



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

**ETHYENNE GOULART OLIVEIRA**

**SEDUÇÃO E ALIENAÇÃO NO DISCURSO DA PEDAGOGIA DAS  
COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NUMA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉTICA**

Presidente Prudente- SP  
2023

**ETHYENNE GOULART OLIVEIRA**

**SEDUÇÃO E ALIENAÇÃO NO DISCURSO DA PEDAGOGIA DAS  
COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NUMA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉTICA**

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.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi.  
Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

370  
O48s

Oliveira, Ethyenne Goulart.

Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do ensino médio numa perspectiva histórico-dialética. / Ethyenne Goulart Oliveira. - Presidente Prudente, 2023.

122 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2023.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr.Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi .

1. Pedagogia dialética. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Ensino Médio. I. Título.

**SEDUÇÃO E ALIENAÇÃO NO DISCURSO DA PEDAGOGIA DAS  
COMPETÊNCIAS: UMA ANÁLISE DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NUMA  
PERSPECTIVA HISTÓRICO-DIALÉTICA**

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, 17 de fevereiro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi  
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista  
Presidente Prudente – SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elsa Midori Shimazaki  
UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista  
Presidente Prudente – SP

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Marcos Vinicius Francisco  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
Maringá – PR

---

Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho  
UNESP – Universidade Estadual Paulista  
Presidente Prudente – SP

## DEDICATÓRIA

Dedico essa pesquisa aos meus pais, **Agnaldo** e **Cleia**, exemplos de amor, força, perseverança e resistência. Obrigada por tornarem possível, por esforços inimagináveis, minha formação.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta e indiretamente colaboraram para a realização deste trabalho. Agradeço em especial,

Primeiramente a **Deus**,

Aos meus pais **Aginaldo e Cleia**, por todo amor, paciência e perseverança que me ensinaram a jamais desistir, mas sim resistir;

Ao meu noivo **Elton Henrique de Matos**, por toda paciência, amor e companheirismo em minhas decisões e realizações;

Ao professor **Ricardo Eleutério dos Anjos**, por todo conhecimento socializado com tamanha paixão e maestria, por todo incentivo e por ser referência de ética, rigor, compromisso e dedicação;

Ao professor **Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi**, meu orientador, que acompanhou, apoiou e confiou no meu trabalho;

À professora **Elsa Midori Shimazaki**, minha coorientadora, por todo apoio, carinho, acolhimento e confiança em minha potência como pesquisadora;

Ao professor **Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho**, pela disponibilidade, contribuições e por se tornar igualmente referência na luta por uma sociedade mais igualitária;

Ao professor **Marcos Vinicius Francisco**, pela disponibilidade e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa;

Aos **professores e professoras** do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoeste;

À **Ina Lima**, secretária do Programa de Pós-graduação e, à **Renata Maria Morais de Sá**, bibliotecária, pela disponibilidade, carinho e auxílios;

Às amigas que o caminho árduo e desafiador para o desenvolvimento científico no campo da Educação me possibilitou conhecer e cultivar, **Sandra Ap. Tavares Barbosa e Luciana Karina Pamprero Shimbata**.

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

*Não há entrada já aberta para a ciência e só aqueles que não temem a fadiga de galgar suas escarpas abruptas é que têm a chance de chegar a seus cimos luminosos (MARX, 1983, p.23).*

*Perceber as coisas de um modo diferente significa, ao mesmo tempo, ganhar outras possibilidades de agir em relação a elas. Como em um tabuleiro de xadrez: vejo diferente, jogo diferente (VIGOTSKI, 2001, p.289).*

## RESUMO

### **Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do ensino médio numa perspectiva histórico-dialética**

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em Educação desenvolvida na linha de pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade; vinculada ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED) da Universidade do Oeste Paulista. Fundamentada nos pressupostos teóricos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica, ambas com base epistemológica no materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa busca responder de que maneira a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e a subsequente reforma do Ensino Médio recuperam a pedagogia das competências como referência epistemológica para elaboração do currículo escolar no atual contexto educacional que, em discurso, objetiva a formação integral dos sujeitos. Os instrumentos técnico-metodológicos escolhidos para a efetivação da pesquisa foram a revisão sistemática de literatura e a análise dos documentos oficiais da educação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2005); Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) – a partir da elaboração de categorias analíticas fundamentadas, sobretudo nas categorias centrais do materialismo Histórico-Dialético, a fim de compreender os fundamentos estruturantes da BNCC, bem como as estratégias de consolidação pelo qual se articula os consensos em torno de seus conteúdos e o fulcro ideológico impresso nas reformulações preconizadas. A pesquisa oferece contribuições para análise crítica das habilidades e competências introduzidas como proposta vigente nos documentos oficiais da educação brasileira que, exaurindo a razão da existência social da escola também o faz no que concerne à função do professor como agente das mediações entre cultura e indivíduo que não se dá na sua forma espontânea e imediata, bem como dos conteúdos escolares expressos no currículo.

**Palavras-chave:** Crítica à pedagogia das competências; Crítica à BNCC do Ensino Médio; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

### **Seduction and alienation in the discourse of the pedagogy of competences: an analysis of the BNCC of high school in a historical-dialectical perspective**

This is a master's research in Education developed in research line 1: Public Policies in Education, training processes and diversity; linked to the research group State, Educational Policies and Democracy (EPED) at the Universidade do Oeste Paulista. Based on the theoretical assumptions of Historical-Cultural psychology and Historical-Critical pedagogy, both based on epistemological basis in Historical-Dialectic materialism, the research seeks to answer how the National Common Curricular Base of Secondary Education (BRASIL, 2018a) and the subsequent reform of High School recover the pedagogy of competences as an epistemological reference for the elaboration of the school curriculum in the current educational context that, in discourse, aims at the integral formation of the subjects. The technical-methodological instruments chosen for carrying out the research were the systematic literature review and the analysis of official education documents - Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB, Law nº 9.394/1996 (BRASIL, 2005); Law nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) and the National Curriculum Guidelines (BRASIL, 2013) – based on the elaboration of reasoned analytical categories, especially in the central categories of Historical-Dialectic materialism, in order to understand the fundamentals structuring elements of the BNCC, as well as the consolidation strategies through which the consensus around its contents and the ideological fulcrum imprinted in the recommended reformulations are articulated. The research offers contributions to the critical analysis of the skills and competences introduced as a current proposal in the official documents of Brazilian education which, exhausting the reason for the social existence of the school, also does so with regard to the role of the teacher as an agent of mediations between culture and the individual who does not occur in its spontaneous and immediate form, as well as the school contents expressed in the curriculum.

**KEYWORDS:** Criticism of the pedagogy of competences; Criticism of the BNCC from highschool; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM –	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE –	Conselho Nacional de Educação
DCNEM –	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EPED –	Estado, Políticas Educacionais e Democracia
FIES –	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI –	Fundo Monetário Internacional
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC –	Ministério da Educação
OCDE –	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA –	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PPGE –	Programa de pós- graduação em Educação
PROUNI –	Programa Universidade para Todos
PSTE –	Promoção de Saúde, Trabalho e Educação
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização procedimental da revisão de literatura sistemática .....	15
Quadro 2 - Sistematização dos documentos da revisão de literatura sistemática .....	16

## SUMÁRIO

	<b>SEÇÃO I</b> .....	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
	<b>SEÇÃO II</b> .....	<b>32</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, DIDÁTICOS E PSICOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1</b>	<b>Fundamentos psicológicos e pedagógicos da Teoria Histórico-Dialética</b>	<b>32</b>
<b>2.2</b>	<b>A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psicológico como unidade teórico-metodológica entre educação e desenvolvimento omnilateral</b> .....	<b>37</b>
<b>2.3</b>	<b>A comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo orientada para o trabalho como atividade propulsora do desenvolvimento psíquico na adolescência</b> .....	<b>43</b>
<b>2.4</b>	<b>A (trans.) formação dos motivos e interesses na adolescência</b> .....	<b>51</b>
<b>2.5</b>	<b>A formação dos conceitos como qualidade da nova forma intelectual na adolescência</b> .....	<b>54</b>
<b>2.6</b>	<b>A educação escolar como percurso fundamental para o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas</b> .....	<b>63</b>
	<b>SEÇÃO III</b> .....	<b>69</b>
<b>3</b>	<b>A OUTRA FACE DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER: A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>
<b>3.1</b>	<b>Sedução e alienação dos discursos da pedagogia das competências: a expressão da hegemonia burguesa</b> .....	<b>73</b>
	<b>SEÇÃO IV</b> .....	<b>81</b>
<b>4</b>	<b>REFORMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA EXPRESSÃO DO MOVIMENTO IDEOLÓGICO BURGUESES</b> ....	<b>81</b>
<b>4.1</b>	<b>Lei nº 13.415/17 – Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral e normatiza as alterações substanciais na referida etapa do Ensino Básico</b> .....	<b>82</b>
<b>4.3</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma base sem ‘base’ para a formação de muitos</b> .....	<b>92</b>
	<b>SEÇÃO V</b> .....	<b>100</b>
<b>5</b>	<b>O QUE AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO REVELAM SOBRE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO?</b> ....	<b>100</b>
<b>5.1</b>	<b>Síntese das contribuições de pesquisadores críticos para a área da Educação</b> .....	<b>100</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE – Periodização do desenvolvimento psíquico</b> .....	<b>122</b>

## SEÇÃO I

### 1 INTRODUÇÃO

Contribuir para a instrumentalização dos agentes da educação escolar, especialmente os professores, que se dedicam à formação dos adolescentes, é a intenção desta pesquisa que tem por finalidade a análise crítica da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCCEM (BRASIL, 2018a) cuja reforma, instituída pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), ocorre pela homologação do Parecer CNE/CP nº 15/2018 datado em 4 de dezembro de 2018. Como documento de caráter normativo, o Parecer citado fundamenta o Projeto de Resolução definindo “[...] o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais do Ensino Médio” (BRASIL, 2018c, p. 5), conforme estabelecido pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Ao considerar que a BNCCEM (BRASIL, 2018a) é resultado de um processo histórico-social da educação brasileira, sua compreensão implicou no reconhecimento e apropriação dos documentos oficiais nacionais que a determinam e a sustentam. Nesse contexto, foram elencadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 2005), a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013) atualizada pela Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b).

Visando responder “De que maneira a Base Nacional Comum Curricular e a subsequente reforma do Ensino Médio recuperam a pedagogia das competências como base epistemológica orientadora e estruturante para a formação ‘integral’ dos sujeitos”, o processo investigativo e expositivo no qual a presente pesquisa se desenvolve tem como base três graus essenciais precípuos do método do materialismo histórico-dialético. O primeiro diz respeito à apropriação do objeto pelo pesquisador em seus pormenores cujo domínio material inclui suas abstrações históricas aplicáveis e disponíveis (materialidade). O segundo grau refere-se à análise do desenvolvimento e, portanto do movimento histórico que constitui o objeto para além das suas manifestações dadas ao pesquisador na sua forma imediata

(historicidade). Já o terceiro implica na análise das relações e conexões internas existentes entre as unidades que o constituem (dialeiticidade) (KOSIK, 2002).

Vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e ao grupo de pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Democracia (EPED) da Universidade do Oeste Paulista, a presente pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que resulta nesta dissertação, foi desenvolvida a partir da linha de pesquisa 1: Políticas Públicas em Educação, Processos Formativos e Diversidade.

Apreendida em seu caráter teórico-conceitual, a pesquisa fundamentada no materialismo histórico-dialético, foi realizada por meio da revisão sistemática de literatura e estudos com documentos, sendo esses entendidos como instrumentos técnicos fundamentais para a análise e interpretação do fenômeno educativo.

O método marxista e os instrumentos escolhidos em sua pertinência revelam que, a abstração dos discursos separados de seu contexto social e histórico de produção oferece o assujeitamento às tendências alienantes das análises acríticas e enviesadas sobre o fenômeno (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Desse modo, a revisão sistemática de literatura, segundo Sampaio e Mancini (2007) e Santos Filho (não publicado)<sup>1</sup>, consiste numa investigação considerada como passo elementar que antecede e decorre o processo de pesquisa e produção conceitual de caráter científico. O procedimento técnico adotado na sua forma explícita e sistematizada, ao ser engendrado pela identificação, localização e análise dos documentos, intenta posterior síntese de informações, essenciais para a contextualização teórica do estudo realizado. Ao fornecer, desse modo subsídios que endossam o desenvolvimento de discussões sobre determinado tema, a revisão busca evidenciar simultaneamente as lacunas orientadoras para contínua produção de conhecimentos.

Ao reiterarem o caminho metodológico do trabalho com documentos, Evangelista e Shiroma (2019) asseveram que no início se terá uma visão caótica do conjunto de discursos e produções sobre as políticas, visto que a realidade empírica tomada em sua imediatividade, pouco ou quase nada se aproxima de sua essencialidade. Num momento seguinte, mediados pela teoria, poderemos então,

---

<sup>1</sup> SANTOS FILHO, J. C. **Revisão de literatura**. Não publicado.

conforme explicitado pelas autoras, iniciar a análise a partir dos mais diversos bordões, ecletismos e contradições internas das produções textuais.

Tal pressuposto é reiterado por Kosik (2002) segundo o qual, ao tratar da ‘coisa em si’, ou seja, do objeto em seu movimento real e efetivo como complexo de relações que condensam sua existência objetiva, o pensamento dialético pressupõe o caminho para compreensão por meio da realização de um *detour*, sendo este, meio pelo qual é possibilitado ao pesquisador o afastamento temporário do concreto caótico, cujo esforço, na sua forma mediada, orienta-se à esfera não cotidiana, ou seja, à essência do fenômeno.

É nesse ponto da pesquisa que, instrumentalizados, tornar-se-á possível a identificação dos conceitos-chave que constituem os documentos oficiais da educação; dos argumentos apresentados como justificativas para sua elaboração e implantação; das concepções que os fundamentam e das ideologias que os consolidam como representação social hegemônica (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019). A esse respeito, o pensamento dialético distingue, pois, a representação caótica, do conceito, sendo estas duas, reconhecidas como qualidades da práxis humana (KOSIK, 2002).

Dadas considerações, a relevância científica da presente pesquisa para o campo da Educação é justificada com base nos resultados obtidos por meio de uma revisão sistemática realizada por Oliveira, Shimazaki e Di Giorgi (2021)<sup>2</sup> aonde são evidenciados (I) a escassez de estudos fundamentados nos pressupostos da pedagogia Histórico-Crítica que em seu rigor teórico-metodológico abordem o refratário desenvolvimento psíquico dos estudantes ante as propostas da reforma curricular para o Ensino Médio; (II) raras articulações entre as perspectivas da gênese do trabalho educativo vinculado à objetivação da cultura e a sua apropriação como fator fulcral para superação das tendências reducionistas da educação; (III) acesso restrito aos estudos relativos às influências da nova reforma da BNCC na prática pedagógica, assim como na formação inicial e continuada dos professores; (IV) pouca referência à elaboração do currículo escolar em sua totalidade e aos conhecimentos sistematizados como essenciais para a formação integral e crítica

---

<sup>2</sup> Indicado a leitura do artigo na íntegra publicado originalmente em Anais Eletrônicos do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, p. 2442-2454, out. 2021. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educa%3%a7%3%a3o.pdf>.

dos sujeitos; e o (V) distanciamento das questões didáticas e metodológicas frente ao processo de transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos sistematizados como conteúdos escolares, apreendidos na sua forma invertida pelas pedagogias hegemônicas, isto é, com base nos interesses e necessidades imediatas dos alunos.

A fim de atualizar os dados supracitados, nova revisão sistemática foi realizada. O processo pelo qual a revisão se efetivou está socializado conforme o Quadro I, elaborado com base em Sampaio e Mancini (2007).

Quadro 1 – Sistematização procedimental da revisão de literatura sistemática

Revisão de literatura sistemática	
	Pergunta: De que maneira a Base Nacional Comum Curricular e a subsequente reforma do Ensino Médio recuperam a pedagogia das competências como base epistemológica orientadora e estruturante para a formação 'integral' dos sujeitos?
Bases de dados: Scielo; Portal de periódicos da CAPES.	Descritores: pedagogia das competências; BNCC; Ensino Médio; currículo escolar; pedagogia Histórico-Crítica.
Operador booleano: AND	
Critérios de inclusão: (a) publicações delimitadas ao período de 2018 a 2021; (b) produções que referenciem do ensino no Brasil; (c) pesquisas que abordem a pedagogia das competências em sua influência epistemológica nas propostas de reformulação do currículo escolar; (c) pesquisas que referenciem o Ensino Médio; e (e) pesquisas cujo desenvolvimento fundamenta-se na pedagogia Histórico-Crítica.	Critérios de exclusão: (a) pesquisas em língua estrangeira; (b) pesquisas cujos temas não têm como objeto a BNCC do Ensino Médio e a educação escolar de adolescentes; (c) pesquisas que referenciem as demais etapas do ensino; (d) pesquisas com título duplicados; e (e) pesquisas não disponíveis na íntegra.
Resultados	

Scielo Total de documentos: 16 Seleccionados pelo título: 8 Escolhidos após análise na íntegra: 5	Portal de Periódicos da CAPES Total de documentos: 328 Seleccionados pelo título: 24 Escolhidos após análise na íntegra: 13
--	---

Fonte: A autora.

Os resultados apontam que do total de 344 produções localizadas dentre elas, teses, dissertações e artigos, apenas 18 abordam sobre o tema aqui proposto. Este dado reitera, portanto a escassez de pesquisas que contemplem em seu rigor teórico-metodológico a temática que aqui nos propomos tratar, dado este já apontado na pesquisa introduzida por Oliveira, Shimazaki e Di Giorgi (2021).

A incorporação dos resultados obtidos por meio da revisão sistemática nesta dissertação, objetiva contribuir com as discussões que aqui serão desenvolvidas para a compreensão da unidade existente entre a educação escolar e o desenvolvimento do psiquismo do adolescente, assim como das implicações e influências diretas e indiretas exercidas pelos discursos governamentais que, fundamentados nas noções de competências, tem lançado propostas presunçosas de reformas do ensino escolar, dos conteúdos curriculares e do trabalho pedagógico.

Desse modo, os achados da revisão serão socializados inicialmente no Quadro II de maneira a destacar os autores, bem como a natureza da pesquisa, a base na qual se encontram indexadas e o ano em que foram publicadas.

Quadro 2– Sistematização dos documentos da revisão de literatura sistemática

<b>Autores</b>	<b>Natureza</b>	<b>Base de indexação</b>	<b>Ano</b>
MENEZES, L. C.	Artigo	Scielo	2018
SILVA, M. R.	Artigo	Scielo	2018
KOEPSSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. D.	Artigo	Scielo	2020
HERNANDES, P. R.	Artigo	Scielo	2020
PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G.	Artigo	Scielo	2021
SILVEIRA, E. L. D.; SILVA, R. R. D.	Artigo	Portal de periódicos da	2018

		CAPES	
COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2018
PELISSARI, L. B.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2019
MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2020
TURINI, M. H.; VILLELA, F. F.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2020
ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. T.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2020
SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; FILHO, A. D. P.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2020
TAVARES, A. M. B. N.; SANTOS, F. A. A.; SANTOS, L. A. S.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2020
ANDRADE, M. C. P.; MOTTA, V. C.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2020
MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2021
OSTERMANN, F.; REZENDE, F.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2021
MORAIS, R. P.; COLAÇO, S.; SEGUNDO, M. D. M.; GOMES, V. C.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2021
VASCONCELOS, C. M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P.	Artigo	Portal de periódicos da CAPES	2021

Fonte: A autora.

Oriundas do processo investigativo aqui explicitado, a problematização do esvaziamento do currículo escolar e o conseqüente desenvolvimento refratário do psiquismo do adolescente, bem como do dualismo a partir do qual tais aspectos são tratados na contemporaneidade, é fundamentada nas produções de autores

marxistas como Elkonin (1978; 1987); Vigotski<sup>3</sup> (1996; 2001); Leontiev (2004); Martins (2013; 2015); Anjos e Duarte (2016); Saviani (2018; 2019a; 2019b; 2020; 2021); Saviani e Duarte (2021); Duarte (2010; 2013; 2016; 2021a; 2021b), entre outros, que afirmam ser tão somente em condições favoráveis de transmissão e assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, que superam por incorporação os conhecimentos do cotidiano, que se desenvolve o psiquismo nas suas máximas possibilidades e potencialidades. Posto isto, o desenvolvimento efetivo das funções psíquicas superiores torna-se inviável na ausência de mediações que atuem direta e intencionalmente sobre condições que as requeiram.

Ao considerar o contexto histórico das reformas e contrarreformas das políticas educacionais brasileiras e como consequência da educação escolar, as formas e os conteúdos determinados culturalmente como essenciais para a formação do gênero humano, torna-se possível observar a presença de mudanças essenciais, sofridas de maneira cada vez mais intensa e corrente, sob as influências de demandas e ações concretas determinadas pela correlação de forças, expressas na sociedade do capital.

Desse modo, articuladas intrinsecamente às novas formas de relações de produção constituídas, por um lado pela classe de trabalhadores e por outro, pelos detentores dos meios de produção e de seus produtos, os sistemas de educação e suas políticas ao permanecerem sendo apreendidos como estruturantes de um todo complexo e multifacetado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), confere à compreensão da educação escolar em seus processos constitutivos, essencial para a criação de meios que tenham por objetivo central a superação dos entraves hegemônico-burgueses dispostos para o acesso, apropriação e formação integral e universal dos indivíduos.

