



A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico- Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente

Integral education from the perspective of Historical-Critical Pedagogy: in defense of school education and teaching work

 **Celso do Prado Ferraz de Carvalho**

Doutor em Educação: História, Política e Sociedade – PUC/SP

Universidade Nove de Julho – Uninove

São Paulo, São Paulo – Brasil

cpfcarvalho@gmail.com

 **Nelson Luiz Gimenes Galvão**

Doutorando em Educação/PPGE/ UNINOVE/SP

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SMESP

São Paulo, São Paulo – Brasil

imeiodonelson@gmail.com

Resumo: A reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporam uma proposta de educação que se apresenta como resposta às exigências de um novo cenário mundial, cuja dinâmica estaria a requerer da formação escolar conhecimentos mais elaborados e amplos. Nesse contexto, ganhou centralidade a concepção de educação integral fundada na pedagogia das competências e no aprender a aprender, e pautada na defesa da flexibilização da formação, dos percursos de aprendizagem e das práticas pedagógicas. Teoricamente referenciado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e, metodologicamente, no escrutínio documental, o objetivo deste texto é estabelecer o debate sobre educação integral à luz da crítica às pedagogias das competências e do aprender a aprender, tomando a categoria itinerários formativos como elemento de avaliação crítica. Inicialmente, o texto problematiza o conceito de educação integral e itinerários formativos na forma como são apresentados nos documentos oficiais. Na sequência, problematiza os fundamentos pedagógicos da PHC e sua relação com a educação e o conhecimento escolar, e termina com a defesa de uma concepção de educação integral na perspectiva e no interesse dos trabalhadores.

Palavras chave: Base Nacional comum curricular; educação integral; itinerários formativos. pedagogia histórico-crítica; reforma do Ensino Médio.

Abstract: The reform of Secondary Education and the National Common Curricular Base (BNCC) incorporate an education proposal that is presented as a response to the demands of a new world scenario, whose dynamics would require more elaborate and extensive knowledge from school training. In this context, the concept of integral education, based on the pedagogy of competences and on learning to learn, gained centrality, and based on the defense of flexible training, learning paths and pedagogical practices. Theoretically referenced in Historical-Critical Pedagogy (PHC) and, methodologically, in documental scrutiny, the objective of this text is to establish the debate on integral education in the light of the criticism of the pedagogies of competences and learning to learn, taking the category formative itineraries as an element of critical evaluation. Initially, the text problematizes the concept of integral education and training itineraries in the way they are presented in official documents. Next, it problematizes the pedagogical foundations of PHC and its relationship with education and school knowledge, and ends with the defense of a concept of integral education from the perspective and interest of workers.

Keywords: common national curriculum base; schooling; formative itineraries; historical-critical pedagogy; high school reform.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz; GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. *Dialogia*, São Paulo, n. 42, p. 1-23, e22285, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.22285>.

American Psychological Association (APA)

Carvalho, C. do. P. F., & Galvão, N. L. G. (2022, set./dez.). A educação integral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: em defesa da educação escolar e do trabalho docente. *Dialogia*, São Paulo, 42, p. 1-23, e22285. <https://doi.org/10.5585/42.2022.22285>.

Introdução

À educação escolar, como tem sido comum em momentos de crise, tem sido cobrada a necessidade de reformas que visem atender demandas dos processos produtivos, da Sociedade do Conhecimento, da 4ª Revolução Industrial, dos processos de automação da produção etc. O argumento central é que a escola precisa se adequar às mudanças em curso e contribuir para o desenvolvimento econômico e social.

Essa perspectiva analítica não é nova e tem sido reiterada ao longo dos anos, embora com nomes distintos: teoria do capital humano, tecnicismo, pedagogia da qualidade total, pedagogia das competências etc. Por ela, a proposta de educação integral se fundamenta nos conceitos de cidadania e formação crítica, se organiza com base nas estratégias de flexibilização curricular e protagonismo estudantil, e ganha expressão no estabelecimento dos itinerários formativos. A recente reforma do Ensino Médio de 2017, Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018 (BRASIL, 2018), incorporaram essa perspectiva nos seus objetivos gerais.

Para os atuais governos neoliberais, o novo cenário mundial requer, da formação dos estudantes, conhecimentos mais elaborados e mais amplos que os habilite, como futuros trabalhadores, a propor soluções a problemas e a serem atuantes, empreendedores, comunicativos e capazes de se adaptar a mudanças contínuas. Defendem uma formação centrada no desenvolvimento de habilidades e competências, bem como na flexibilização da formação, dos percursos de aprendizagem e das práticas pedagógicas. Desse conjunto amplo de expectativas, duas questões chamam mais a atenção: a forma como apresentam a educação integral e a introdução do conceito de itinerários formativos.

O objetivo deste texto, tendo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), é fazer a crítica à proposta de educação integral e ao conceito de itinerários formativos presentes na BNCC e na reforma do Ensino Médio. Inicialmente, o texto problematiza o conceito de educação integral e itinerários formativos na forma como são apresentados nos documentos oficiais. Na sequência, problematiza os fundamentos pedagógicos da PHC e sua relação com a educação e o conhecimento escolar, e termina com a defesa de uma concepção de educação integral na perspectiva e no interesse dos trabalhadores.

Políticas educacionais no contexto do golpe de 2016

O golpe de agosto de 2016 teve como uma de suas consequências mais significativas a proposição de mudanças nas políticas públicas, na medida em que propiciou as condições jurídico-



políticas para implementação de um conjunto de políticas que aprofundou o ajuste fiscal gerando contingenciamento, corte e transferência de verbas do orçamento público. No campo da educação, os impactos foram imediatos, especificamente com a intervenção no processo de elaboração da BNCC e a retomada do discurso acerca da necessidade de se reformar o Ensino Médio.

O processo de elaboração da BNCC teve início no governo Dilma Rousseff (2011-2016) e passou por momentos distintos, com três versões apresentadas, sendo que a terceira e definitiva sofreu alterações significativas em relação às anteriores. No caso específico da versão final para o Ensino Médio, ocorreu o cerceamento total do debate, posto que sua redação foi definida sem a participação de segmentos importantes de pesquisadores e professores desse nível de ensino. Na BNCC se definiu o currículo mínimo e se estabeleceu que os currículos locais tinham de ser contextualizados e definidos de acordo com a realidade individual, local e social de cada escola e de seus alunos. O documento está estruturado em torno de dez competências gerais, que por sua vez devem apresentar-se em interrelação no âmbito das grandes áreas do conhecimento e suas tecnologias, válidas para todo o processo formativo do educando ao longo do seu percurso no ensino básico. De modo geral, as dez competências gerais explicitam os processos formativos que deverão ocorrer para o desenvolvimento de habilidade, atitudes e valores como preconizado na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Sendo referência nacional para todos os currículos e tendo caráter normativo, vai definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais da Educação Básica. A BNCC também vai definir todas as políticas públicas incidentes no território nacional, desde a formação dos professores até a infraestrutura das escolas.

