



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SILVIO SANTOS TOMAZIN

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE
ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Presidente Prudente - SP
2020



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVIO SANTOS TOMAZIN

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE
ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientador:
Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos.

Presidente Prudente - SP
2020

370
T655b

Tomazin, Silvio Santos

Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural / Silvio Santos Tomazin. – Presidente Prudente, 2020.

83 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.

Bibliografia.

Orientador: Ricardo Eleutério dos Anjos

1. Educação do adolescente. 2. Educação - História.
3. Ensino médio – Currículos. 4. Psicologia educacional.
I. Título.

SILVIO SANTOS TOMAZIN

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE
ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de concentração: Educação.

Presidente Prudente, 09 de dezembro 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profº. Drº. Ricardo Eleutério dos Anjos
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Profº. Drº. Marcos Vinícius Francisco
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente – SP

Profº. Drº. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho
Universidade Estadual de São - UNESP
Presidente Prudente – SP

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Orientador Ricardo Eleutério dos Anjos, a minha mãe Neuza Silva Santos Tomazin, aos familiares, aos amigos e a todos aqueles que de certa forma contribuíram para a realização deste projeto.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Ricardo Eleutério dos Anjos, pela paciência empregada na orientação e compreensão em tempos de pandemia, me apoiando e motivando nos obstáculos durante os dois anos de mestrado.

Aos amigos de religião pelo suporte espiritual, irmã Benigna, Wanda Ribeiro, Ângela Regina Sorgi Moreno, Walter Ribeiro+, Roseli Helena Ferreira, Albertina Aparecida Costa Martins, Claudio Rogerio de Oliveira.

Ao coordenador do curso de mestrado da Unoeste Marcos Vinicius Francisco que me possibilitou a oportunidade de fazer estágio docente no curso de Educação Física na disciplina de Projetos.

A diretora e coordenadora Sueli Ribeiro Theodoro da Escola Fatima Falcon, o coordenador Oziel Andrade da escola Francisco Pessoa, agradeço a todos pela paciência e cooperação em momentos que não estive presente a escola por estar realizando atividades no curso de mestrado.

A todos os professores do curso e em especial Camélia Murgó por me ingressar no processo seletivo do Mestrado, aos profissionais da Secretaria em especial a Ina O. Lima pela dedicação e humildade no atendimento com os alunos.

E a todos os meus pacientes que tive que desmarcar a consulta por precisar comparecer as atividades do mestrado em Educação Unoeste.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) bolsa taxa 85% e Unoeste 15% Código 008898340001-08”.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”

RESUMO

Base nacional comum curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural

O presente trabalho está ligado à linha de pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da UNOESTE, Campus de Presidente Prudente, SP. A partir de uma pesquisa teórico-conceitual e documental, com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, esta dissertação teve como objetivo analisar os limites de um ensino alinhado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao desenvolvimento psíquico de adolescentes do Ensino Médio. O trabalho demonstrou que um planejamento de ensino alinhado à BNCC não possibilita o desenvolvimento integral na adolescência. Os argumentos utilizados para defender a hipótese acima foram extraídos da análise crítica realizada, cujos resultados foram os seguintes: a) uma educação centrada no aluno, que dicotomiza a relação professor-aluno, é unilateral e não integral; b) uma educação voltada ao desenvolvimento de competências está embasada no fazer, portanto, trata-se de uma educação unilateral que dicotomiza teoria e prática; c) uma educação que forma o adolescente simplesmente para o mercado de trabalho não pode ser considerada integral, mas sim, unilateral; d) uma educação que dicotomiza forma e conteúdo no processo de desenvolvimento na adolescência não pode ser considerada uma educação integral. Diante da análise, o trabalho apresenta a concepção histórico-cultural de adolescência como contribuição para a definição da base curricular relativa à educação escolar nessa etapa do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: BNCC do ensino médio. Adolescência. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

Common national curriculum base and school education of adolescents: an analysis in the light of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology

This work is linked to the research line 1: Public Policies in Education, Training Processes and Diversity of the Graduate Program in Education (PPGE) - Master's and Doctorate, of UNOESTE, Campus de Presidente Prudente, SP. Based on a theoretical-conceptual and documentary research, based on the assumptions of historical-critical pedagogy and historical-cultural psychology, this dissertation aimed to analyze the limits of a teaching aligned with the new National Common Curriculum Base (BNCC) concerning the psychic development of high school adolescents. The study showed that an education planning aligned with BNCC does not allow full development in adolescence. The arguments used to defend the above hypothesis were taken from the critical analysis, whose results were as follows: a) an education centered on the student, which dichotomizes the teacher-student relationship, is unilateral and not integral; b) a skills development education is based on doing, so it is a unilateral education that dichotomizes theory and practice; c) an education that forms the adolescent simply for the labor market cannot be considered integral, but, yes, unilateral; d) an education that dichotomizes form and content in the development process in adolescence cannot be considered an integral education. In view of the analysis, the work presents the historical-cultural conception of adolescence as a contribution to the definition of the curriculum regarding school education in this stage of human development.

Keywords: BNCC of high school. Adolescence. Historical-Critical Pedagogy. Cultural-Historical Psychology.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	BNCC DO ENSINO MÉDIO: O ESVAZIAMENTO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES E A ADAPTAÇÃO DO ADOLESCENTE À LÓGICA DO CAPITAL	20
2.1	BNCC do ensino médio e a alienação do adolescente escolar no ensino médio: O esvaziamento dos conteúdos escolares e a adaptação à lógica do capital.....	25
3	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	39
3.1	A BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência	39
3.2	A dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio.	42
3.3	A BNCC do ensino médio e o foco na autonomia do aluno.....	50
4	A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE ADOLESCÊNCIA COMO REFERÊNCIA PARA A IDENTIFICAÇÃO DA BASE CURRICULAR RELATIVA AO ENSINO MÉDIO	56
4.1	O desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo adolescente	56
4.2	A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico	66
4.3	Educação escolar de adolescentes do ensino médio a partir da pedagogia histórico-crítica	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
	REFERÊNCIAS	79

1 INTRODUÇÃO

Com a preocupação de uma educação integral e emancipatória, o problema da pesquisa pauta nas limitações da BNCC do ensino médio com referência ao desenvolvimento psíquico adolescente do ensino médio, visto que, é um ensino unilateral, não possibilitando o desenvolvimento do aluno de forma totalizante, pois não é viável um ensino alinhado à BNCC para os adolescentes da classe trabalhadora, devido ao fato de alienar, limitar, e adestrar quando deveria emancipar.

Esta dissertação está ligada à linha de pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) - Mestrado e Doutorado, da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Campus de Presidente Prudente, SP. A partir de uma pesquisa teórico-conceitual, com base nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, este trabalho tem como objetivo analisar os limites de um ensino alinhado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao desenvolvimento psíquico de adolescentes do Ensino Médio. Destarte, esta pesquisa parte da hipótese de que um planejamento de ensino alinhado à BNCC não possibilita o desenvolvimento integral na adolescência.

Minha motivação em pesquisar sobre o tema desta dissertação de mestrado surgiu na trajetória como professor de Filosofia categoria O (contratado) do Estado de São Paulo desde o início no ano 2012. Quando ingressei, estava no último ano do curso de Filosofia da Unoeste.

Desde o ano 2012 até hoje, sempre me preocupei com a educação escolar, como ela é gerida pelo Estado, o qual cobra dos professores um “Plano de ensino” para o ano todo, mas, no entanto, o próprio Estado sempre conduziu sua relação com a escola como uma fábrica, onde chegam os pedidos e estes devem ser atendidos de forma autoritária e com prazos que não podem ser cumpridos ao professor na sala de aula devido as burocracias e preenchimento de documentos pedagógicos que serão arquivados e ninguém ira vistoriar, o professor faz que faz, e a escola faz que confere. Os governantes com suas políticas públicas, a meu entender, acreditam que a escola é uma banca de pastel onde tudo pode ser feita na hora, ou como uma viagem onde se troca os pneus do ônibus com ele em movimento.

Atrelado a isso, temos uma Base Nacional de Educação a qual é apresentada como um manual pedagógico de receitas a serem seguidas, em que cada receita seria uma competência tão exaltada por alguns ilusionistas intitulados Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP) dentro das diretorias de ensino, profissionais estes, que explicitam a BNCC como uma cartilha da verdade absoluta. Pregam, iludem, os professores, os alunos, a sociedade, segundo Brasil (2018) que a BNCC tem o compromisso com a educação integral, e a educação básica deve visar a formação e ao desenvolvimento humano global. Portanto se esta educação tem compromisso com a educação integral porque os filhos de classe trabalhadora não conseguem se emancipar como cidadãos.

Este incontentamento com a educação me levou a uma segunda graduação, o curso de psicologia que me proporcionou compreensão do adolescente por meio das disciplinas de desenvolvimento infantil, onde foi me apresentado a teoria de Vygotsky.

Portanto minha segunda motivação foi engendrada a partir do momento em que conheci a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. No último ano do curso de psicologia fui estagiário na área de psicologia do esporte, com o professor Ricardo Eleutério dos Anjos, hoje, orientador da presente pesquisa. O estágio foi realizado na “Escola de Futebol Infantil Zanatta” com crianças de 4 a 7 anos, 7 a 10 anos e 10 a 14 anos, dessa forma percebi como a psicologia fazia parte da pedagogia e vice versa.

Em minha trajetória acadêmica sempre participei de vários grupos de estudo. No curso de filosofia participei do “Encontro Filosófico” que se realizava no Centro Cultural Matarazzo de Presidente Prudente, com encontros realizados uma vez por mês, acompanhando o coordenador do curso de Filosofia, na época, professor Gustavo Cunha, que era a pessoa responsável pelo evento. No evento, assistíamos um episódio do café filosófico, da TV Cultura, e depois discutíamos o tema com as pessoas, era um evento aberto ao público. Nesses encontros foi possível compreender o desenvolvimento do indivíduo em suas vastas abordagens psicológicas, bem como o conceito naturalizante de adolescente contidos na BNCC.

Antes de ingressar no Mestrado, participei de vários grupos de estudos, entre eles o grupo da “Teoria histórico-cultural” do professor Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho e o grupo de estudo da “Teoria crítica em Foucault”, do professor Divino José da Silva, ambos na Unesp de Presidente Prudente. Nesse grupo comecei

inserir em minhas análises um olhar mais crítico para a questão da implementação da BNCC.

No curso de psicologia, participei de uma pesquisa realizada pela coordenadora do curso, professora Regina Gioconda entre outros professores, além de vários alunos de psicologia, a pesquisa realizada na cidade de Presidente Venceslau/SP, pois apresentava muitos casos de violência contra a mulher. O prefeito solicitou à faculdade uma pesquisa nos bairros mais carentes daquela cidade. Aquele foi meu primeiro contato com a pesquisa, já que participei desde o trabalho de campo junto com outros alunos e professores, aprendi na prática a fazer a coleta de dados em bairros de famílias em situação de vulnerabilidade, onde as queixas de violência contra a mulher eram mais evidentes. Dessa forma íamos em dupla, um em cada lado da rua e entrevistávamos somente as mulheres, com um questionário elaborado por professores em parceria com os alunos do curso de psicologia, responsáveis pela coleta de dados e a tabulação dos resultados.

Esse contato com pesquisa de campo na cidade de Presidente Venceslau, possibilitou-me compreensão das dificuldades inseridas na família, sendo que a BNCC não menciona nenhum capítulo específico em relação à família, enxergando o adolescente como separado do social, nos dando uma visão incompleta desses sujeitos.

Ainda no curso de psicologia participei do grupo de estudo “Psicologia histórico-crítica” coordenado pelo professor Ricardo Eleutério dos Anjos e do grupo de estudo “Psicologia positiva na Educação”, com a professora Camélia Murgo, ambos na Unoeste. Após essa formação de psicologia obtive conhecimento para poder compreender e identificar, pontos falhos na BNCC em relação a concepção naturalizante do adolescente.

Após concluir o curso de psicologia fiz uma especialização em grupos e família, por dois anos, com as abordagens psicodrama e teoria sistêmica, ocasião em que realizei estágio na instituição “Irmãs Filhas Maria Missionárias Colégio São José”, em Santo Anastácio/SP, com grupo de adolescentes que se automutilavam. E, na clínica-escola do curso de psicologia da Unoeste, realizei estágio clínico, atendendo famílias e casais. Assim todas essas experiências culminaram a algumas inquietações, as quais levaram-me a refletir sobre o mestrado em Educação, oportunidade de aprofundamento da BNCC do ensino médio e sobre os adolescentes desse nível de ensino.

Em meu trabalho educativo na rede pública do Estado de São Paulo como professor, o tema da BNCC voltou a me chamar a atenção após experiência de inúmeras Aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), lecionando em várias escolas com adolescentes em situação de vulnerabilidade, e formações diversas como Libras, promovidas pela Diretoria de Ensino de Presidente Prudente. Com um olhar crítico, notei que as diretrizes e propostas de ensino sempre se apresentavam distantes da realidade em sala de aula. A prescrição era uma, mas a realidade era outra, havendo uma desconexão entre a BNCC e meu trabalho educativo.

Nesse contexto importante salientar que no Estado de São Paulo, com a homologação da BNCC do ensino médio em 2018, foram estabelecidas as diretrizes, os parâmetros e os critérios para implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. Assim como ocorreu na BNCC houve imposição do “Curriculo Paulista do ensino médio” implementado na gestão do então Governador Dória, visto que esse currículo foi construído a partir da BNCC do ensino médio, com o propósito de fortalecer o compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação, prometendo ser um marco na redução das desigualdades educacionais no Estado (SÃO PAULO, 2020). Assim postula um currículo hegemônico tendo como centralidade as competências exigidas pelo mercado.

Dentre outras contribuições para a minha compreensão do aspecto psicológico da BNCC, a atuação como psicólogo clínico, na empresa “Clínica Consciência”, com atendimento de adolescentes do ensino médio no consultório, em domicílio e *online*, percebi a necessidade de uma educação mais humana e emancipatória, devido a escola estar sempre presente nas sessões na fala dos pacientes adolescentes. Em uma perspectiva de educação mais humana e emancipatória a escola deveria favorecer à aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado da ciência, como o acesso aos rudimentos desse saber, e somente a partir de um currículo que assume o saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2013). No entanto, a escola do ensino médio alinhado à BNCC é carente de todos esses preceitos, tal como identificamos em nossa dissertação.

Em suma, essa possibilidade só é possível alcançar com uma teoria tal como a pedagogia histórica-crítica, por ser totalizante e ter a capacidade de engendrar condições educativa para emancipar os adolescentes da classe trabalhadora segundo a pedagogia histórica-crítica, a BNCC é uma normativa

educacional que limita os adolescentes a desenvolverem suas máximas potencialidades psíquicas, alienando-os e tornando-os cidadãos passivos e controláveis, dentro do sistema capitalista, tal como apregoado pela teoria marxista.

Já passou da hora de termos uma educação da classe trabalhadora onde os adolescentes possam concorrer de igual por igual com os filhos de classe dominante e se inserirem nos patamares mais altos da sociedade. Se nos encontramos em um país democrático e o seu ensino ainda não é, pois é imposto de forma autoritária como a implementação da BNCC do ensino médio, algo precisa ser feito no interior da educação dos filhos da classe trabalhadora.

Portanto, compreendi que só podemos fazer um mundo melhor por meio do conhecimento, possibilitado por uma educação totalizante, e o Mestrado em Educação da Unoeste nos possibilita a estudar os entraves da educação e pensar em uma forma mais ampla de emancipar os adolescentes e endossar em grau maior a importância de uma ciência da educação. Entendo que a educação não muda a sociedade por si mesma, mas, certamente, uma sociedade não pode ser transformada sem uma educação de qualidade precedente.

No objetivo de construir os direitos de aprendizagem para a Educação Básica, junto com o coletivo de educadores, o Ministério da Educação (MEC), em 2014, levantou um debate sobre a BNCC. Após 2016, esse documento, que havia passado por três versões, incluiu revisões internacionais baseadas no Common Core americano, no entanto, poucas foram as participações e debates com educadores dentro desse processo (PIRES; COMERLATTO; CAETANO, 2019).

Desde o golpe que destituiu a ex-presidenta Dilma Rousseff, o novo bloco no poder, apesar da oposição popular, aprovou a lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), na qual promoveria a reestruturação do ensino médio. Durante a Medida Provisória (MPn°. 746/2016) que originou a lei supracitada, o MEC, além de escolher representantes do setor empresarial nesse processo, obliterou o diálogo e rechaçou as ideias dos sindicatos ligados ao contexto educacional, bem como as reivindicações do movimento estudantil e dos cientistas da área. Por isso tal processo foi bastante conflituoso (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019; PIRES; COMERLATTO; CAETANO, 2019).

As políticas educacionais então implementadas pelo novo bloco no poder têm como objetivo alinhar-se aos pressupostos e recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef, evidenciando, de acordo

com Taffarel e Beltrão (2019), que a reforma e a BNCC do ensino médio estão inseridas no movimento de reformas que atendem aos interesses hegemônicos, interesses da lógica do capital.

Assim, as medidas previstas nesta reforma afirmam a redução da formação básica comum, redução do currículo, a flexibilidade da oferta de ensino, uma abertura maior para o ensino à distância, o incentivo de parcerias públicos-privadas, bem como a consequente distribuição desigual do conhecimento (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Dessa forma, a BNCC tornou-se um documento exemplar do quanto a ação governamental podendo mostrar-se permeável a interesses privados no âmbito da educação (ALVAREZ, 2019). Dentre algumas dessas parcerias público-privadas;

Formado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal, os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA, o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliação em larga escala. (CASSIO, 2019, p.19).

Segundo Alvarez (2019) a formulação da BNCC deixou-se impregnar da opinião educacional de setores empresariais, que com imensa superficialidade defendem que o principal problema da educação brasileira é de fundamento gerencial.

No entanto, Taffarel e Beltrão (2019) constatam que a BNCC do ensino médio desqualifica os jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica, consolidando este nível de ensino como etapa final para os filhos da classe trabalhadora, acentuando, também, o esvaziamento científico do currículo escolar, uma vez que seu objetivo orienta-se a uma educação pragmática e voltada ao ensino profissionalizante. Dado este que justifica o tema desta pesquisa, mostrando que tal proposta educacional pouco pode promover um desenvolvimento integral do adolescente.