Conforme afirma Ramos (2002), as mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho que configuram o mundo produtivo capitalista inauguram debates sobre a qualificação profissional ao mesmo tempo em que se testemunha a emergência das noções de competências.

No contexto dessas transformações busca-se, pois, a reordenação conceitual sobre a relação entre trabalho e educação e a institucionalização de

---

<sup>3</sup> Consideradas as variações na forma de escrita do nome do referido autor, conforme as várias traduções, "Vigotski" foi a forma adotada como padrão na presente pesquisa, ainda que, o leitor se deparará nas referências deste trabalho, com as traduções respectiva de cada obra.

formas contemporâneas de educar e formar os trabalhadores que, desviando o foco para as relações subjetivas do homem com o trabalho, gere internamente às organizações e o mercado de trabalho<sup>4</sup> novos códigos que aproximem a educação das tendências produtivistas (DUARTE, 2021a).

É no bojo dessas discussões que surgem propostas de sedução pedagógica, tais como aquelas ancoradas no ideário escolanovistas-construtivista do ‘aprender a aprender’. A questão da sedução na educação escolar é abordada por Rossler (2006) e indica o quanto os educadores, de forma geral, se deixam seduzir por modismos que apregoam uma nova teoria educacional que irá solucionar os problemas da escola, tal como tem acontecido com a pedagogia das competências cujas características e poder de sedução, discutiremos neste trabalho.

O conceito de qualificação consolida-se, nesse contexto, como modelo das tendências tecnicistas e mecanicistas de produção sob os quais se inscrevem os padrões de formação, implicados sobre os parâmetros do acesso ao emprego, da classificação e de remuneração. Tensionada pelas noções de competências, com maior incidência no Brasil, a partir dos anos de 1990, a qualificação tem suas dimensões conceitual e social enfraquecidas ao passo que a dimensão experimental relacionada ao mero conjunto de saberes postos em ‘xeque’ quando exigidas na realização do trabalho, ganha evidência (RAMOS, 2002).

Posto isto, a competência expressaria, portanto, essa terceira dimensão – experimental – que sendo originária da psicologia tradicional, chama a atenção para os “atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras” (RAMOS, 2002, p. 402). A partir das transformações das formas de relações estabelecidas entre o homem, o trabalho e educação, “o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial” (RAMOS, 2008, p. 303).

É nesse contexto sobre o qual se inscreve os percalços adjacentes da ênfase na formação técnica para o trabalho assalariado que se situa a relevância pessoal dessa dissertação, assim como as motivações para lançar luz sobre o

---

<sup>4</sup> Denominação retomada em Duarte (2021) que, com base nos pressupostos marxistas sugere, neste contexto educacional, a alienação do trabalho e da formação humana com conseqüente estranhamento de seu produto final advindos de processos ancorados pelas tendências tecnicistas e mercantis do que é concebido como ‘produção genérico-humana’, isto é, a atividade especificamente humana cujo produto condensa os caracteres histórico-sociais a eles incorporados pelo próprio homem em sua relação com o meio e seus pares.

discurso sedutor e alienante que constituem, em essência, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

Filha de pais pertencentes à classe trabalhadora, a educação na sua forma escolar sempre foi considerada como parte essencial e determinante para a minha formação e desenvolvimento como sujeito ativo e crítico da realidade. Por esta razão, a luta e os esforços dispensados ao sustento familiar desde sempre caminharam em estreita relação com a priorização e preocupações não só com os estudos, mas, sobretudo, com o acesso a uma educação de qualidade sendo esta, a principal herança a ser deixada.

Sustentados pelo afeto e incentivos, tal percurso formativo foi orientado por exigências de comuns esforços e compromisso de minha parte. A prioridade pelos estudos representava e ainda representa, conforme expresso no discurso de tantos, uma condição de 'privilégio'. Entretanto, compreendo tais esforços e prioridade como direito e, sobretudo expressão de persistência consideradas as condições concretas.

Vivendo diariamente os resquícios advindos das desigualdades sociais, minha inserção no contexto escolar se deu por vias de sorteio em uma das instituições de ensino de referência do município em que resido. Contemplada com a última vaga sorteada, a permanência na referida instituição se deu do ano de 2001 ao ano de 2012. Por um período de doze anos fui estudante de uma rede escolar que tinha inicialmente como fonte mantenedora investimentos da indústria, o que tornava possível, na época, o início da minha escolarização na pré-escola e, posteriormente, em parte do Ensino Fundamental, de forma gratuita.

O ensino de qualidade e mais ainda, o acesso a ele, articulavam-se com um reconhecido patriotismo que semanalmente era contemplado por alunos, professores, diretores e as demais interfaces ativas do contexto, em frente à bandeira nacional. Por sua vez, o ensino e o patriotismo encontravam-se e encontram-se até os dias atuais associados à prestação de serviços assistenciais de saúde, alimentação, lazer, esporte e cultura.

Fundada na capital do estado de São Paulo na década de 1940 como departamento de prestação de serviços sociais da indústria, a referida rede escolar foi criada com a finalidade de analisar, projetar e executar medidas diretas e indiretas que viessem a contribuir para o bem-estar social dos trabalhadores das

indústrias e do mesmo modo, daqueles cujas atividades laborais eram realizadas em empresas à rede conveniadas, como no meu caso.

Com a função de tomar providências frente à precarização da qualidade de vida dos empregados possibilitando aos mesmos e aos seus filhos o aperfeiçoamento moral e cívico, bem como o desenvolvimento de um espírito de solidariedade entre as 'classes', reconheço os benefícios e 'privilégios' que pude usufruir no transcorrer dos anos referentes à minha formação inicial – Pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, embora hoje tenha condições de reconhecer, de forma crítica, sobre quais bases essa formação foi alicerçada, bem como dos entraves por ela dispostos para um futuro do qual já faço parte.

Conforme assinalado por Duarte (2010), uma educação em sintonia com o universo ideológico contemporâneo acrescido de elementos neoliberais quase nunca admitidos, acabam por tornar ainda mais agudos os problemas sociais adjacentes da sociedade de classes sendo a sua solução ilusória na medida em que aderem uma visão idealista da educação. Destarte, é no bojo do complexo formado entre educação escolar e indústria, e sobre a ênfase numa melhor formação de 'recursos profissionais' representativos da defesa dos legítimos interesses do setor industrial e tecnológico, que iniciei e concluí a formação básica em face com as perspectivas da urgência e necessidade da qualificação profissional.

Inflados, todavia, pelas relações firmadas no cerne da ideologia da classe dominante, a referida rede de ensino versava assegurar melhores formas e meios de vida e como consequência, melhores condições de empregabilidade traduzida, atualmente, na sua forma deveras sedutora pela 'formação por competências e habilidades' explicitadas como base epistemológica estruturante da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a), objeto de nossa análise crítica.

Como assinalado por Duarte (2010), numa educação pautada em pressupostos idealistas que negam, em essência, as contradições existentes na sociedade dividida em classes, o desemprego, bem como as desigualdades poderiam ser superados,

[...] por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010, p. 35).

Com base nesse pressuposto, o que viria a favorecer nas disputas por vagas de emprego posteriores ao Ensino Básico concluído converte-se em um claro entrave à continuidade da formação em Nível Superior seja no sentido orçamentário, seja pelos rudimentos do tratamento rarefeito dado aos conhecimentos formadores da consciência humana.

Depois de instituída a cobrança de taxas a partir do ano de 2008, ainda que na condição de bolsista, para tal instituição fora atribuído o caráter de escola de ensino privado. Logo, as chances de inserção no Ensino Superior pela via do Programa Universidade para Todos (ProUni) foi impossibilitada.

Em condições inviáveis de sustento no caso de cursar o nível superior em outra cidade, o ingresso no curso de Psicologia no ano de 2013 contou, novamente, com a persistência confundida por tantos com sorte ou privilégio, por meio da concessão do financiamento total do curso pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Insisto em denominar como resultado de persistência pelo fato de que esta, lado a lado com a esperança, sempre foi a força propulsora de superação vivida no seio familiar.

Torna-se evidente o quanto a ênfase na qualificação para o trabalho técnico que há anos era identificada como possibilidades de aprimoramento profissional por meio da realização de cursos profissionalizantes, nem sempre possível a todos – considerado a reduzida possibilidade de escolha, realizados em contra turno com o horário escolar e que hoje, são denominados como ‘itinerários formativos’, como parte diversificada do currículo escolar, não são o suficiente para o progresso futuro dos estudantes ao passo em que se efetivam em detrimento da socialização dos conhecimentos elaborados.

Como discorrido por Saviani (2018), a trajetória das ideias pedagógicas e da educação em seu processo de institucionalização nos aproxima, na contemporaneidade, de consequências acirradas de um processo educativo que, na imediaticidade precípua do desenvolvimento de uma sociedade capitalista e desigualitária, apresentam meios e formas para resolução de conflitos que dela emergem, comumente enganosos.

A busca pela resolução dos conflitos relacionados à educação brasileira, a exemplo da qualidade do ensino, do nível de escolaridade, dos altos índices de evasão e da não continuidade dos estudos no Ensino Básico, bem como da

formação de sujeitos ditos analfabetos funcionais (SAVIANI, 2018), se dá de forma inversa ao serem defendidas ações que reforçam e perpetuam a alienação, a exclusão e o acesso restrito e por vezes, simplificado, aos conteúdos formadores da consciência humana.

Tal simplificação tende, por sua vez a refletir em estudos posteriores à formação básica, quando possíveis à inserção dos sujeitos cuja maioria se dá por 'sorte' ou 'persistência', expressivas nas dificuldades para assimilação e compreensão do "por quê?" de conteúdos de cunho científicos, filosófico e artístico para tal ou tal formação que não são identificados como 'relevantes' na sua forma aparente.

Apoiadas nas representações das conquistas democráticas, resultantes da luta da classe trabalhadora, a emergência da Escola Nova, também reconhecida como educação 'reacionária', incorpora de forma pretenciosa os princípios de universalização, igualdade, qualidade do ensino e justiça social que sustentam, inversamente, ações cujos objetivos centram-se em dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, de maneira a permitir-lhes ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas naturalmente. É nesse rol de tendências que atuam na defesa pela autonomia e independência dos alunos nos processos de aprendizagem, que a pedagogia das competências se encontra inscrita como uma das faces das pedagogias do '*aprender a aprender*' (SAVIANI, 2019a; DUARTE, 2001).

Denominada como neoconstrutivista, a tendência da formação por competências, apresenta organização identificada com as ideias pós-modernas. Tendo por objetivo a quebra da crença de que o conhecimento é a reprodução da realidade concreta no pensamento e, portanto, formador da consciência humana, tende-se ao inerente relativismo dos conhecimentos, do absoluto e da verdade universal. Aqui decorre, segundo Duarte (2010), um dos princípios fundamentais das pedagogias contemporâneas qual sendo, o relativismo epistemológico. Segundo esse princípio,

Se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento (DUARTE, 2010, p. 36).

