobre a maneira de Ensinar Química*, escrito por Lavoisier entre 1790 e 1793; e as *Diretrizes para a cadeira de Química da Bahia do Conde da Barca* (1817).

O primeiro decreto a tratar oficialmente acerca do Ensino de Química no Brasil data o ano de 1810, ao criar uma cadeira de Química na Real Academia Militar (Chassot, 1996). O autor explica que há uma carta de lei, também do mesmo ano, disciplinando o ensino de Química. Era um ensino utilitário, com bastante influência francesa. Nas recomendações, os documentos trazem a importância de se ensinar os conhecimentos docimásticos dos minérios e a exploração de riquezas naturais. Outro decreto histórico para o ensino de Química data o ano de 1812, tratando sobre a necessidade de investigar o que se produz nos domínios de além-mares, algo bem próximo ao que se conhece por Química Analítica.

Exposto isso, é bem observado que o ensino de Química no Brasil demorou a se estabelecer, vindo a acontecer apenas no século XIX, principalmente por conta do desinteresse dos portugueses com o progresso científico no Brasil. Neste interim, Silva, Santos e Afonso (2006) explicam que as primeiras instituições criadas para formar profissionais da área da Química, para a indústria, surgiram em 1918, sendo uma em São Paulo e outra no Rio de Janeiro. Depois, em 1920, 1933 e 1934 surgiram outras três instituições oferecendo o curso, também no Rio de Janeiro e São Paulo.

No ensino secundário, a disciplina de Química começou a ser ministrada apenas em 1931, mediante a reforma educacional Francisco Campos, e tinha como

objetivo o ensino de conceitos científicos e sua relação com o cotidiano (Macedo; Lopes, 2002). Estes objetivos, contudo, deixaram de existir com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Brasil, 1971), vide implantação do ensino profissionalizante, agora voltado proficuamente à formação técnica.

Na década de 1990 a situação se altera novamente, por conta da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996), e também as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Médio. Porto e Kruger (2013) abordam que tais documentos vieram para atender exigências de integração do currículo escolar brasileiro aos moldes do que vinha sendo feito a nível global, num cenário de sociabilidade que exigia transformações cultural, social e econômica. No que tange ao ensino de Química, os autores relatam que os documentos citados propuseram o ensino multidimensionalizado, dinâmico e epistemológico, o que demandou mudanças não somente nos currículos, mas também nos livros didáticos e nas diretrizes metodológicas.

#### 4.2 O ENSINO DE QUÍMICA NA ATUALIDADE: A BNCC E O FOCO NAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Em afinidade às políticas educacionais alinhadas ao ideário burguês, homogeneizadoras, vazias de conteúdo, ou seja, condição para perpetuação da alienação e dos privilégios de quem domina (Santos; Orso, 2020), a BNCC trouxe aos currículos escolares o estabelecimento de uma base comum nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

No Ensino Médio, a Química, juntamente à física e à biologia, não está mais presente como disciplina curricular, mas “dissolvida” dentro da área das ciências da natureza e suas tecnologias, de modo a “ampliar e sistematizar as aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental” (Brasil, 2018b, p. 537). A BNCC afirma:

No Ensino Médio, a área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente (Brasil, 2018b, p. 470).

O ensino das ciências da natureza e suas tecnologias baseia-se no desenvolvimento de competências específicas, as quais são indicadas habilidades próprias para cada uma, assim como é feito na Base por completa. Vejamos as competências específicas para a área de ciências da natureza e suas tecnologias, vinculadas ao ensino de Química:

**[Competência] 1.** Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.

**(Competência) 3.** Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2018b, p. 539, grifo nosso)

Não se fez referência à competência 2 pois ela não tem proximidade ao ensino de Química.

Na competência específica 1, observa-se que a Base faz conexão a conteúdos de Química, mediante mobilização para o estudo de:

[...] estrutura da matéria; transformações químicas; leis ponderais; cálculo estequiométrico; princípios da conservação da energia e da quantidade de movimento; ciclo da água; leis da termodinâmica; cinética e equilíbrio químicos; fusão e fissão nucleares; espectro eletromagnético; efeitos biológicos das radiações ionizantes; mutação; poluição; ciclos biogeoquímicos; desmatamento; camada de ozônio e efeito estufa; entre outros (Brasil, 2018b).

Acerca das habilidades previstas para a competência 1 das ciências da natureza e suas tecnologias, a Base traz:

(EM13CNT101) Analisar e representar as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões em situações cotidianas e processos produtivos que priorizem o uso racional dos recursos naturais.

(EM13CNT102) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, com base na análise dos efeitos das variáveis termodinâmicas e da composição dos sistemas naturais e tecnológicos.

(EM13CNT103) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, na indústria e na geração de energia elétrica.

(EM13CNT104) Avaliar potenciais prejuízos de diferentes materiais e produtos à saúde e ao ambiente, considerando sua composição, toxicidade

e reatividade, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para o uso adequado desses materiais e produtos.

(EM13CNT105) Analisar a ciclagem de elementos químicos no solo, na água, na atmosfera e nos seres vivos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida.

(EM13CNT106) Avaliar tecnologias e possíveis soluções para as demandas que envolvem a geração, o transporte, a distribuição e o consumo de energia elétrica, considerando a disponibilidade de recursos, a eficiência energética, a relação custo/benefício, as características geográficas e ambientais, a produção de resíduos e os impactos socioambientais (Brasil, 2018b, p. 541).

A competência 3 também se articula a conhecimentos de Química, através do “desenvolvimento e aprimoramento de tecnologias de obtenção de energia elétrica; estrutura e propriedades de compostos orgânicos; agroquímicos; [...] conservantes alimentícios; mineração [...]” (Brasil, 2018b).

Acerca das habilidades previstas para a competência 3 das ciências da natureza e suas tecnologias, a Base traz:

(EM13CNT301) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.

(EM13CNT302) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos – interpretando gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, elaborando textos e utilizando diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) –, de modo a promover debates em torno de temas científicos e/ou tecnológicos de relevância sociocultural.

(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.

(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, produção de armamentos, formas de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.

(EM13CNT305) Investigar e discutir o uso indevido de conhecimentos das Ciências da Natureza na justificativa de processos de discriminação, segregação e privação de direitos individuais e coletivos para promover a equidade e o respeito à diversidade.

(EM13CNT306) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental.

(EM13CNT307) Analisar as propriedades específicas dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas ou tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis.

(EM13CNT308) Analisar o funcionamento de equipamentos elétricos e/ou eletrônicos, redes de informática e sistemas de automação para compreender as tecnologias contemporâneas e avaliar seus impactos.