A reforma do Ensino Médio foi objeto de intensa crítica devido à dimensão das medidas propostas e à ausência de discussão, em especial em relação às alterações curriculares, à reorganização da carga horária e à criação dos itinerários formativos. De modo geral, enfatiza a necessidade de a educação de nível médio possibilitar as condições da formação para o trabalho, a empregabilidade, a adequação e a adaptação ao mundo do trabalho.

Educação integral

Como consequência das mudanças políticas que o país viveu no período pós-golpe de 2016, tivemos mudanças na composição da equipe encarregada da elaboração da BNCC. Essa nova equipe, que foi responsável pela redação da versão final encaminhada ao Conselho Nacional de Educação, reintroduziu no documento, como pressuposto curricular central, a organização do currículo por competências. O conceito de competências foi incorporado a documentos de educação, especificamente do Ensino Médio, na década de 1990 e enfatizados nos Parâmetros

Curriculares Nacionais de 1998, seja para o ensino regular seja para a educação profissional. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012, o conceito de competências perde centralidade para os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Com as recentes reformas, temos novamente o conceito de competências como eixo articulador tanto da reforma do Ensino Médio quanto da proposta curricular para o Ensino Médio expressa na BNCC.

A Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), que regulamentou a reforma do Ensino Médio, ao tratar da educação integral definiu o aumento da carga horária de aula de 800 (oitocentas) para 1.000 (mil) horas anuais, em um prazo de cinco anos, podendo chegar a 1.400 (mil e quatrocentas) horas, sem prazo para o cumprimento. A inclusão do § 7º no Art. 35º da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu como objetivo “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” Entende-se, pelo exposto, que o objetivo é a formação humana em sua integralidade.

No Guia de Implementação do Ensino Médio essa perspectiva de formação é reiterada, para agora articular-se à possibilidade de que os jovens estudantes possam definir suas escolhas, optar pela formação desejada na área de seu interesse ou, como define a reforma, no itinerário de formação profissional que mais lhe agrade. O objetivo anunciado é de contribuir com o “desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas no futuro.” (BRASIL, 2018, p. 6) Cabe ainda mencionar outro elemento importante na articulação entre a BNCC e a reforma do Ensino Médio: a obrigatoriedade de os alunos cursarem como disciplinas obrigatórias, nos três anos, apenas língua portuguesa e matemática, ficando a língua inglesa como única possibilidade de escolha.

No texto introdutório da BNCC temos a seguinte afirmação referida ao compromisso com a educação:

(...) a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14)

Ao tratar da educação integral, defende a necessidade de processos educativos que “(...) promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.” (Idem, p. 15) O documento reitera o discurso dominante acerca da necessidade de a educação escolar contribuir para o

desenvolvimento humano integral tendo como referência o desenvolvimento de competências que estejam em sintonia com os interesses e as necessidades dos estudantes. Com relação às habilidades correspondentes a cada componente curricular, define um conjunto de objetivos que envolvem aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais.

No geral, a educação integral fica submetida a um desenho curricular orientado por competências, conhecimentos e habilidades que deve ser articulado entre as áreas e que possibilite a integração curricular, reiterando o já anteriormente presente nos PCNs da década de 1990 que definiu que o currículo centrado nas competências deveria ser organizado de modo a permitir que a integração curricular ocorra via interdisciplinaridade - dessa forma, a integração curricular se apresenta como uma função instrumental. Na mesma perspectiva adotada pelos PCNs, na BNCC o desenho curricular se assenta numa lista de objetivos de aprendizagem que podem ser entendidos como lista de habilidades, que delimita o papel de cada área de conhecimento, bem como de cada disciplina.

Outra questão importante referente à educação integral é o quanto a presença de uma perspectiva educacional pragmática, que enfatiza a utilização dos conhecimentos, das habilidades e dos valores em situação de trabalho, diminui a possibilidade de valorização propiciada pelos aspectos formativos inerentes aos saberes. Por exemplo, a baixa ênfase em componentes curriculares artísticos e culturais não propicia uma organização curricular centrada no desenvolvimento integral dos estudantes. Embora mencionada entre os princípios educativos da BNCC, a dimensão artística e cultural não é apresentada como elemento importante nos objetivos que definem os componentes curriculares, sendo mais sentida sua ausência ao tratar das Ciências Humanas, área em que necessariamente deveria ocupar espaço de destaque.

Por fim, cabe mencionar que o documento pouco ou nada aborda acerca de questões importantes para a implementação da educação integral como a organização do tempo e do espaço educativo, dimensões fundamentais em qualquer proposta de educação integral.

Em síntese, nossa compreensão é de que tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio procuram articular uma proposta de educação integral que tenha como centro o conceito de competências. Ao fazê-lo, defendem uma concepção de educação integral que possibilite a formação ampla dos estudantes, a qual, no entanto, está delimitada por uma perspectiva pragmática, utilitária e delimitada pelas demandas do mercado de trabalho. Portanto, ao defender a formação ampla, o fazem na medida e dimensão da amplitude definida pelo mercado de trabalho. O que falta, ou propositadamente não está presente, é uma diretriz que defina com precisão como

se dará a esperada integração, dados os limites da mera justaposição curricular ou a ênfase em conceitos como transversalidade e currículo interdisciplinar.

Itinerários formativos

O discurso construído para legitimar as recentes reformas da educação de nível médio enfatiza a necessidade de auxiliar as escolas a construírem propostas pedagógicas que deem conta das demandas de uma sociedade complexa e composta de múltiplas identidades culturais, étnicas e linguísticas, que estaria a clamar por equidade, e, ao mesmo tempo, pela perspectiva de que cada aluno seja visto como único. No contexto do discurso que enfatiza sujeitos únicos e equidade, as recentes reformas reintroduziram no debate a temática da flexibilização curricular e introduziram o conceito de itinerário formativo organizado a partir das áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias, além da introdução de um elemento novo: a formação técnica e profissional. Caberia aos sistemas de ensino providenciarem a oferta do mais amplo número possível de itinerários de formação profissional aos estudantes, para que eles possam fazer as escolhas mais adequadas aos seus interesses profissionais.