Da negação da perspectiva de totalidade, isto é, ao difundir ideias que explicitam o princípio de uma realidade humana constituída por fragmentos unidos

pelas casualidades, sendo estas inacessíveis ao conhecimento racional dos sujeitos, deparamo-nos com uma formação cujas determinações do que seria ou não relevante, derivaria dos acasos da vida de cada sujeito a considerar a existência de uma infinidade de culturas cada qual com seus valores, práticas, crenças e concepções sobre a natureza e sociedade (DUARTE, 2010).

Posto isto, ao serem incorporadas nos documentos legislativos, as noções de competências representam um pseudoavanço no contexto educacional. Ao servirem comumente como fundamento para análises estritamente fenomenológicas dos processos educacionais, representativas dos riscos ao relativismo das pesquisas de caráter científico, ou seja, ao meramente empírico e observável, estas são apreendidas no rol dos resultados obtidos das propostas de simplificação do trabalho educativo e igualmente do currículo, com significativas inferências na escola em sua especificidade, ou seja, como local privilegiado de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de forma sistematizada, sequenciada, dosada e intencional (OLIVEIRA; SHIMAZAKI; DI GIORGI, 2021; SAVIANI, 2021).

Os indicativos de precariedade do desenvolvimento psíquico dos alunos inseridos em uma escola que sustenta suas ações apoiada nas noções de competências, tem sua representação manifestada pelo ‘fracasso escolar’, concomitante à desvalorização do trabalho pedagógico. Estes fatores, como identificaremos mais adiante, se encontram justamente no cerne das propostas apresentadas pela pedagogia das competências como pedagogia diferenciada que prega a aparente luta pelas desigualdades. Expressivas do caráter dissimulador das tendências pedagógicas advindas do movimento da Escola Nova, a partir dos anos 1930, sintetizadas com maior evidência pela pedagogia das competências, essa perspectiva defende a incorporação dos conhecimentos teóricos e práticos integrados pelo próprio sujeito.

No relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, direcionado para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Jacques Delors (DELORS *et al*, 1998), assinala que no período percorrido sob a pressão do progresso técnico e da modernização, a educação com fins econômicos tendeu ao crescimento. Posto isto, as comparações internacionais evidenciam a importância da

formação do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade.

Segundo Delors *et al* (1998, p. 71), a relação presente entre o ritmo acelerado do progresso técnico e a qualidade do modo de intervenção humana torna-se cada vez mais evidente nesse contexto. Acentua-se, também, “a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias” revelando assim, um “comportamento inovador”. Para tanto, ainda de acordo com o autor,

A formação permanente de mão-de-obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico que implica a mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educativos, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores (DELORS *et al*, 1998, p. 71).

Dados apontamentos reiteram uma tendência a mudança do trabalho nas sociedades modernas imbuído de mudanças substanciais de sua natureza, não sendo mais o suficiente solicitar aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis, mas sim para “formar para a inovação”, ou seja, “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS *et al*, 1998, p. 72).

Nesse sentido, a pedagogia nova reconhecida como pedagogia inovadora, estrutura-se nas proposições sintetizadas neste mesmo documento elabora por Jacques Delors *et al* (1998) como os quatro pilares para a educação do século XXI sendo eles, ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a conviver’ e ‘aprender a ser’ em acordo com a nova ordem sociopolítica e econômica. Esses, por sua vez são acrescidos com um quinto pilar, ‘aprender a empreender’.

Como aprendizagem, que desenvolve as capacidades de iniciativa e autogestão, o empreendedorismo é destacado na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a, p. 466, grifos nossos) como parte da estrutura de uma escola que “acolhe as juventudes”, isto é, como parte que integra os processos de preparação básica dos jovens para o trabalho e para a cidadania 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**”.

Como proposta de efetivação dessa determinada forma de educar, a BNCCEM (BRASIL, 2018a) introduz a essencialidade da oferta de diferentes

itinerários formativos pelas escolas conforme a realidade local, bem como os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos disponíveis cabendo, dessa maneira aos itinerários formativos garantir, “a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o **protagonismo juvenil**” (idem, p. 478, grifos nossos). Nesse contexto, o empreendedorismo é inscrito como o quarto eixo estruturante em torno dos quais os itinerários formativos deverão organizar-se estando ao lado, da *investigação científica*; dos *processos criativos* e da *mediação e intervenção sociocultural*, e do mesmo modo, no rol de habilidades da Competência Específica 5 das Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Segundo Santos *et al.* (2017), tais proposições pressupõem um ensino escolar desatento e despreocupado com os processos de apropriação dos conhecimentos universalmente produzidos, conteúdos estes que ao serem transmitidos objetivam a elevação dos indivíduos à máxima erudição de maneira a lhes garantir a apropriação histórica do que a humanidade produziu em seu processo civilizatório.

A esse respeito, a pedagogia das competências, denominada como ‘a outra face’ das pedagogias do aprender a aprender, constitui-se com base em quatro posicionamentos valorativos enumerados, conforme Duarte (2001), da seguinte maneira: (1) são mais válidas as aprendizagens que o sujeito realiza por si mesmo, estando ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos como também de experiências, sendo assim, aprender sozinho seria essencial para a autonomia do aluno; por isso (2) é mais válido, nesse processo, o aluno desenvolver métodos próprios de aquisição, descobertas, elaboração, como, a construção de conhecimentos validados em sua prática cotidiana, do que a apropriação de conhecimentos descobertos e objetivados por terceiros, que acabam por privar os indivíduos de um método de pesquisa que lhes façam maior sentido; dessa maneira, cabe ao (3) aluno decidir o que aprender, a partir de suas necessidades e interesses; sendo (4) dever da educação preparar os indivíduos para serem capazes de acompanhar o acelerado processo de mudança ao qual a sociedade está sujeita, considerando a educação tradicional como resultante de sociedades estáticas.

A ausência de problematização da elaboração do conhecimento objetivo e do processo de aprendizagem, elementos centrais da pedagogia das competências,

segue rumo à legitimação das elaborações curriculares centradas na prática, subordinando os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou de formulações e descobertas espontâneas, denominadas por Saviani (2021) como *Doxa*, que correspondem ao saber próprio do senso comum relacionado diretamente às experiências cotidianas do próprio indivíduo.

Por si só os conhecimentos advindos das experiências imediatas dos indivíduos com o meio, não justificam a existência da escola, esta que deverá ser reconhecida em sua especificidade e função, como fundamental na formação omnilateral de seus alunos. A formação omnilateral é definida por Duarte (2021a) com base no processo de desenvolvimento que envolve a totalidade da vida humana. Isso significa que esta não se limita ao âmbito da educação escolar, fato que por sua vez não reduz a importância desta na efetivação do desenvolvimento pleno de todos os seres humanos. Como assinalado pelo autor, a educação voltada para a formação omnilateral dos sujeitos é parte imprescindível da revolução socialista.

Contrapondo-se à perspectiva orientada para a formação dos sujeitos na sua totalidade humana e social, os discursos governamentais destacam que “no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural [...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]**”, o que por sua vez, afirma e reitera a pedagogias das competências. (BRASIL, 2018a, p. 14, grifos nossos).

A possibilidade de inversão da tendência acrítica mencionada pela pedagogia das competências encontra-se, pois, na apreensão do caráter dialético do conhecimento em suas dimensões ontológica e histórica, que assume um movimento humano-social de apropriação e transformação da realidade objetiva, tidas em sua relação dinâmica, como geradoras da historicidade do gênero humano (DUARTE, 2013).

À vista disto, na busca por contribuir com os estudos desenvolvidos ao longo dos anos sobre essa temática de modo que sirvam como instrumentos para superação das dicotomias e desigualdades provenientes da sociedade de classes que se sobrepõe de forma ainda mais contundente por meio das propostas de formação do homem como capital em detrimento da sua formação integral e, portanto, verdadeiramente emancipadora, livre e universal, a presente pesquisa

fundamenta-se teórica e metodologicamente a partir das produções de estudiosos marxistas que compreendem a educação e os processos que a constitui, sejam eles didáticos ou psicológicos, a partir de uma perspectiva materialista, histórica e dialética.

Ao intentar, inicialmente, a análise da compreensão de professores do Ensino Médio das escolas públicas e privadas a respeito da pedagogia das competências, bem como sobre as concepções de currículo, ensino e aprendizagem associados ao processo de planejamento, implantação e implementação da nova organização curricular então preconizada pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) e materializada pela BNCCEM (BRASIL, 2018a), a presente pesquisa recebe ulteriores reformulações tida como essenciais e necessárias.

Como preconiza o método materialista histórico-dialético, a apropriação do objeto de estudo, pelo pesquisador, é condição necessária para o desenvolvimento da pesquisa. Como momento inicial e essencial para a compreensão do objeto de estudo como totalidade concreta e, portanto, contraditória, o movimento de imersão às abstrações que o constituem antecede, necessariamente, o momento de intervenção *in loco* pretendido a início.

Ideada com base no trabalho de formação de professores realizada numa determinada escola de dança na região Oeste do estado de São Paulo no ano de 2017, requisito da disciplina de Estágio Supervisionado em Promoção de Saúde, Trabalho e Educação – PSTE, do curso de graduação de Psicologia, onde estudou-se temas como a periodização do desenvolvimento psíquico; estrutura da atividade; e a organização do ensino, alicerçado em pressupostos teóricos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica, a considerar as múltiplas determinações que constituem o ensino da arte da dança, um novo encontro com a teoria histórico-dialética se fez imprescindível, passados quatro anos.

Dado o pouco conhecimento, próprio, a respeito da BNCCEM (BRASIL, 2018a) e igualmente sobre a pedagogia das competências, base epistemológica sobre a qual o referido documento se estrutura e fundamenta, as reformulações citadas na estrutura e desenvolvimento da pesquisa encontram-se amparadas, pois, no pressuposto de que, o todo não sendo “[...] imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em sua forma sensível, isto é, na representação, na opinião, na experiência” (KOSIK, 2002, p. 36), para a

compreensão da realidade em suas múltiplas determinações e relações internas, faz-se imprescindível à superação do pensamento sincrético (caótico) para o então alcance da síntese que os incorpora.

Ao considerar os aspectos que expressam, na materialidade da realidade educacional, a necessidade de produções que, norteadas pelos pressupostos científicos na busca pela inteligibilidade da realidade concreta, retomem o caráter histórico, crítico e dialético do ensino em sua relação direta como o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades (MARTINS; LAVOURA, 2018), a presente dissertação intitulada “Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do Ensino Médio numa perspectiva Histórico-Dialética” encontra-se sistematizada em cinco seções.