(EM13CNT309) Analisar questões socioambientais, políticas e econômicas relativas à dependência do mundo atual com relação aos recursos fósseis e discutir a necessidade de introdução de alternativas e novas tecnologias energéticas e de materiais, comparando diferentes tipos de motores e processos de produção de novos materiais.

(EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população (Brasil, 2018b, p. 545).

Apesar de a Base afirmar que a construção do currículo é da escola, o exposto acima demonstra que ela determina/delimita o que vai se ensinar e o que vai se aprender no contexto do ensino de Química, o que não é diferente para as demais áreas do conhecimento escolar.

Silva (2022) explica que a introdução do termo “competências” no campo da educação veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), atribuindo à União a responsabilidade de estabelecer competências e diretrizes para o ensino. Um ano depois, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a palavra competência surge como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, sem defini-la ou explicar como deveria ser trabalhada em sala de aula. Portanto, a existência deste termo (competência) nos currículos não pode ser considerado algo novo.

Ramos (2003, p. 95) vê uma certa apropriação socioeconômica da ideia de competência, atribuindo-se à educação o papel de ajustar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais contemporâneas de produção, um processo que a autora chama de "psicologização das questões sociais", no qual se mantém completamente os vínculos com os preceitos educacionais da modernidade capitalista, especialmente os ligados ao controle e à eficiência social.

Para entender melhor o significado de competência no contexto da educação atual, considera-se que a abordagem americana é a mais adequada. Próxima ao modelo fordista/taylorista, Boyatzis (1982) citado por Silva (2022) explica que esta abordagem define competência como um conjunto avançado de qualificações que capacitam o indivíduo a atuar para o que requer o mercado de trabalho. Em outros termos, trata-se de um conjunto de qualificações que o capacitam para realizar um



trabalho específico ou para lidar com determinadas situações (Silva, 2022; Ramos, 2002).

Coerente a isso, Ramos (2002, p. 402) verifica que há uma relação estabelecida entre competência e qualificação, razão pela qual a ligação entre trabalho/educação institucionaliza novas abordagens para educar e capacitar os trabalhadores, “nisso está a razão de a competência vir associada às noções de empregabilidade e de laborabilidade”.

Ramos (2002) explica também que a redefinição do conceito de qualificação impacta os parâmetros de formação profissional e de acesso ao emprego. Nesse contexto, é observado um movimento generalizado em vários países para reformular seus sistemas de educação profissional; o Brasil não fica de fora.

Em conformidade a isso, Silva (2022) ensina que a incorporação do termo competência como princípio de organização curricular relaciona-se às transformações no processo de produção e acumulação. A autora explica que a atuação de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE, na concepção das políticas educacionais brasileira, indica o consenso de que o sistema educacional deve ser reformado para melhor preparar as pessoas para um mundo cada vez mais competitivo e alinhado às demandas do mercado.

Nesta lógica, Silva (2022) explica que a escola é moldada para atender ao perfil do novo tipo de trabalhador exigido pelo capital. Consequentemente, observa-se um quadro de propostas educacionais hegemônicas, com o objetivo de adequar técnica e ideologicamente o novo trabalhador às diretrizes da Pedagogia das Competências, fundamentada na empregabilidade e no empreendedorismo. A incorporação da noção de competência como princípio de organização curricular está ligada aos meios de produção neoliberais, portanto, reflete o paradigma da produção flexível, que valorizam ideais como autonomia, flexibilidade e adaptabilidade. Nesse contexto, o conhecimento assume grande importância em termos de capitalização.

Nesta seara, a tradição gramsciana esclarece: “um trabalho educativo que se desenvolvesse unicamente voltado a atender as necessidades do mercado não possibilitaria uma formação ampla e integral aos sujeitos” (Silva, 2020, p. 222). A autora explica que a educação precisa, sim, estar relacionada ao trabalho — entendendo o trabalho como princípio educativo, pleno e voltado à emancipação pelo uso da razão, e não à adequação empregatícia do sistema capitalista —, mas

também à história, à crítica e às necessidades humanas. Isso visa a emancipação, a instrução, o rigor e o desenvolvimento do espírito crítico e investigativo, ou seja, a autonomia para transformar as leis do mercado e os meios de produção, alcançando uma nova hegemonia. Resta ainda mais claro:

[...] uma escola [...] que se propusesse apenas a instruir as pessoas para cargos profissionais, estaria fadada a formar ‘fantoques’, talvez bons funcionários; mas, sem dúvida, sujeitos heterônomos, não ‘verdadeiros donos de si’ (Silva, 2020, p. 222).

Santos e Orso (2020) explicam que este ensino baseado em habilidades e competências possibilita fazer uma referência à Teoria do Capital Humano (TCH). O conceito de TCH idealizada por Theodore Schultz em 1960 surge a partir da economia utilitarista neoliberal e “concebe a força de trabalho como nada menos que ‘capital’” (Antunes; Pinto, 2017, p. 101). Deste modo, o trabalho deixa de ser uma execução de tarefas, mas um conjunto de saberes-fazeres, habilidades, de teorias e de práticas. A educação, por isso, segue uma lógica instrumental, pragmática e utilitarista. Dentro desta lógica, é obrigação do próprio trabalhador se qualificar e garantir a sua empregabilidade. Assim, além de investimento, a educação adquire formato de negócio. Por outro lado, na PHC, a função da escola é possibilitar o saber científico, elaborado, ou melhor, a “socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2019, p. 3), se distanciando, portanto, da Base.

Santos e Orso (2020) refletem que o proposto na Base encaminha o estudante a uma formação aligeirada, fragmentada, com vistas a adaptá-los à subalternidade, à exclusão, afastando o acesso ao conhecimento sistematizado, à cultura e a história. Os autores ensinam que o fundamento epistemológico da Base se aproxima da Pedagogia das Competências, não somente no ensino médio, no ensino de Química, mas em todos os níveis de ensino. As aprendizagens são voltadas às demandas do capital, com vistas à manutenção dos processos de produção. A PHC, por dedicar-se a elaborar conhecimentos com fundamentação científica que conduza a uma prática educativa crítica às orientações hegemônicas (Saviani, 2019) se distancia, portanto, da BNCC.

O que também se visualiza neste ensino baseado em habilidades e competências com fins mercadológicos (BNCC) é a negligência ao caráter sócio-histórico da formação humana, que afeta e reduz as potencialidades intelectuais, morais e culturais que ansiava Gramsci. Esta coerção do processo educativo

vislumbra a disciplina para a execução de tarefas, não a disciplina que conduz ao aprendizado mais amplo, sério, dedicado, possibilitando “a máxima formação aos sujeitos, de permitir que eles sejam tudo o que podem ser” (Silva, 2020, p. 230). Para tanto, a autora afirma que este processo exige muito compromisso e determinação de todos os envolvidos na educação.