No discurso que advoga os itinerários formativos enfatiza-se seu potencial de garantir o *protagonismo* dos estudantes na escolha dos conteúdos, o que seria garantido pela flexibilização curricular. Ressalta-se a necessidade de atender às demandas da contemporaneidade e às aspirações dos jovens, estimulando seus interesses, engajamento e protagonismo, além de promover a formação básica geral. Para tanto, é necessário atender o que está previsto na Resolução nº 3 de 2018, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL/CNE/CEB, 2018), que definiu que os itinerários formativos das diferentes áreas e da formação técnica e profissional devem ser organizados considerando quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Como exemplo dos impactos iniciais que os itinerários formativos e a flexibilização curricular têm produzido na organização da educação de nível médio está o formato em construção para as escolas da Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Na estrutura proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) da rede os itinerários formativos devem ser organizados de forma a contemplar 900 horas para aprofundamento curricular e 450 horas para a parte diversificada. Esta parte é definida pelo Programa Inova Educação, criado com o objetivo de oferecer novas oportunidades aos estudantes por meio de três componentes curriculares: uma disciplina eletiva e as disciplinas de Tecnologia e Projeto de Vida. Conforme documento que define

os objetivos do Inova Educação (SÃO PAULO, 2021), a disciplina eletiva terá duas aulas semanais, e constitui um componente curricular pelo qual os estudantes podem fazer escolhas a partir de uma oferta de disciplinas oferecidas a cada semestre. O componente curricular *Tecnologia* terá uma aula semanal e visa desenvolver a *aprendizagem criativa e colaborativa* com vistas à formação de *usuários conscientes* e potenciais criadores de novas tecnologias, devendo proporcionar aos jovens a possibilidade de aprofundar conhecimentos na área de conhecimento escolhida no âmbito do itinerário formativo. O *Projeto de Vida*, com previsão de duas aulas semanais, é um componente curricular que tem como objetivo estimular, orientar e direcionar o estudante na escolha do itinerário formativo escolher e na compreensão de que *o futuro será consequência de escolhas feitas no presente*.

Segundo a SEDUC-SP, todas as escolas deverão ofertar, no mínimo, duas opções de itinerário de aprofundamento curricular, sendo que todas as áreas do conhecimento devem ser contempladas nas opções ofertadas pela escola. Defende-se, assim, um currículo *flexível* capaz de atender aos anseios do *novo trabalhador* do século XXI: adaptável, autônomo e criativo.

A seguir, apresentam-se a Pedagogia Histórico-Crítica e a formação integral pela qual se realça a perspectiva do trabalho como categoria central.

Os fundamentos gerais da Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é processo em construção cujo desenvolvimento envolve vasta produção no campo educacional nos últimos quarenta anos. Suas bases iniciais foram formuladas a partir da obra de Dermeval Saviani (SAVIANI, 1991), que se tornou referência importante do debate educacional.

As propostas da PHC são concebidas na perspectiva de responder às demandas das camadas populares, as quais, confrontadas com a sociedade capitalista, buscam nas contribuições da educação a via para a aquisição dos instrumentos culturais que potencializam sua luta pela efetivação da igualdade e da liberdade. A PHC propõe um caminho pedagógico distinto, em momentos correlacionados, concomitantes ou não, que implica considerar a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social assimiladas de forma orgânica.

A prática social implica posicionamento de professores e estudantes sem, no entanto, desconsiderar que são agentes com posições diferentes e níveis de compreensão distintos. O professor é portador de uma síntese precária: sua compreensão se dá nos limites do seu conhecimento e experiências, apreendendo parcialmente a prática social. É precária na medida em que sua prática pedagógica, determinada pela prática social, por mais que se articule ao

conhecimento acumulado, está condicionada à antecipação dos níveis de compreensão dos estudantes. Já os estudantes têm uma compreensão sincrética, dado que por mais conhecimentos e experiências que possuam inicialmente e por estarem na posição de estudantes, não estabelecem nexos entre a experiência pedagógica, ora vivenciada, e a sua prática social.

A problematização, em unidade com a instrumentalização, se dá pela identificação dos problemas que precisam ser resolvidos na prática social, evidenciando a demanda de domínio do conhecimento necessário.

A instrumentalização se dá pela aquisição dos instrumentos teóricos e práticos demandados para a análise dos problemas identificados na prática social. Considerando que tais instrumentos são produzidos e preservados social e historicamente, a transmissão/assimilação se dá pela ação direta ou indireta do professor, que poderá transmitir diretamente ou indicar os meios pelos quais os estudantes poderão assimilar as ferramentas culturais necessárias à resolução dos problemas que vivem.

A catarse será a expressão elaborada da nova compreensão adquirida acerca da prática social. Dá-se por um conjunto de aulas, por um processo de assimilação, pelo estabelecimento de relações e nexos entre conteúdos curriculares que elevam a apreensão do conhecimento. Trata-se da efetiva obtenção dos instrumentos culturais, os quais se elevam ao patamar de ferramentas úteis à transformação social. Por fim, retorna-se à prática social, agora assimilada de forma orgânica, pois os estudantes passam da compreensão sincrética à compreensão sintética, isto é, saem da compreensão generalista (condicionada, principalmente, às misturas de opiniões, às apreciações sem fundamentação científica, à assimilação acrítica do senso comum dos conhecimentos tácitos) para entrar em contato com a organização expressa de forma condensada que contém o conhecimento acumulado em bases científicas pela humanidade. Há, nesse passo, um nivelamento entre professor e estudante: este passará a manifestar a sua compreensão de forma elaborada, a exemplo do professor. Desse modo, tanto a compreensão do estudante quanto a sua prática social já não são as mesmas verificadas no ponto de partida. Ressalte-se, porém, que a alteração concreta da prática, potencializada pela influência da assimilação teórica, está condicionada à capacidade de ação dos agentes sociais, já que a educação escolar, por si, “não transforma a prática social de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática.” (SAVIANI, 1995, p. 82)

A PHC objetiva a construção de um fazer pedagógico envolto em uma escola ativa em que o contato com os clássicos que contêm o saber universalizado no passo dos avanços da humanidade é entendido como parte da ação transformadora sobre a prática social. Não se trata

de alimentar a ilusão de um processo mecanizado e decorativo - por isso também estéril -, de tomar o conhecimento por si, cuja ilustração não ultrapassa a mimese repetitiva, esvaziada de significados; trata-se, isto sim, de produzir conhecimentos relacionáveis à transformação da compreensão e, conseqüentemente, da prática social. (DUARTE, 2016)

Ao negar a escolarização, setores diversos e até opostos concorrem ao reinado dos fariseus das teorias educacionais, usurpando princípios caros à humanidade e impondo uma ideologia que ignora aspectos constitutivos da realidade. Não é possível ignorar a capacidade humana de transformar a natureza a fim de garantir a sobrevivência. A reprodução da vida sempre implicou a transcendência de obstáculos naturais por meio de artifícios criados e aperfeiçoados pela humanidade. Esses artifícios se constituíram em meio à atividade própria dos seres humanos, a saber: o trabalho. Assim, o trabalho é a atividade vital da qual emerge todo o arcabouço cultural, de ordem material ou não-material, porquanto é legítimo constatar que o trabalho é determinante para a reprodução da vida humana, a qual demanda ruptura com as situações apresentadas pelo meio. Ruptura esta que impõe assimilar os instrumentos culturais materiais e não-materiais, apropriar-se das ferramentas e das técnicas, assim como do trabalho de transmissão e aperfeiçoamento do conhecimento, isto é, da educação em todas as dimensões.