A primeira seção conta com a base introdutória da pesquisa. Na segunda seção aborda-se os fundamentos psicológicos da pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia Histórico-Cultural como caminho que orienta à compreensão das especificidades do desenvolvimento psíquico na adolescência condicionado e condicionante da educação escolar.

A terceira seção trata a respeito da assimilação dos conhecimentos científicos e o método de atividade mental do adolescente destacando o conceito de trabalho; as transformações dos motivos e interesses na adolescência e a inferência da cultura nesse processo; o papel da educação para a superação do imediatamente empírico e assistemático das experiências cotidianas e; as possibilidades de a educação escolar atuar diretamente na superação do hiato entre teoria e prática.

Na quarta seção, é versado, de forma crítica e sistemática, a pedagogia das competências em sua constituição filosófica e epistemológica para, posteriormente, na quinta seção ser retomado o movimento histórico das políticas educacionais; os processos de burocratização da educação escolar e a incorporação nestes dos fundamentos da pedagogia das competências.

Este momento da pesquisa, se efetiva pela exposição das análises realizadas dos documentos oficiais da educação sendo eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2005); a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que ao preconizar a reforma do Ensino Médio, altera a LDB possibilitando e acirrando o esvaziamento dos conteúdos escolares convertidos em saberes

relevantes para a prática cotidiana dos indivíduos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) (BRASIL, 2018c) que regulamentada tais alterações; e por fim, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) como expressão objetiva das mudanças citadas, aonde o foco mantém-se na formação do sujeito empírico.

Dada identidade formal do ponto de partida e de chegada do processo investigativo, ao concluir o movimento dialético – no/pelo pensamento – torna-se possível chegar a algo diverso do que se tinha inicialmente. Da totalidade concreta incompreendida, dadas suas formas e manifestações imediatas, o pensamento atinge os conceitos por meio do processo analítico implicado na sua decomposição – abstração – cuja formação, se opera o retorno ao ponto de partida não mais como um todo vivo incompreendido, mas como totalidade ricamente articulada (KOSIK, 2002).

Dessa maneira, o caminho entre a representação caótica do todo e a totalidade complexa constituída de múltiplas determinações e relações, culmina na compreensão da realidade (KOSIK, 2002). Isso possibilita o reconhecimento do ‘trabalho’, da ‘cultura’ e da ‘educação’ como categorias centrais de análise que, por meio da integração das dimensões *epistemológica e ontológica*, permitiram,

[...] estudar e explicitar de um modo historicamente concreto um objeto ou fenômeno singular, analisado em suas condições estruturais mais gerais e universais (o que requer uma análise lógico-sincrônica) e suas transformações históricas particulares, desde sua gênese até seu desenvolvimento efetivo (o que requer uma análise histórico-diacrônica do objeto) (MARTINS; LAVOURA, 2018 p. 228).

Logo, a escolha por um trabalho de caráter teórico fundamenta-se no pressuposto de que, o homem ao adquirir condições determinadas socialmente e culturalmente de refletir e teorizar sobre a prática social e seus objetos constitutivos concebe, igualmente, o conhecimento como produto do trabalho de decodificação abstrata sobre a realidade concreta. A reprodução<sup>5</sup>, no plano do pensamento, do movimento real do objeto é apreendida, pois como sinônimo de conhecimento

---

<sup>5</sup> Compreendida aqui não como espelhamento, mas sim, como processualidade histórica e dinâmica das características cuja realidade é necessariamente portadora. É a “reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se passa anteriormente na realidade efetiva” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

científico para o método do materialismo Histórico-Dialético (MARTINS; LAVOURA, 2018).

## SEÇÃO II

### **2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS, DIDÁTICOS E PSICOLÓGICOS DA PESQUISA**

Subsidiada em sua consistência e rigor teórico-metodológico pela articulação entre concepções de caráter filosófico, didático e psicológico, a pesquisa é orientada com base na pedagogia Histórico-Crítica como teoria da educação que ao requerer, para tanto, maior desenvolvimento e sistematização dos processos educacionais determinantes e determinados pelo desenvolvimento do psiquismo humano, é compreendida em sua unidade filosófica com a psicologia Histórico-Cultural como expressão substancial, para a análise e interpretação da realidade concreta, da materialidade da ação pedagógica e dos processos psíquicos apreendidos em sua historicidade e dialeticidade.

#### **2.1 Fundamentos psicológicos e pedagógicos da teoria Histórico-Dialética**

A unidade teórico-metodológica existente entre a psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia Histórico-Crítica é tratada por Martins (2013) a partir de cinco teses principais encontram fundamentos na perspectiva histórico-ontológica da formação humana. Por meio delas, a autora busca destacar o papel decisivo do ensino escolar que, ao preocupar-se com a sistematização e transmissão dos conteúdos universais<sup>6</sup>, incide diretamente sobre o desenvolvimento do psiquismo humano requalificando-o e conferindo-lhe um novo curso que supera por incorporação os determinantes da evolução biológica.

A primeira tese defendida pela autora confere ao ensino escolar, a função de humanização dos indivíduos ao compreendê-los como produto do processo histórico-social cuja condição humanizada, encontra-se em condições de dependência para com o trabalho como atividade vital humana. A segunda tese defende que a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores por meio do emprego de instrumentos artificiais socialmente elaborados. Ao agir

---

<sup>6</sup> Denominação ao que é representativo das máximas conquistas culturais já alcançadas pela humanidade, sobretudo, científicas.

substancialmente sobre os processos psicológicos, estes são denominados como *signos* (MARTINS, 2013).

Na terceira tese, a autora destaca a natureza específica da atividade de ensino na sua forma escolar defendendo ser por meio desta, que se possibilita a apropriação dos conteúdos universais precípuos das conquistas do gênero humano. Nesse processo, destaca-se a função que a educação escolar exerce ao incidir na personalidade dos sujeitos, posto que, nela encontram-se sintetizadas as propriedades culturalmente formadas que determinam a forma de *ser* de cada indivíduo (MARTINS, 2013).

Seguindo as respectivas formulações, Martins (2013) elabora a quarta tese que assevera ser por meio da formação dos conceitos que o psiquismo humano se desenvolve e, do mesmo modo a educação escolar se realiza. O que implica no reconhecimento de que os conceitos cotidianos, próprios do senso comum, não incidem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores da mesma maneira que os conceitos científicos, resultando aqui, na quinta tese elaborada pela autora.

Conforme dissertado por Saviani e Duarte (2021), não há outra maneira de o homem formar-se e se desenvolver como *ser* genérico, senão por meio da dialética entre objetivação<sup>7</sup> e apropriação precípua da atividade de trabalho. Posto isto, por ser uma atividade consciente, é tão somente por meio do trabalho que “o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza no campo dos fenômenos sociais” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 24). Esta por sua vez, instaura-se na medida em que, o homem como agente da prática social, antecipa mentalmente a finalidade da sua ação orientada e adequada a fins específicos.

Sendo o trabalho, bem como a atividade guia propulsora do desenvolvimento psíquico do adolescente assunto das próximas subseções, julga-se cabível retomar, a guisa de introdução, os traços principais da atividade consciente do homem sintetizados por Luria (1979), dadas as suas peculiaridades que as diferem qualitativamente do comportamento elementar dos animais.

O primeiro traço consiste na afirmativa que a atividade consciente do homem norteada por necessidades complexas denominadas como superiores, não se

---

<sup>7</sup> Compreendida como tudo o que o ser humano produz tanto em termos materiais quanto em não materiais (ideais) (SAVIANI; DUARTE, 2021).

encontra ligada de forma imediata e imperativa aos motivos biológicos cuja satisfação atua unilateralmente na auto conservação da espécie (LURIA, 1979).

Ao contrário, a decomposição da estrutura geral da atividade em ações, que supõe a possibilidade de o sujeito refletir psiquicamente a relação existente entre o motivo da atividade e o objeto da ação, ao ser mediada por um complexo sistema de operações que imprimem o caráter social da prática humana sobre a natureza, constitui a sucessiva complexificação da estrutura da atividade de trabalho e dos processos psíquicos requeridos na contínua produção da própria existência humana condensada na cultura (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido, o segundo traço da atividade humana consiste na concepção de que diferentemente do comportamento animal, derivado das experiências individuais no contato imediato com o meio, o homem ao refletir sobre as suas condições e as do meio que o circundam, o faz de forma consciente e mediada. Isso se dá por meio das operações racionais do pensamento tais como abstração, análise, a síntese, interpretação, etc. da realidade, que possibilitam a compreensão de seus nexos dinâmicos e estruturais, isto é, das leis essenciais que a determinam (LURIA, 1979).

Ao elencar a terceira característica da atividade consciente, Luria (1979) o faz de maneira a superar por incorporação os enfoques de cunho biológico e empírico da formação humana diferenciando radicalmente ambos os processos, instintual/ imediato e consciente/ mediato. Esta, por sua vez, reitera a necessária apropriação das produções humanas acumuladas ao longo da história da humanidade no processo histórico-social, passíveis de transmissão e assimilação pelos demais sujeitos por meio dos processos de ensino e aprendizagem.

Logo, a unidade entre os órgãos funcionais do homem resulta desse modo da transformação do ser orgânico em ser social por meio da apropriação da cultura mediada pela educação escolar (MARTINS, 2013). A complexificação do pensamento e da conduta humana, a dialética entre o trabalho e a produção e utilização de instrumentos materiais e ideais e, igualmente o surgimento da linguagem evidenciam tal transição do biológico para o socialmente determinado (LURIA, 1979).

Nesse processo, Luria (1979) reconhece a linguagem como elemento indispensável na determinação social do psiquismo humano destacando

primeiramente a linguagem como, instrumento de *conservação*, que ao duplicar o mundo perceptível conserva as informações transmitidas na memória, ao passo que possibilita a criação de um mundo de imagens interiores que atuam na imaginação e nos processos criativos.

Em seguida, como meio de *abstração e generalização*, isto é, com o uso das palavras os indivíduos não fazem apenas referência a determinados objetos, mas também abstraem as propriedades essenciais dos fenômenos concretos de maneira a instituir categorias aonde se relacionam os elementos perceptíveis possibilitando subsequentemente, a generalização dos objetos em suas mais distintas expressões. E por último, a linguagem como *veículo principal de transmissão de informações* que possibilita a assimilação da experiência humana na sua forma mais complexa, ou seja, a apropriação da cultura material e intelectual (LURIA, 1979).

Posto isto, a linguagem, assim como os mapas, as fórmulas, as obras de arte, etc., são, para por Vigotski (2013), *signos* culturais. Compreendidos como instrumentos artificiais, que atuam especificamente sobre o psiquismo dos indivíduos, o autor destaca ser graças aos *signos* que a estrutura psicológica da personalidade se transforma radicalmente e adquire um caráter qualitativamente novo. “O que durante o período de regulação do comportamento anterior aos signos era involuntário (percepção, atenção, memória) se converte, mediante o processo de emprego dos signos, em cada vez mais voluntário” (VIGOTSKI, 2013, p. 455).