Observa-se, nas competências específicas, uma superficialidade na descrição dos conteúdos a serem estudados, haja vista que aparecem no documento de forma bastante sucinta e pontual. Ademais, não parece claro a forma (metodologia) com que isso será feito, restando concluir, portanto, que fica a critério do professor. Por outro lado, a PHC exige um rigor conceitual e metodológico, ou seja, é preciso definição clara e precisa dos conceitos, segundo à realidade educativa (levar em conta os conflitos sociais) para posterior discussão segundo a base teórica marxista (materialismo histórico e dialético) com vistas a transformar a realidade educacional, ou seja, indo além da simples descrição conceitual. Nesses quesitos, a Base e a PHC também se distanciam.

#### 4.3 DO MACRO AO MICRO: O ENSINO DE QUÍMICA NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL (CRMS)

A circunscrição desta pesquisa no contexto afinado de Mato Grosso do Sul permite fazer uma análise mais minuciosa do reflexo da BNCC no documento normativo do ensino médio deste estado, ou seja, o Currículo de Referência do estado de Mato Grosso do Sul - CRMS (Mato Grosso do Sul, 2021), nesta ótica sempre visando dar foco para o contexto do ensino de Química.

Contudo, antes de tudo, visualiza-se no CRMS um compromisso com os princípios educativos fundamentais da Base, a saber: empreendedorismo, educação integral e competências socioemocionais. Desta forma, à luz desta realidade, é necessário verificar o que isso significa, no âmbito do currículo Estadual, para dar sequência às demais análises que o documento exige.

### **4.3.1 O empreendedorismo no CRMS**

O CRMS compreende a educação como um pilar formativo fundamental para o exercício do empreendedorismo e as demandas do mundo produtivo dos novos tempos.

Para justificar a presença do tema empreendedorismo dentro do currículo escolar, o CRMS utiliza três documentos como referência: a BNCC, haja vista que ela reconhece o empreendedorismo como tema norteador do trabalho pedagógico; a Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e afirma o empreendedorismo como princípio gerador de conhecimentos e de formação para o desenvolvimento de produtos e prestação de serviços na modernidade; e também a Lei n. 5.562/2020, que trata o tema empreendedorismo como conteúdo transversal, no CRMS. O CRMS reconhece esses três documentos como marcos regulatórios legais para a implementação, no estado, da política pública educacional atual.

No CRMS, verifica-se que o empreendedorismo no Ensino Médio é tema transversal e interdisciplinar, ou seja, está inserido, desde o primeiro ano, nos componentes curriculares da matriz, e tem como objetivo estimular as atitudes empreendedoras nos estudantes, para que possam criar seus próprios negócios, gerenciar conflitos, superar desafios, buscar a inovação e a diversidade e se desenvolverem socioeconomicamente. O CRMS explicita que todas essas práticas empreendedoras podem ser trabalhadas dentro da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, portanto, também, dentro do currículo do ensino de Química, nas “práticas de laboratório, pesquisa ou estudo de caso” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 63).

### **4.3.2 A educação integral no CRMS**

O CRMS, também em conformidade com a BNCC,

[...] reconhece e preconiza a educação integral, pois, ao se considerar a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento deve levar em conta aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 65).

Neste sentido, o CRMS preconiza que a singularidade de cada estudante na construção de sua formação exige do professor o conhecimento de como os indivíduos “aprendem, se desenvolvem e se relacionam” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 65).

Nesta perspectiva que considera a formação educativa em todas as dimensões do indivíduo, a educação integral é vista no documento não somente como o aumento do tempo de estudos e de maiores espaços de aprendizagem, afinal, reafirma que educação integral não é o mesmo que escola em tempo integral, por isso, a educação integral só é alcançada através do currículo.

A educação integral, no CRMS, se dá através da integração curricular, do manuseio de tecnologias digitais, de projetos e práticas em que o estudante é protagonista, “construindo conhecimentos por meio do desenvolvimento das habilidades e competências” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 65). Reforça-se, aqui, o alinhamento do CRMS com a BNCC.

O CRMS caracteriza a educação integral como prática inclusiva ao reconhecer o estudante de forma singular, ou seja, com individualidades e características próprias, portanto, fazendo-se exigir um ensino contextualizado, colaborativo, com práticas diversificadas, visando a criatividade e autonomia. Ancorado na BNCC, o documento também explicita que as competências cognitivas devem ser trabalhadas junto com as socioemocionais, a fim de oportunizar o conhecimento plural e integrado, conforme as demandas que a modernidade exige.

#### **4.3.3 Competências socioemocionais no CRMS**

O CRMS baseia-se na BNCC para justificar a importância de as competências socioemocionais estarem presentes no currículo de Mato Grosso do Sul. O documento estabelece, em consonância à BNCC, o desenvolvimento do protagonismo do estudante, por isso a necessidade de ampliar, de forma integral, as diversas dimensões, a saber: “intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018b, p. 14). É atribuída à escola a responsabilidade para esses desenvolvimentos. Nesses quesitos, o CRMS e a BNCC estão completamente amarrados.

O CRMS, através de teorias organizadas pelo Instituto Ayrton Senna, destaca como necessário o desenvolvimento de 17 (dezessete) competências

socioemocionais, divididas em cinco macro competências, contexto melhor visualizado no quadro abaixo:

**Quadro 1.** Macro competências e Competências socioemocionais no CRMS

<b>Macro competências</b>	<b>Competências socioemocionais</b>
Autogestão	Determinação Organização Foco Persistência Responsabilidade
Engajamento com os outros	Iniciativa social Assertividade Entusiasmo
Amabilidade	Empatia Respeito Confiança
Resiliência socioemocional	Tolerância ao estresse Autoconfiança Tolerância à frustração
Abertura ao novo	Curiosidade para aprender Imaginação criativa Interesse artístico

**Fonte:** O autor, com base em Mato Grosso do Sul (2021).

Para a etapa do ensino médio, as competências socioemocionais são estabelecidas no CRMS no intuito de melhor consolidar o que já se desenvolveu no ensino fundamental, a fim de projetar um “futuro no âmbito pessoal, social e profissional” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 67).