Este trabalho une-se a outros trabalhos que contribuem para a edificação dos fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e tem como objetivo analisar os limites de um ensino alinhado à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes ao desenvolvimento psíquico de adolescentes do Ensino Médio.

Para tanto, analisa a concepção histórico-cultural de adolescência como aporte para a definição da base curricular relativa à educação escolar do Ensino Médio. Partimos da tese segundo a qual um planejamento de ensino alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, não possibilita o desenvolvimento integral dos adolescentes. (BRASIL, 2019).

Assim, o trabalho foi dividido em três seções: a primeira analisamos a BNCC do ensino médio e destacamos, no documento, o esvaziamento dos conteúdos escolares e a adaptação do adolescente à lógica do capital. Na segunda seção analisamos as contribuições da psicologia histórico-cultural referentes à adolescência, bem como apresentamos resultados de uma análise crítica da BNCC do ensino médio no que tange à educação escolar de adolescentes. Na terceira seção defendemos que a concepção histórico-cultural de adolescência contribui para a definição da base curricular relativa à educação escolar nessa etapa do desenvolvimento humano.

Esta pesquisa de cunho teórico-conceitual e documental tem como base epistemológica o materialismo histórico-dialético que, a partir da obra “*O método da economia política*”, Marx (1978, p. 116-123) assevera que o caminho do conhecimento parte do empírico ao concreto por meio das abstrações ou, em outras palavras, parte da síntese à análise por meio da análise. Defendemos que esse método de elevação do abstrato ao concreto não se aplica apenas à análise da reprodução social regida pela lógica do capital. Trata-se de um método necessário às ciências de maneira geral, por desvelar a realidade nas suas múltiplas determinações.

O passo, no pensamento, do concreto em sua forma caótica ao concreto pensado, por meio das abstrações, constitui, segundo Kopnin (1966), a **lei universal do desenvolvimento dos conhecimentos humanos** e ocupa um lugar especial na dialética materialista. De acordo com o autor, a dinâmica do conhecimento, que por meio das abstrações passa do sensorial-concreto (forma caótica) ao concreto racional, reproduzindo o objeto no conjunto das abstrações, expressa a lei da negação da negação. A abstração é a negação do sensorial-concreto e o concreto no pensamento vem a ser a negação do abstrato. No entanto,

[...] não é o retorno ao concreto inicial, senão o passo essencial ao concreto novo. O passo ascendente do abstrato ao concreto não é um simples processo de adição no qual as abstrações se amarram umas nas outras,

mas uma síntese delas que concorda com as relações e os nexos internos do objeto. É errôneo supor que o trânsito do abstrato ao concreto se verifica do seguinte modo: primeiro aparecem abstrações, independentes umas das outras, e depois se unificam. Neste caso, o concreto não seria mais que a soma mecânica de abstrações soltas, não unidas intimamente entre si. Porém, na vida real, no *processo de formação do concreto, cada abstração surge como continuação e complemento de outra*. O vínculo entre elas está determinado pelos vínculos do objeto e seu agrupamento num certo conjunto, melhor dizendo, integridade, se produz a base da ideia que expressa a lei fundamental que regula a dinâmica do objeto. (KOPNIN, 1966, p. 156-7, grifos do autor).

Destarte, para evitarmos uma interpretação idealista, é necessário compreendermos que “o caminho das categorias mais simples, abstratas e unilaterais para a complexidade e concreticidade do todo é o caminho do pensamento e não o da realidade, pois nela as categorias simples só têm existência no interior de um todo já existente”. (DUARTE, 2008, p. 59). Tal observação é importante porque previne, em primeiro lugar, contra as ilusões idealistas as quais identificam o percurso do pensamento com os percursos da realidade que deve ser conhecida. Em segundo lugar, previne contra o reducionismo epistemológico, pois evidencia que o conhecimento científico da realidade “não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações das quais o todo é composto”. (DUARTE, 2008, p. 59).

Portanto, o pensamento e o conhecimento não prescindem a realidade objetiva, pelo contrário, o conhecimento é a reprodução, é o reflexo subjetivo ou a representação mental, no pensamento do pesquisador, do movimento do objeto do conhecimento. Assim, o sujeito do conhecimento extrai, da realidade objetiva, as categorias de análise, a fim de conhecer a realidade para além de sua aparência superficial.

O caráter teórico-conceitual da presente pesquisa é dedicado a produzir conceitos, ideias, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos. Dessa forma, a pesquisa não implica, imediatamente, a intervenção na prática social, mas, nem por isso, ela se distancia da prática social (SAVIANI, 2009), uma vez que seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção.

Quanto à pesquisa documental, este trabalho embasou-se nos estudos realizados por Evangelista e Shiroma (2019) que entendem que o estudo de uma determinada política por meio de documentos oficiais deve seguir os passos metodológicos acima descritos sobre o materialismo histórico-dialético. Ou seja, o

conhecimento parte do concreto caótico ao concreto no pensamento por meio do abstrato. Segundo as autoras, no primeiro passo encontraríamos uma visão caótica do conjunto de textos e discursos sobre a política. A realidade não se apresenta em sua essência de forma imediata. Assim, com a mediação da teoria, podemos iniciar nossa análise a partir de vários bordões, ecletismos e contradições internas que são encontradas no texto. A pesquisa pode, então, identificar alguns dos conceitos-chave dentro dos textos, argumentos, concepções, ideologias e possibilitar a compreensão dos textos para além de sua aparência fenomênica. Assim, com base em Evangelista e Shiroma (2019), cabe à pesquisa documental, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, identificar esse movimento e analisar as múltiplas determinações do fenômeno.

Dessa forma partimos do suposto de que das contradições do sistema capital derivam as demandas e ações concretas para a formulação de políticas públicas para a Educação e que os interesses das classes fundamentais, em determinada correlação de forças, expressam-se no processo de produção de políticas educacionais. Assim do lugar privilegiado, o pesquisador deriva sua abordagem e da empiria retirando elementos para sua expansão intelectual e ação. Desse modo problematiza suas inferências, perguntando se suas inquições fazem sentido, assim esse procedimento não é aleatório (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). Na realidade os autores;

Trata-se da tarefa dos intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019, p. 97).

Para as autoras, os documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreensão dos significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa, importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria. De certa forma deparamo-nos aqui com outro problema: o das temporalidades inscritas no trabalho do pesquisador. Assim a primeira está no tempo de produção das fontes primárias, das marcas originais de sua determinação histórica. A segunda está impressa nas fontes

secundárias, cujas interpretações são produzidas em seu tempo sobre o tempo das fontes primárias que analisa. E uma terceira é a do pesquisador que, vivendo num dado momento, relaciona-se com o tempo das fontes e o tempo das análises que sobre elas se produziram (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Em suma, o pesquisador envolvido nesse tríplice temporalidade, o conhecimento produzido pelo pesquisador em seu tempo será mediado pela análise da produção “do” período e “sobre” o período. Assim, as fontes e pesquisador sofrem objetivações que lhes são específicas e precisam estar claras para o sujeito. Desse modo as autoras concluem que todos os documentos são importantes, em graus variados, e expressando assim, determinações históricas que estão no cerne da documentação pesquisado, mas, isso não está dado na fonte em si; é necessária uma reflexão de largo espectro – uma decomposição da fonte, uma superação da aparência (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

De acordo com Paulo Netto (2011), o conhecimento teórico é a reprodução ideal, no pensamento, do movimento real do objeto. Dessa forma, cabe ao pesquisador conhecer as categorias que constituem a articulação interna do objeto ou fenômeno. Desse modo, nesta dissertação, extraímos, da BNCC do ensino médio, as seguintes categorias: a BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência; a dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio; a BNCC do ensino médio e o foco nos interesses do aluno e; a pedagogia das competências como base pedagógica da BNCC.

Com base em Severino (2007), a forma pela qual foram analisados os dados seguiu a seguinte estrutura: a) Revisão bibliográfica: onde foi delineado o problema de pesquisa, permitindo que o pesquisador se apropriasse dos conhecimentos necessários à compreensão aprofundada do tema; b) Coleta de dados: foram realizadas leituras analíticas das obras elencadas para a coleta de dados, bem como a análise documental; c) Análise e interpretação dos dados: realizamos uma discussão dos dados obtidos na coleta de dados e; d) Redação final: caracterizado pela elaboração do relatório final da pesquisa.

De acordo com Saviani (2013) a pesquisa educacional deve se desenvolver a partir da ideia de que a educação é o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação. Assim, ao analisar os limites de uma educação escolar de adolescentes, alinhada à BNCC do ensino médio, a partir dos aportes teóricos da

pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, esta pesquisa partiu da análise da BNCC do ensino médio (educação como ponto de partida). Em seguida, buscou contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de adolescentes (abstrações). Por fim, analisou a educação escolar de ensino médio a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural (educação como ponto de chegada).

Dessa forma, este trabalho considerou a psicologia a partir dos critérios educacionais, ou seja, suas contribuições foram avaliadas a partir da problemática educacional. De acordo com Saviani (2013), tal procedimento metodológico, com base no materialismo histórico-dialético, coloca o processo educativo como critério, o que significa dizer que a incorporação dos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural dependerá da natureza dos problemas enfrentados pela própria educação escolar.

2 BNCC DO ENSINO MÉDIO: O ESVAZIAMENTO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES E A ADAPTAÇÃO DO ADOLESCENTE À LÓGICA DO CAPITAL

Sabemos todos o quanto essa separação contribui para consolidar a realidade da escola dualista que reforça a divisão classista da sociedade ao direcionar os filhos dos segmentos pobres para o mundo do trabalho e os filhos das elites ricas para o universo da cultura erudita e para o trabalho intelectual, retirando da mediação educativa toda a potência emancipadora. Uma escola destinada a formar os dirigentes e outra, os trabalhadores. (SEVERINO, 2016, p. 14-15).

Esta seção tem como objetivo apresentar a BNCC do ensino médio como um documento que está fundamentado em ideários pedagógicos que corroboram a alienação do adolescente, por meio do esvaziamento dos conteúdos escolares e da adaptação à lógica do capital.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com seus organizadores, é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem realizar ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018). Trata-se de um documento de caráter técnico e normativo previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Destacamos, ainda que de forma resumida, o contexto educacional que marcou essa época.

Não obstante os avanços alcançados por meio da Constituição de 1988, a Carta possibilitou refluxo no contexto educacional, uma vez que permitiu que recursos públicos fossem destinados à finalidades que não contemplaram as necessidades dos adolescentes das classes trabalhadoras na sua totalidade. Segundo Andrade e Motta (2020) afirmam que, mesmo diante de tal cenário, os profissionais da educação mantiveram-se na luta, por meio do Fórum em Defesa da Educação Pública (FNEP) em Brasília disputaram a LDB de 1996 e, logo após, o PNE.

Os profissionais da educação conquistaram, por meio da Carta de 1988, a formulação de uma BNCC para os currículos. Porém, de acordo com Andrade e Motta (2020), o debate sobre a BNCC foi obliterado pelo MEC do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso), ao impor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além de adotar modelos estrangeiros de avaliação de larga escala. Assim, no governo FHC,

sempre sob a égide da modernização, imperaram a desregulamentação e a privatização; a adequação às recomendações dos organismos internacionais e a abertura legal para a privatização do tipo clássico e não clássico, sobretudo a partir da consagração da concepção de “público não estatal”, da qual desdobrou a regulamentação de entidades sociais privadas de interesse público e das parcerias público-privadas. Houve ainda importante alteração no nexo da dependência, que apontou para a reprimarização da economia e demandou o ajuste da educação ao novo padrão de acumulação que requerera um grande volume de trabalho simples. (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 16).

Neste contexto, o governo FHC se posicionou explicitamente contra a educação pública, transferindo a política educacional das leis da ditadura civil-militar à ditadura da lógica do mercado. No contexto do ensino médio, que é o foco da discussão deste trabalho, todas as estratégias políticas tiveram como ponto fulcral a formação superficial e utilitarista dos adolescentes oriundos da classe trabalhadora por meio, principalmente, da pedagogia das competências. Infelizmente, esse ideário continua hegemônico na atualidade, notadamente, no que se refere ao Novo Ensino Médio (NEM) e à BNCC do ensino médio (ANDRADE; MOTTA, 2020).

Portanto, segundo Cassio (2019) o processo de elaboração da BNCC começou em junho de 2015 e só terminou em dezembro de 2018, quando Ministério da Educação homologa o capítulo referente a etapa do ensino médio. O documento foi construído com o protagonismo político e ampla participação da classe empresarial e teve o objetivo de ser referência obrigatória para a formulação dos currículos de todas as redes de ensino e escolas públicas e privadas do país. Apontando, assim, quais deveriam ser as aprendizagens para o desenvolvimento dos alunos.

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016. Marsiglia, *et al* (2017) afirmam que a formulação do documento foi organizada pelos representantes da classe empresarial, no entanto, ainda no governo Dilma, a participação de pesquisadores foi marcada pelas críticas que estes teceram quanto às necessidades de realizar alterações de orientação curricular do país. Para os autores,

Antes da versão final consolidada (dez.2018), foram publicadas diversas versões parciais da BNCC, incluindo as duas versões homologadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (dez. 2017) e para o Ensino Médio (dez. 2018). Também foram divulgadas extraoficialmente duas versões embargadas que foram analisadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Nota-se, no quadro a seguir, que partir da terceira versão a BNCC para o Ensino Médio passou a ser elaborada em separado pelo

MEC, rompendo com a definição de Educação Básica que está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996) (CASSIO, 2019, p.14).

A BNCC e suas versões podem ser vistas no quadro abaixo, podemos notar que no seu percurso de construção, entre 16 de setembro de 2015 a 14 de dezembro de 2018, passou por dois presidentes, quatro Ministros da Educação, e apresentou seis versões.

Quadro 1 - BNCC e suas versões.

VERSÃO (ETAPA)	DATA DA DIVULGAÇÃO	GOVERNO	MINISTRO	NÚMERO DE PÁGINAS	OBSERVAÇÕES
1	16 set. 2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta (16 set. 2015 a 15 març.2016) e analisada por especialistas
2	3 maio. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatido em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago. 2016).
3(EI-EF)	6 abril.2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatia em cinco audiências públicas (7 jul. a 11 set.2017) e analisada por especialistas.
4 (EI-EF)	27 nov.2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE.
5 (EI-EF)	20 dez. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo Ministro da Educação.
3 (EM)	3 abr. 2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiência públicas (11 mai. a 14 set. 2018).
4 (EM)	1 dez.2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE.
5 (EM)	14 dez. 2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação.
6	14 dez.2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: (CASSIO, 2019, p. 14-15).

Ao final do período de consulta das sugestões e críticas, a segunda versão do documento foi apresentada no mês abril de 2016, em meio ao processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Após 2016, esse documento, que havia

passado por três versões, incluiu revisões internacionais baseadas no Common Core americano, no entanto, poucas foram as participações e debates com educadores dentro desse processo (PIRES; COMERLATTO, CAETANO, 2019).

Com a mudança no aparelho governamental, os cargos estratégicos do MEC foram ocupados por quadros ligados aos partidos PSDB e DEM. Repetindo-se a aliança dos tempos da era FHC. É nesse contexto que Mendonça Filho (DEM) assume o Ministério da Educação, sendo responsável pela implementação da escola em tempo integral no Estado, aliado às ideias de reformas empresariais na educação brasileira.

Andrade e Motta (2020) afirmam que a BNCC enfrentou resistências e disputas ligadas à educação desde a sua primeira versão, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores (PT). Mas a resistência fortaleceu-se no governo Temer, que aprovou o Novo ensino médio (NEM), por meio de uma medida provisória e a BNCC para todas as etapas. De acordo com as autoras, esse ato sufocou o diálogo com os profissionais da educação, retomou a pedagogia das competências do governo FHC, bem como enfraqueceu as conquistas democráticas no que diz respeito às minorias, suprimindo, por exemplo, discussões sobre a questão de gênero e sexualidade, presente nas versões anteriores.

Desde o golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, o novo bloco no poder, apesar da oposição popular, aprovou a lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a qual promoveria a reestruturação do ensino médio. Durante a Medida Provisória (MP n. 746/2016) que originou a lei supracitada, o MEC, além de escolher representantes do setor empresarial nesse processo, obliterou o diálogo e rechaçou as ideias dos sindicatos ligados ao contexto educacional, bem como as reivindicações do movimento estudantil e dos cientistas da área. Por isso tal processo foi bastante conflituoso (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019; PIRES; COMERLATTO, CAETANO, 2019).

Vale ressaltar que a BNCC do ensino médio é parte integrante do NEM e foi aprovada um ano depois, em dezembro de 2018. Andrade e Motta (2020) asseveram que a BNCC do ensino médio, embora tenha sido anexada à BNCC aprovada em 2017, difere-se dela, uma vez que

a Base do ensino médio prevê competências e habilidades específicas somente para os componentes curriculares português e matemática. Nesse sentido, é importante ressaltar, em primeiro lugar, que no ensino médio a

BNCC é uma parte do NEM, que prevê tanto a reforma no currículo instituída pela BNCC quanto a reforma na carga horária, instituída pelo programa Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Com a aprovação da BNCC, portanto, foi finalizada a tramitação legal da reforma do ensino médio, que prevê como disciplinas obrigatórias, nos três anos, somente português, matemática e inglês. (ANDRADE; MOTTA, 2020, p. 5).

Tanto o NEM, quanto a BNCC do ensino médio, em particular, contribuem para a efetivação de condições favoráveis à adaptação da educação à lógica do capital. Para Andrade e Motta (2020), as duas medidas estreitam o currículo a fim de acelerar a formação do trabalhador e rebaixam o valor da sua força de trabalho. Além disso, focam o lucro e a ampliação do mercado educacional. As autoras dão um exemplo: essas medidas exigem a reformulação de todos os materiais didáticos e avaliativos, bem como expandem a educação à distância no ensino médio, exigindo, também, a reformulação da formação docente.