Interpostos entre o comportamento do homem e os estímulos do meio, os *signos* tendem dessa maneira a provocar transformações visto o seu caráter precípua de intencionalidade e, sobretudo, promotor do desenvolvimento. Destarte, “na condição de instrumentos sociais por excelência, [os signos] precisam ser apreendidos, demandam ensino” (MARTINS, 2013, p. 134, grifos nossos entre colchetes).

Como forma específica de influência social, a educação escolar, segundo Vigotski (2013) é determinante no processo de domínio por parte dos indivíduos dos instrumentos culturais. Estes, segundo o autor, são inicialmente externos e, portanto independentes da consciência individual, ainda que indispensavelmente social. Ao passo em que são assimilados pelos indivíduos no processo educativo, os *signos* transformam-se de externos em internos. Ao serem interiorizados, estes asseguram aos indivíduos o próprio domínio da conduta. Posto isto, a “educação é o domínio

artificial dos processos naturais do desenvolvimento” dado que esta não incide tão somente em uns ou outros processos do desenvolvimento, mas sim reestrutura as funções do comportamento volitivo na sua totalidade (VIGOTSKI, 2013, p. 68).

Referindo-se, pois, ao conhecimento das propriedades do mundo impressas na produção de ideias, valores, conceitos, hábitos, conhecimentos considerados como condição ‘do’ e ‘para’ o processo de trabalho material, “a educação não é outra coisa senão o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI, 2021; SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 33).

Logo, como fundamento psicológico da pedagogia Histórico-Crítica, a psicologia Histórico-Cultural constitui-se de elementos para a educação escolar não se tratando de transposições diretas e imediatas desse aporte para o campo da educação. Para Martins (2013), o alinhamento entre as duas teorias, psicológica e pedagógica, se efetiva, pois, na tarefa a qual a educação escolar cumpre de humanização dos indivíduos, a quem compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente de forma a corroborar para o enriquecimento do universo de significações. Essas, por sua vez, instituem a consciência filosófica dos sujeitos contrapondo-se às propostas de um ensino orientado ao ajuste destes à lógica produtivista sobre a qual a educação se estrutura em tempos hodiernos de obscurantismo, produto da sociedade capitalista.

A guisa dessa discussão, na próxima subseção será abordado a teoria da periodização do desenvolvimento psíquico, seguindo com ênfase no período da adolescência dada coerência com o nosso objeto de estudos qual sendo, a BNCCEM (BRASIL, 2018a).

Ao tomar como base o desenvolvimento psicológico, Vigotski (1896-1934), Leontiev (1903- 1979) e Elkonin (1904-1984) evidenciam a necessidade de superação das concepções naturalizantes a respeito do desenvolvimento de maneira a apresentar, por meio da teoria da periodização, os elementos essenciais para que psicólogos e pedagogos compreendam o desenvolvimento psíquico a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Para tanto, tal movimento torna-se possível na medida em que se compreende a relação entre o desenvolvimento psicológico e a atividade e do mesmo modo do desenvolvimento psicológico e o ensino (ANJOS, 2013).

## **2.2 A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psicológico como unidade teórico-metodológica entre educação e desenvolvimento omnilateral**

Fundamentada nos pressupostos do materialismo Histórico-Dialético, a psicologia Histórico-Cultural por meio da periodização do desenvolvimento psíquico busca identificar o nível de desenvolvimento alcançado pelos indivíduos que sugere os momentos efetivos nos quais se realiza ao passo que os diferencia dos momentos fundamentais de transição. Ao serem constituídos por saltos qualitativos, os períodos fundamentais do desenvolvimento evidenciam momentos potenciais condicionados e condicionantes das capacidades e possibilidades infindas para a criação de recursos artificiais, portanto, culturais (TULESKI; EIDT, 2016).

Na busca pela superação das correntes psicológicas tradicionais que compreendem os aspectos biológicos e culturais situados numa mesma linha de desenvolvimento, isto é, regidos pelos mesmos princípios com idêntica natureza psicológica, Vigotski (2012) entende que o desenvolvimento das funções superiores, como qualidade do psiquismo humano, envolve uma série de fenômenos cujas relações contraditórias instituem-se, entretanto, como um sistema em contínuo movimento histórico-social.

Ao serem apreendidas como processos naturais, isto é, como elementos isolados, que se somam mecanicamente num dado momento do desenvolvimento, o que se tem como resultado da abordagem tradicional é a substituição do método investigativo da gênese do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pela mera descrição externa e quantitativa, mecânica e cronológica das mudanças alcançadas a cada idade (TULESKI; EIDT, 2016).

Ao sublinharem ser o comportamento do homem cultural resultado de dois processos distintos que implicam no desenvolvimento do psiquismo propriamente humano, Tuleski e Eidt (2016) fundamentadas em Vigotski (2012), destacam a necessária diferenciação entre as duas linhas para, então, compreender a relação que elas estabelecem entre si. De um lado está o grupo que condensa os processos biológicos de evolução das espécies e do outro, o processo de desenvolvimento histórico que propiciou a transição do homem primitivo em ser cultural.

A diferenciação entre as linhas de desenvolvimento da conduta, a biológica e a cultural, de acordo com Vygotski (1996), se apresenta na ontogênese de forma entrelaçada em complexa síntese dinâmica. O estudo que se encontra em coerência com a complexidade dessa síntese deve considerar toda a peculiaridade que fundamenta a formação dos tipos superiores de comportamento, produto do desenvolvimento cultural.

Destarte, a compreensão a respeito do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, segundo Tuleski e Eidt (2016), implica dois grupos que em sua aparência inicial distinguem-se totalmente, no entanto, na realidade confluem-se completamente. O primeiro diz respeito aos meios externos do desenvolvimento cultural – instrumentos e signos. Esses se referem aos instrumentos materiais e simbólicos que produzem as transformações psíquicas como a fala, a escrita, o cálculo, a arte, dentre outros. O segundo grupo refere-se aos processos de desenvolvimento das funções denominadas superiores. A elas são atinentes às funções específicas como a memória, a atenção, a percepção, o pensamento conceitual possíveis de serem formados e transformados tendo como base os meios culturais.

Em termos psicológicos, a diferença entre o homem e os animais, ou seja, a diferença entre a conduta superior, subordinada aos estímulos criados, e a elementar, subordinada aos estímulos dados/ imediatos, está na capacidade de significação que o homem cria, concreta e idealmente, novas conexões no cérebro, o dirige e, por meio dele governa seu comportamento (VIGOTSKI, 2012).

Destarte, “os estímulos artificiais criados pelo homem, que não possuem relação alguma [imediata] com a situação existente e são postos a serviço da adaptação ativa [do homem pela atividade], revela-se uma vez mais como traço distintivo das formas superiores de conduta” (VIGOTSKI, 2012, p. 80, tradução nossa, grifos nossos entre colchetes) <sup>8</sup>. Essa condição, socialmente determinada, que Vigotski destaca como sendo a chave da conduta superior, a diferença desta e a conduta elementar.

Dadas considerações, Vygotski (1996) assinala que o processo do desenvolvimento em cada período é dotado de complexa organização e

---

<sup>8</sup> “Los estímulos artificiales creados por el hombre, que no guardan relación alguna con la situación existente y son puestos al servicio de la adaptación activa, se revelan una vez más como el rasgo distintivo de las formas superiores de la conducta” (VYGOTSKI, 2012, p. 80).

composição, bem como a multiplicidade dos processos que o integram, constituem, sobretudo, um todo único. As leis que regem a formação desse todo, determinam a estrutura e o curso de cada um dos processos de desenvolvimento de forma singular, ou seja, no desenvolvimento “[...] a personalidade da criança se modifica em sua estrutura interna como um todo e as leis que regulam esse todo determinam a dinâmica de cada uma de suas partes” (VYGOTSKI, 1996, p. 261, tradução nossa)<sup>9</sup>

Por essa razão, em cada período do desenvolvimento “[...] encontraremos sempre **uma nova formação central como uma espécie de guia para todo o processo do desenvolvimento** que caracteriza a **reorganização de toda a personalidade** da criança sobre uma base nova” (VYGOTSKI, 1996, p. 261, tradução nossa, grifos nossos)<sup>10</sup>. Sendo assim, em cada período encontraremos neoformações centrais sintetizadas como linhas centrais do desenvolvimento. Essas servem como uma espécie de guia para o transcurso do desenvolvimento de funções psíquicas superiores que atuam na reorganização da personalidade do indivíduo em seu conjunto, isto é, sobre uma nova base. Contudo, é em torno dessas novas formações centrais que as demais, denominadas como parciais ou como linhas acessórias do desenvolvimento, se agrupam e se relacionam dando a cada idade uma estrutura específica e única.

Como exemplo desse complexo, Vygotski (1996) assinala o desenvolvimento da linguagem. O processo de desenvolvimento verbal pode ser denominado como qualidade de uma linha acessória durante o primeiro ano de vida da criança (balbúcio), chegando a ser a linha central do desenvolvimento na primeira infância, para por fim converter-se novamente em linha acessória nos seguintes períodos do desenvolvimento do indivíduo. Portanto, “[...] as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra [...] cada idade possui sua própria estrutura específica, única e irrepetível” (VYGOTSKI, 1996, p. 261, tradução nossa)<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> “[...] la personalidad del niño se modifica en su estructura interna como un todo y las leyes que regulan ese todo determinan la dinámica de cada una de sus partes” (VYGOTSKI, 1996, p. 261).

<sup>10</sup> “[...] encontramos siempre una nueva formación central como una especie de guía para todo el proceso del desarrollo que caracteriza la reorganización de toda la personalidad del niño sobre una base nueva” (VYGOTSKI, 1996, p. 261).

<sup>11</sup> “[...] las líneas accesorias de desarrollo de una edad pasan a ser principales en otra [...] cada edad posee su propia estructura específica, única e irrepetible” (VYGOTSKI, 1996, p. 261).

A dialética existente nos estudos desenvolvidos pela teoria da periodização introduz com base nesses pressupostos, a possibilidade de compreendermos o desenvolvimento do psiquismo humano tendo como ponto central a produção e assimilação da cultura mais desenvolvida que transforma, supera e requalifica o curso das funções elementares interrompendo assim, velhas tendências pedagógicas relativistas e pragmatistas, bem como de linhas psicológicas metafísicas e biologicistas do desenvolvimento psíquico. Estas ao negarem as diferenças essenciais entre as funções psíquicas superiores e as elementares limitam-se a classificá-las a partir das relações inatas e adquiridas unilateralmente por meio das experiências imediatas do cotidiano do indivíduo (VIGOTSKI, 2001; 2012; MARTINS, 2013; 2015; DUARTE, 2010; SAVIANI, 2019a; LEONTIEV, 2004; 2010).