#### 4.4 A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR NO CRMS: OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, também chamada LDB (Brasil, 1996), definiu mudanças estruturais no ensino médio com o advento da BNCC. Uma dessas novidades são os itinerários formativos, ou seja, uma parte

flexível do currículo da escola que surge para atender as necessidades específicas (regionais) de cada instituição. Segundo o CRMS, esta parte curricular pode ser organizada por: área de conhecimento; ou visando formação técnica e profissional. Pode-se observar com mais atenção:

A Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no que se refere à oferta de diferentes Itinerários Formativos, em todas as formas e modalidades de Ensino Médio, enfatiza que devem ser considerados a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos, de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolverem seus projetos de vida e se integrarem de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 101).

No cenário regional de Mato Grosso do Sul, esta flexibilização dos itinerários formativos no CRMS rompe a centralidade das disciplinas no currículo, visando uma metodologia diferente que busca o protagonismo aos estudantes, diversificação curricular, transdisciplinaridade, articulação de campos dos saberes, desenvolvimento de vivências práticas que os preparem para o mundo do trabalho, ressignificando a educação com vistas a produzir um melhor desempenho escolar e a formação integral do estudante para as demandas desafiadoras do mercado produtivo moderno, exatamente como preconiza a BNCC.

O currículo dos itinerários formativos é organizado no CRMS através da oferta de disciplinas por área de conhecimento ou atuação profissional, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Formação Técnica Profissional.

Os itinerários formativos ocupam 1200h do currículo total do ensino médio; as demais 1800h são destinadas à formação geral básica. Segundo a BNCC (Brasil, 2018b), em um mesmo município, deve ser ofertado mais de um itinerário formativo, de áreas distintas, para que os estudantes possam optar.

Também parametrizados por habilidades e competências, os itinerários são normatizados através da Portaria/MEC n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018a). Segundo esta portaria, eles se organizam em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Um itinerário pode conter características de um único eixo estruturante ou, preferencialmente, de mais de um ou de todos.

No CRMS, os itinerários são organizados em duas linhas: Itinerários Formativos Propedêuticos, com vistas a expandir as aprendizagens por áreas de conhecimento; e os Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional.

Assim, nota-se que o CRMS é organizado através Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, com foco no empreendedorismo, na inovação, na interrelação entre a escola e o mundo do trabalho, com vistas à flexibilização curricular, à substituição da concepção de curso por percurso, incitando o protagonismo e a coautoria no processo de aprendizagem e formação cidadã.

No ensino médio, o currículo é formado pela parte comum (formação geral básica) e pela parte diversificada (itinerários formativos), esta última podendo ser escolhida pelo estudante, conforme seu interesse, nas áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e/ou na formação técnica e profissional.

A oferta dos itinerários deve considerar os aspectos específicos de cada escola, a saber: perfil dos estudantes; quantidade de estudantes; equipe docente; infraestrutura; potencialidades locais. O documento é claro ao dizer que o aprofundamento nas áreas de conhecimento não é um reforço dos conteúdos presentes na formação geral básica, ou seja, busca expandir ou alcançar novos aprendizados.

Além disso, os Itinerários Formativos são divididos em: Unidades Curriculares Específicas e Unidades Curriculares Eletivas. As unidades curriculares específicas visam o desenvolvimento de competências relacionadas à área de conhecimento e podem ser cursadas concomitantemente por estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos; a oferta deve ser feita conforme a demanda e a realidade da escola, ou seja, precisa ser amplamente discutida com a comunidade; para garantir a oferta de diferentes Itinerários Formativos, poderão ocorrer parcerias entre instituições do mesmo sistema de ensino. É possível saber mais sobre as unidades curriculares específicas através do Catálogo de Unidades Curriculares Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

As Unidades Curriculares Eletivas fazem parte do aprofundamento em área de conhecimento dos Itinerários Formativos e têm como pretensão desenvolver temas, vivências e aprendizagens por meio da experimentação, da interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos, utilizando-se da linguagem



verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal e visual. A elaboração da Unidade Curricular Eletiva é responsabilidade da escola, articulada com as áreas de conhecimento, os eixos estruturantes e as competências gerais da BNCC. Deve, ainda, proporcionar aos estudantes múltiplas possibilidades/experiências de aprendizagem.

Toda essa estrutura da flexibilização curricular está embasada na BNCC. Isto posto, pode-se visualizar, nos Itinerários Formativos, um compromisso com a diversificação de opções aos estudantes, incentivo ao desenvolvimento de projetos de vida, do protagonismo, de habilidades, valores e competências socioemocionais.

#### 4.5 O ENSINO DE QUÍMICA NO CRMS

No CRMS, a Química deixou de ser uma disciplina. Por isso, analisou-se o ensino de Química, em termos de estrutura curricular, que agora está inserido dentro da área de conhecimento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), tanto na formação geral obrigatória quanto nos Itinerários formativos (IF). Abaixo observa-se mais sobre isso, separadamente.

##### **4.5.1 O ensino de Química na formação geral básica da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)**

No CRMS, a formação geral básica vinculada à área de CNT para o ensino médio é destinada a aprofundar e ampliar o letramento científico construído no ensino fundamental através dos conteúdos da área da ciência da natureza, ou seja, Química, física e biologia, através de “observação, questionamentos, identificação do objeto de estudo, formulação de hipóteses e busca de possíveis soluções que respondam às situações-problema identificadas” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 95).

Contudo, o que se vê no CRMS é uma preocupação com a formação para possibilitar ao estudante lidar com as contradições da modernidade, para isso entra aqui, também, a presença da educação integral, dos estudos sobre protagonismo, projeto de vida e o desenvolvimento das competências socioemocionais. Tudo isso está amarrado junto à área da CNT.

O CRMS reforça que a área de CNT no ensino médio tem intencionalidades pedagógicas em total consonância com a BNCC, portanto, visa o desenvolvimento

nos alunos de habilidades e competências através da pesquisa, da investigação, de forma autônoma, protagonista, a fim de desenvolver “competências cognitivas e socioemocionais necessárias aos desafios contemporâneos do século XXI” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 96).

Na área de CNT, o CRMS anuncia que os componentes de Química, física e biologia estão interrelacionados e articulados com outras áreas do conhecimento, requerendo ao professor organizar o seu planejamento para que isso esteja conjugado. O documento propõe que os conhecimentos de CNT tenham os seguintes eixos temáticos: Matéria e Energia/Vida, Terra e Cosmos/Processos e Práticas de Investigação; tenta, também, convencer de que estes eixos são suficientes/claros para produzir a educação de que almeja. Ressalta a importância de se estudar os conhecimentos de ciência e tecnologia, tais como: alimentos e medicamentos provenientes de organismos geneticamente modificados, transgênicos, cartões inteligentes, *home baking*, *palms*, comércio e voto eletrônicos.