A BNCC do ensino médio, em relação à carga horária, foi drasticamente reduzida de 2.400 horas para 1.800 horas segundo a Lei nº 13.415/2017. Com 25% de redução na sua formação, fica evidente o esvaziamento da formação escolar da juventude, que fica destinada a uma formação profissional e, em última instância, a um processo formativo pobre e limitado. Com o tempo de formação profissional diminuído, as formações estarão voltadas de forma tendenciosa para a o trabalho simples e de baixo valor agregado (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Diante disso o ensino médio tende a promover uma especialização precoce sob a base da formação geral precária e reduzida, resumindo a uma formação unilateral radicalizada, e assim este rebaixamento da formação básica pode significar mais um obstáculo para os jovens de classe populares de acesso ao ensino superior, situação presente em quase toda histórica do ensino médio e que a reforma, através do NEM revigora. (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

A BNCC é uma política de currículo com os mesmos vícios das políticas de centralização curricular já existentes em estados e municípios, a diferença é seu alcance em nível nacional radicaliza a ideia de centralização, mecanismos privados de entrega direta e das múltiplas parcerias público-privadas com as redes de ensino (CASSIO, 2019).

Em suma, a BNCC responde ao ideal de centralização curricular dos grupos representantes do capital que a sustentam, visando um maior controle sobre o trabalho pedagógico por meio de materiais didáticos e avaliações em larga escala,

uma política substancialmente mais barata, que desvaloriza do trabalho docente e diminui as condições materiais nas escolas, assim a opção de priorizar a Base como política educacional é econômica (CASSIO, 2019).

Não bastasse a precariedade do ensino médio acima apontada, Andrade e Motta (2020) alertam ao fato de que o NEM e a BNCC do ensino médio admitem profissionais de notório saber e aumentam, de forma adaptativa, a educação profissional. A este propósito muitos professores não formados na área, apenas preenchem lacunas por falta de profissionais com formação específica, baixando o nível do ensino das disciplinas, assim devido ao baixo salário dos professores, muitos buscam trabalhar na profissão em escolas particulares em busca de melhor renda.

A redução da carga horária, juntamente com a redução dos conteúdos escolares obliteram o desenvolvimento de um pensamento crítico, de uma concepção de mundo para além das aparências e do desenvolvimento da autoconsciência. Em todo esse processo pode-se perceber a alienação do adolescente que encontra-se no ensino médio, fato que ocorre por meio da redução dos conteúdos escolares e da adaptação desses sujeitos ao mercado de trabalho. Esse assunto é objeto de análise do item a seguir.

2.1 A BNCC do ensino médio e a alienação do adolescente escolar no ensino médio: o esvaziamento dos conteúdos escolares e a adaptação à lógica do capital

Quando falamos na educação em um ensino alinhado a BNCC, envolve vários aspectos como democracia, Estado, aspecto público e privado. Toda a construção da BNCC está pautada em ideologias hegemônicas, com viés de gestão da classe dominante, assim, não proporciona um ensino integral, devido ao esvaziamento de conteúdo, com um currículo que tem o propósito de alienar e adaptar a lógica do capital os filhos da classe trabalhadora de ensino público.

Este processo ocorre nas mudanças na fronteira entre o público e o privado nos contextos das políticas conservadoras e do gerencialismo, um movimento de correlação de forças que ocorre na sociedade por projetos societários e de educação em disputa (PERONI; LIMA, 2020) A educação brasileira que emancipa o adolescente, almejamos uma educação que possua preceitos democráticos. Para a autora;

(....) a democracia é entendida como a materialização de direitos em políticas coletivamente construídas na autocritica da prática social. (PERONI; LIMA, 2020, p. 3).

Em relação a interferência do Estado na educação escolar de adolescentes;

O Estado continua o responsável pelo acesso e inclusive amplia as vagas públicas na educação, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições privadas que introduzem a lógica mercantil, sob o pressuposto de contribuir para a qualidade da escola pública (PERONI; LIMA, 2020, p. 3).

Dessa forma podemos ter uma compreensão da democracia, o Estado e sua relação com a educação. Assim segundo Peroni e Lima (2020) a privatização da educação como capitalização não se trata apenas de privatização da educação, mas do avanço do capitalismo. É a disputa pelo fundo público no sentido do lucro, educação tornando-se capital, denomina-se desenvolvimento capitalista na educação. Dentro desse contexto como centralidade de controle o gerencialismo que como parte da discussão da privatização na educação, e a privatização como parte das redefinições do papel do Estado. Assim essa concepção podemos compreender a partir de Marx;

Essa conceição do estado como instrumento de uma classe dominante, assim designada em virtude de sua propriedade dos meios de produção e do controle sobre estes exerce, permaneceu, desde então, fundamental em toda a obra de Marx e Engels. O estado, disse o segundo no último livro que escreveu – A origem da família, da propriedade privada e do Estado – é “em geral, o Estado de classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se igualmente a classe política dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida”. Isso, porém, deixa em aberto a questão de por que e como o Estado, enquanto instituição distinta da classe ou das classes economicamente dominantes, desempenha esse papel. E essa questão é particularmente relevante na sociedade capitalista, na qual a distância entre o Estado e as forças econômicas é, em geral bem-acentuadas. (BOTTMORE, 1988, p. 218).

Podemos notar por meio, dos escritos de Marx, que a classe dominante controla o Estado para seus fins, a manutenção do capitalismo, e a BNCC é construída por essa mesma classe, donos de empresas parasitas com interesses aos lucros públicos vertidos para o âmbito privado, suas empresas, e fornecimento de recursos trabalho, ou mão de obra, como uma construção de futuros trabalhadores de corpos doces, esta é a finalidade da BNCC, podemos ver essas

ideias em toda a tese, que não deixa nada a desejar em compreensão e defesa dos filhos de classe trabalhadora.

A BNCC em sua construção as empresas públicas apoiaram a sua implementação com fins de explorar, ou melhor parasitar os recursos da educação público e como ferramenta ideológica à BNCC faz o seu papel de neutralizar os filhos de classe trabalhadora para que não se emancipem se tornando não possuidores de autonomia.

Dessa forma, as fronteiras entre público e privado tem se modificado, nos momentos de crises do capitalismo gerando estratégias de superação, por meio do neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva, terceira via e neoconservadorismo, redefinem o papel do Estado, principalmente para as políticas sociais (PERONI; LIMA, 2020). A classe dominante por meio do empresariado desenvolve novas teorias parasitaria que sugam a força de trabalho do indivíduo através de salários irrisórios, diminuem o valor da mão de obra gerando mais capital humano por meio da escola pública.

Para melhor compreensão da interferência do Estado e do empresariado por meio de gerenciamento na educação escolar com fins a lógica do capital. Precisamos entender que o Brasil não tem histórico democrático, quando chegamos perto de dar os primeiros passos de construir uma democracia, em outros países, as políticas neoliberais de alteridade com a retirada de direitos sociais, não demorou a chegar aqui. Pois trata-se da relação entre o público e o privado, quando avançamos em algumas conquistas democráticas e de fortalecimento do Estado como determinadas políticas que garanta direitos, mas paralelo a isso também avançam distintas formas de materialização do privado no público (PERONI; LIMA, 2020).

As poucas conquistas feitas pela classe trabalhadora, segundo Peroni e Lima (2011) são vistas como grande ameaça aos grupos neoconservadores e neoliberais, que se organizam diferentes estratégias para disputar o seu projeto societário. Nessa relação de público e privado, há uma disputa por projetos societários de classe.

Quando avançamos em um projeto democrático minimamente com sua definição ao público, ou seja, o povo e seus direitos, assim é visto como enorme ameaça pelos setores vinculados ao capital denominados de privado, esses setores organizam-se para impedir os avanços da classe trabalhadora, as causas disso é a

aliança entre o neoconservadorismo e o neoliberalismo. Assim compreendemos a fragilidade da democracia, e a educação tem seu papel fundamental para a construção de uma sociedade democrática, precisamos avançar na construção da educação pública, combatendo a privatização da educação (PERONI; LIMA; 2011).

E sempre se cria problemas para encobrir outros como uma estratégia da classe dominante no poder. A justificativa dos integrantes do Estado estrito e do empresariado em aprovar o NEM e a BNCC do ensino médio, embasa-se no entendimento de que a baixa qualidade na educação gira em torno de três aspectos. De acordo com Andrade e Motta (2020), o primeiro diz respeito ao ultrapassado e extenso currículo que, por sua vez, desmotivam os alunos, aumenta a evasão e rebaixa o IDEB.

O segundo aspecto é a suposta dissonância que existiria entre o que se aprende na escola e o que se exige fora dela, principalmente no mercado de trabalho. Para Andrade e Motta (2020), os defensores da BNCC do ensino médio afirmam que os adolescentes deixam a escola quando descobrem que os conteúdos aprendidos não sevem para a prática profissional, por isso a defesa por uma educação que atenda às exigências do mercado.

Por fim, o terceiro aspecto que justificaria a aprovação do NEM e da BNCC do ensino médio, tal como se nos apresenta, é o fato da baixa produtividade da força de trabalho no Brasil. As autoras supracitadas afirmam que a classe empresarial envolvida na aprovação da BNCC entende que essa baixa produtividade perpetua os padrões de vida do trabalhador brasileiro, além de colocar o país em posições desfavoráveis no mercado internacional (ANDRADE; MOTTA, 2020).

Quanto ao primeiro aspecto, qual seja, ao currículo supostamente ultrapassado e extenso que faz com que os alunos fiquem desmotivados, aumentando a evasão e a rebaixa o IDEB, vê-se, claramente, a tentativa de desvalorizar os conteúdos sistematizados (SAVIANI, 2011) e a preocupação com os resultados do indicador criado pelo governo para medir as escolas. Fica claro, portanto, o foco num ensino pragmático, reduzido aos conteúdos cotidianos e dedicado às exigências burocráticas e, sobretudo, dirigido ao treinamento dos alunos para a realização de avaliações padronizadas de larga escala.

De acordo com Taffarel e Beltrão (2019), a BNCC do Ensino Médio destaca práticas de ensino e aprendizagem de forma pragmática e utilitária, pauta-se, portanto, no conhecimento tácito. O conhecimento sistematizado é considerado

elemento coadjuvante, pois, segundo a BNCC, o papel da educação é possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades para os adolescentes se encaixarem no mercado de trabalho.

Em relação as competências e habilidades, os defensores da BNCC, afirmam-se que em virtude das características e do momento que estiverem vivendo, cada escola reagirá de maneira própria à nova base curricular, com eventuais ajustes no currículo e na orientação de professores (impostas), recomendando práticas na condução das aulas em que estudantes, investiguem, julguem, argumentem, proponham e realizem, de forma participativa, consciente e solidaria. Assim, à BNCC será mais facilmente recebida pelas escolas que já educam com esses objetivos formativos (MENEZES, 2018). Podemos ver que ensinam como inserir à BNCC nas escolas públicas, de um modo que aceitem sua ideologia pedagógica e política.

Nesse sentido, Menezes (2018) por mais que se afirme que a BNCC não é um currículo, mas uma base nacional para currículos. Ou seja, “A BNCC é a matriz mãe de todos os currículos” a ser seguido como uma Bíblia da educação. Menezes afirma que é função e prerrogativa de escolas e sistemas escolares formular seus currículos e o modo como eles serão cumpridos, com orientações complementares, regimentos e projetos pedagógicos garantindo a efetivação dos objetivos formativos de cada etapa escolar.

Exalta-se, as competências que são qualificações que se complementam no decorrer da vida escolar, não necessariamente em cada etapa, e essas competências gerais descrevem o que se espera dos estudantes seja capazes de fazer na educação na sua vivência escolar (MENEZES, 2018). Portanto da BNCC tem as competências como o ingrediente essencial dentro da sua receita maior do bolo pedagógico, uma analogia e claro para compreender que as competências é o fermento, e do jeito que está colocado todo professor pode aplicá-lo.

A esse respeito, Martins (2019) enaltece o chamar dos sujeitos da BNCC, todos estudantes que serão formados a partir dela de protagonistas é ter a sensibilidade de enxergar nesse novo documento um futuro cheio de possibilidades formativas que parte de uma educação liberal e progressista até chegar a uma educação tecnologizada e híbrida. Esse mesmo discurso ideológico, os PCNP das diretorias de ensino do Estado de São Paulo, tentam inserir nos professores em formação.

Na realidade o texto do autor da importância a “autonomia” que o ensino pode personalizar para a com a realidade e poder fazer sentido para despertar o interesse dos alunos, inspirando os alunos a fazerem parte do processo como protagonista e não apenas como receptível (MARTINS, 2019). No entanto, importante frisar a autonomia citada na BNCC é uma “autonomia do cotidiano, senso comum” de interesse do aluno empírico, um ensino alinhado a BNCC, não irá proporcionar uma “autonomia do não cotidiano, o conhecimento científico”, já que vimos e ainda vemos no texto não é o objetivo dos colaboradores empresariais da classe burguesa dominante em questão, mas uma formação para trabalho braçal e as competências são as regras que habitaram a empresa no futuro emprego do aluno da classe trabalhadora.

Nesse aspecto da classe trabalhadora ser voltada a uma educação do senso comum nos remetem a Ramos e Frigotto, que destacam o aspecto economicista e pragmático no contexto educacional:

A contra-reforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública. (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 37).

O economicismo e o pragmatismo se definem como comportamentos do nosso dia a dia, fazem parte da cotidianidade do indivíduo, porém são limitados porque as formas de agir, sentir e pensar são carentes de reflexão sistematizada por parte do indivíduo (HELLER, 2016; ANJOS, 2017). Vivendo nossa cotidianidade quando nos apropriamos das objetivações humanas, que fazem parte da esfera em si, ou seja do conhecimento do senso comum, como por exemplo a linguagem falada, usos e costumes de uma sociedade e a fabricação e o uso de instrumentos de trabalho, o desenvolvimento do psiquismo fica limitado ao cotidiano e ao senso comum, há a carência de um conhecimento não cotidiano que promove a omnilateralidade dos adolescentes.

Nesse sentido, Duarte (2013) afirma que o gênero humano ascendeu das esferas em si às esferas para si de objetivações. Dessa forma, o autor fala sobre a necessidade de o indivíduo também ascender do em si ao para si. São os conhecimentos científicos, ou melhor, as objetivações humanas não cotidianas,

intituladas objetivações genéricas para si, conhecimento este produzido na história com a ciência, a arte e a filosofia, e com a apropriação desse conhecimento os adolescentes poderão desenvolver sua individualidade para si, uma personalidade na sua totalidade.

No entanto nem tudo que é do senso comum é alienado. Para Anjos (2017) e Duarte (2013) as objetivações genéricas em si, como integrantes do senso comum, ou seja, produzidas nas esferas da cotidianidade, não devem ser identificadas como alienação. Desse modo, a alienação ocorre quando as relações sociais impedem o indivíduo de conseguir se apropriar das objetivações genéricas para si. Portanto, a educação escolar é uma mediadora entre o cotidiano e não cotidiano, o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, entre a alienação e a humanização. A especificidade da escola, para os autores acima citados, é responsável pela transmissão de conhecimentos científicos, produzidos e apropriados historicamente pela humanidade.

A escola não deve anular o conhecimento da cotidianidade do indivíduo, para Anjos (2013) seria impossível anular a cotidianidade do indivíduo. Assim, o objetivo de transmitir, ao aluno, os conteúdos não cotidianos, proporciona a formação do indivíduo numa direção humano-genérica e possibilita que este mantenha uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, a partir da mediação das objetivações genéricas para si. A educação escolar deve conduzir o aluno da passagem de uma cotidianidade, para as esferas não cotidianas de objetivações, e com esse processo a sua individualidade poderá se conscientizar da atividade da vida cotidiana de uma forma mais ampla e reflexiva.

Quanto ao segundo aspecto, relacionado a baixa qualidade da educação, isto é, a suposta dissonância que existiria entre o que se aprende na escola e o que se exige no mercado de trabalho, parece manifestar e perpetuar a dissonância que existe entre as classes sociais. Portanto, sobre qual mercado de trabalho estão falando? Ora, para a formação de mão de obra barata, os conteúdos sistematizados e não cotidianos como a ciência, a arte e a filosofia (DUARTE, 2013) são dispensáveis. Será que este segundo aspecto caberia na discussão sobre os conteúdos ensinados nas escolas dos filhos das elites?

Em suma, a educação escolar tem um o papel de mediadora do conhecimento não cotidiano, segundo Duarte (2001) essa atividade mediadora da educação escolar na formação do indivíduo ocorre por meio da passagem da esfera

da vida cotidiana para as esferas superiores de objetivação do gênero humano. Nesse sentido, a educação escolar possibilitará momentos de aproximação da vida cotidiana, mas não se limita ao cotidiano. Dessa forma, o economicismo, próprio do conhecimento cotidiano, não possibilita formação do aluno na organização da atividade educativa pois fica preso a esfera em si por isso é limitada.

Diante de tais aspectos, a partir de Gramsci (1991, p. 138-139):

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocinio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. [...] será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado.

Mas, a educação escolar só poderá auxiliar o adolescente a superar, mesmo que momentaneamente, o economicismo, se sua prática pedagógica não se reduzir às necessidades empíricas do aluno e aos pressupostos das pedagogias amparadas no lema “aprender a aprender”, as quais descaracterizam o papel do professor, bem como defendem uma visão negativa da transmissão de conhecimentos clássicos e não cotidianos (DUARTE, 2011).

Portanto é importante afirmar que a atividade de estudo não é uma atividade cotidiana, nem deve ser, Elkonin (1960) ressalta que uma das particularidades dos adolescentes seria um desprezo por conhecimentos científicos e técnicos por não conseguirem compreender ou enxergar os significados práticos de tais conhecimentos, por isso tem interesses em conhecimentos de caráter ativo. A este propósito, a escola na formação dos adolescentes precisa superar o pragmatismo da vida cotidiana, gerando novas necessidades nos alunos em prol um conhecimento sistematizado. Assim, esse conhecimento sistematizado só passará a ser de interesse do aluno em uma escola mediadora que promova significados reais e alcançáveis em sua vida.

O terceiro aspecto, tal como os dois primeiros, evidencia a preocupação da classe dominante em reduzir os conteúdos escolares, bem como o objetivo de adaptação do filho do trabalhador ao mercado de trabalho.

Segundo Taffarel e Beltrão (2019, p. 108).

Do ponto de vista da classe dominante, as ideias pedagógicas presentes em seus projetos educacionais se estruturam em torno de dois eixos centrais, a produtividade e a passividade, os quais se articulam visando que os sujeitos se percebam como capital humano, mercadoria, força de trabalho, em busca de aprimoramento de suas capacidades produtivas e de oportunidades de empregabilidade. (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 108).