Nesse sentido, Leontiev (2010) esclarece o problema interposto para a compreensão das forças motrizes do desenvolvimento da psique infantil, assinala a necessária compreensão a respeito dos elementos que determinam o caráter psicológico da personalidade. Como ponto que conduz à compreensão dialética a esse respeito, o autor assevera que no decorrer do desenvolvimento, sob as influências das circunstâncias concretas da vida, o lugar que a criança ocupa objetivamente no sistema das relações, se altera. Para Leontiev (2010), esse lugar não determina, em si mesmo, o desenvolvimento, ele tão somente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento psíquico é o desenvolvimento da atividade aparente ou interna da criança.

Nessa perspectiva, o estudo do desenvolvimento da criança deve ter início a partir da análise do desenvolvimento da atividade; como ela é determinada em condições concretas da vida. É tão somente com base na análise do conteúdo da atividade em desenvolvimento que se torna possível compreender o papel condutor, bem como as formas adequadas da educação que sobre o desenvolvimento, incide (LEONTIEV, 2010).

Denominada como forma de relação e vínculo real estabelecido entre o indivíduo e o meio e do indivíduo com as demais pessoas, a atividade, dotada de intencionalidade orientada a um fim específico, é tida como meio pelo qual são desenvolvidas suas propriedades internas ao passo que intervém ativamente como

sujeito sobre a realidade concreta e como personalidade em relação às pessoas (TULESKI; EIDT, 2016).

Não havendo apenas uma única forma de relação do homem com a realidade concreta, algumas atividades exercem maior importância sobre determinado estágio e outras exercem um papel subsidiário, sendo essa ideia introduzida inicialmente por Vygotski (1996) a partir das linhas centrais e acessórias do desenvolvimento.

Ao assinalar a necessidade de se compreender a dependência do desenvolvimento psíquico na sua íntima relação com a atividade principal, e não com a atividade geral, Leontiev (2010) disserta que: é na *atividade principal* ou *atividade dominante* que se encontram engendradas outros tipos de atividade; que os processos psíquicos específicos tomam forma e se reorganizam; e, da qual as principais mudanças psicológicas na personalidade, dependem substancialmente.

Portanto, a *atividade principal* compreende “a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65) de maneira que, as particularidades de cada período são atribuídas conforme o tipo de relação estabelecida entre o sujeito e a realidade, “dominantes numa dada etapa e determinadas pelo tipo de atividade que é então dominante para ela” (LEONTIEV, 2004, p. 310).

Do mesmo modo, ao tratar o problema da periodização do desenvolvimento psíquico como problema fundamental da psicologia infantil, os estudos desenvolvidos por Elkonin (1987) tomam como base para compreensão das leis internas e das forças motrizes que o engendram, (I) o determinismo histórico do desenvolvimento cujo surgimento de novos períodos apresenta-se no curso do avanço histórico da humanidade; (II) a compreensão de cada período com vistas ao lugar em que suas particularidades (atividades orientadoras/ dominantes) ocupam no desenvolvimento geral do psiquismo infantil; (III) a concepção do desenvolvimento psíquico como processo dialeticamente contraditório caracterizado pelo surgimento de neoformações; (IV) a diferenciação das crises obrigatórias e necessárias inerentes ao processo, ou seja, de pontos críticos considerados como importantes indicadores objetivos das passagens de um período para o outro; e, (V) a diferenciação das passagens e períodos por seu caráter e conexões internas que

constituem um processo integral e complexo, isto é, do conteúdo da atividade, dos aspectos da realidade concreta que interatuam com a criança na sua efetivação e, para quais aspectos da realidade se orienta.

No que diz respeito às referidas “crises obrigatórias e necessárias”, conforme disposto por Elkonin (1987), Leontiev (2004), de maneira complementar, assinala que as crises não acompanham inevitavelmente o desenvolvimento psíquico. Para o autor, o que é inevitável são os saltos qualitativos no desenvolvimento que reorganizam e reorientam a relação dos sujeitos com o mundo dos objetos-sociais e com os demais de sua espécie. Posto isto, Leontiev (2004, p. 315) assevera que, “pode perfeitamente não haver crise se o desenvolvimento psíquico da criança não se efetuar espontaneamente, mas como um processo racionalmente conduzido, da educação dirigida”, isto é, por meio da educação escolar.

Inaugurada, pois, a possibilidade de compreensão do desenvolvimento psíquico com base na dialética materialista histórica, isto é, na alternância entre idades críticas constituídas por mudanças qualitativas, revolucionárias e idades mais estáveis, por meio da teoria da periodização, Elkonin (1987) diferencia os tipos de atividades. Inicialmente, num primeiro momento, há a predominância efetiva da relação criança- adultos sociais, constituída pela assimilação dos objetivos, motivos e normas que gerem a atividade humana nas suas relações e determinações sociais. Sobre essa esfera, assenta-se o desenvolvimento de novas necessidades e motivos cada vez mais complexos que, preparam para o segundo momento em que tem lugar a assimilação e reprodução dos procedimentos que orientam a ação com os objetos e a formação de técnicas operacionais sugerindo, a predominância da relação criança-objeto social.

A importância teórica e prática atribuída às hipóteses elaboradas sobre o caráter periódico do desenvolvimento psíquico, base sobre a qual se estrutura o sistema de periodização, de acordo com Elkonin (1987) está na possibilidade de superação das perturbações existentes na psicologia infantil entre o desenvolvimento dos motivos e necessidades intelectuais mostrando, pois, a unidade desses aspectos no desenvolvimento da personalidade dos indivíduos. Isto

possibilita a compreensão de seu transcurso num esquema de espiral ascendente<sup>12</sup> e não em sua forma linear e paralela, sendo esta, outra importância central.

Onde se observava uma ruptura inevitável, natural, compreende-se agora a existência de um vínculo 'orgânico' constituído de passagens apreendidas como saltos qualitativos que, requalificando os sistemas internos e externos de infindas funções atreladas à atividade humana, pressupõe um novo sistema, ou seja, a dialética entre os planos biológico e social, sendo que a estruturação desse sistema engendra o ponto de partida para uma nova teoria da educação (VIGOTSKI, 2001).

Logo, a compreensão a respeito das forças motrizes que engendram o desenvolvimento psíquico dos adolescentes e, sobretudo, do gênero humano, é tomado como subsídio teórico para a subsequente análise crítica dos processos e propostas constitutivos da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

Os caminhos pelos quais essa dissertação se orienta, busca evidenciar a forma contundente com que a BNCCEM tem incidido sobre a atividade pedagógica dos professores exaurindo-os de sua função sócio-política e, conseqüentemente, sobre o currículo escolar que do mesmo modo, dos conteúdos universais formadores da consciência humana, refletem na atividade produtiva dos jovens convertida no fulcro da sociedade capitalista, como trabalho alienado.

### **2.3 A comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo orientada para o trabalho como atividade propulsora do desenvolvimento psíquico na adolescência**

O percurso para compreensão das influências do entorno social, e aqui de forma especial, da educação, na formação da nova estrutura da consciência do adolescente indica como característica central, a criação de novas aptidões, de novas funções psíquicas que intervém, ativa e diretamente, na reconfiguração de sua vida, bem como de sua existência social que se difere substancialmente dos períodos que a precederam.

Os níveis alcançados ao final da idade escolar primária ao constituir-se de infindas possibilidades físicas, intelectuais, volitivas e morais cria as premissas

---

<sup>12</sup> Conforme explicitado em APÊNDICE – Periodização do desenvolvimento psíquico.

centrais para que se transforme, essencialmente, a forma como o adolescente se situa na sociedade da qual se torna efetivamente, membro (ELKONIN, 1978).

Dessa maneira, a teoria da periodização constituída por processos de contínua produção e apropriação da existência humana acumulada sob a forma de fenômenos do mundo exterior objetivo, culturalmente determinados, como o mundo das tecnologias, das ciências, da arte e da filosofia, sintetiza-se como “processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 288, grifos do original).

De acordo com Leontiev (2004), a forma particular de aquisição e fixação da cultura material e intelectual é condicionada pela atividade criadora e produtiva dos homens sendo o trabalho a atividade humana fundamental. À vista disto, o autor reitera neste ponto estar,

[...] fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes [...] o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p. 284).

A materialidade das funções psíquicas superiores não pressupõe a fixação destas no cérebro do homem, conforme defendido pelas concepções condutivista e cognitivistas cuja primazia dos processos psíquicos é marcada, tão somente, pelo determinismo biológico, mas sim, que o cérebro se torna agora, um órgão capaz de formar órgãos funcionais. Ou seja, novas associações que engendradas pelo caráter específico da atividade humana, diferenciam-se como *neoformações* e se constituem como “substratos das aptidões e funções específicas que se formam no decurso da apropriação pelo homem do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade, isto é, da cultura” (LEONTIEV, 2004, p. 289). Por este fato, é incabível reputarmos os processos naturais e independentes como indicativos da formação e desenvolvimento do psiquismo humano na sua forma mais complexa que, por seu caráter, se desenvolvem, sobretudo no transcurso da história social da humanidade.

Elkonin (1987) sobreleva nesse sentido que a identificação da atividade dominante específica do período da adolescência apresenta dificuldades visto que,

para o adolescente a atividade fundamental segue sendo a de estudo reconhecida como uma forma de trabalho escolar. Dessa forma, é na ausência de mudanças gerais, isto é, em seu aspecto externo, da vida e da atividade do adolescente neste período do desenvolvimento, que se configuram as análises alicerçadas nas mudanças de caráter orgânico, sobretudo ligadas aos aspectos da maturidade sexual relacionados ao avanço e desenvolvimento da puberdade junto ao adolescente.

A história do desenvolvimento das formas superiores de conduta revela estreita relação de dependência com o desenvolvimento orgânico e suas funções psicofisiológicas elementares, porém, essa relação, como defendido por Vygotski (1996), não supõe identidade, ou seja,

O desenvolvimento histórico da conduta vem a ser parte orgânica do desenvolvimento social do ser humano fundamentalmente subordinado a todas aquelas leis que determinam o curso do desenvolvimento histórico da humanidade em seu conjunto (VYGOTSKI, 1996, p. 52).<sup>13</sup>

As mudanças fundamentais em seu desenvolvimento físico são marcadas pelos caracteres sexuais secundários, pelo desenvolvimento do sistema nervoso central e igualmente, das funções cerebrais. Estas se encontram, sobretudo, ligadas pelas mais novas e complexas condições de vida e atividade social do adolescente (ELKONIN, 1978).

Ao negar a formação de novas funções na esfera intelectual do adolescente, de maneira a julgar o seu pensamento como uma simples continuação do pensamento de uma criança de três anos, a psicologia tradicional e as pedagogias por elas fundamentadas consideram as particularidades de sua personalidade como produtos, direta e unilateralmente, subordinadas à maturação sexual (VYGOTSKI, 1996).