Nessa perspectiva, a PHC defende a construção de uma sociedade em que o saber não seja um instrumento de sua divisão, mas concebido como direito relevante e fundamental na direção da humanização do indivíduo, o qual só se configurará se inserido com pleno gozo de liberdade e igualdade. São necessárias, então, as transformações no trabalho pedagógico de cada professor, tendo em vista a democratização da sociedade.

A PHC trabalha na perspectiva da ação fundamental e central do magistério, na qual a contribuição de cada professor se relaciona ao entendimento da prática social em relação com as especificidades da sua área de conhecimento, o que implica aprimoramento da sua própria prática. De tal condição decorre a problematização que alterará qualitativamente a prática dos estudantes, a qual, por meio da catarse, tanto eleva a compreensão quanto propicia a aquisição dos instrumentos necessários à sua contribuição para as mudanças da prática social e da ordem societária. Em síntese, a PHC traz à baila a dimensão prático-política do trabalho pedagógico, que se orienta pela aquisição dos instrumentos fundamentais de superação da prática social que antagoniza com as necessidades das camadas populares.

Tomada a educação como objetivo político e evidenciada sua dimensão política, como qualquer ato humano, damos lugar à apropriação do conhecimento. Em suma, ao compreender a educação como ato de humanização, próprio da humanidade em sua jornada histórica de

transformação da natureza em prol da reprodução da vida, a PHC traça a linha mestra para a ação dos educadores comprometidos com as demandas da classe trabalhadora. Os fundamentos da PHC levam em conta a necessidade de radicalizar a humanização nas relações entre os indivíduos. Nesse sentido, defende-se a elevação da consciência sobre a realidade objetiva, a emancipação da humanidade, a ampliação da capacidade reflexiva, a transformação individual e coletiva, pois as premissas que a orientam visam a superação do capitalismo.

Para os educadores escolanovistas e aqueles que na atualidade advogam as pedagogias do aprender a aprender e das competências, em suas mais variadas matizes, a defesa de uma educação progressista e antiautoritária ocorre num contexto de crítica à transmissão automática do conhecimento, o que os leva a preconizar a adoção de alternativas metodológicas às práticas educativas. Defendem, assim, as chamadas metodologias de projeto, o descentramento do professor e as metodologias não-diretivas, entre outras. Na defesa que fazem da implementação de métodos ditos não autoritários, propõem políticas públicas que, amparadas em pedagogias ditas progressistas aplicadas há décadas nas redes públicas, acabam por dificultar o acesso pleno ao conhecimento, tolhendo, assim, a possibilidade da crítica e da liberdade para a absoluta maioria dos estudantes filhos de trabalhadores. (DUARTE, 2001)

No conjunto de sua obra, Dermeval Saviani, teórico fundamental da PHC, dialeticamente chama a atenção para o fato de que nem todo automatismo presente no espaço escolar pressupõe autoritarismo e, conseqüentemente, um obstáculo para a viabilização da liberdade; da mesma forma, nem toda teoria autoproclamada democratizante garante a aquisição do conhecimento científico. É ilustrativo o exemplo que esse autor apresenta ao mencionar o processo de aprendizagem para a aquisição dos conhecimentos necessários ao motorista de um automóvel, o qual só ocorre com a automatização das operações dos instrumentos das máquinas em questão, assim como o domínio dos movimentos do ato de dirigir. Uma vez apreendidas as informações prévias sobre o ato de guiar um automóvel passa-se à vivência, às experimentações necessárias, de ordem corporal, de domínio dos padrões mentais acionados e do funcionamento dos mecanismos e instrumentos do veículo. É a partir da naturalização desse processo complexo, propriamente com o automatismo, que se dão, sob o domínio de inúmeras variáveis, as possíveis escolhas do motorista de se deslocar entre os mais diversos caminhos. O aprendizado que permite acessar as mais diversas linguagens abordadas na educação escolar não está apartado do processo exemplificado acima, pois o avanço no domínio dos códigos científicos, dos procedimentos de leitura e escrita dos idiomas, da música ou da matemática são pré-requisitos para a proposição de novas teorias e composições literárias e musicais.

Cabe ainda ressaltar que, na perspectiva da ampliação da liberdade do indivíduo diante do trabalho educacional, há uma restrição momentânea do fim almejado. Essa suspensão da liberdade se dá com a escolha dicotômica entre o estudo e o deleite nos períodos de lazer e/ou descanso de um estudante - e mesmo de um trabalhador -, opondo necessidades que concorrem e são equivalentes frente ao escasso tempo organizado no quadro da divisão social do trabalho no sistema capitalista. A dedicação do tempo ao estudo de linguagens como os idiomas e a música, por exemplo, implica horas de exercícios sistemáticos - portanto, automatizados - para aquisição dos instrumentos mentais que naturalizariam o uso criativo dessas notações expressivas. Um outro exemplo dessa tensão se daria entre a execução de atividades complexas de apreensão de um repertório desconhecido e a satisfação imediata, com a mera reprodução notabilizada e simplificada pela indústria cultural. A tensão acerca das escolhas no processo de construção da liberdade expõe os limites das possibilidades apresentadas socialmente, as quais poderão ou não ser adotadas e reelaboradas pelo indivíduo em formação.

Ocorre que a concepção de liberdade se torna uma abstração quando tomada sem se considerar os meios materiais de reprodução da vida. A apropriação do significado e o caráter da aplicação do termo são determinados pelas disputas ideológicas que se desdobram do motor da história, da luta de classes. A transformação da liberdade em fetiche, tão comum nas pedagogias do aprender a aprender e das competências, agora atualizada por meio da reforma do Ensino Médio via introdução dos itinerários formativos, amplia a defesa de uma concepção educacional que legitima a adaptação à reprodução do sistema capitalista como fato natural, incidindo, no plano ideológico, no esvaziamento da possibilidade da crítica social, e assim contribuindo para o enquadramento do indivíduo nesse sistema. A educação, dialeticamente, comporta a contradição e a disputa entre os **entretimentos (entendimentos?)** diversos e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e históricos pelo indivíduo. Pesará sobre as suas escolhas na busca da liberdade a efetivação da compreensão sobre si e sobre a prática social. A educação escolar tem o potencial de incidir sobre a formação dos níveis de consciência individual; apresenta a condição de garantir a apropriação de instrumentos sociais que possibilitará apreender a realidade e contribuir para a transcendência do senso comum.