Nesse contexto de reforma educacional constata-se que as políticas neoliberais influenciam de forma direta e indireta a legislação educacional, bem como o sistema de ensino brasileiro, o papel da escola, a formação inicial, a capacitação dos docentes, a formação dos alunos, e o cidadão. Diante disso, as escolas não superaram seus problemas e dificuldades pelo fato de que elas, de modo geral, permanecerem na periferia da inovação ou por serem elaboradas sob a ótica dominante da elite e de grupos de poder que desvirtuam o seu papel para a manutenção dos seus interesses de classe, propagando seu discurso hegemônico. (BRANCO *et al.*, 2018).

O discurso hegemônico encontra-se no neoliberalismo, devido à crise do modelo econômico Keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços, este modelo torna-se hegemônico, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. A partir dos governos de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (Estados Unidos), as ideias do neoliberalismo influenciaram a política econômica mundial, assim teve sua adoção em organismos financeiro internacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Bird (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento), (BRANCO *et al.*, 2018).

De acordo do Harvey (2013);

O neoliberalismo é uma teoria das práticas políticas-econômicas que defende, principalmente, que o bem-estar humano pode ser promovido garantindo-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional, caracteriza por sólidos direitos à propriedade privada, de livres mercado e comércio. (BRANCO *et al.*, 2018, p.17).

Portanto em uma defesa da escola pública em tempos de suicídio democrático, o neoliberalismo, importado para o Brasil trazidos dos Estados Unidos, um ensino na mensuração dos resultados com base em testes padronizados, copiando ideias da administração transferindo para educação baseadas em metas, testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas de

medição e mérito. Todo esse aparato do Estados Unidos Rivitch concluiu que em vez de melhorar a educação esse ensino estava apenas preparando aos alunos para fazer uma avaliação, dessa forma nota alta não é educação melhor (SAVIANI, 2019, p. 290). Ironicamente todo este aparato está contido na expansão e cumprimento da BNCC e como resultado;

Trata-se de um 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”, avaliações que estão, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organização em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA (SAVIANI, 2019, p. 290).

Assim o papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas, garantindo a integridade econômica, e para defender essas utiliza a as estrutura e funções militares de defesa, da polícia e meios legais para garantir direitos de propriedade individual e assegurando a força necessária para o funcionamento do mercado (BRANCO *et al.*, 2018).

Desse modo, na educação a orientação política do neoliberalismo evidência, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como a incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum. (BRANCO *et al.*, 2018).

Segundo Laval (2019) a concepção dominante da educação tem duas dimensões, ela ao mesmo tempo utilitarista na ideia conferindo um saber e liberal no modo de organização da escola. A escola como instrumento do bem estar econômico, o conhecimento é visto como uma ferramenta servindo de interesse individual, ou a uma soma de interesses individuais. Dessa forma a escola existe apenas para fornecer capital humano as empresas que necessitam de funcionários, assim é liberal pelo lugar que ocupa no mercado do ensino, gerando rendas mais elevadas e propicia posições vantajosas, portanto a relação educacional é regida por uma relação tipo comercial ou imitando o modelo de mercado

Portanto a reforma do ensino médio se torna uma formação mais limitada e restrita para nossos jovens, uma regressão dos direitos democráticos e sociais, destruição sistemática de forças produtivas. E cabe a nós resistir a esses ideários e lutarmos pela elevação do padrão cultural da classe trabalhadora, pela construção de uma escola que mire uma formação omnilateral e almeje superar a sociedade de

classes, até porque a educação atual vem se mostrando cada vez mais desfavorável à classe trabalhadora (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Em relação a compreensão do seria uma educação de formação omnilateral;

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. Se esse ideal ainda não foi realizado, isto não o invalida. A utopia serve, antes de mais nada, para nos fazer lembrar de olhar sempre para o alto, melhor: para o futuro do presente (FERREIRA JR; BITTAR, 2008, p. 644-645).

Portanto, as forças produtivas, nas obras de Marx da maturidade, está presente da está presente a ideia de que uma contradição entre as forças produtivas e as relações de produção subjaz à dinâmica do modo de produção capitalista. Assim, essa contradição explica a existência da história como uma sucessão de modos de produção, já que leva ao colapso necessário de um modo de produção e à sua substituição por outro. Esse binômio forças produtivas/relações de produção subjaz, em qualquer modo de produção, ao conjunto dos processos da sociedade, e não apenas ao processo econômico.

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem relações definidas indispensáveis e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um estágio definido do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A soma total dessas relações de produção constitui a estrutura econômica, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política (...). (BOTTFOMORE, 1988, p. 123-124).

A destruição sistemática das forças produtivas, nos arremete no que é produzido pelo homem, para sua autonomia, para sua emancipação, nos entanto, a classe dominante converte a seus interesses capitalista, a utilização da instituição escola, é mais uma destas destruições, convertendo a um ensino previsível, sem conhecimento não cotidianos que possa o adolescente ter uma educação integral.

O esvaziamento dos conteúdos escolares é um aspecto evidente na BNCC.

Isso pode ser observado nos excertos abaixo:

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a

necessidade de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. (BRASIL, 2018, p. 479).

A BNCC apresenta uma visão negativa dos conteúdos escolares, como se eles fossem apartados da “vida real” do aluno. Segundo Duarte (2010, p. 37), uma ideia muito difundida pelas pedagogias contemporâneas é a de que “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares”; na perspectiva dessas pedagogias “são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”.

Em outra passagem, o autor afirmou o seguinte:

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo. (DUARTE, 2006a, p. 617).

A BNCC do ensino médio, em suas práticas e pressupostos, promovem a desigualdade de classes sociais. E isso é possível devido as ideias hegemônicas que se associam a BNCC, pois além da desigualdade de classe sociais, a destruição dos serviços públicos como a escola. Assim, segundo Taffarel e Beltrão (2019) as principais consequências dessa precarização nas escolas públicas acarretam a exploração por meio da educação escolar. A escola que deveria emancipar e dar condições de independência individual é a mesma que limita essas condições por meio de suas práticas.

As políticas públicas educacionais deveriam adotar uma pedagogia que pudesse conduzir os filhos da classe trabalhadora para altos patamares da sociedade, uma emancipação intelectual de igualdade com os filhos de classe burguesa, no entanto para Anjos (2017) as políticas educacionais visam satisfazer os interesses do mercado por meio da educação escolar pautada em treinamento de indivíduos.

Nesse sentido, a educação escolar tem como seu maior desafio formar o aluno para o mundo do trabalho, assim, essa formação é unilateral devido seu foco

ser o cotidiano do aluno, gerando um processo de adaptação e adestramento dos alunos. Considerando a reflexão de Anjos (2017, p. 61), “Limitar a educação do adolescente a uma mera adaptação ao mercado de trabalho seria abdicar da luta pela superação da sociedade capitalista, da divisão social do trabalho e da alienação”.

Outro ponto na BNCC que nos chama a atenção é a proposta de adaptação do adolescente ao mercado de trabalho e à lógica do capital. Estas ideias estão baseadas nos pressupostos da pedagogia das competências, tão presentes no documento.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular. (BRASIL, 2018, p. 462).

Mudanças rápidas e flexibilidade são as palavras da moda quando se quer justificar a necessidade de adaptar o adolescente à lógica do capital. Ao contrário do que propõe a BNCC, esse tipo de educação não produz autonomia intelectual e moral, tampouco um pensamento crítico nos adolescentes. Trata-se, portanto, de uma adaptabilidade às grandes mudanças e alterações do capitalismo. No referido documento é recorrente a ideia de que há uma constante mudança na tecnologia, nas relações de trabalho, nas políticas internacionais e nacionais etc. e que a escola e seus agentes necessitam se adaptar a esse cenário.

Para Saviani (2014, p. 437), a pedagogia das competências tem como objetivo formar comportamentos flexíveis nos indivíduos que “permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Essa afirmação do autor é legitimada na ideia expressada na BNCC de que “nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio”. (BRASIL, 2018, p. 462).

Dentro do contexto da adaptabilidade à lógica do capital, o documento apresenta uma incongruência ao afirmar que não tem o objetivo de formar jovens

adaptados ao mercado, no entanto, no mesmo parágrafo, deixa evidente esse objetivo:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, p. 465-466).

Fica evidente que tal política educacional tem como objetivo o treinamento de indivíduos a fim de satisfazer os interesses do mercado. Portanto, um planejamento de ensino alinhado a essa Base Nacional Comum Curricular, não possibilita o desenvolvimento omnilateral de adolescentes.

Uma educação pautada nos interesses cotidianos e emergenciais do adolescente contribui para a alienação, uma vez que não são criados interesses que vão além das esferas de objetivações humanas cotidianas, ou seja, na escola não são criados interesses que avancem às esferas cotidianas para os alunos alcançarem esferas não cotidianas. A partir dos pressupostos das pedagogias do aprender a aprender, a BNCC não apresenta uma possibilidade de desenvolvimento integral do adolescente, mas, pelo contrário, trata-se de uma proposta com vistas à educação de adolescentes adequados à dinâmica do capitalismo contemporâneo.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES: UMA ANÁLISE À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

A desconsideração conceitual e prática do Ensino Médio origina-se na exiguidade do setor médio da população nacional e na incompreensão, que os responsáveis pelas políticas públicas têm dos adolescentes, erroneamente considerados seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão. (NOSELLA, 2016, p. 73-74).

Conforme apresentado, partimos da tese segundo a qual um planejamento de ensino alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente, não possibilita o desenvolvimento integral dos adolescentes, por mais que a Base pretenda um ensino integral. Com base em Evangelista e Shiroma (2019), identificamos vários bordões, ecletismos e contradições internas no texto da BNCC do ensino médio. A pesquisa pôde, então, identificar alguns dos conceitos-chave dentro dos textos, argumentos, concepções, ideologias o que possibilitou a compreensão dos textos para além de sua aparência fenomênica. Nesta seção, analisamos as seguintes categorias atinentes à educação escolar de adolescentes extraídas no processo de análise do referido documento, quais sejam: a BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência; a dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio e; a BNCC do ensino médio e o foco na autonomia do aluno.

3.1 A BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência

De acordo com Anjos (2018), a concepção de adolescência determina, direta ou indiretamente, o trabalho educativo. Em suas palavras:

[...] a concepção de ser humano determinará o “como ensinar”. Se a educação escolar de adolescente parte da ideia de que o desenvolvimento ocorre de dentro para fora, engendrado por uma força interior e inconsciente ou; se o desenvolvimento se dá a partir de manifestações biológicas, fruto da maturação cerebral, ou ainda; se sobre a base da natureza biofísica, o desenvolvimento ocorre por meio da apropriação da cultura produzida por gerações precedentes, tudo isso resultará numa forma distinta de trabalho pedagógico. (ANJOS, 2018, p. 150).

Nesse sentido, ao que parece, a BNCC do ensino médio apresenta ora uma visão idealista sobre adolescência, ora uma visão maturacional, biologicista. Isto

porque, o documento apresenta algumas peculiaridades do desenvolvimento adolescente sem, no entanto, explicar quais são as origens de tais capacidades humanas. Como podemos observar no excerto abaixo:

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque, na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, ocorre não somente uma ampliação significativa na capacidade cognitiva dos jovens, como também de seu repertório conceitual e de sua capacidade de articular informações e conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2018, p. 547).

Por outro lado, podemos constatar, a partir da análise de Anjos (2020) que o documento, em outra passagem, procura explicar a origem das capacidades dos adolescentes que se diferenciam das capacidades da criança, a partir dos aspectos maturacionais. Eis um exemplo abaixo:

No Ensino Médio, a área deve, portanto, se comprometer, assim como as demais, com a formação dos jovens para o enfrentamento dos desafios da contemporaneidade, na direção da educação integral e da formação cidadã. Os estudantes, com maior vivência e maturidade, têm condições para aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema. (BRASIL, 2018, p. 537).

Assim, de acordo com Anjos (2018), a educação escolar de adolescentes que se baseia em concepções idealistas e/ou maturacionais, pouco contribuem para o desenvolvimento psíquico nessa etapa do desenvolvimento humano, uma vez que esse tipo de educação seria caracterizado por um processo espontâneo e teria a incumbência de acompanhar ou facilitar o caminho natural de tal desenvolvimento.

O autor supracitado propõe uma educação escolar de adolescentes pautada numa concepção dialética de desenvolvimento, compreendo que as capacidades psicológicas do adolescente seriam engendradas na complexidade da atividade social. Portanto, trata-se de um processo que não negaria os substratos biológicos, tampouco os substratos subjetivos. Na verdade, Anjos (2017), com base em Vigotski, assevera que, numa concepção histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico é compreendido como o biológico culturalmente condicionado.

As características do desenvolvimento psíquico na adolescência seriam produtos da apropriação da cultura produzida por gerações precedentes. No entanto, não é qualquer tipo de produção cultural que produz desenvolvimento psíquico em suas máximas possibilidades. Martins (2013) assevera que a qualidade da mediação cultural determina a qualidade do desenvolvimento humano. Segundo essa autora, os conteúdos cotidianos não promovem desenvolvimento psíquico tanto quanto a apropriação dos conteúdos sistematizados.

No entanto, quando observamos o documento da BNCC fazendo alguma relação entre o desenvolvimento do adolescente e as produções culturais, ele reduz tal processo aos conteúdos cotidianos, além de inverter o caminho do desenvolvimento, carecendo de dialeticidade. Ou seja, defendem que as capacidades humanas possibilitam a produção da cultura e não a apropriação da cultura que possibilita o desenvolvimento psíquico, como podemos observar na citação abaixo:

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal do movimento, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2018, p. 473).

Há uma complexidade intrínseca dos modos de vida dos jovens, definidos como “culturas juvenis”. Essa pluralidade cria possibilidades para novas pesquisas sobre um campo de estudos a respeito da juventude ainda em estruturação no Brasil. Em alguns aspectos como o consumo dos jovens pobres das classes trabalhadoras, bem como dimensões relativas à construção de um sistema de distinções sociais, que são pautados em categorias como raça-etnia, gênero e sexualidade, desafiando a construção de uma metodologia explicativa desses fenômenos presentes nas orientações coletivas das juventudes (TAVARES, 2012).

Nesse contexto à BNCC coloca esse jovem como protagonista do senso comum, negando possibilidades de acesso a altas esferas da sociedade no seu âmbito total. A política educacional protagoniza discurso de manobra sobre a cultura juvenis, iniciando no seu bojo de origem a própria escola.

O excerto acima apresenta, portanto, dois importantes aspectos: o primeiro diz respeito a concepção de adolescência como uma fase que, naturalmente, se manifestassem capacidades como a abstração, reflexão sobre o mundo e participação na vida cultural. O segundo aspecto caracteriza-se na ideia de que, por causa de tais capacidades naturalmente engendradas, o adolescente participa, também da produção cultural. Além da naturalização da adolescência e de suas produções culturais, o documento salienta que tais produções giram em torno das esferas cotidianas.

Acreditamos que este primeiro item apresenta uma contradição dentro da proposta da BNCC do ensino médio. Esse documento defende, ao menos teoricamente, uma educação integral. No entanto, quando apresenta a concepção de adolescência, o faz de forma unilateral. Tal contradição é um impeditivo para uma educação, de fato, integral, a qual deveria conceber o desenvolvimento humano numa totalidade biológica e social. Mas o documento, devido à lógica formal que o embasa, não consegue sustentar esse pressuposto.

Quando Anjos (2018) aponta que a concepção de ser humano determina o trabalho pedagógico e Martins (2013) salienta que a qualidade da mediação cultural determina a qualidade do desenvolvimento humano, temos, então, um grande desafio no que diz respeito à necessidade de superação dos ideários pedagógicos contidos na BNCC do ensino médio. Esse foi o caminho traçado a partir dos itens a seguir.

3.2 A dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio

Como afirmado no item anterior, as capacidades de raciocínio abstrato, autonomia, criatividade, comunicação, dentre outras, são características da adolescência. No entanto, a BNCC do ensino médio não deixa claro como tais capacidades humanas são formadas e desenvolvidas nos seres humanos. Ao que parece, o documento apresenta, algumas vezes, uma visão idealista, como se tais capacidades fossem inerentes à idade, ou, por vezes, são produtos da maturação biológica.

Desse modo, identificamos, no referido documento, uma dicotomia entre forma de pensamento e conteúdo. Ou seja, a nova forma de pensamento

característico na adolescência apresenta-se dissociado ao conteúdo necessário para a sua formação. As citações abaixo podem ser um exemplo de tal constatação:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

O desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração. (BRASIL, 2018, p. 547).

A discussão sobre a necessidade de uma visão dialética entre forma e conteúdo no desenvolvimento do adolescente foi objeto de estudo de Vygotski (1996). Segundo o autor, as psicologias de sua época representadas por teóricos como Ch. Buhler¹, O. Kroh² e M. M. Rubinshtein³, entendiam que não haveria nada de novo no pensamento do adolescente em comparação com o pensamento infantil.

Vygotski (1996) identificou que essas teorias concebiam a forma de pensar como um substrato biológico, enquanto o conteúdo, seria um substrato cultural. Assim, o pensamento do adolescente seria distinto de um pensamento infantil por causa do conteúdo, do repertório cultural que este teria mais do que uma criança. Mas, a forma de pensar seria a mesma.

Assim, o autor supracitado demonstrou que tais teorias entendiam o desenvolvimento psíquico como um mesmo recipiente com nível diferente de líquidos dentro dele. Dessa forma, entendiam, também, que o conteúdo nada alteraria a forma de pensar. Tal pressuposto é explícito na BNCC, ou seja, trata-se

¹ Charlotte Buhler, psicóloga austríaca que se dedicou ao estudo do desenvolvimento psicológico, principalmente sobre a adolescência. Segundo a autora, sobre a base da maturação sexual manifesta-se todas as demais facetas do desenvolvimento psicológico na idade de transição

² Oswald Kroh, psicólogo alemão que se dedicou ao estudo do desenvolvimento psicológico na adolescência, principalmente ao estudo do pensamento por conceitos.