O CRMS se baseia na BNCC para propor à área de CNT o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), através do uso de softwares, laboratórios virtuais, “ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, redes sociais, fóruns, jogos digitais educativos, dentre outros” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 97).

O CRMS preconiza também que a organização pedagógica e as atividades de ensino tenham bases metodológicas que oportunizem o desenvolvimento da educação integral, ou seja, deva considerar o estudante em todas as suas dimensões socioemocionais, e para isso devem ser utilizadas metodologias diferenciadas, a saber:

Metodologia de Problematização, Aprendizagens baseadas em Projetos, em Problemas, em Pares ou em Times, os Três Momentos Pedagógicos (Problematização Inicial, Organização do Conhecimento, Aplicação do Conhecimento) e Atividades Experimentais Investigativas possibilitam o desenvolvimento das competências gerais conforme propõe a BNCC (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 97).

No CRMS, a área de CNT visa o desenvolvimento de três competências específicas, em que cada uma é organizada com suas respectivas habilidades, que devem ser conquistadas na etapa do ensino médio. A competência 1 diz respeito ao eixo temático Matéria e Energia; a competência 2 diz respeito ao eixo temático Vida, Terra e Cosmos; por fim, a competência 3 é composta pelo eixo temático Processos

e Práticas de Investigação. No quadro a seguir é possível visualizar detalhadamente cada competência.

**Quadro 2.** Competências da área de CNT no CRMS

Eixo temático	Competência
Matéria e Energia	Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
Vida, Terra e Cosmos	Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
Processos e Práticas de Investigação	Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).” (BRASIL, 2018c, p. 553)

**Fonte:** O autor, com base em Mato Grosso do Sul (2021, p. 98).

O CRMS anuncia que os conhecimentos de Química, física e biologia se integram do ponto de vista da ciência e da tecnologia. No documento, a Química é estabelecida como a área do conhecimento que estuda a composição e a

transformação da matéria, a energia envolvida nesses dois processos citados, os átomos, as moléculas, as substâncias, os materiais, busca entender fenômenos químicos e físicos, estabelece modelos explicativos, ampliando e consolidando o conhecimento da realidade.

Assim, no CRMS, o componente curricular de Química contém temáticas cotidianas dos estudantes, a saber: “Biocombustíveis, Saneamento Básico, Catalisadores, Farmoquímicos, Petroquímica, Química Verde, dentre outras” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 98-99), e também “as questões emergentes do aquecimento global, o uso de tecnologias, os avanços da medicina, as discussões sobre células-tronco embrionárias e o seu papel na cidadania” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 99), com vistas a relacionar teoria e prática, para que sejam críticos, possam enfrentar os desafios da realidade, ter melhoria na qualidade de vida, formando o indivíduo de forma integral.

Nesse contexto, a organização da área de CNT no CRMS é feita por “Competências Específicas da área, que norteiam os Eixos Temáticos e organizam as habilidades para mobilizar as aprendizagens e integrar os componentes curriculares e seus objetos de conhecimento” (Mato Grosso do Sul, 2021, p. 99). Além disso, o documento traz sugestões didáticas para dar aporte pedagógico aos professores sobre o CRMS.

As habilidades da área de CNT são organizadas no ensino médio conforme o grau de complexidade e a carga horária necessária. No quadro abaixo é possível visualizar esta distribuição:

**Quadro 3.** Organização das habilidades previstas na área de CNT para a etapa do ensino médio

<b>CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS</b>		
<b>1º Ano do Ensino Médio</b>	<b>2º Ano do Ensino Médio</b>	<b>3º Ano do Ensino Médio</b>
MS.EM13CNT201	MS.EM13CNT203	MS.EM13CNT103
MS.EM13CNT209	MS.EM13CNT102	MS.EM13CNT205
MS.EM13CNT204	MS.EM13CNT107	MS.EM13CNT304
MS.EM13CNT202	MS.EM13CNT106	MS.EM13CNT305
MS.EM13CNT208	MS.EM13CNT309	MS.EM13CNT206
MS.EM13CNT101	MS.EM13CNT308	MS.EM13CNT307
MS.EM13CNT105	MS.EM13CNT306	MS.EM13CNT303
MS.EM13CNT104	MS.EM13CNT310	MS.EM13CNT301
MS.EM13CNT207		MS.EM13CNT302

**Fonte:** Mato Grosso do Sul (2021, p. 100).

Para cada uma dessas habilidades a Química está presente com seus objetos de conhecimento, seguida da sugestão didática. A descrição detalhada ocupa as páginas 307 a 338 no documento do CRMS.

Como se observa, as habilidades são cadastradas no documento por meio de códigos alfanuméricos, cuja estrutura pode ser entendida conforme as explicações contidas no exemplo abaixo:

**Quadro 4.** Exemplo de código alfanumérico

<b>MS.EM13CNT201</b>	
MS	Corresponde ao estado de Mato Grosso do Sul
EM	Corresponde à etapa do Ensino Médio
13	Indica que a habilidade pode ser desenvolvida do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio
CNT	Refere-se à área de conhecimento
2	Refere-se ao número da competência específica
01	Refere-se ao par de dígitos indicador da habilidade

**Fonte:** O autor, com base em Mato Grosso do Sul (2021).

E desta forma o currículo, por completo, se constrói por meio das habilidades e competências para cada área, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos.

#### **4.5.2 O ensino de Química nos Itinerários Formativos da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias no CRMS**

No CRMS, o itinerário formativo (IF) da área da CNT, assim como toda a proposta do Ensino Médio fomentada pela BNCC, reforça mais uma vez o compromisso com a educação integral, com a formação através de competências e habilidades, com o desenvolvimento de competências socioemocionais e a ênfase na formação para os desafios do mundo contemporâneo.

Este IF, assim como os demais, pautados pela Portaria MEC n. 1.432/2018 (Brasil, 2018a), possui alguns objetivos, a saber: aprofundamento de aprendizagens relacionadas às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou à formação técnica e profissional; consolidar a formação integral, a autonomia e os projetos de

vida; aprimorar valores universais, como: ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; desenvolver habilidades, ampliem a visão de mundo, tomem decisões e ajam nas mais diversas situações escolares, do trabalho ou da vida.

A fim de alcançar as proposições formativas citadas anteriormente e também aprofundar conhecimentos nas temáticas da Ciências da Natureza, os IF da CNT oferecem várias unidades curriculares integradas através da linha Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), permitindo o estudo de temas associados e articulados a alguns eixos estruturantes, a saber: Iniciação Científica; Mediação e intervenção sociocultural; Empreendedorismo e Processos criativos. A organização dessas disciplinas também é feita por meio do apontamento do desenvolvimento de habilidades e competências, exatamente como preconiza a BNCC.