No entanto, esse não é um processo mecânico. Os processos de construção do conhecimento passam pelo crivo da prática social em sua totalidade. A libertação do indivíduo, em um processo dialético, avança conforme a tomada da consciência de si e para si, consumada na experimentação de um sujeito ativo, em um processo histórico indissociável das relações sociais de sua época. O estímulo a tal práxis tem o potencial de inviabilizar a adoção acrítica e automática do

senso comum, o qual se calca na satisfação imediata e na alienação do indivíduo do processo histórico. A promoção do pensamento crítico, propenso à aferição e à reelaboração, é a base da construção do *ethos* requerido para a superação da reprodução da ideologia da classe dominante e, portanto, para a construção de uma perspectiva de libertação.

Ao não postular a neutralidade na educação escolar, a PHC entende que “a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana.”(DUARTE, 2016, p. 138) No entanto, ainda que a ideologia dominante atravesse todas as áreas de produção de conhecimento, é com a aquisição dos instrumentos culturais, mediada pelo conhecimento escolar (não limitada às informações também difundidas em larga escala por meio das novas tecnologias – ou pelos novos meios de informação) que a luta coletiva pela emancipação da humanidade terá alguma possibilidade de vitória contra a barbárie. Assim, perspectiva da PHC para a educação escolar implica a defesa da reapropriação social dos meios pelos quais avançaram os processos de produção no sistema capitalista.

Sob a sociabilidade capitalista, a base cultural e técnica dos processos de produção, inicialmente pertencente integralmente àqueles que as produziam por meio do trabalho, foi segmentada e apartada dos mestres e artesãos que possuíam o conhecimento de cada etapa da produção. Os conhecimentos fragmentados em especialidades, departamentos e especificidades da cadeia produtiva só podem ser recuperados por meio de uma formação que dê conta de preencher as lacunas provocadas pela alienação inerente ao processo de produção capitalista. Esse é o ponto central que diferencia a proposta de educação integral defendida pela PHC daquela expressa na reforma do Ensino Médio e na BNCC. É uma diferença qualitativa, que entende a educação integral como aquela que articula o conhecimento como parte da lógica societal mediada pelo trabalho e, portanto, pelas contradições que produz. Não se trata de defender mais ou menos conhecimentos e, sim, aqueles que possibilitam a compreensão e entendimento dos mecanismos que definem a ordem societal, para além do senso comum. A apreensão via educação escolar de técnicas e instrumentos culturais diversos é, portanto, fator de potencialização da luta mais ampla da classe trabalhadora em sua perspectiva de construção de relações que eliminem toda ordem de exploração. (DUARTE, 2021)

A PHC e a educação escolar

A generalização da educação escolar no sistema capitalista possibilitou o encontro da técnica com a ciência, da cultura popular com a cultura erudita, do trabalho com a educação, promovendo a ampliação massiva da capacidade produtiva. A PHC se pauta na proposta marxista



de educação escolar que traz à baila a politecnicidade, na perspectiva de promover a formação integral dos trabalhadores de modo que a ciência, as artes, a história, a filosofia e tantos outros instrumentos culturais construídos pela humanidade, como saberes indissociáveis do trabalho produtivo, auxiliem a classe trabalhadora no processo de elevação da sua consciência e estimulem o amadurecimento das condições subjetivas vazado na experiência própria e organizada da intervenção na luta de classes, para a emancipação da humanidade.

A educação escolar faz parte de um longo processo histórico em que a luta de classes é palco do embate realizado pela classe trabalhadora para avançar nas conquistas democráticas, tendo em vista a obtenção da liberdade e da emancipação. A unidade entre o trabalho produtivo e a educação é algo que determina o papel a ser assumido pelos docentes na educação escolar. Cabe identificar e desenvolver qual é propriamente a especificidade do trabalho pedagógico, considerando o produto próprio dessa atividade, que é a transmissão do conhecimento.

Recupere-se, então, uma discussão relativa à prática docente que, embora possa parecer tangencial, não o é. Trata-se da crítica de que a transmissão de conhecimento é um traço do autoritarismo, pautada num método que limita a liberdade do estudante, estéril no estímulo à criatividade e limitador do pensamento científico e artístico. Essa perspectiva pesou fortemente contra a pedagogia tradicional e se estende hoje àqueles que defendem a diretividade no ato de ensinar. Nesse contexto de crítica às pedagogias diretivas, surgem vozes contrárias à existência do currículo e que defendem a subalternização do trabalho docente diante dos interesses imediatos do estudante; que advogam teses como o protagonismo do aluno e outras que subjugam o trabalho do profissional especializado, que passa, então, a ser de mero monitor, embora a ele seja atribuída a responsabilidade sobre os resultados das avaliações do ensino/aprendizado. Nesse contexto, o professor tem seu trabalho questionado e, geralmente, desqualificado.

A escola nova, mas não somente ela, atribuiu à pedagogia tradicional e a todas as iniciativas de valorização dos conteúdos curriculares da educação escolar a pecha de mecanismo disseminador de práticas autoritárias, ao mesmo tempo em que se se autointitula como marco democrático de promoção dos interesses imediatos dos estudantes. A fim de prover distanciamento do que aqui se entende como falsa polêmica faz-se necessário compreender as demandas e condições de democratização da sociedade em perspectiva ampla. Observadas as condições materiais às quais está submetida a população, tem-se a dimensão de que, para além da instituição escolar, a democracia, como expressão da generalização dos direitos individuais e coletivos na sociedade capitalista, estão por se concretizar. A escola se inseriria num quadro mais amplo em que é resultado e não causa da permanência do autoritarismo na sociedade.

Com efeito, na perspectiva histórico-crítica o que atravessa o trabalho docente é a consigna da democracia, que se traduz na defesa da aquisição dos conteúdos curriculares como instrumentos culturais essenciais ao combate pela superação das desigualdades, obviamente se articulados com os enfrentamentos coletivos próprios da luta de classes para a transformação da prática social vigente. Essa é uma distinção inicial, que reflete um conteúdo decisivo e específico da atividade docente: a defesa intransigente do ensino e do aprendizado dos saberes oferecidos por uma educação escolar pública, tendo em vista um trabalho pedagógico comprometido com a democratização da sociedade (MALANCHEM, 2016a). Para além do conteúdo do trabalho pedagógico, é necessário considerar essa atividade no seio das relações estabelecidas na sociedade capitalista. O objeto construído pela educação é o conhecimento, mais propriamente os conhecimentos diversos que consubstanciarão a humanização do indivíduo em sua trajetória educacional. Os conteúdos próprios da produção cultural contêm distintos saberes como o lógico, o sensível, o intuitivo, o afetivo, o intelectual, o racional, o estético etc., que se manifestam com a apreensão das diversas linguagens presentes nos conteúdos curriculares. Para assimilar esses saberes e, conseqüentemente, tornar-se humano, o indivíduo precisa aprender. Para tanto, a educação, atividade intencional própria da humanidade e, por isso mesmo, planejada, toma por base o objeto do saber construído histórica e socialmente. (SAVIANI, 2013, p. 7)

A produção do trabalho educativo, portanto, é o saber objetivo, que visa tornar o indivíduo ser humanizado, dotado de humanidade. A escola é o local onde ocorre uma forma sistemática de educação que, por mais que se tente negar, não comporta o espontaneísmo dos saberes. Efetivamente, o trabalho a ser realizado pela educação escolar passará por diversos procedimentos metodológicos e organizacionais (expressões ativas da intencionalidade) que visam o aprendizado dos instrumentos culturais que suplantam e redimensionam a bagagem de conhecimentos prévios adquiridos em outras instituições e experiências externas à escola.