³ Moiséi Matvéievich Rubinshtein (1878-1953). Pedagogo e psicólogo soviético que se dedicou ao estudo do desenvolvimento psicológico, sobretudo, na adolescência. É importante ressaltar que não se trata do psicólogo soviético S. L. Rubinstein.

de uma proposta que defende o desenvolvimento psíquico como algo distinto do processo de ensino e aprendizagem de conteúdo escolar. Inclusive, a proposta do documento é flexibilizar o conteúdo escolar e **“romper com a centralidade das disciplinas nos currículos”**. (BRASIL, 2018, p. 479).

Para superar a dicotomia forma e conteúdo, Vygotski (1996) defende a ideia de que não é possível o desenvolvimento de uma forma nova de pensamento sem um conteúdo capaz de engendrá-la. Ou seja, não podemos esperar uma forma novo de pensamento sem novos conteúdos. Para o autor, o psiquismo humano não pode ser comparado com um recipiente com forma estanque e que, simplesmente, recebe uma quantidade maior de líquido. Para Vygotski (1996), o conteúdo modifica a forma. E, essa nova forma, se apresenta como condição para a apropriação de novos e complexos conteúdos. Eis a dialética forma e conteúdo que o autor defende.

A nova forma de pensar do adolescente, de acordo com Vygotski (1996) é o pensamento por conceitos. Ou seja, a capacidade de representar a realidade objetiva, no cérebro, de forma mais nítida, para além da aparência do fenômeno. Ou seja, trata-se de uma forma de pensamento que representa o concreto no pensamento, como síntese de múltiplas determinações. Um pensamento que possibilita o conhecimento da realidade interna e externa em suas máximas possibilidades.

No entanto, o autor assevera que esse tipo de pensamento, o pensamento por conceitos, não se forma naturalmente com a chegada da adolescência. Ocorre que, na adolescência, há uma possibilidade biológica e social de desenvolvimento do pensamento por conceitos (ANJOS, 2017). Mas, segundo o autor, é apenas uma possibilidade, pois sua efetividade dependerá da qualidade dos conteúdos que serão apropriados pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento.

O não acesso aos conteúdos sistematizados, portanto, impede o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Assim, a BNCC do ensino médio, novamente, apresenta uma contradição, uma vez que propõe uma educação que desenvolva o pensamento por conceitos na adolescência, ao mesmo tempo em que rechaça os conteúdos sistematizados. Como podemos perceber na citação abaixo:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do

mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas. (BRASIL, 2018, p. 467).

A concepção de conhecimento, de conteúdo escolar na BNCC está voltada ao cotidiano do aluno. O documento apresenta uma negação dos conteúdos sistematizados, uma vez que, em sua visão, tais conteúdos estariam distantes da vida real (cotidiana) do aluno. A citação abaixo exemplifica tal afirmação.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 15).

Numa concepção histórico-cultural, é evidente que se defenda a importância do contexto a fim de que a atividade de estudo tenha sentido. Também, nessa perspectiva, defende-se a ideia de que o aluno tenha autonomia e que tenha capacidade de criar seu projeto de vida. No entanto, tais capacidades, numa perspectiva histórico-cultural, não podem ser dissociadas dos conteúdos necessários para sua formação. Dessa forma, analisemos a citação acima.

Em primeiro lugar, o documento apresenta uma visão negativa do conteúdo escolar ao acusá-lo de fragmentado. Na verdade, as várias disciplinas não significam a fragmentação do conteúdo, mas sim, sua especialização que reflete a especialização manifestada no trabalho. Talvez o erro da escola esteja no fato de que ela não consiga apresentar ao aluno que cada disciplina escolar está ligada à totalidade da prática social. A educação escolar deveria, portanto, apresentar as várias disciplinas como diferentes elementos que compõem uma totalidade. Tal proposta, ao que parece, superaria a visão reducionista do conteúdo escolar, procurando colocá-lo somente no âmbito cotidiano, tal como propõe a BNCC.

Sobre esse assunto, Saviani (2011) nos ensina que devemos considerar que as diferentes disciplinas não seria um reflexo da alienação oriunda das diferenças entre as classes sociais. Seu argumento foi o seguinte: **é preciso analisar a diferença entre divisão social e divisão técnica do trabalho**, tal como escrito por Marx em “O Capital”. Por um lado, temos uma divisão que corresponde às atividades sociais. Umas são mais valorizadas que outras. Tal divisão é produto da estrutura social que é determinada pela divisão das classes sociais. Para o autor, por meio do processo de apropriação coletiva dos meios de produção, essa tendência seria superada. Mas, uma questão que fica é se numa sociedade em que o conjunto de

indivíduos concorre para o mesmo fim, seria correto dizer que todos teriam a mesma atividade? Saviani diz que isso seria uma ideia equivocada. Numa sociedade socialista com vistas ao comunismo, haveria a superação da divisão social do trabalho, mas não a superação da divisão técnica do trabalho. Na divisão técnica do trabalho, haveria, portanto, especificidades distintas que fariam parte de uma totalidade. “O próprio conceito de síntese implica a unidade das diferenças” (SAVIANI, 2011, p. 124).

Dessa forma, o conceito de concreto em Marx é a unidade na diversidade. Nesse contexto, Saviani (2011) assevera que se faz necessário o momento analítico, o momento de abstração para se chegar ao concreto, à síntese. Ou seja, o conhecimento parte da síntese em direção à síntese, por meio do abstrato. Ou, em outras palavras, parte do empírico ao concreto, por meio do abstrato. Saviani, assim, situa as disciplinas escolares:

Penso, em suma, que as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa. (SAVIANI, 2011, p. 124).

A partir da visão dialética podemos, portanto, superar a crítica que a BNCC faz sobre tal “fragmentação disciplinar do conhecimento”.

Em segundo lugar, o documento defende que os conteúdos escolares devem ter aplicações na “vida real”. Mas, o que vem a ser vida real para esse documento? A vida real significa a cotidianidade do aluno, como podemos ver na citação abaixo:

[...] quando a realidade é a referência, é preciso levar em conta as vivências cotidianas dos estudantes do Ensino Médio, envolvidos em diferentes graus dados por suas condições socioeconômicas, pelos avanços tecnológicos, pelas exigências do mercado de trabalho, pela potencialidade das mídias sociais, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 518).

Os conteúdos sistematizados são compreendidos como conteúdos que nada têm a ver com a vida real do estudante. Os conteúdos sistematizados, ao que parece, são rechaçados porque estão apartados da cotidianidade do aluno. Portanto, não produzem aprendizagens significativas.

Numa concepção histórico-cultural, os conteúdos sistematizados não são alheios à cotidianidade, tampouco retiraria o cotidiano do adolescente. Anjos e Duarte (2017), ao analisarem a teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes, afirmam que seria impossível retirar a cotidianidade do aluno pelo fato de se transmitir os conteúdos sistematizados. Os autores defendem que, ao transmitir os conteúdos escolares, não cotidianos ao aluno, este teria condições de conduzir sua vida cotidiana de forma consciente. Ou, em outras palavras, o adolescente teria condições de conduzir conscientemente sua vida cotidiana e não deixar a cotidianidade conduzir sua vida.

Portanto, nessa perspectiva acima apresentada, não existe uma “muralha chinesa” entre o cotidiano e o não cotidiano na vida do indivíduo. A partir de uma concepção dialética de desenvolvimento humano, afirmam que o ser humano, ao superar sua cotidianidade, incorpora a própria vida cotidiana e supera tal cotidianidade a partir da apropriação de conteúdos não cotidianos. Esse é o processo dialético de superação por incorporação (ANJOS; DUARTE, 2017).

O indivíduo não deixa sua cotidianidade, o que ele deixa é de ser guiado, de forma espontânea, por sua vida cotidiana. Ele se apropria da linguagem de dada sociedade, internaliza as várias maneiras de utilização de instrumentos e utensílios, bem como assimila as formas de comportamentos que têm como base os usos e costumes de uma sociedade. A diferença reside em que, para além da genericidade em si, a vida do indivíduo para si também é edificada sobre a base da genericidade para si. Essa relação consciente com a cotidianidade o possibilita a aceitar ou rechaçar algumas práticas e pensamentos impostos pela vida cotidiana, principalmente quando as produções, os pensamentos, os preconceitos, a linguagem etc. apresentam-se de forma oposta aos da genericidade para si. (ANJOS; DUARTE, 2017, p. 120).

Entendemos que a negação dos conteúdos por parte da BNCC seja uma marca da classe dominante que não tem interesse algum que a classe trabalhadora se aproprie daquilo que de melhor a sociedade produziu nos campos da ciência, da arte e da filosofia, as denominadas objetivações genéricas para si.

Esse processo de alienação que se apresenta na BNCC confunde os professores e os alunos por meio de um discurso sedutor cujo objetivo seria um suposto respeito à cotidianidade do aluno. Por traz dessa mensagem está o objetivo de perpetuar o domínio da classe dominante e o enfraquecimento da classe trabalhadora que ficará aquém do que poderia se desenvolver, por meio de uma educação que promova somente as esferas cotidianas de objetivações humanas,

bem como a adaptação do adolescente ao mercado de trabalho. O leitor pode perceber esse discurso na citação abaixo:

No Ensino Médio, os estudantes devem desenvolver e mobilizar habilidades que servirão para resolver problemas ao longo de sua vida; por isso, as situações propostas devem ter significado real para eles. Nesse sentido, os problemas cotidianos têm papel fundamental na escola para o aprendizado e a aplicação de conceitos matemáticos, considerando que o cotidiano não se refere apenas às atividades do dia a dia dos estudantes, mas também às questões da comunidade mais ampla e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 527).

Em terceiro lugar, podemos identificar que a BNCC do ensino médio propõe um ensino pautado no “fazer”, um ensino pragmático-utilitarista, com a desculpa de que tal ensino focaria no protagonismo do aluno em sua aprendizagem. Eis mais uma contradição no documento que diz defender um ensino integral. Como considerar um ensino integral que dicotomiza teoria e prática? Trata-se mais de um ensino unilateral que focaliza o fazer, o aprender a aprender e deixa de lado o ensino por parte do professor (ANJOS 2020).

Saviani (2018) afirma que ensino não é pesquisa. Quando a educação escolar transforma o ensino em pesquisa, ela artificializa o ensino. Um ensino focado na pesquisa, no fazer, no aprender a aprender é considerado por Saviani como uma pesquisa de mentira. O autor defende que, para se pesquisar algum conteúdo, é necessário, primeiro, aprender todo o conteúdo que deseja pesquisar. Para Saviani (2018, p. 38), “sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido”.

Uma educação utilitarista, tal como nos apresenta a BNCC do ensino médio, não pode formar um indivíduo que se desenvolva em todos os aspectos, ou seja, não possibilita um desenvolvimento omnilateral. Quando muito, esse tipo de ensino parece apenas proporcionar uma adaptação do adolescente ao mercado de trabalho e aos pressupostos de empregabilidade tão difundidos pela BNCC, por meio de seu ideário pedagógico, a pedagogia das competências.

A BNCC defende esse tal protagonismo do aluno na justificativa de que este teria condições de “construir seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 15). Nesse contexto, voltemos ao tema deste item: a dicotomia entre forma e conteúdo.

Vygotski (1996) afirma que a capacidade de projetar a vida, de fazer planos e ter condições de concretizá-los, só é possível a partir do pensamento por conceitos. De acordo com o autor:

[...] o novo no desenvolvimento de todas as funções psíquicas nessa idade [adolescência] é a vontade dirigida a um fim que domina o afeto, o domínio da própria conduta, de si mesmo, a capacidade de definir objetivos para a própria conduta e alcançá-los. Pois bem, o saber definir os objetivos e dominar a própria conduta exige, como temos visto, uma série de premissas, a mais importante entre elas é o pensamento por conceitos. (VYGOTSKI, 1996, p. 172).

Produzir um projeto de vida exige uma capacidade especificamente humana que é a imaginação. Neste mesmo texto Vygotski (1996) afirma que a imaginação, ou seja, a capacidade de projetar, de antever os produtos de nossas ações, só é possível a partir do pensamento por conceitos. O autor afirma que a imaginação não é uma função psíquica primária, independente e principal do desenvolvimento psíquico na adolescência. Vygotski (1996, p. 208-209) afirma que o desenvolvimento da imaginação “[...] é consequência da função de formação de conceitos, consequência que culmina e coroa todos os complexos processos de mudanças que sofre o adolescente em sua vida mental”. Em outra passagem o autor afirma que “[...] não é à toa que a alteração dessa função reduz a zero a imaginação e a criatividade”. (VYGOTSKI, 1996, p. 207).

Nesse sentido, podemos inferir que o desenvolvimento da imaginação, essa função que capacita o adolescente a antecipar o futuro e o possibilita a criar meios para a realização de seus planos, só pode se desenvolver por meio do pensamento por conceitos. Então, o pensamento por conceitos é condição para o desenvolvimento da imaginação. Daí, surge mais uma questão: como o pensamento por conceitos se desenvolve? Vygotski (2001, p. 245-246) responde: “[...] as particularidades deste desenvolvimento consistem em que a fonte do mesmo é a instrução escolar. Por isso, o problema da instrução e do desenvolvimento é central na análise da origem e da formação dos conceitos científicos.

Não se pode esperar uma rica imaginação, uma capacidade de projetar a vida, sem um rico conteúdo que possibilite o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Numa concepção histórico-cultural, o trabalho educativo deve ser direto e intencional, deve transmitir os conteúdos sistematizados, não cotidianos (SAVIANI, 2011). Além disso, entendemos que a educação escolar deve ir além das necessidades emergenciais do aluno. Sobre isso discutiremos no item a seguir.

3.3 A BNCC do ensino médio e o foco na autonomia do aluno

Outro assunto que salta às vistas na BNCC do ensino médio é a defesa por uma educação que esteja empenhada em satisfazer o interesse do aluno, especificamente em sua autonomia, pautada na espontaneidade e necessidades pragmáticas. No entanto, ao que parece, o referido documento apresenta essa ideia, mas, por outro lado, fazendo uma análise mais profunda desse fenômeno, encontramos uma defesa de um ensino voltado aos interesses do mercado e não do adolescente do ensino médio. Analisemos algumas citações retiradas do documento:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional 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. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

Na citação acima podemos observar os dois aspectos aos quais nos referimos. O primeiro aponta para a defesa por uma educação alinhada a autonomia dos alunos. Nesse contexto, recorreremos às contribuições de Saviani (2011), assevera que a educação escolar deveria se preocupar com a autonomia do aluno concreto e não do aluno empírico. Para entendermos essa expressão, é necessário contextualizá-la a partir do método do conhecimento na teoria marxiana.

Numa concepção marxiana, o conhecimento de um objeto ou fenômeno, em suas formas mais profundas, se dá a partir do movimento do empírico ao concreto, por meio do abstrato. O empírico é um conhecimento caótico e sincrético, não apresenta a essência do objeto, somente sua aparência. O concreto, ao contrário, é o conhecimento do objeto ou fenômeno em suas máximas possibilidades, a partir da ideia marxiana de que o concreto é produto de múltiplas determinações (SAVIANI, 2011).

Assim, uma educação voltada a autonomia do aluno empírico, é aquela que irá satisfazer as necessidades emergenciais, pragmáticas e utilitaristas do aluno.

O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem

necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. (SAVIANI, 2011, p. 71).

Uma educação que tenha como alvo as necessidades (autonomia) do aluno empírico, trabalhará com os conteúdos cotidianos e, principalmente, aqueles conteúdos que sejam úteis para a inserção do adolescente ao mundo do trabalho sem questioná-lo ou analisá-lo nas suas múltiplas determinações. É curioso o fato de que, no próprio documento, encontrarmos uma proposta de educação que esteja dentro das “[...] possibilidades e interesses dos estudantes [...]” (BRASIL, 2018, p. 14). Essas tais possibilidades não devem ser entendidas como aquilo que é possível ao adolescente realizar, ou seja, possibilidades que estão dentro das esferas cotidianas. É necessário, também, compreender as possibilidades do vir a ser do indivíduo. Mas isso só é possível se a educação escolar considerar a autonomia do indivíduo concreto.

Ao que constatamos em nossa análise, a BNCC do ensino médio dicotomiza o indivíduo e entende o aluno adolescente apenas no seu aspecto psicológico mais imediato, isolando as múltiplas determinações desse sujeito, enquanto indivíduo concreto. Trata-se daquele processo oriundo da Escola Nova, onde substitui-se o aspecto lógico pelo psicológico, o esforço pelo interesse, compreensões que levam ao processo de psicologização do aluno. Para Saviani (2011), a psicologia hegemônica, aquela que dá base à BNCC (como o behaviorismo e a epistemologia genética, como veremos nesta pesquisa), tem tratado principalmente do indivíduo empírico, não do indivíduo concreto. No entanto, de acordo com o autor, o professor se depara com o indivíduo concreto, aquele que é síntese de múltiplas relações sociais e que tem possibilidades de ir além de suas experiências particulares. O indivíduo empírico é uma abstração e o professor não deveria fazer esse recorte sem considerar as múltiplas determinações que envolvem sua vida, pois “o aluno está diante dele, vivo, inteiro, concreto”. (SAVIANI, 2011, p. 71).

Para o autor supracitado, “daí a necessidade de se desenvolver uma psicologia que leve em conta o indivíduo concreto e não apenas o indivíduo empírico (SAVIANI, 2011, p. 71). Nesse contexto, a psicologia histórico-cultural se apresenta como uma abordagem científica que entende o ser humano em sua totalidade (MARTINS, 2013; ANJOS, 2017). Essa abordagem psicológica, como o próprio Saviani afirma, caracteriza-se como o fundamento psicológico da pedagogia histórico-crítica. Em suas palavras:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico-dialético, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. (SAVIANI, 2008, p. 421-422).

Vamos abrir um parêntese, nesse momento, para explicitarmos como a psicologia histórico-cultural poderá contribuir na discussão sobre uma educação pautada nas necessidades do aluno concreto e não do aluno empírico.

O objeto de estudo da psicologia histórico-cultural é a consciência (VYGOTSKI, 2013; 2012; 2001). Entende-se consciência um atributo do psiquismo humano que se refere à representação mental da realidade objetiva, no cérebro, a partir da mediação cultural. Ou seja, a apropriação da cultura, bem como sua utilização, possibilita o salto qualitativo das funções psíquicas elementares (comuns aos seres humanos e aos demais animais), às funções psíquicas superiores, funções especificamente humanas que organizam as formas de agir, sentir e pensar do indivíduo.