O catálogo de Unidades Curriculares da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) apresenta 10 (dez) IF da área de CNT, a saber: Conhecendo os segredos da natureza, buscando ideias fantásticas; Proposta de enfrentamento à tríplice epidemia: dengue, zica e chicungunha; Empreendedor Bicentenário: Inteligência artificial, robótica e negócios; Vida de cientista - de malucos a heróis!; Acidentes Químicos - Ignorância ou Negligência?; Agroecologia - juntos podemos mais!; Da caixa de leite ao aquecedor solar; Genética: possibilidades e limites; Astronomia: conceitos, evolução histórica e leis físicas; Artesanal ou industrial? Produção sustentável de sabonetes e outros produtos.

O catálogo possui também Itinerários Formativos Integrados das áreas de Matemática e Ciências da Natureza, a saber: Conhecendo os segredos da natureza, buscando ideias fantásticas; Modelagem Matemática; Empreendedor Bicentenário: Inteligência artificial, robótica e negócios; Acidentes Químicos - Ignorância ou Negligência?; Unidade Curricular Eletiva.

#### 4.6 A CURRICULARIZAÇÃO PARAMETRIZADA DO CRMS E O ENSINO DE QUÍMICA: CONSIDERAÇÕES À LUZ DA MATERIALIDADE E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Primeiramente, cabe destacar que a análise aqui feita do CRMS não espanta por tanta aproximação/similaridade aos preceitos normativos e curriculares da BNCC, afinal, este é o currículo que norteia a educação básica em cenário nacional.

Contudo, entender o poder de afetação/parametrização na educação do Estado de Mato Grosso do Sul, ainda que apenas na ótica do ensino de Química, nos proporciona uma análise mais fidedigna/real dos impactos concretos/materiais deste currículo na formação da grande massa da população que acessa o ensino público deste Estado, sabidamente, os estudantes advindos de classes subalternizadas.

Deste modo, na tradição gramsciana, o lugar que a educação ocupa diz muito sobre o projeto de sociedade que se tem. Logo, não é possível deixar de considerar/esperar que a existência de uma estrutura e uma superestrutura (política) societária encadeadas, no plano social/civil e político, por demandas do capital, tendam a produzir, na formação destes estudantes, outra coisa senão condições para manter ou, melhor ainda, intensificar a hegemonia de mercado que, por não ser interrompida, manifesta-se em graus cada vez mais elevados e elaborados. A escola, portanto, tornou-se um aparato dessa supremacia ideológica:

O grupo detentor da hegemonia tem como majoritária a sua ideologia na sociedade. Assim sendo, não detém apenas o poder; mas também os aparatos ideológicos que influem em todos os aspectos da vida dos indivíduos (Silva, 2020, p. 30).

É possível visualizar, também, que a organização da escola nesses moldes, dentro de um cenário de atuação de uma hegemonia do capital, é, sabidamente, garantida pelo Estado e suas políticas educacionais através dos devidos contornos legais (legislação).

Assim, o Estado, enquanto atuação política de ideias burgueses, vai produzindo na escola o consenso e a difusão de valores da classe dirigente. Neste escopo, é muito peculiar a esta realidade visualizarmos o interesse do CRMS aos temas: empreendedorismo, projeto de vida, ensino por habilidades e competências (inclusive as socioemocionais), a formação técnica e profissional, e o enxugamento

das disciplinas que faziam parte da formação geral básica, no ensino médio, inclusive, a Química.

Isto posto, logo, não é possível visualizar o currículo atual enquanto possibilidade para uma educação mais apropriada para os povos subalternos, mas sim para a manutenção do que é hegemônico.

Nestes termos, considerando que a PHC seria uma possibilidade, ou melhor, o necessário para a superação desta situação, por meio do desenvolvimento crítico, da produção de cultura, de saberes elaborados, de condições para sua autonomia e consciência, de fato, não há proximidades do CRMS, neste escopo de análise (o ensino de Química), com a PHC. O que se vê, neste interim, é um currículo extremamente parametrizado para a oferta de conhecimentos, direcionados à construção de habilidades, competências e condições para perpetuação um ensino que visa a culpabilidade do fracasso/sucesso individual, tão comum numa sociedade de classe, logo, com desigualdades sociais, culturais e econômicas.

O currículo atual, organizado para produzir consenso desta hegemonia, visa uma formação que não proporciona o melhor e mais importante que é o conhecimento erudito, o saber elaborado, a consciência crítica, com vistas a superar uma situação de subalternidade.

Estas constatações servem para situar o CRMS enquanto esforço do Estado brasileiro para um ensino, inclusive o de Química, voltado para a Pedagogia das Competências, portanto, afinada a interesses neoliberais de incentivo ao desenvolvimento de habilidades e competências pré-estabelecidas e que conduzem o processo educativo à contramão do que Saviani propõe em sua PHC.

Ainda que Saviani reconheça a importância do trabalho como princípio educativo, o que o autor preceitua é diferente do que se encontra no currículo atual. Nesta análise, o autor projeta o trabalho educativo como uma atividade humana que envolve conhecimentos teóricos e práticos, logo, exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Tal abordagem, porém, não se resume a uma mera formação técnica ou até mesmo profissionalizante, mas à formação integral do indivíduo, produzindo condições para que consigam compreender, de forma crítica e consciente, a realidade social, dando-os condições para transformá-la. O currículo atual, por outro lado, quer manter a realidade social desigual da hegemonia burguesa.



De todo modo, não fossem os esforços da teoria crítica, a forma com que o novo currículo de escola se impõe responderia como uma solução universal de todas as disfunções da sociedade, “enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (Laval, 2004, p. VXi). Por tudo que se vê, nesta sociedade de produção, “o acesso universal à cultura escrita, letrada, científica e técnica pela educação pública e instituições culturais, se torna uma utopia irrealizável” (Laval, 2004, p. VXi).

O que se observa, no contexto de análise, é um currículo bastante organizado, com poder diretivo, que estabelece mecanismos pedagógicos que correspondem ao que requer o mercado moderno. Deste modo, de acordo com Laval (2004, p. 3): “o ‘homem flexível’ e o ‘trabalhador autônomo’ constituem, assim, as referências do novo ideal pedagógico”.

Considera-se importante salientar que a necessidade pela adaptabilidade da sociedade às demandas cada vez mais modernas de mercado (Cardoso, 2006) é uma tendência que não é nova. Portanto, a transformação da escola nestes termos representa apenas uma fase mais madura, atual e coerente ao espírito capitalista contemporâneo.