Cabe, assim, estabelecer as práticas do trabalho docente defendidas pela PHC. A adoção da educação como base da formação humana omnilateral, comprometida com a disseminação dos dispositivos que possibilitam a formação do indivíduo em sua integralidade, com a compreensão de si, da realidade social e das dinâmicas de transformação da prática social, demandam a construção de uma prática docente que envolva a defesa da escola e o domínio dos conteúdos da especialidade do professor; que propicie uma atuação mediadora diante dos conhecimentos a serem transmitidos e a valorização do indivíduo/local, em diálogo com as obras reconhecidas e inseridas no arcabouço dos saberes da humanidade. A leitura da realidade demanda a apropriação de instrumentos culturais para se elevar a sua compreensão ao mais alto grau de fidedignidade. Longe de ser uma atividade

inata, demanda esforços que passam pela aquisição de determinadas capacidades, de modo que se efetive o ensino, tais como: disciplina, organização, armazenamento e registro das informações e conhecimentos inerentes à formação. (MALANCHEN, 2016b)

A PHC parte do pressuposto de que as funções psicológicas e os esquemas mentais do processo de aprendizado se processam por meio de imagens. A representação do objeto por meio da imagem se traduz em palavras e a análise transita na relação entre sujeito/objeto. Nesse processo de representação do objeto, o sujeito utiliza, para a decodificação do objeto, a leitura em outros códigos, e entre tantos possíveis destaque-se a palavra. Essa ação tanto será mais eficaz quanto melhor qualificar as nuances do objeto analisado. Ocorre que o objeto, tomado por real, é o somatório das suas transformações, passível de interferências de variáveis sociais e históricas. A leitura mais aproximada da realidade se dá pela capacidade de agrupar o máximo de elementos que permitem constituir fidedignamente a sua representação subjetiva, que é o que se chama de conhecimento objetivo. Conseqüentemente, é na relação ativa entre sujeito e objeto que se estabelece o conhecimento objetivo. Essa atividade, porém, não basta para a construção do conhecimento, pois, para tanto, ainda se requer o registro, a comunicação, a retenção das apropriações e da possibilidade de transmissão – em uma palavra, o trabalho docente do ensino. Dialeticamente, encadeia-se no processo de construção do conhecimento objetivo o pensamento teórico e o pensamento empírico, processo que propicia nova síntese do pensamento teórico. Esclareça-se, ademais, que pensamento empírico e teórico são indissociáveis e que a lógica dialética não prescinde da lógica formal. (MARTINS, 2011)

Deprendemos das premissas supracitadas a importância fulcral da transmissão dos conteúdos realizada na educação escolar, tarefa específica do trabalho docente como mediador intencional do processo de aprendizado dos elementos curriculares, os quais, por sua vez, foram forjados na reflexão e prática pedagógicas de obras clássicas estabelecidas social e historicamente. Sobretudo porque ensinar é promover a socialização do conhecimento e a humanização, e por consequência conhecer os clássicos é municiar o dominado de instrumentos culturais que possam romper com a dominação. Nesse processo, a relação professor/estudante e o trabalho educativo são pontos de apoio do processo de ruptura com os modos de reprodução da sociedade capitalista.

As funções psíquicas superiores só se desenvolvem em condições adequadas e a partir do exercício contínuo e progressivo, tarefa dada socialmente à educação escolar. Tendo por base as contribuições de diversos estudiosos *vigotskyanos*, propriamente os identificados com a Psicologia Histórico-Cultural, nessa perspectiva teórica se defende a abordagem dos clássicos nas diversas áreas de modo a propiciar as potencialidades de pleno desenvolvimento, que só tem condições

sistemáticas e massivas de acontecer no âmbito da escola, posto que não se dá nas demais experiências educacionais em que os estudantes se inserem cotidianamente.

Reitere-se: a educação escolar tem por tarefa histórica o ensino que permita a incorporação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Mas a incorporação dos conhecimentos que humanizam o indivíduo não se dá pela mera absorção e reprodução: ela ocorre por uma síntese individual a partir das relações com as diversas formações culturais e sociais que se desvelam ao longo da vida. Deveras, a apreensão dos conhecimentos apresentados na educação escolar é um passo instrumental na construção da autonomia e do discernimento subjetivo diante das alternativas apresentadas na realidade, porém, a sua concretização depende de fatores externos à escola, que serão tanto mais influentes se garantido o pleno acesso à cultura humana.

Nessa perspectiva, defender o currículo da escola pública é um princípio central da PHC. Pautada na tradição do movimento popular e apoiada na teoria marxista, defende a apropriação dos instrumentos culturais forjados no desenvolvimento histórico da humanidade, tendo a dimensão da democracia e a centralidade do trabalho como base para a superação da ordem capitalista, pilares de sustentação de uma ética de ruptura a ser propalada contra as relações de exploração - e tendo como fim último a transformação dos meios de produção em propriedades sociais. Para tanto, o ensino - da história, das ciências, da filosofia, das artes e de todos os conteúdos curriculares que contribuam para a compreensão da realidade objetiva - e a formação escolar devem ter sua estratégia voltada para a sedimentação de uma ética a favor da emancipação humana. Evidentemente, seu potencial é muito maior que um mero meio de inserção no mercado de trabalho, como defendem os arautos do senso comum. Em oposição ao esvaziamento da educação escolar, a defesa do ensino dos conhecimentos concernentes à escola é um meio de garantir ao indivíduo seu direito de incidir sobre a realidade, humanizando-se. (SACOMANI, 2016)

As demandas acerca da defesa da escola pública e de seu conteúdo trazem à luz diversas questões. A função política da escola e, por consequência, do trabalho docente é relevante, sobretudo em um momento marcado pelo acirramento da luta de classes, mas também é algo fundamental para as conjunturas de aparente normalidade.