No entanto, a relação dialética entre consciência e desenvolvimento das funções psíquicas superiores não pode ocorrer sem o trabalho, a atividade vital do ser humano. Portanto, não se trata de um processo natural, mas sim, de um processo por meio do qual o ser humano modifica a natureza para suprir suas necessidades e, ao mesmo tempo, tal atividade modifica sua natureza interna, sua subjetividade. Assim, a cada necessidade suprida, surgem e surgem novas e mais complexas necessidades, exigindo do ser humano um psiquismo mais complexo (LEONTIEV, 1978; ANJOS, 2017).

E, a partir dessa sucinta apresentação da psicologia histórico-cultural, queremos salientarmos o processo acima descrito, ou seja, o surgimento de novas e mais complexas necessidades. Com base em Marx, Vygotski (1996, p. 26), ao tratar sobre o assunto da adolescência, afirmou que o ser humano é o único ser que, na busca por suprir suas necessidades, se depara, nesse processo, com o surgimento de novas e mais complexas necessidades.

Essas novas necessidades não são de origem biológica, mas sim, cultural. Dessa forma, elas não surgem a partir do código genético, elas surgem no processo sócio histórico de desenvolvimento humano. Trata-se de um processo de humanização (DUARTE, 2013). Assim, pertencer à espécie humana não garante o desenvolvimento da humanização, uma vez que Duarte entende que o processo de

humanização se trata do desenvolvimento das formas de agir, sentir e pensar especificamente humanas. E isso se dá a partir da apropriação da cultura e da prática social mediada por relações sociais e apropriações de objetos culturais materiais e imateriais construídos pela humanidade.

Nesse contexto, espera-se que o indivíduo possa saltar de sua particularidade e se apropriar dos objetos culturais materiais e imateriais que o gênero humano produziu. Ele só terá tais necessidades se essas produções humanas forem apresentadas a ele. Assim, entendemos que a educação escolar deva criar necessidades nos adolescentes (DUARTE, 2013; ANJOS, 2017). Necessidades de apropriação da ciência, da arte e da filosofia, por exemplo, dentre outras objetivações humano-genéricas. Necessidades estas que não surgem espontaneamente no adolescente empírico. É por isso que Vygotski (1996, p. 38) afirma que “com relação aos interesses não se pode considerar à natureza como uma condutora confiável para os ideais da educação. Por isso, podemos e devemos modificar os interesses, mudá-los de uma esfera para outra, educar e formar novos interesses”.

Além de propor uma educação voltada aos interesses do aluno empírico, a BNCC do ensino médio propõe, também, uma educação a partir dos interesses do mercado de trabalho. E, nesse sentido, a educação não pode produzir um desenvolvimento integral do adolescente, uma vez que essa forma de educação se mostra como unilateral e adestradora de mão de obra barata voltada a reproduzir o capital (ANJOS, 2020).

A partir de um discurso sedutor, afirmando que está respeitando as particularidades dos jovens, a BNCC do ensino médio esconde um fato muito perigoso. Aquele do qual Saviani (2008) alertou que estaria no bojo das intenções das pedagogias hegemônicas: o fato de considerar o aluno como uma mercadoria para serem destinadas aos clientes da escola, as empresas. Para o autor,

[...] o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método de qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seu produtos. (SAVIANI, 2008, p. 440).

Dessa maneira, a BNCC do ensino médio seduz a sociedade dizendo que está preparando o jovem para ter condições de escolher seu projeto de vida e escolher o seu futuro profissional. Mas, por outro lado, reduzem os conteúdos necessários, com a justificativa que o adolescente tenha autonomia e uma concepção crítica do mundo. Flexibilizam o currículo, flexibilizam a carga horária e colocam o adolescente como “protagonista” da construção do próprio currículo, ou seja, deixando a aprendizagem por conta dos interesses do aluno empírico ou, o que seria pior, dos interesses do mercado. Podemos constatar esses fatores nas citações abaixo:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 471).

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e que reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463).

Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. (BRASIL, 2018, p. 466).

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL, 2018, p. 467).

No aspecto pedagógico identificamos, na BNCC do ensino médio, os quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”, os quais foram objetos de análise do professor Newton Duarte. O primeiro posicionamento valorativo é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo posicionamento defende a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição ou construção de conhecimentos do que

esse aluno aprender os conhecimentos socialmente produzidos por outras pessoas. O terceiro posicionamento valorativo é o de que a atividade educativa deve ser dirigida pelos interesses e necessidades do aluno. O quarto posicionamento é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, preparando o indivíduo a acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança (DUARTE, 2011).

É preciso dizer que tais pressupostos não são casuais. A pesquisa demonstrou que os itens até aqui analisados, quais sejam: a BNCC do ensino médio e a naturalização da adolescência; a dicotomia forma e conteúdo na educação escolar de adolescentes de acordo com a BNCC do ensino médio; a BNCC do ensino médio e o foco na autonomia do aluno estão inseridos num contexto educacional cuja teoria pedagógica que os orientam é a pedagogia das competências.

A pedagogia das competências vem orientando a formação de políticas educacionais e, atualmente, sua maior expressão encontra-se no documento da BNCC. Nesse sentido, faz-se necessário a produção de outras pesquisas que, juntamente com as já realizadas por Ramos (2003), Duarte (2011), Saviani (2014), entre outros, analisem criticamente essa teoria pedagógica, a fim de superarmos o pragmatismo e utilitarismo tão presentes nas propostas educacionais de adolescentes.

4 A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DE ADOLESCÊNCIA COMO REFERÊNCIA PARA A IDENTIFICAÇÃO DA BASE CURRICULAR RELATIVA AO ENSINO MÉDIO

[...] não se deve reduzir a tarefa do ensino médio nem à preparação prematura para o trabalho, nem à preparação para o ensino superior. O que tem de estar em pauta é a sólida e consistente formação cultural do adolescente. (SEVERINO, 2016, p. 15).

O título desta seção foi inspirado no texto de Anjos (2020) e numa citação de Saviani (2019), por meio da qual o autor discute os pressupostos gramscianos da pedagogia histórico-crítica, bem como a explicitação de uma aproximação com os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, notadamente a partir da teoria da periodização do desenvolvimento psíquico. Eis a passagem: “Para a definição da base curricular relativa à educação infantil devemos tomar o aporte da Psicologia Histórico-Cultural que indica como referência para a identificação do conteúdo e forma do desenvolvimento do ensino a atividade-guia própria de cada período da vida dos indivíduos.” (SAVIANI, 2019, p. 260).

No objetivo de contribuir para os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica, esta seção procura responder as seguintes questões: Qual a concepção de desenvolvimento psicológico na adolescência a partir da psicologia histórico-cultural? Qual a concepção de educação escolar de adolescentes do ensino médio a partir da pedagogia histórico-crítica? Procuramos responder as questões acima nos itens a seguir.

4.1 O desenvolvimento histórico-cultural do psiquismo adolescente

Anjos (2013; 2017) discutiu a necessidade da superação de concepções idealistas e biologizantes sobre adolescência e afirmou que tal posicionamento seria indispensável numa perspectiva histórico-cultural, visto que a concepção de ser humano é um dos aspectos que determina o conteúdo e a forma de ensino. Destarte, neste item analisamos o desenvolvimento psíquico na adolescência à luz da psicologia histórico-cultural, especificamente, a mudança da estrutura funcional da consciência nesta idade que, de acordo com Vygotski (2001), **trata-se do aspecto central de todo o processo de desenvolvimento.**

Começamos, então, pelo conceito de psiquismo. Psiquismo é a representação mental da realidade que é formada no cérebro por meio de um

sistema funcional complexo, constituído de funções psicológicas tais como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento. A partir da mediação cultural, ou seja, da apropriação e do uso dos instrumentos técnicos (as ferramentas), e dos instrumentos psíquicos (os signos), as funções psicológicas saltam qualitativamente de seu aspecto elementar, biológico (estímulo e resposta) à sua forma especificamente humana, o que Vygotski (2012) denominou de funções psicológicas superiores.

A qualidade da mediação cultural possibilita o desenvolvimento qualitativo da consciência (do ser consciente), ou seja, do atributo especificamente humano do psiquismo que se desenvolve como um processo integral, por meio de relações interfuncionais e não por funções isoladas. De acordo com Vigotski (2018), esse sistema funcional sofre mudanças em cada etapa do desenvolvimento humano, ao passo que o desenvolvimento de cada função depende do sistema em que ela se encontra. Assim, o desenvolvimento da consciência como um todo vai determinar o de cada função isoladamente, isto é, de cada forma isolada de atividade consciente.

Em cada etapa do desenvolvimento humano estrutura-se um novo sistema funcional e cada função é posta em condições específicas de desenvolvimento. Segundo Vigotski (2018), algumas funções ocupam o primeiro plano no sistema, um lugar de dominante ou “guia” (VYGOTSKI, 1996), determinando a atividade de toda a consciência, enquanto outras permanecem na periferia. Na etapa seguinte, algumas funções que estavam na periferia ocupam o lugar de dominante e as que estavam em primeiro plano vão para a periferia. Cada função tem seu período ótimo de desenvolvimento e submete as demais funções a ela, além de subordinar as relações entre as funções dentro do sistema.

Em particular, essa é a lei de acordo com a qual **as funções mais importantes amadurecem antes**. Por exemplo, a percepção se desenvolve antes da memória. Isso é bem compreensível para nós porque a percepção é requisito, é uma função bem mais importante. A memória pode surgir quando a criança já sabe perceber. A memória e a percepção se desenvolvem antes do pensamento. O que vocês acham: o que se desenvolve antes, a orientação no espaço ou no tempo? A orientação no espaço se desenvolve antes. Ela é um requisito, é uma função básica. Logo, **há regularidades nessa sucessão das funções**. (VIGOTSKI, 2018, p. 26. grifo do autor).

Desse modo, o desenvolvimento de algumas funções torna-se requisito para o desenvolvimento de outras. Há, portanto, uma certa regularidade na sucessão das

funções que guiam o sistema funcional. Para Vigotski (1996), tal regularidade é um importante objeto de estudo da psicologia, uma vez que, para esse autor, desenvolvimento implica sempre o surgimento de algo novo. Assim, os velhos interesses vão desaparecendo e surgem novos interesses que são a força motriz do desenvolvimento. Tal processo pode ser marcado por crises, porém, por trás de cada crise se oculta um conteúdo positivo, caracterizado por um salto qualitativo a uma nova e superior forma de vida (VYGOTSKI, 1996; ANJOS, 2017).

É importante ressaltar que o surgimento de novas formações é um processo engendrado no curso precedente do desenvolvimento. Essa afirmação é constatada na investigação realizada por Vygotski (1996, p. 385), por meio da qual o autor afirma que “[...] cada avanço no desenvolvimento está diretamente determinado pelo anterior, por tudo aquilo que surgiu e se formou na etapa anterior”. O sistema funcional, portanto, é regido por interesses e necessidades que surgem dentro da etapa anterior do desenvolvimento, corroborando a ideia de que esse fenômeno não ocorre naturalmente, mas sim, a partir da complexidade da atividade social que produz novas e mais complexas necessidades.

No caso do adolescente, por exemplo, as exigências impostas pelo meio social, bem como as novas responsabilidades a ele confiadas, são fatores determinantes no desenvolvimento psíquico nessa idade. O nível alcançado pelas possibilidades físicas, intelectuais, volitivas e morais da criança, cria as premissas necessárias para que mude fundamentalmente a situação do adolescente na sociedade. Daí a importância da educação escolar criar novas necessidades, necessidades superiores, interesses não cotidianos, a fim de possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em suas máximas possibilidades (ANJOS, 2017; 2020).

Assim, entendemos que a educação escolar deve criar necessidades de conhecimentos sistematizados e isso não significa apenas colocar os alunos em contato com tais saberes. Deve, portanto, produzir nos alunos a necessidade de apropriação das objetivações genéricas para si (como a ciência, a arte e a filosofia), de forma permanente. Duarte (2013, p. 213) afirma que:

A escola enriquecerá o aluno à medida que produza nele necessidades formativas que não surgem espontaneamente na vida cotidiana. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano.

Com a mediação das objetivações genéricas para si, o adolescente poderá hierarquizar, de forma consciente, as atividades de sua vida cotidiana (ANJOS, 2017). A educação escolar, ao transmitir de forma direta e intencional os conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos, possibilitará o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do aluno, a fim de que este possa chegar, tal como afirmou Gramsci (1978, p. 132): “[...] aos umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Daí a relevância da educação escolar na produção de necessidades e interesses não cotidianos.

Em suma, a consciência, como atributo do psiquismo humano, se estrutura hierarquicamente. Ela se desenvolve como um todo e determina o desenvolvimento de cada função isoladamente. No entanto, em cada etapa do desenvolvimento há uma função psíquica que se destaca, que se diferencia das demais funções do sistema, subordinando-as. Daí o caráter da estrutura hierárquica da consciência. Para Vigotski (2018, p. 102), “[...] **a separação de cada função significa uma alteração da atividade da consciência como um todo [...] Graças a uma função que se destacou, a consciência em sua totalidade adquire uma estrutura nova, um novo tipo de atividade**” (negritos no original).

A nova estrutura da consciência, bem como as relações interfuncionais hierarquizadas não surgem espontaneamente, tampouco ocorre de forma similar em cada etapa do desenvolvimento. Trata-se de um processo dialético entre atividade e desenvolvimento das funções psíquicas. Leontiev (2014, p. 77-78) afirma que “[...] qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza [...]”. Desse modo, a complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades e “[...] o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente”.

Atividade é entendida como o modo por meio do qual todo ser vivo busca a satisfação de sua necessidade. No caso do ser humano, sua atividade vital, o trabalho, difere-se das atividades dos demais animais por não ser caracterizada apenas pela adaptação à natureza, mas sim, pela modificação da natureza com vistas a suprir suas necessidades. A cada necessidade suprida, surgem novas

necessidades que exigirão, dos seres humanos, um psiquismo mais sofisticado, mais complexo (ANJOS, 2017).

A atividade vital é aquela que assegura a vida e sobrevivência de toda espécie animal. No entanto, atinente à espécie humana, de forma diferente das dos demais animais, sua atividade vital, o trabalho, é uma atividade consciente/intencional que, além de satisfazer suas necessidades biológicas em vista da sobrevivência e reprodução da espécie em sua base biológica, garante também a sobrevivência e reprodução do gênero humano em sua base cultural e social, visto que enquanto que a atividade dos demais animais é caracterizada pela busca de satisfação de suas necessidades, a atividade vital do ser humano caracteriza-se pela produção dos meios de satisfação de suas necessidades (DUARTE, 2013; ANJOS, 2017).

Nesse sentido, a teoria histórico-cultural compreende que a atividade consciente é uma atividade especificamente humana engendrada pela sua atividade vital – o trabalho, o que implica dizer que o trabalho é uma atividade vital consciente onde o ser humano antecipa mentalmente os objetivos de suas ações realizada sobre a natureza, modificando-a, a fim de satisfazer suas necessidades (MARTINS, 2013).

A atividade humana não possui uma relação direta/imediata com a satisfação de suas necessidades, antes, é uma relação mediada a partir da produção e utilização de ferramentas de trabalho e da linguagem, ou seja, a partir dos instrumentos técnicos e dos psicológicos. Entretanto, à medida que sua atividade causou transformações objetivas na natureza, foram ocorrendo transformações subjetivas no ser humano, visto que a cada necessidade suprida, surgem novas e mais complexas necessidades, exigindo do homem um psiquismo mais complexo. É por isso que se pode afirmar que o trabalho formou o ser humano e sua consciência (ANJOS, 2017).

Ademais, cabe ainda destacar três características específicas da atividade consciente do ser humano. Uma delas é que sua atividade não é determinada somente pela satisfação de necessidades biológicas, mas principalmente pela satisfação de necessidades superiores (culturais), que são formadas a partir da complexidade da atividade social (LURIA, 1978).

Outra característica é que sua atividade é mediada por instrumentos técnicos e Psicológicos (signos). Finalmente, outra característica atinente às

atividades do ser humano é o fato de que a maioria delas não são produzidas pela hereditariedade, tampouco apenas por experiências individuais, antes, são produzidas pela experiência de toda a humanidade, por intermédio do processo de apropriação das riquezas humanas objetivadas ao longo movimento histórico, riquezas essas como o conhecimento artístico, filosófico e científico, que só podem ser apropriados por meio do processo de educação (LURIA, 1978).

Portanto, pode-se afirmar que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 34), visto que essas novas formações se dão em decorrência da atividade humana e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa, pois “[...] o próprio intelecto do homem não poderia se desenvolver fora das condições da atividade humana específica, em particular, à margem do trabalho”. (VYGOTSKI, 2012, p. 268). Dito de outro modo, isso significa que as funções psíquicas superiores não podem se desenvolver fora de atividades que as requeira.

A apropriação da cultura e a objetivação a partir do que foi apropriado provoca a formação de novos órgãos funcionais ou “neoformações” (LEONTIEV, 1978). Isso não significa a maturação de novos órgãos morfológicos do cérebro, mas sim, novos sistemas funcionais, resultado da complexidade da atividade humana que, ao mesmo tempo, configuram-se como condição para novas atividades.

O ser humano pode representar a realidade de forma sincrética, difusa. Pode, também, representá-la de forma concreta, dependente das impressões sensoriais imediatas ou representar a realidade objetiva de forma conceitual, alcançando a compreensão das múltiplas determinações do fenômeno. De acordo com Vigotski (2001; 2018), no início da vida da criança não há um sistema funcional complexo e sua consciência é indiferenciada, sincrética e não há significado da palavra por parte do recém-nascido. Por isso a imagem psíquica da realidade se torna difusa e nessa fase o “significado” possui um caráter afetivo e está entrelaçado com a situação, o gesto, a mímica e a entonação.

A partir das condições acima, as generalizações infantis, posteriormente, adquirem sua referência objetal. Na primeira infância, de acordo com Vigotski (2018), surge pela primeira vez um sistema, uma estrutura cuja função dominante, aquela que se destaca no sistema, é a “percepção afetiva”, ou seja, “emoções e

percepções ainda indiferenciadas entre si” (Idem, p. 99). No recém-nascido a consciência seria ainda um círculo indiferenciado, no entanto, na primeira infância esse círculo vai se dividindo em centro e periferia. Para Vigotski, a percepção, diretamente ligada à emoção, está no centro e todas as demais funções agem por meio da percepção.