Por conseguinte, verifica-se que, ao se redefinir, a escola volta-se a ensinar o que é útil às demandas dos superiores, afinal, “o mercado é o melhor estimulante do zelo dos mestres, posto que ele permite que seus interesses e seus deveres se confundam” (Laval, 2004, p. 8).

Desta forma, nesta análise, não se pode considerar possível uma educação desinteressada dos mandos da hegemonia enquanto não haver rupturas das relações sociais que operam sobre a égide do capital, incluindo a escola, afinal, “se a acumulação dos conhecimentos tem um papel crescente na produção, a ciência vai estar, cada vez mais estreitamente, submetida às exigências da valorização do capital” (Laval, 2004, p. 31-32).

Uma educação para além do capital exige resgatar o sentido da educação para o trabalho, dar possibilidades criativas e emancipatórias, buscando o fim da “separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*” (Mészáros, 2008, p. 9).

Por tudo que consta, verifica-se que os processos educacionais estão profundamente conectados aos mecanismos de reprodução capitalistas. Tendo em vista esta realidade, de acordo com Mészáros (2008) é incoerente e contraditório buscar margens através de reformas sistêmicas mantendo-se a estrutura do capital.

A construção de uma alternativa educacional expressivamente diferente só acontecerá pelo rompimento com a lógica vigente.

Ainda neste escopo, considera-se a explicação abaixo muito atual:

[...] seria realmente um absurdo esperar uma formulação de um ideal educacional, do ponto de vista da ordem feudal em vigor, que considerasse a hipótese da dominação dos servos como classe, sobre os senhores da bem-estabelecida classe dominante (Mészáros, 2008, p. 26).

Por outro lado, Mészáros (2008) ensina que a educação para os povos subalternos precisa ser continuada, permanente, de modo que as práticas educacionais dos educadores e dos estudantes estabeleçam as modificações necessárias para o desenvolvimento de uma nova sociedade em que o trabalho não seja alienante e exploratório. Assim, isto só seria possível através de uma educação libertadora, transformando-os em agentes políticos que lutam pela modificação radical do que é atualmente dominante.

Nesta análise, verificou-se que o currículo parametrizado é projetado para transmitir/produzir conhecimentos de maneira uniforme e rasa, não para fomentar uma análise mais profunda. Deste modo, mantida a coerência com tudo aquilo que é hegemônico, reforça-se o afastamento do CRMS, nos limites desta análise, das possibilidades para uma educação histórica e crítica.

Ademais, observa-se que a integração interdisciplinar, no tocante ao ensino de Química, não garante uma prática efetiva dessa integração, principalmente porque os professores podem apresentar dificuldades em relacionar os conceitos de Química a outros conteúdos de forma eficaz, o que pode limitar o desenvolvimento de uma satisfatória compreensão de todos os conceitos.

Em relação às competências socioemocionais presentes no escopo de análise, vê-se que elas só poderiam trazer alguma contribuição à formação estudantil se estiverem integradas de maneira reflexiva, se os educadores tiverem formação adequada para lidar com tal demanda e se considerarem as diferentes realidades, sem reduzir o tempo e os recursos disponíveis para o ensino de conteúdos específicos da área de Química; afinal, não é possível concordar que suprimir os conteúdos clássicos, que fazem parte da função social da escola, seja capaz de produzir algum resultado promissor ao ensino. Deste modo, sem contemplar estes aspectos, não se vislumbram possibilidades de que a presença dessas competências no currículo estudado traga algum benefício ao ensino.

Acerca do empreendedorismo, verifica-se um enfoque excessivo para o desenvolvimento de habilidades e competências para fins mercadológicos, produzindo objetivos pautados na visão de sucesso e centrados em ideais de lucro/competição, e não na formação crítica. Esta obstinação por resultados pra fins mercadológicos produz “efeitos perversos sobre a motivação dos alunos, reduzindo o ensino à pura fabricação sem alegria, sem investimento pessoal, de um capital humano performático” (Laval, 2004, p. 182).

Além do mais, nota-se que o tema empreendedorismo é frágil, pois não leva em conta a realidade/materialidade que é cercada de desigualdades socioeconômicas que dificultam/impedem o acesso dos alunos a recursos e oportunidades, produzindo uma ilusão de igualdade de oportunidades por desconsiderar as vivências/dificuldades enfrentadas pela maioria dos estudantes que são oriundos de classes subalternizadas.

Tendo em vista esta realidade, a contragosto da PHC, o currículo estudado atua como uma ferramenta que contribui para a manutenção da hegemonia e para a reprodução das desigualdades sociais, uma vez que promover a emancipação e a transformação social não são os seus objetivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise, observou-se uma relação entre currículo e ideologia, e pela tradição gramsciana, estes currículos – BNCC e CRMS - atuam como uma ferramenta de transmissão e reforço de valores e perspectivas que servem aos interesses da classe dominante. Logo, currículos parametrizados, que seguem diretrizes rígidas e padronizadas, atuam de forma a consolidar, uniformizar e limitar a capacidade de os alunos questionarem e criticarem a ordem social existente, mantendo-se a hegemonia.

A mutação do currículo nestes termos é coerente ao preconizado nos textos e relatórios de organismos internacionais e da Comissão Europeia, cuja intenção é produzir na escola a intensificação do liberalismo e a aceleração de transformações gerenciais e desreguladoras, guiando-a (a escola) mais pela demanda do mercado do que pelos imperativos da formação política e cultural da nação como um todo (Laval, 2004). O autor explica que a organização da escola moderna é técnica e econômica:

A organização não espera mais uma conformidade dos atos aos valores, ela produz serviços que têm uma eficácia para a sociedade que é dela beneficiária. [...] Não se pergunta mais primeiro se a regra foi obedecida, se os valores são mantidos e honrados, mas se o objetivo programado foi atingido (Laval, 2004, p. 314).

A BNCC e o CRMS, no escopo de análise, ancoram-se na Pedagogia das Competências, destinando-se a desenvolverem competências específicas nos alunos, relacionadas ao preparo para o desempenho do trabalho. Ou seja, não tem outro caráter a não ser “formar indivíduos cuja relação com o mundo, a sensibilidade, a moral (ou a ausência de moral) são adaptadas ao que o sistema espera deles” (Laval, 2004, p. 292).

Conclui-se que a BNCC e o CRMS, para o ensino de Química, são frutos da atuação do Estado brasileiro enquanto mantenedor de políticas educacionais neoliberais, com profundas intencionalidades visando a garantia da perpetuação e intensificação da hegemonia do capital, com ampla expectativa na manutenção da sociedade de classes e da exploração dos subalternizados. Não se visualiza qualquer tipo de perspectiva de se modificar o que já está estabelecido e consolidado na sociedade de classes em vigência.