Outro aspecto importante reside na discussão acerca das relações entre competência técnica e compromisso político no trabalho docente. A concretude do compromisso político do professorado se dá na medida da efetivação da teoria aplicada à prática educativa, portanto, a competência técnica, considerando as diversas tarefas do cotidiano escolar, é condição para a superação de uma mera carta de intenções. O domínio dos conteúdos curriculares e uma prática educativa adequada a cada etapa do desenvolvimento humano são pressupostos do compromisso

político. Decerto, pois a inexistência da competência técnica, por mais consistente e consciente que seja o compromisso político, esvazia o fim da educação escolar, corroborando com as estratégias da classe dominante. O sistema capitalista, mesmo quando cede às pressões populares pela universalização da educação escolar, neutraliza qualquer avanço quando lança mão de reformas que esvaziam conteúdos e/ou rebaixam a formação dos professores.

Saviani (2013) destaca a distinção entre o sentido político em *si* e o sentido político *para si*. Considera que a prática do professor é sempre política, no entanto, nem sempre ele tem consciência do sentido político de sua prática, de modo que não apreende para si o sentido político da sua prática educativa. Decorre daí que, diante das determinações sociais impostas pela apropriação privada dos meios de produção, somente nesse caso, a consciência técnica precede o compromisso político. Para além da distinção realizada, é relevante a defesa da competência técnica colada ao compromisso político, pois a confluência de tais pressupostos proporciona a abertura para uma perspectiva de efetivação de um compromisso político transformador. Esse é o fator combatido pela burguesia: temendo as consequências dessa amálgama apontada para a transformação societária, apropria-se dos discursos inovadores e separa a competência técnica do compromisso político, para descaracterizá-los em prol da manutenção do sistema capitalista. Desse modo, sem incorrer numa generalização sectária, é possível afirmar que tanto a competência técnica e o compromisso político podem ser capturados e desfigurados pela reação quanto os discursos progressistas que incorrem no esvaziamento da educação escolar.

Ao se fazer o enfrentamento ao esvaziamento da educação escolar, temos por consequência a tarefa de aprofundar as questões acerca dos conteúdos curriculares. Invariavelmente, a PHC recebe a pecha de defender a retomada da educação tradicional, o que só reforça os temores de diversos segmentos, para além da classe dominante, das estratégias de luta pela superação do sistema de exploração.

Em síntese, a educação escolar deve estar balizada nos clássicos, compreendendo sua produção como conhecimento que se tornou universal em razão da relevância comprovada no tempo, de sua condição de síntese do conhecimento produzido pela humanidade. A efetivação do domínio capitalista não só concentrou o usufruto da riqueza produzida socialmente, ao expropriar os meios de produção, como obstaculizou o acesso aos conhecimentos desenvolvidos no processo histórico da humanidade (da humanização), favorecendo a sua permanência no poder. Propriamente, não há conhecimento desinteressado: é a apropriação, na educação escolar, das obras universais dos clássicos, conteúdos que se preservaram sob o crivo do tempo, que

potencializa a preparação da classe produtora, qualificando-a para o confronto com a leitura da realidade objetiva direcionada para a sua emancipação.

Ao se defender os conhecimentos e as obras clássicas presentes nos conteúdos escolares é preciso diferenciá-los do que é tido como tradicional. Enquanto ao tradicional são atribuídos adjetivos que remetem ao passado, ao ultrapassado, ao superado, ao antiquado, os clássicos são reconhecidos pela perenidade e relevância de sua contribuição para o desenvolvimento da emancipação da humanidade. Se não tomamos as contribuições de Newton para a física, mesmo que sua teoria e a área científica que representam tenham sofrido ampla atualização, não é permitido ao estudante compreender a processo evolutivo da ciência até as conquistas mais recentes nessa área. O mesmo se pode dizer dos estudos em artes visuais, quando se comparam as criações barrocas e toda a profusão criativa das vanguardas históricas (expressionismo, surrealismo, cubismo etc.)

Considerações finais

Após o golpe de 2016 e com o reforço significativo da eleição fraudulenta do atual governo, o programa de dilapidação dos pilares que, minimamente, constituem a democracia, seja na composição institucional seja na sua tradução em direitos, e ainda que nos marcos burgueses, acelera em ritmo e se aprofunda na desfiguração. A educação pública é duplamente alvejada, dado que as políticas implantadas pelos governos que se seguiram tanto visam atender aos interesses do modo de produção capitalista quanto tendem a ampliar o controle ideológico, pretendendo não deixar qualquer espaço para a resistência da classe trabalhadora, a formação das novas gerações e a produção científica voltada à emancipação. Para tal programa, os currículos são esvaziados, a formação escolar é segmentada entre os setores da sociedade e a maioria é alijada do acesso aos conhecimentos.

Concomitantemente ao discurso oficial, que alega estar na ampliação da jornada escolar o caminho para a melhoria da educação dos jovens, instituíram-se, via itinerários formativos, formas de relativização do saber e de pretensa autonomia dos estudantes. Na ânsia de se apresentar como solução para a qualificação profissional dos jovens, o que essas propostas reformistas aqui tratadas fazem é relativizar a importância da escola como meio de transmissão do conhecimento e, dessa forma, relativizar a importância dos professores. Anunciam uma revolução na educação, mas o que fazem é ampliar as dificuldades já existentes nos sistemas de ensino. É assim que a reforma do Ensino Médio e a BNCC se inserem no quadro atual.

Segundo Marise Ramos, a Reforma do Ensino Médio de 2017 foi forjada no mesmo ano de 2016 em que o Brasil vivia um *Estado de exceção* e no contexto do golpe civil, jurídico, midiático e parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff. A correlação de forças favorável ao capital propiciou processos regressivos e reacionários. Nesse estado de coisas, “[...] a contrarreforma do Ensino Médio é a expressão dessa reação da classe dominante, que a empreende por meio da permanente exceção conjugados [SIC] com a obtenção do consenso.” (RAMOS, 2019, p. 10) Outros trabalhos críticos à reforma como os de Ferretti (2018), Hernandes (2019) e Ramos e Frigotto (2016) alertaram para o caráter reducionista e a concepção instrumental e aligeirada de formação profissional que a caracterizam, bem como seu caráter autoritário, haja vista a escassa discussão ocorrida e sua aprovação apressada no Congresso Nacional.

Tais reformas estabeleceram mudanças na educação brasileira em dois eixos fundamentais: a alteração da carga horária e a reestruturação da organização curricular. Para Hernandes (2019, p. 14), ao impor um limite de 1.800 horas de cumprimento da BNCC e o restante da carga horária com os itinerários formativos, a Reforma do Ensino Médio “[...] abre espaço para que os estados se enquadrem na mordada da austeridade à custa de cortes nos recursos do orçamento que devem ser destinados à educação.” Essa perspectiva reforça políticas para o Ensino Médio que, desde a década de 1970, estão vinculadas aos interesses da economia capitalista, procurando definir essa etapa final da Educação Básica como de formação instrumental, indo de encontro a uma formação mais ampla do ser humano.