Na primeira infância, portanto, todas as funções estão subordinadas à percepção. O pensamento da criança caracteriza-se pela ação prática, um pensamento exclusivamente concreto-visual. Outro exemplo é o da memória: De acordo com Vigotski (2018, p. 99), “[...] a memória da criança na primeira infância age apenas quando e enquanto puder participar da atividade da percepção”. As emoções da criança, igualmente, agem por meio da percepção, ou seja, agem dentro de um determinado campo perceptual e, quando este muda, modifica-se, também, suas manifestações emocionais. O novo nesta fase é o surgimento das relações interfuncionais, o surgimento de um sistema regido pela percepção.

Na idade pré-escolar ocorre um novo fenômeno. Vejam bem: na primeira infância, o novo é o surgimento de um sistema inexistente na etapa precedente. Agora, na idade pré-escolar, a novidade é a reestruturação do sistema existente. Essa nova estrutura da consciência tem a memória como função dominante, o que caracteriza uma forma de generalização por complexos. No entanto, como afirma Vigotski (2018), a memória tem uma concorrente forte que dominava o antigo sistema, a percepção.

Por meio da função que dominava anteriormente, por meio da percepção, a nova função ressubordina a si as demais funções. Assim, não ocorre simplesmente de a percepção se deslocar do seu lugar, o qual passa a ser ocupado pela memória, que passa a subordinar as funções a si. O sistema antigo se transforma de tal modo que a memória, antes de tudo, passa a dominar a percepção, começa a se ligar a ela e, por meio desse centro, reestrutura o resto do sistema. (VIGOTSKI, 2018, p. 108).

Ao finalizar a idade pré-escolar e no começo da escolar, o significado da palavra relaciona-se com a experiência direta e prática. Porém, devido ao seu estreito vínculo com a situação prática, a criança pode perder facilmente sua referência objetal e adquirir um novo significado em correspondência com outro aspecto do objeto. O significado da palavra, portanto, não só se modifica em seu aspecto semântico, mas também em seu aspecto sistêmico, ou seja, modifica sua estrutura sistêmica psicológica. Isso quer dizer que a questão do desenvolvimento

do significado da palavra, ou dos conceitos, tem relação direta com o desenvolvimento da consciência (ANJOS, 2017).

A cada etapa do desenvolvimento a complexidade das relações interfuncionais aumenta, há uma reestruturação do sistema, o que Vigotski (2018) chama de “ressubordinação” das demais funções. Uma função dominante se desenvolve, inicialmente, apoiando-se na função dominante anterior. Mas, antes de abordarmos o que pode ocorrer na etapa da adolescência, é preciso lembrar que a nova estrutura – característica de cada etapa do desenvolvimento – surge no interior da etapa precedente e tal fenômeno não pode ocorrer se não houver atividades que requeiram o surgimento e o desenvolvimento do novo sistema funcional.

Na adolescência ocorre uma “nova reestruturação do sistema” e uma “ressubordinação” das funções psicológicas. A função dominante é o pensamento por conceitos. De acordo com Vygotski (1996), a percepção, a memória, a atenção, a imaginação, as emoções etc. se unem em uma nova estrutura subordinada ao pensamento por conceitos, o qual possibilitará o desenvolvimento de sínteses superiores da personalidade e da concepção de mundo. Essas sínteses superiores, possíveis na adolescência, caracterizam-se pela intelectualização das demais funções, ou seja, pelo desenvolvimento da memória lógica, da percepção semântica, da atenção voluntária.

Nas palavras de Vigotski, podemos constatar que:

No processo de desenvolvimento todas essas funções constituem um complexo sistema hierárquico onde a função central ou guia é o desenvolvimento do pensamento, a função de formação de conceitos. Todas as demais funções se unem a essa formação nova, integram com ela uma síntese complexa, se intelectualizam, se organizam sobre a base do pensamento por conceitos. (VYGOTSKI, 1996, p. 119).

Nesse sentido é que Vigotski afirmou que as funções psíquicas, na adolescência, convertem-se em funções do pensamento, diferentemente da idade infantil, *onde o pensamento é função da percepção, da memória, da atenção e da atividade prática*. Portanto, as relações estabelecidas entre o pensamento e as demais funções psíquicas se invertem na adolescência:

Se na idade infantil o pensamento é função da memória, na idade de transição a memória é função do pensamento. Poderíamos dizer o mesmo, e com idêntico fundamento, sobre a percepção e a ação da criança. Na fase inicial do desenvolvimento infantil, o pensamento é a função da percepção

do campo visual. Pensar significa discernir, entender as próprias percepções. Perceber na idade de transição significa pensar o que se vê em conceitos, sintetizar o concreto e o geral. A percepção se converte em função do pensamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 166).

A formação e o desenvolvimento do pensamento por conceitos possibilitam, portanto, a intelectualização das funções psíquicas, ou seja, a possibilidade de intencionalidade da ação e do autodomínio da conduta. Além disso, com base em Vygotski (1996; 2001), entendemos que os conceitos organizam as representações mentais da realidade objetiva, resultando no conhecimento da realidade objetiva para além de sua aparência, o que não pode acontecer sem a formação do pensamento por conceitos. A autoconsciência e a compreensão das próprias vivências também se desenvolvem a partir dessa nova forma de pensamento na adolescência.

Corroboramos com Martins (2013) a compreensão de que a qualidade da organização das representações mentais da realidade está condicionada à qualidade da mediação cultural, visto que os conceitos cotidianos não incidem, no desenvolvimento psíquico, da mesma maneira que os conceitos científicos. Destarte, não é qualquer produção cultural que possibilita o desenvolvimento do pensamento por conceitos, assim, a educação escolar deve possibilitar, ao aluno, a apropriação de um conteúdo que permita a formação desse tipo de pensamento. A escola deve transmitir os conhecimentos não cotidianos, cuja complexidade confirma, também, a complexidade do próprio pensamento.

Para Vigotski,

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas. (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Anjos (2017), ao analisar essa citação de Vigotski, afirma que, na adolescência, devido ao pensamento por conceitos, o indivíduo pode se apropriar da ciência, da arte e da filosofia de forma adequada e, por consequência disso, “[...] começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si”. O processo acima descrito só poderá ocorrer quando os conteúdos escolares forem transmitidos e assimilados corretamente e, somente em conceitos, o conteúdo pode “[...] apresentar-se de modo correto, profundo e completo”. Anjos (2017) afirma que esse “apresentar-se de modo correto, profundo e completo” diz respeito tanto à transmissão quanto à apropriação dos conhecimentos sistematizados.

Nisso radica a relação dialética entre a atividade de estudo e a formação do pensamento por conceitos na adolescência. O pensamento por conceitos não é uma dádiva da natureza, trata-se, portanto, do produto da internalização das objetivações humanas que, ao mesmo tempo, tornar-se-á condição para novas internalizações. Para Anjos (2017), a educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados, torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2001, p. 245-246) e, conseqüentemente, o pensamento por conceitos possibilita a apropriação das diversas esferas do conhecimento de maneira aprofundada (VYGOTSKI, 1996, p. 64).

Procuramos apresentar a dialeticidade que há entre o conceito de atividade e o desenvolvimento do sistema funcional na adolescência. No próximo item discutiremos a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, no objetivo de apresentar aportes para a definição das bases curriculares referentes à educação escolar dos anos finais do Ensino Fundamental do Ensino Médio. O desenvolvimento psíquico na BNCC em seu conceito naturalizante, os professores têm formação pedagógicas onde são tratadas as metodologias pedagógicas separados da criança, por a periodização do desenvolvimento psicológico apresenta a criança numa perspectiva da totalidade. Utilizando uma analogia de uma pizza, a BNCC apresenta a criança como um pedaço da pizza, enquanto a psicologia-histórico cultural a criança é a totalidade, a pizza inteira. A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico possibilita os professores da rede pública a compreensão da formação da criança, a BNCC compreender períodos fixos tipo uma caixa e a criança deve ser encaixotada dentro de cada períodos conforme a idade, porém, isso é um erro.

4.2 A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico

Elkonin (2012), com base nos estudos de Vigotski e Leontiev, apontou três épocas do desenvolvimento humano, a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada época há dois períodos interligados: no primeiro período encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais tem lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, nas quais tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante): no **primeiro ano de vida**: a atividade de comunicação emocional direta; **primeira infância**: atividade objetual manipulatória; **idade pré-escolar**: atividade de jogos de papéis; **idade escolar**: atividade de estudo; **adolescência inicial**: atividade de comunicação íntima pessoal; **adolescência**: atividade profissional/de estudo.

As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros, não. Na vida surgem novos tipos de atividade e seu surgimento e conversão em atividades-guia não elimina as atividades anteriores, mas sim, muda seu lugar nas relações que o indivíduo tem com a realidade (ELKONIN, 2012). Esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico está ligado às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Implica reconhecer a presença de contradições entre os velhos e os novos interesses da criança, além da indispensável relação entre o ser mais desenvolvido, o adulto, e o ser em desenvolvimento, a criança (ANJOS, 2017).

É importante que se diga que a teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento humano não é uma classificação para identificarmos em qual período a criança está, mas sim, um projeto de formação humana que tem como meta a atividade de trabalho e o desenvolvimento do ser humano em suas máximas possibilidades (PASQUALINI, 2016; ANJOS, 2017).

De acordo com Anjos (2017), no contexto da periodização do desenvolvimento humano, o trabalho é a atividade adulta que serve de referência

para a análise do desenvolvimento da atividade infantil e adolescente. Um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente, por isso pode-se afirmar que o adolescente não se forma na adolescência, mas sim, no processo de desenvolvimento que se inicia em épocas precedentes.

Com a devida compreensão do caráter social do psiquismo humano, ou seja, com o entendimento do desenvolvimento psíquico como um processo histórico e cultural, determinado pela relação que o indivíduo estabelece com o mundo, subjugada às suas condições de vida e de educação, surge a relevância do estudo da periodização do desenvolvimento psíquico como base para uma prática pedagógica que considere a tríade conteúdo-forma-destinatário (ANJOS, 2017; MARTINS, 2013).

Na periodização do desenvolvimento infantil, cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança depende da etapa precedente e não se pode saltar de um a outro sem as etapas intermediárias. Por isso, em cada etapa do desenvolvimento as ações pedagógicas devem estar de acordo com as particularidades próprias da idade para aquela atividade. A atuação do professor deve, portanto, buscar o novo no desenvolvimento psíquico do seu aluno, orientando-se sobre as perspectivas mais próximas e por elas dirigir o desenvolvimento do seu aluno (ANJOS, 2017; PASQUALINI, 2016).

Para tanto, há que se considerar, como já foi dito neste trabalho, que a atividade é meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com o mundo, como um elo que liga o sujeito ao mundo e, portanto, será distinta a cada nova fase do desenvolvimento, configurando duas atividades guias/dominantes em cada período. Contudo, isso não significa dizer que a atividade dominante seja aquela que ocupa mais tempo da vida da pessoa, e sim, aquela gera novos tipo de atividade e por ela os processos psíquicos tomam forma ou são reorganizados, e da qual dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil (PASQUALINI, 2013).

Como foi dito, cada época do desenvolvimento da criança é caracterizada por dois períodos, quais sejam: primeira infância – comunicação direta emocional e atividade manipulatória objetal; infância – jogo de papéis e atividade de estudo; adolescência – comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo. O que marca a passagem de um estágio a outro é mudança da atividade principal (ELKONIN, 2012).

Após o nascimento e ao longo de toda a primeira infância, o bebê permanece ligado de maneira direta com os adultos que o rodeiam. Pela insuficiência dos mecanismos de adaptação ele precisa dos cuidados dos adultos para sobreviver. Porém, pela repetida exposição à linguagem e aos objetos, o bebê começa a desenvolver formas de manifestar as suas necessidades. No início são formas desorganizadas de comunicação, como o choro, os gritos, os gestos e os movimentos, mas com o tempo, as ações dirigidas dos adultos vão atraindo a atenção do bebê e permitindo que ele adentre a uma atividade de comunicação com os adultos. É a atividade de comunicação emocional direta. Um exemplo é o complexo de animação, qual seja: um conjunto de manifestações de contentamento que a bebê expressa diante a presença do adulto cuidador. São em geral sorrisos e agitação motora que não se trata de uma mera reação ao adulto, mas sim de uma ação complexa dirigida ao adulto (PASQUALINI, 2013).

No primeiro ano de vida, ainda se trata de uma comunicação com caráter emocional que ocorre por trocas afetivas. O funcionamento psíquico do bebê obedece ao esquema: percepção – emoção – ação. Isso quer dizer que o bebê responde de modo imediato à estimulação do meio. Com o tempo, pouco a pouco, pela gradativa apresentação dos objetos pelos adultos, o bebê começa a manipular os objetos e com a também crescente exposição aos sons e significados, a criança sente a necessidade de assimilar a linguagem para comunicação com as pessoas (PASQUALINI, 2013).

Na medida em que vai se apropriando da linguagem, a criança vai reorganizando a sua percepção, torna-se capaz de perceber os objetos dentro de um todo e com determinadas funções sociais (ELKONIN, 1960; PASQUALINI, 2013).

As aquisições do primeiro ano de vida mudam fundamentalmente a relação da criança com o meio e com os adultos. A aquisição do andar sozinho aumenta o acesso da criança aos objetos e a sua atuação sobre eles. É o período da atividade manipulatório-objetal.

No começo, os adultos executam as ações junto com elas, com o tempo, a criança vai adquirindo liberdade e aprendem as funções sociais dos objetos. Inicialmente, a criança apenas reproduz os atos indicados pelos adultos para determinado objeto e, posteriormente, aprendem a generalizar as ações com objetos parecidos com aquele primeiro. No terceiro ano de vida, a

criança começa a representar distintas coisas e ações para o mesmo objeto de acordo com determinado momento. É o início da ação lúdica. Ao final deste período, a criança começa a querer atuar com os mesmos objetos com que trabalham os adultos (ELKONIN, 1960; PASQUALINI, 2013).

Ou seja, é por meio da atividade manipulatório-objetual que a criança começa a aprender com os adultos os usos sociais do objeto, onde os instrumentos possuem um determinado uso. Por isso, não se trata simplesmente de expor a criança a um ambiente rico de estímulos para que ela os manipule sem um modelo de ação. Faz-se necessário que o adulto, como mediador, explique a forma, o uso adequado dos objetos (PASQUALINI, 2013).

Sem poder fazer efetivamente o que os adultos fazem, a criança começa a reproduzir a vida e atividade dos adultos. O jogo de papéis é a forma típica que a criança utiliza para reproduzir o mundo. Ou seja, no jogo a criança pode reproduzir as condições das atividades dos adultos e atuar de maneira semelhante a eles. O conteúdo da brincadeira é, portanto, a percepção que a criança tem do mundo. É por isso que os jogos infantis estão relacionados diretamente com o círculo de conhecimentos da criança e a passagem de um nível de jogo a outro não acontece de maneira passiva, ela depende do direcionamento dos adultos (ELKONIN, 1960; PASQUALINI, 2013).

Cumprido ressaltar que para que o jogo se torne uma atividade na infância, o adulto precisa oferecer modelos de ações para que a criança venha reproduzi-las. E, mais do que oferecer elementos do seu cotidiano, o professor deve oferecer a seus alunos modelos de ações que ampliem a sua percepção de mundo, fato que não ocorreria naturalmente, espontaneamente em sua atividade cotidiana. Por isso, ao contrário do que diz a pedagogia hegemônica em nosso país, já na educação a infantil, a escola é o lócus privilegiado para a transmissão do conhecimento sistematizado (PASQUALINI, 2016).

Nos jogos de papéis ainda não há um enredo ou sequência lógica do brincar, pois o foco da atividade não é o resultado, e sim, o seu processo. Contudo, por decorrência do exercício de diferentes papéis a criança inaugura novos modos de estar no mundo e o principal ganho que ela tem nessa atividade é o autodomínio da conduta. Para representar papéis a criança precisa aprender a subordinar a sua conduta e controlar seus impulsos imediatos, condição necessária para a atividade subsequente, a atividade de estudo (PASQUALINI, 2013).

Quando ingressa na escola, há uma mudança radical da situação da criança na sociedade. Agora ela deve assimilar determinados conhecimentos de uma maneira sistematizada para “saber o que os adultos sabem” – atividade de estudo. A formação dos hábitos de estudo tem um curso determinado de desenvolvimento. São os motivos de estudo que mudam fundamentalmente e para isso, a criança, sob a orientação do professor deve considerar o estudo cada vez mais como sua obrigação social, como a forma de conexão entre ela e a sociedade (PASQUALINI, 2016).

A aquisição de um maior conhecimento sobre a linguagem, em especial a escrita, exerce uma importância muito grande no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança porque se trata de uma abstração da forma sonora. Na idade escolar, a linguagem converte-se em objeto de estudo organizado.

O estudo da gramática e da ortografia demanda um exercício mental da forma gramatical das palavras. A necessidade de responder ao professor exige atenção e representação mental dos objetos (ELKONIN, 1960).

Um relato coordenado a seu professor e colegas, exige da linguagem uma organização. Assim, de acordo com Elkonin (1960), a atividade de estudo coloca em curso o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Não obstante, todas as operações mentais indispensáveis para formar os conceitos dos objetos e fenômenos da realidade, como a comparação, a distinção, a busca daquilo que é geral em objetos distintos, a generalização etc. devem se realizar por meio da influência direta do professor (ANJOS, 2017).

No primeiro momento a criança precisará contar com objetos concretos, mas com o tempo, começará a apoiar-se apenas em imagens mentais dos objetos e mais tarde, quando chegar à adolescência, no conceito que ele representa (ANJOS, 2017). Embora a atividade principal no período da adolescência ainda continue sendo os estudos, as condições de desenvolvimento do adolescente são muito distintas das fases anteriores. A adolescência é o período da vida em que surgem importantes mudanças internas que vão muito além daquelas produzidas pela maturação sexual e exteriorizadas no corpo. É o momento em que ocorrem grandes mudanças no sistema nervoso central, especialmente no córtex cerebral. Ainda que suas dimensões não se alterem muito, há um importante desenvolvimento funcional do cérebro ligado às novas e mais complexas condições de vida (ANJOS, 2017).