Nesta análise, é incompatível anunciar qualquer tipo de aproximação da PHC à BNCC e ao CRMS para o ensino de Química, pois a PHC possui compromisso ético e político com a transformação social, por isso exige de um rigor metodológico e uma sólida fundamentação teórica, aspectos que não se observam tanto na Base como no CRMS.

Ademais, a contragosto da PHC, visualizamos que a BNCC e o CRMS não oportunizam a transformação do conhecimento enquanto trabalho não material, haja vista serem currículos que já vêm prontos, fechados e amarrados às mazelas da reprodução da sociabilidade de classes, logo, não são capazes de produzir emancipação. Usando outros termos, Laval (2004, p. 314) ensina que estas novas políticas educacionais não são somente uma maneira inteligente de controle sobre conteúdos e métodos, mas a própria transformação da escola em uma fornecedora de competências para o mundo do trabalho, motivo pelo qual “encontra sua principal razão de ser nos imperativos de produtividade impostos de modo cada vez mais forte a uma organização produtora de capital humano”. O objetivo não é a vigilância moral e política, mas fazê-la (a escola) uma máquina eficiente à serviço da competitividade. Desse modo,

[...] a administração escolar, em sua preocupação de racionalização mais potente do ensino, empresta remédios e retóricas do gerenciamento privado pretendendo, assim, melhor adaptar a escola à ‘demanda social’ (Laval, 2004, p. 261).

Conclui-se que a formação estudantil proposta na BNCC e no CRMS, para o ensino de Química, não conduz ao aprendizado integral, não estimula o desenvolvimento do senso crítico, do desenvolvimento intelectual, não explora e não se apropria do conhecimento com vistas à autonomia, à sabedoria, muito menos à emancipação da realidade social hegemônica em vigor. Além disso, nas palavras de Laval (2004, p. 311): “a escola neoliberal nega profundamente a função cultural da escola”.

Isto posto, reconhece-se o retrocesso ao ensino de Química e a reprodução do modelo social capitalista neoliberal.

Nesta perspectiva, Mészáros (2008) ensina que somente uma ampla concepção de educação é capaz de alcançar uma mudança radical e romper esta lógica. Contudo, isso não pode ser alcançado através de reparos. Acreditar em ações reformistas é o mesmo que ficar preso dentro do ciclo vicioso

institucionalmente estruturado e protegido por essa lógica centrada no capital. Esta política de formalidades, em que se estabelecem soluções cuidadosamente propagandeadas para os problemas da modernidade é elitista, visto que o objetivo claramente é manter o proletariado em sua posição.

Mészáros (2008, p. 59) explica que a educação precisa ser mais abrangente:

Sem um progressivo e consciente intercâmbio com processos de educação abrangentes como “a nossa própria vida”, a educação formal não pode realizar as suas muito necessárias *aspirações emancipadoras*. Se, entretanto, os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em duração à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo.

Logo, a obtenção da consciência e da autoconsciência dos indivíduos particulares é um compromisso indispensável para o êxito na transformação social e na obtenção “de uma ordem sociometabólica qualitativamente diferente, bem como historicamente sustentável” (Mészáros, 2008, p. 115). Sendo assim, a educação, bem como o desenvolvimento da consciência e da autoconsciência são, sem dúvidas, fundamentais para o alcance dessa transformação.

Para finalizar, o objetivo desta pesquisa não é produzir despreço ao ensino que gira em torno da BNCC e do CRMS, nem mesmo causar desestímulos aos profissionais da educação. A intenção desta pesquisa, ao verificar as proximidades e distanciamentos do ensino de Química na BNCC e no CRMS frente à PHC, é promover a verificação da realidade educacional frente à própria realidade, ou seja, entender, de forma qualificada, esse cenário de desafios e angústias, mas também manifestar anseios de que o ensino, ainda que atualmente direcionado para outro objetivo, possa um dia ser fluxo de desenvolvimento para uma sociedade crítica, igualitária, justa, com acesso à renda e à qualidade de vida para todos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. L. C.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017, v. 58.

APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio). Acesso em: 4 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm). Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 05 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis nº 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018a**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as

Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 31 dez. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199). Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017b**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018b**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União. Brasília, 18 dez. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296). Acesso em: 08 jun. 2024.

CARDOSO, M. L. A nova pedagogia da hegemonia. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W (Orgs). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

CHASSOT, A. I. Uma história da educação química brasileira: sobre seu início discutível apenas a partir dos conquistadores. **Epistême**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 129-145, 1996.

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

DEL ROIO, M. **Gramsci e a emancipação do subalterno**. São Paulo: Unesp, 2018.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FRIGOTTO, G. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2013. Disponível em: <https://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da->



teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf. Acesso em: 12 jul. 2024.

GIARETA, P. F. A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2118101, p. 1-38, 2021a.

GIARETA, P. F. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 6, e2118187, p. 1-17, 2021b.

GRAMSCI, A. **Cadernos de cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, jul./set. 2020.

JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

MACEDO, E.; LOPES, A. R. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Ensino Médio e Novo Ensino Médio**. 2021. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/Curriculo-Novo-Ensino-Medio-v1.1.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

MELO, A. A. S. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. *In*: NEVES, L. M. W (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MÈSZÀROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

OLIVEIRA, M. S. **Dos planos municipais de educação à gestão democrática da educação pública: estudo de municípios sul-mato-grossenses**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico dialético e a educação. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

PORTO, E. A. B.; KRUGER, V. Breve histórico do ensino de química no Brasil. *In*: 33º Encontro de Debates sobre o Ensino de Química, 2013, Ijuí/RS. **Anais...** Ijuí, 2013.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/mariseramos.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.l.], v. 1, n. 1, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular: uma Base sem base: o ataque à escola pública. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 05 mar. 2024.

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

SAVIANI, D. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012c.

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

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

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, A. P.; SANTOS, N. P.; AFONSO, J. C. A criação do curso de engenharia química na Escola Nacional de Química da Universidade do Brasil. **Química Nova**, [S.l.], v. 29, n. 4, p. 881-888, 2006.

SILVA, D. R. **Hegemonia e educação**: proposta gramsciana de superação da subalternidade. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA, D. R. **Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA, D. R. **O lugar da educação em Gramsci**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R. (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. Disponível em: [https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html) ([https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2\\_ebook/artigo\\_03.html](https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html)). Acesso em: 29 ago. 2024.

VIEIRA, M.; ARRUDA, E. P. Educação capitalista, trabalho docente e educação a distância. **Revista @arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, jan-abr, 2016.

ZANK, D. C. T.; MALANCHEN, J. A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.