Para Ferretti (2018), a reforma em curso não oferece liberdade de escolha, pois, conforme o que vem sendo divulgado pelas secretarias de educação, os estudantes deverão escolher apenas entre os itinerários formativos de uma lista pré-definida pelas autoridades educacionais, cabendo a eles adequarem-se ao que está posto. Uma questão a ser observada e que requer cautela em relação ao discurso oficial de suposta preocupação com o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, é a necessidade de eles escolherem seus itinerários formativos. Como afirmam Ramos e Frigotto (2016, p. 42), “o principal desafio da escola está não só em tentar convergir com os interesses dos jovens, mas em educar seus próprios interesses.” O papel da escola vai muito além do desenvolvimento de habilidades socioemocionais: a ela cabe propiciar que as opções formativas caminhem juntas com um projeto social, o que implica um currículo escolar baseado nas dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho.

Outro aspecto da reforma a ser considerado é a defesa da necessidade de se flexibilizar os currículos de nível médio, evitando-se disciplinas centradas na formação específica. Enfatizar a flexibilização curricular como solução contra a multiplicidade de disciplinas e a rigidez estrutural,

como defende a reforma do Ensino Médio e a BNCC, não resolve os problemas de qualidade, abandono e reprovação estudantil. Não basta oferecer uma matriz curricular flexível se não houver investimentos na infraestrutura das escolas - atividades culturais, biblioteca, espaços para educação física, laboratórios etc.; formação continuada para os professores; melhoria do salário docente, entre outros.

A flexibilização curricular e os itinerários formativos podem ampliar a dualidade estrutural que caracteriza a educação de nível médio. O pragmatismo utilitarista e momentâneo que caracteriza a reforma afasta a escola de sua função social, compromete a prática docente e o processo ensino-aprendizagem de conteúdos significativos. Dificulta, assim, a construção de uma escola que atenda aos interesses dos trabalhadores, de uma escola que se dedique centralmente 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, 2000, p. 19)

A política educacional em curso para o Ensino Médio, ao valorizar a flexibilização dos currículos e da aprendizagem, a importância da formação realizada na educação escolar; ao reconfigurando as tarefas e conteúdos do ensino por meio dos itinerários formativos, diminuem afirmar que o método de aquisição de conhecimentos é tão ou mais importante do que o conhecimento em si, relativiza o processo de transmissão/aquisição de conhecimento; ao enfatizar que a atividade pedagógica deve se pautar na formação para as exigências dos processos de trabalho, não somente naturaliza a realidade social e as relações que produz, como dissemina uma concepção pedagógica que acentua os processos de adequação, instrumentalização e adaptação.

Para Newton Duarte (2001), o lema aprender a aprender está vinculado ao desenvolvimento de capacidades cognitivas requeridas pelo mercado de trabalho e, como resultado, tem-se um processo de rebaixamento do conhecimento como objeto do trabalho pedagógico. Outro aspecto a ser mencionado acerca das pedagogias do aprender a aprender é a propensão a individualizar o processo de aprendizagem, e com isso o acesso ao legado histórico socialmente construído pela humanidade é limitado pela tendência de valorização de saberes capazes de resolver problemas imediatos, do cotidiano.

Ainda que a BNCC afirme compromissos com “a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p.19), a concepção pedagógica que a orienta passa ao largo da compreensão da sociedade como totalidade, desconsidera o fato de sua divisão em classes e exime-se de qualquer perspectiva de superação. Os compromissos humanitários defendidos e a crítica subjacente ressaltam prioritariamente as questões da subjetividade e da cultura, sobretudo as particularidades locais

e individuais, adotando uma concepção de educação escolar imbuída da solução dos problemas sociais sem questionar as bases materiais que lhes dão origem. Permanece, assim, na superfície das contradições sociais, pois individualiza as práticas sociais e a ação coletiva. (ASSUMPÇÃO, 2014)

Em oposição às concepções expressas nas pedagogias das competências e do aprender a aprender, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), inspirada na dialética marxista, defende o direito ao conhecimento objetivo. Tal direito não será usufruído sem a compreensão da importância dos professores na transmissão dos saberes construídos pela humanidade, posto que, do contrário, quanto mais a educação escolar estiver pautada nas questões conjunturais, mais a sociedade se torna refém da perpetuação da cotidianidade saturada pelo senso comum da ideologia do capital.

Orientada pela perspectiva da totalidade, a PHC defende o processo escolar como práxis social que só é compreendida no contexto geral da sociabilidade produzida no âmbito de relações sociais capitalistas. No processo de aquisição dos saberes que permitem uma percepção objetiva da realidade, é preciso considerar o professor, o estudante e as condições objetivas em que a educação é produzida e se orientar por uma concepção dialética da totalidade, que visa superar a lógica formal e suas limitações analíticas. A valorização da educação escolar e da centralidade da escola como espaço de transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos deriva de sua relação intrínseca com os trabalhadores e da defesa de uma educação que atenda seus interesses.

O debate educacional é expressão de diferentes concepções produzidas numa sociedade de classes, em que o discurso dominante procura disseminar, no plano das ideias, a narrativa de que sua concepção de educação seja a que atende a todos. A expressão momentânea desse discurso é a forma como a BNCC e a reforma do Ensino Médio defendem certa compreensão de educação integral, em que prevalecem a pedagogia das competências e do aprender a aprender.

Referências

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. *A prática social na Pedagogia Histórico-Crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski*. São Paulo: Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Orientador: Newton Duarte. 2014.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.



BRASIL. *Lei N° 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília – DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*. Brasília: MEC: 2018.

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

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2.ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie*. Campinas, autores Associados, 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. *Educação*, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 11 maio 2022.

MALANCHEN, Júlia. *Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2016a.

MALANCHEN, Júlia. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNOCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de. *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Armazém do Ipê, 2016b.

MARTINS, Lúcia Márcia. Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural. In: *Pedagogia Histórico-Crítica - 30 anos*. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

RAMOS, M. N. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “Estado de exceção”. *Revista Nova Paideia: Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.36732/riep.v1i1.19>. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/riep/article/view/11>. Acesso em: 17 abr. 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, Vitória, v. 19, n. 46, p. 2647, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19329>. Acesso em: 18 maio 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista Histedbr*, Campinas, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 14 jul. 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, M. N. Ensino médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/11>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SÃO PAULO. *Seminário Novo Ensino Médio: Diretores*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2021/01/semina%cc%81rio_novo_ensino_me%cc%81dio_diretores_de_escola.pdf?t=1614097834. Acesso em: 30 mar. 2021.

SACOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 24 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações*. Campinas, SP. Editores Associados, 1991.