A maturação sexual que acontece neste período, não pode por si própria determinar a personalidade do adolescente. É fato que as mudanças biológicas ocorridas neste e nos outros períodos, não podem ser negadas. O caráter social do psiquismo humano edifica-se sobre uma base biológica. No entanto, na formação da personalidade, o aumento da complexidade das atividades sociais exerce uma influência determinante no desenvolvimento psíquico do adolescente (ANJOS, 2017).

A adolescência é a idade de transição da infância à vida adulta e a primeira atividade deste período é a comunicação íntima pessoal. O adolescente agora procura reproduzir, com os amigos, a forma de relacionamento dos adultos e nessa reprodução estão incluídas as regras morais e éticas que permitirão ao adolescente formar os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações, sobre o seu próprio futuro e sentido da sua vida. O adolescente busca, então, um modelo de ser humano, e a essa busca é feita nos heróis das obras literárias, nos grandes homens da nossa história e nas figuras dos pais e dos professores (ANJOS, 2017).

É o momento em que surgem novas tarefas e novos motivos que são dirigidos a segunda atividade principal desse período, a atividade profissional de estudo, ou seja, a preparação para o trabalho. Quando chega ao último grau de preparação, o jovem como membro da sociedade fará a escolha da profissão e terá obrigações e responsabilidades que influenciarão diretamente sobre a sua forma de conduta e sobre a sua personalidade (ANJOS, 2017).

Portanto, nota-se aqui a necessidade de um trabalho pedagógico direto e intencional que incite o aumento da independência do adolescente. Caso contrário, o adolescente pode vir a desenvolver traços negativos da personalidade, tais como, desorganização, falta de responsabilidade e de disciplina etc. (ELKONIN, 1960).

Pensando nas implicações da teoria da periodização do desenvolvimento psicológico para a educação escolar, podemos, a partir de Pasqualini (2013), extrair três proposições: a) O caráter não natural do desenvolvimento psíquico: O desenvolvimento do psiquismo humano em suas máximas potencialidades não é condicionado por motivos biológicos, como idade cronológica e a maturação sexual, mas sim, pelas condições objetivas de apropriação da cultura sob a orientação/mediação dos adultos; b) As atividades guias são gestadas da etapa anterior, o que justifica a necessidade de um trabalho sistematizado, direto e intencional do professor e; c) A transmissão dos conteúdos científicos pela escola é

condição para o desenvolvimento do psiquismo humano uma vez que as funções psíquicas superiores somente se desenvolvem na atividade que as requeiram.

A partir da aproximação entre a teoria da periodização do desenvolvimento psicológico e a pedagogia histórico-crítica, analisaremos, no item a seguir, algumas contribuições para a educação escolar de adolescentes do ensino médio. Contribuições essas que preencherá as lacunas deixadas pela BNCC no aspecto do ensino médio em uma educação escolar de adolescentes unilateral que não promove autonomia.

4.3 Educação escolar de adolescentes do ensino médio a partir da pedagogia histórico-crítica

Para Saviani, o ensino fundamental deveria estabelecer uma relação implícita e indireta entre educação e trabalho, porém, no Ensino Médio, tal relação deveria ser tratada de maneira explícita e direta. O autor defende que o saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina e “[...] o papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. (SAVIANI, 2008, p. 235).

Saviani (2008) propõe uma educação de Ensino Médio que permita a superação da dicotomia entre educação e trabalho, teoria e prática. Para tanto, defende uma educação de Ensino Médio centrada na ideia de politecnia. “O conceito de politecnia [...] implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo”. (SAVIANI, 2008, p. 238).

Para se efetivar um trabalho educativo que forme um indivíduo omnilateral, Saviani (2014) defende que o Ensino Médio deveria envolver o recurso às oficinas onde os alunos pudessem manipular os processos práticos básicos da produção, mas ressalta que tal processo não significa reproduzir, na escola, a especialização que ocorre no processo produtivo. Em outra passagem, o autor diz que “o horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas”. (SAVIANI, 2008, p. 236).

Não se refere, portanto, à formação de técnicos especialistas, mas de politécnicos. Nesse sentido, o conceito de politecnia compreende o domínio dos fundamentos das diferentes técnicas que são utilizadas na produção moderna e a

educação de nível médio teria como foco “[...] as modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes”. (SANVIANI, 2008, p. 236).

Anjos (2020) discute a relação entre educação politécnica e atividade profissional de estudo. Para tanto, o autor mostra que, tanto Vigotski como Elkonin também defendiam uma educação politécnica para os adolescentes. Em Vigotski, temos a ideia de que a educação politécnica seria uma tentativa de superação da divisão entre trabalho físico e intelectual e defende que a educação deveria possibilitar essa totalidade. Anjos (2020) nos remete a um trecho onde Vigotski apresenta a concepção de Krupskaya:

Uma escola politécnica pode ser distinguida de uma escola de comércio [escola profissionalizante] pelo fato de centrar-se na interpretação de processos de trabalho, no desenvolvimento da habilidade para unificar teoria e prática e na habilidade para entender a interdependência de certos fenômenos, enquanto em uma escola de comércio o centro de gravidade está em proporcionar para os alunos habilidades para o trabalho. (KRUPSKAYA *apud* VYGOTSKY, 2004, p. 6).

Elkonin (1960, p. 551) também defende uma educação politécnica. De acordo com autor, “para a formação dos interesses profissionais da juventude, o ensino politécnico tem uma significação extraordinária e importante”.

Anjos (2020), ao apresentar as ideias de Elkonin (1960), afirma que é muito importante que a educação escolar proporcione trabalhos práticos embasados teoricamente. Isso ajudaria os adolescentes a planejarem seu futuro profissional. Dessa forma, a escola não teria como característica, a adaptação do adolescente ao mercado de trabalho, mas sim, a preparação omnilateral, a superação da dicotomia teoria e prática, a fim de que este desenvolvesse um pensamento crítico sobre a sociedade e os limites e possibilidades que existem numa sociedade dividida em classes.

Anjos (2020) assevera que no processo de implementação de uma educação politécnica, deve-se considerar as possibilidades concretas de tal implementação. O autor nos remete ao pensamento de Saviani (2011), notadamente em seu texto intitulado “*A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica*”, **onde** é discutida a necessidade de pensarmos a teoria com o objetivo de aplicá-la na prática, mas, também, o caminho inverso, ou seja,

devemos pensar na prática (na realidade concreta) a fim de compreendermos as possibilidades de implementarmos uma teoria.

De acordo com Anjos (2020), existem vários impeditivos existentes em nossa realidade concreta que obliteram a implementação de uma educação politécnica, dentre as quais poderíamos destacar o esvaziamento dos conteúdos sistematizados, a falta de recursos para a educação e o descaso para com o trabalho docente.

No entanto, o autor acima citado defende a necessidade de mais pesquisas que aproximem os conceitos de politecnicidade e atividade profissional de estudo, visualizando, nesse contexto, uma possibilidade de aplicação de tais conceitos na educação escolar de adolescentes do ensino médio. A atividade profissional de estudo consiste na preparação para a futura atividade do trabalho onde o indivíduo, ao apropriar-se dos resultados do trabalho social, prepara-se para a sua própria atividade de trabalho. É aqui que o indivíduo se prepara para a atividade de trabalho, a atividade consciente, atividade mais desenvolvida do ser humano, por meio da qual o sujeito antecipa mentalmente o produto de suas ações, apropriando-se e objetivando-se no meio social em suas formas mais desenvolvidas.

Entendemos que aproximar os conceitos de educação politécnica e atividade profissional de estudo implica compreender a relação entre trabalho e educação. Segundo Saviani (2007), nas comunidades primitivas não havia divisão entre trabalho e educação. Os seres humanos produziam sua existência comum e se educavam a partir desta mesma prática. O desenvolvimento da produção levou a divisão de trabalho, em seguida a apropriação privada das terras, provocando a ruptura nas comunidades primitivas. A apropriação das terras como principal meio de produção gerou a divisão do homem em classes e, a partir dessa divisão de classes ocorreu a ruptura ou cisão entre trabalho e educação.

Na Grécia Antiga, por exemplo, a educação poderia ser entendida em duas modalidades: a primeira, destinada aos não escravos, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico e militar. Essa primeira modalidade de educação deu origem à escola, o lugar do ócio ou lugar tempo livre, ocorrendo à separação entre educação e trabalho. Na segunda modalidade, destinada àqueles que deveriam trabalhar para seus senhores, com vistas a sua subsistência, a educação foi assimilada ao próprio processo de trabalho (SAVIANI, 2007).

Portanto o desenvolvimento da sociedade de classes, nas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. Mas, com o processo da revolução industrial, ocorreu o surgimento de máquinas de trabalho onde, para manipulá-las, o homem necessitava de atividades intelectuais, de conhecimento mínimo para operar sobre elas. Assim, a revolução industrial correspondeu a uma revolução educacional, requisito dos trabalhadores com máquinas se equivale a requisitos instituídos na escola no currículo escolar (SAVIANI, 2007).

Diferentemente das sociedades pré-capitalistas que separavam trabalho e educação, Saviani (2007) afirma que a relação entre trabalho e educação foi e é indispensável na sociedade capitalista. De acordo com o autor, o impacto da Revolução Industrial colocou em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se ao mundo da produção. No entanto, a educação oferecida pela burguesia foi caracterizada em dois grandes campos, a saber: aquele das profissões manuais que necessitam de uma formação limitada à execução de tarefas e carentes de conteúdos sistematizados que lhes servem de base; e aquelas profissões intelectuais que necessitam de um domínio teórico a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade.

Reconhecemos que a relação entre educação e trabalho deve ser de interdependência, no entanto, há de se considerar que, a partir da lógica do capital, tal relação se faz de forma contraditória, uma vez que uma educação pautada nos pressupostos aqui apresentados da BNCC do ensino médio, pode se apresentar como formadora da classe trabalhadora que irá receber conhecimentos mínimos, superficiais, a fim de operar no mercado de trabalho, desconhecendo os fundamentos teóricos, científicos e filosóficos do seu próprio trabalho (SAVIANI, 2007; ANJOS 2020).

Nesse ano de ensino remoto devido a pandemia, as necessidades da escola ficaram mais excludentes, como a falta de ferramentas por parte dos alunos como computador, celular, internet, em uma realidade que os alunos se dirigem para a escola não para aprender, mas para se alimentar, a realidade de muitos adolescentes a escola é o único local de alimentação. Esse ensino remoto nestes anos de 2020 apenas fez mostrar as desigualdades sociais e distanciar os alunos da escola.

O papel da educação escolar é, portanto, criar nos alunos necessidades superiores, necessidades de apropriação dos saberes sistematizados. Este é um dos desafios da educação: transmitir, de forma direta e intencional (SAVIANI, 2011), os conteúdos clássicos e articulá-los ao processo de trabalho e não limitar o adolescente apenas ao ingresso no mercado de trabalho tornando-o alienado à lógica capitalista.

Dessa forma, o adolescente terá a capacidade de desenvolver seus projetos de vida e descobrir o significado do conhecimento científico para conseguir aplicá-lo na sua futura profissão. O adolescente, a partir da mediação dos conteúdos escolares, terá novos interesses para além daqueles pragmáticos, e poderá utilizar os saberes mais elaborados para formar a sua concepção de mundo para além do cotidiano e do senso comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho demonstrou que um planejamento de ensino alinhado à BNCC não possibilita o desenvolvimento integral na adolescência. Os argumentos utilizados para defender a conclusão acima foram extraídos da análise crítica realizada, cujos resultados foram os seguintes:

Em primeiro lugar, uma educação centrada na espontaneidade e suposta autonomia do aluno, como defende a BNCC do ensino médio, dicotomiza a relação professor-aluno, tornando-se, assim, unilateral e não integral. Defendemos, ao longo do trabalho que, para a pedagogia histórico-crítica e para a psicologia histórico-cultural, a autonomia é produto de um longo processo de heteronomia. Desse modo, entendemos que uma educação escolar verdadeiramente integral não é centrada no aluno e sim na relação dialética entre professor e aluno. O processo educativo se efetiva no processo de ensino, por parte do professor e da aprendizagem, por parte do aluno. De acordo com Saviani (2011), a especificidade da educação escolar é a transmissão (professor) e a assimilação (aluno) dos conteúdos sistematizados.

A asserção acima nos remete ao segundo argumento, qual seja: uma educação que dicotomiza forma e conteúdo no processo de desenvolvimento na adolescência não pode ser considerada uma educação integral. A pesquisa mostrou que a BNCC do ensino médio prioriza a prática, o fazer, no processo de ensino na adolescência. Além disso, o documento manifesta uma concepção naturalizante do desenvolvimento das capacidades psíquicas do aluno, uma vez que não relaciona a apropriação dos conteúdos escolares com o desenvolvimento psicológico do adolescente. Ao dicotomizar forma e conteúdo, a educação escolar nada pode contribuir, ou contribui muito pouco para o desenvolvimento **natural** do adolescente e, dessa forma, rechaça os conteúdos sistematizados, concebendo-os como conteúdo não significativo para a vida cotidiana do aluno. Defendemos, neste trabalho, que nenhuma função psicológica pode se desenvolver fora de atividades que as requeiram (LEONTIEV, 2014). Destarte, a função dominante possível na adolescência, o pensamento por conceitos, não pode se desenvolver sem a apropriação por parte do aluno, dos conteúdos sistematizados, dos conceitos científicos. Daí a defesa de uma educação escolar que transmita os conteúdos clássicos, os conteúdos não cotidianos em suas formas mais ricas.

Outro ponto intimamente ligado ao argumento acima descrito é que a BNCC do ensino médio também mostra uma dicotomia entre teoria e prática. Dessa forma, uma educação escolar de adolescentes pautada nessa dicotomia, não pode ser considerada uma educação integral, tal como o documento supõe defender. De acordo com Saviani (2019), uma educação pautada somente na teoria seria um verbalismo, enquanto uma educação escolar pautada apenas na prática, seria um fazer pelo fazer. Nosso trabalho defendeu que uma educação escolar de fato integral de ensino médio busca a totalidade teoria e prática. E, nesse aspecto, defende que o ensino médio deveria ser embasado no conceito de politecnicidade, que se caracteriza por vivenciar as técnicas para ampliar as possibilidades de pensar/agir no trabalho. Entendemos que as condições concretas nas quais se encontram a educação escolar no Brasil ainda não comporta uma educação politécnica, no entanto, defendemos que seus rudimentos estão na defesa da superação da dicotomia teoria e prática, a partir da atividade profissional de estudo proposta por Elkonin.

Por fim, defendemos que uma educação que forma o adolescente simplesmente para o mercado de trabalho, tal como propõe o documento, não pode ser considerada integral, mas sim, unilateral, voltado ao trabalho alienado. Obviamente, não estamos afirmando que a educação escolar não deva tratar sobre o assunto da inserção no mercado de trabalho. Estamos, aqui, afirmando que uma educação escolar de adolescentes que seja, de fato, integral, deve proporcionar uma formação omnilateral, onde o aluno possa representar a realidade objetiva tal como ela é, em suas várias determinações e contradições. Defendemos uma educação que não forme o aluno apenas para a inserção no mercado de trabalho ou no ensino superior. Trata-se, portanto, de uma educação escolar que possibilite a formação de uma personalidade para si (ANJOS, 2017), um indivíduo que conduza sua vida cotidiana a partir das objetivações para si, como a ciência, a arte e a filosofia.

Não pretendemos, com este trabalho, fechar o assunto sobre a crítica à BNCC do ensino médio, mas sim, contribuir para as discussões já realizadas, bem como para as futuras pesquisas. Assim, apresentamos a concepção histórico-cultural de adolescência como contribuição para a definição da base curricular relativa à educação escolar do ensino médio, entendendo que a concepção de ser humano e de seu desenvolvimento psíquico determina boa parte do processo educativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C. Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio: uma análise à luz de categorias de Florestan Fernandes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p.1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150/22302>. Acesso em: 2 jul. 2020.

ALVAREZ, G. Do desmonte do ensino – educação é a base. *In*: CASSIO, F. **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para-si**: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidades Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, SP, 2013.

ANJOS, R. E. **O desenvolvimento da personalidade na adolescência e a educação escolar**: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidades Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, SP, 2017.

ANJOS, R. E. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 179-206.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. São Paulo, Zahar, 1988.

BRANCO, E. P. *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular**: no contexto das políticas neoliberais. Curitiba: Appris, 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: ME, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: ME, 2020.

CASSIO, F. Existe vida fora da BNCC? CASSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

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

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco”: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *In*: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 39-83.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

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

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

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología**. México: Grijalbo, 1960. p. 493-559.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. RUMMERT, S. M; GONÇALVEZ, L. (org.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Ed. FURG, 2019. p. 83-120.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v. 12, n. 26, p. 635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2020.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOPNIN, P. V. **Logica Dialectica**. México: Editorial Grijalbo, 1966.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo, Boitempo, 2019.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

LURIA, A. R. **Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño**. Madrid: Pablo Del Río, 1978.

MARSIGLIA, A. C. G.. **Infância e pedagogia histórica-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2017.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Gercimar. **Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base: “O protagonista”**. Quirinópolis, Goiás, IGM, 2019.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Edipro, 2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MENEZES, L. C. **BNCC de Bolso**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

NOSELLA, P. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016.

PASQUALINI, C. P. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 71-98.

PASQUALINI, C. P. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

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

PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. Política conservadoras e gerencialismo. **Praxi Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.

PIRES, D. O.; COMERLATTO, L. P.; CAETANO, M. R. O neoconservadorismo e as consequências para a democratização da educação pública: A reforma do Ensino Médio e da BNCC. **Políticas Educativas**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 48-60, 2019.

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

SÃO PAULO. (Estado). Secretária da Educação de São Paulo, **Currículo Paulista do Ensino Médio**. São Paulo: SESP, 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Campinas, **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

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

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

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, A. J. Prefácio. *In*: NOSELLA, P. **Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci**. Campinas, SP: Alínea, 2016. p. 13-17.

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Distribuição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: O caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 11, n.1, p. 103-105, 2019.

TAVARES, B. Sociologia da juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 181-191, jan./jun. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/silvi/Downloads/20683-Texto%20do%20artigo-87853-1-10-20121108.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2020.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedagogia. *In*: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da psicologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-92.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: A. Machado Libros, 2001. Tomo II.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

VYGOTSKY, L. S. A aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.
In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012.