Em cada período do desenvolvimento, segundo Vygotski (1996), é estabelecida entre o indivíduo e o meio social que o circunda, uma relação específica e única denominada como 'situação social do desenvolvimento'. Para o autor, a situação social do desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem durante o período de cada idade, sendo a

---

<sup>13</sup> "El desarrollo histórico de la conducta viene a ser parte orgánica del desarrollo social del ser humano, supeditado en lo fundamental a todas aquellas leyes que determinan el curso del desarrollo histórico de la humanidad en su conjunto" (VIGOTSKI, 1996, p. 52).

dinâmica, compreendida como o conjunto de leis que regulam a formação, as mudanças e os nexos das novas formações.

Ao considerar a adolescência um fenômeno cultural cujo desenvolvimento psíquico tem sua origem determinada pelas transformações históricas das sociedades e dos modos de produção por elas requeridas, isto é, como período que surge como consequência de um grau historicamente alcançado de complexidade da vida social, a psicologia Histórico-Cultural não nega as influências da materialidade do corpo orgânico (ANJOS; DUARTE, 2016). Todavia, estas influências não se dão na sua forma primária, elas são mediatizadas pelas relações dos indivíduos com o mundo (ELKONIN, 1978; 1987).

Com base em Elkonin (1978), o período da adolescência é compreendido em dois momentos fundamentais que concernem às especificidades do desenvolvimento psíquico nessa fase. No primeiro momento, denominado como 'adolescência inicial', as mudanças características tem como base a atividade de *comunicação íntima pessoal* que, diferindo-se das demais formas de interação, tem a predominância da atividade coletiva organizada segundo o código de companheirismo e respeito mútuo entre os adolescentes. A atividade guia do primeiro momento desse período reproduz, dessa maneira, por seu conteúdo objetivo, as normas mais gerais das interrelações existentes entre os pares e entre os adultos em dada sociedade.

Constituída sobre a base de uma completa confiança, a *comunicação íntima pessoal* consiste, pois, na formação de pontos de vista gerais acerca da vida, das relações entre as pessoas e do futuro próprio sobre o qual se estrutura o sentido pessoal da vida (ELKONIN, 1978).

A ampliação da consciência de si tem como fonte fundamental a valorização social de sua conduta e das atividades que executa. Nesse sentido, a valoração social da coletividade escolar possui significado educativo para os adolescentes que, quando ausentes, desorganiza e dificulta a consciência de si e de suas qualidades (ELKONIN, 1978).

Anjos e Duarte (2016) colocam em evidência, nesse contexto, a importância do trabalho pedagógico pautado no grupo adolescente e não somente no indivíduo isolado posto que, a opinião que o mesmo tem sobre si são coincidentes com a valoração dos colegas, ou seja, será de acordo com o grupo que o mesmo irá agir.

É, portanto, por meio da primeira atividade-dominante, *comunicação íntima pessoal*, que se forma a autoconsciência, como produto da consciência social que se converte, posteriormente, como consciência interna; e é sobre esse ponto, que surgem as premissas que dão origem às novas tarefas e motivos que preparam a passagem para o segundo momento denominado como 'adolescência' propriamente dita ou 'juventude' aonde há a predominância da *atividade de estudo orientada para o trabalho produtivo* (ELKONIN, 1987).

A atividade inicialmente coletiva se transforma em atividade orientada para o futuro adquirindo o caráter profissional e independente que por sua vez, representa formas cada vez mais elevadas e complexas de assimilação dos procedimentos socialmente elaborados de ação que atuam, especialmente, na formação do indivíduo como integrante das forças produtivas da sociedade (ELKONIN, 1987). Em outras palavras, aqui se evidencia o papel imprescindível da apropriação da cultura por meio da prática pedagógica, isto é, da educação escolar, no desenvolvimento dos indivíduos como seres universais e livres seja no que tange suas particularidades/singularidades humano-genéricas, seja no que diz respeito ao trabalho concreto e, portanto, produtivo não alienado.

Nesse momento, a vida escolar chama a atenção do adolescente por outras particularidades distintas daquelas que são predominantes para o aluno da escola primária. Esta segunda constitui-se por significações acerca das questões externas, ou seja, da apreensão da realidade concreta para além de suas manifestações e representações fenomênicas (ELKONIN, 1978).

Agora, na adolescência, os conteúdos escolares tornam-se mais atraentes; o estudo, a vida social, o trabalho extraclasse denotam fundamental desenvolvimento dos interesses cognoscitivos com base nas ciências e por sua aplicação prática na vida. Elkonin (1978) aponta serem tais interesses, em seu caráter ativo, o que se manifesta na tendência de satisfação por meio da atividade real. Todavia, esses mesmos interesses, podem conduzir o adolescente ao desprezo pelos conhecimentos teóricos e técnicos que, segundo o senso comum, não possuem sentido e significado prático (ELKONIN, 1978). Isso se dá, ao passo que ao se iniciar a descoberta pelo significado dos conhecimentos científicos, as disciplinas que constituem o currículo escolar a ser ministrado pelos professores são valorizadas segundo a futura profissão almejada (ANJOS; DUARTE, 2016).

Logo, frente ao novo conteúdo e ao novo caráter da atividade de estudo do adolescente, são exigidos igualmente novos métodos de ensino e, simultaneamente o desenvolvimento de novos métodos de atividade mental. A assimilação do sistema de conceitos científicos abstratos tem por objetivo, passar das operações com as representações concretas dos objetos às operações com o próprio conceito permitindo-lhes conhecer a realidade com maior profundidade. Dessa maneira, cabe à escola em seu pleno funcionamento preparar os adolescentes para a atuação profissional e ao mesmo tempo, não limitar essa formação às tendências adaptativas ao mercado regido pela lógica capitalista (ANJOS; DUARTE, 2016).

As definições atribuídas por Saviani (2011) ao conceito de currículo sintetizam discussões desenvolvidas pelo autor a respeito da natureza e especificidade da educação escolar. Saviani (idem) defende a transmissão e assimilação do *clássico* que se converte, nessas condições de ensino, em ‘saber escolar’ como o fim a ser atingido. Desse modo, a elaboração dos métodos e formas de organização do conjunto de atividades escolares é compreendida como currículo.

Dado pressuposto, o conceito de **currículo escolar** em seu sentido abrangente consiste na “organização do conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Portanto, um currículo é, sobretudo, **“uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”** (SAVIANI, 2011, p.17, grifos nossos). Uma educação que favoreça a formação de sujeitos livres e universais, deve posicionar-se criticamente frente à lógica mercadológica na qual os adolescentes ao longo da história vêm sendo inseridos. Não abdicar-se da luta pela superação de uma sociedade segmentada em classes implica criar nos alunos a necessidade de apropriarem-se das produções humanas mais elaboradas. Esses conhecimentos, científicos, artísticos e filosóficos exercem papel decisivo para uma relação cada vez mais consciente com o cotidiano, sobretudo, mediada pelos conhecimentos universais (ANJOS; DUARTE, 2016).

As mudanças essenciais da atração biologicamente determinada, em interesses socialmente condicionados, constituem o fulcro das necessidades denominadas como superiores nesse período. Os interesses instituem um estado especificamente humano ao homem (VYGOTSKI, 1996), e é por meio das funções engendradas pela *atividade dominante de estudo* em face com a *comunicação*

*íntima pessoal*, que o pensamento por conceitos e conseqüentemente, a estruturação da personalidade e concepção de mundo se formam (ANJOS; DUARTE, 2016).

A concepção de mundo compreendida, conforme Duarte (2018), como a visão que cada pessoa tem a respeito da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e, igualmente, de si mesma como indivíduo singular é algo que “se desenvolve em íntima relação com a vida de cada pessoa, numa unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto etc.” (DUARTE, 2018, p. 66).

Assim sendo, a forma e o conteúdo do pensamento e suas mudanças conferem dois momentos de um só processo integral que, relacionados internamente por seus nexos essenciais tem sua magnitude variável socialmente condicionada, portanto, produto do processo de desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1996).

A vista disto, não se pode formar o pensamento por conceitos na adolescência independente da qualidade da educação escolar. A educação escolar em seu caráter mediador entre as esferas do cotidiano e do não cotidiano tem como tarefa central, a transmissão dos conhecimentos clássicos, sistematizados e indispensáveis para a formação do pensamento por conceitos e, portanto, da totalidade do homem (ANJOS; DUARTE, 2016).

A análise do desenvolvimento do pensamento e da mesma forma, da linguagem, aponta como aspecto de relevância o reconhecimento da complexa relação entre essas funções<sup>14</sup>, sendo nesta que se encontra ancorado o cerne da compreensão da humanização do psiquismo (MARTINS, 2015).

O estudo da gênese da linguagem destaca sua função como meio de expressão do pensamento, como já abordado por Luria (1979). Nesse sentido, ao denominar o ‘significado da palavra’ como unidade que condensa o traço essencial de ambos os processos, Martins (2015) ao retomar os pressupostos de Vigotski ressalta três expressões do uso dessa assertiva. A primeira está na constatação de que os significados evoluem sendo por meio desta evolução que, o pensamento e a

---

<sup>14</sup> Tema abordado na subseção 2.4 A formação dos conceitos como qualidade da nova forma intelectual na adolescência.

linguagem, conquistam seus níveis mais complexos de desenvolvimento. Sendo assim,

Se nos primórdios do desenvolvimento da linguagem a palavra é mera extensão do objeto, e o pensamento, um “ato prático” relativamente independente da palavra, o domínio de seu significado acarreta não apenas uma ampliação semântica, mas uma mudança do papel que desempenha no sistema psíquico. Logo, trata-se, segundo Vigotski, da transformação funcional do papel do *significado da palavra em ato de pensamento* (MARTINS, 2015, p. 213, grifos em itálico do original).

A segunda constata que as transformações dos significados da palavra que se ampliam no percurso do desenvolvimento por meio do processo de internalização, refletem diretamente no curso do desenvolvimento do pensamento, quando se destaca a formação de conceitos. Já a terceira expressão, se refere às transformações processadas na estrutura e na funcionalidade do pensamento à medida que são superadas as dimensões sensoriais concretas em direção às abstratas, aonde se configuram as novas funções, operações e modelos de atividades. Evidencia-se, pois, aqui, a dialética entre conteúdo e forma do pensamento que compreendem em mudanças qualitativas engendradas pelo desenvolvimento cultural do comportamento (MARTINS, 2015).

Destarte, não só o conteúdo do pensamento humano e nem tão somente as formas e mecanismos superiores da conduta que sofrem mudanças no período de transição, mas também, as próprias forças motrizes do comportamento que colocam em movimento tais mecanismos. A orientação da conduta humana experimenta complexas mudanças em seu desenvolvimento histórico-cultural (VYGOTSKI, 1996), sendo seu núcleo, situado na formação de conceitos que sintetizam, em suas diferentes formas, o movimento evolutivo do pensamento incabível na ausência da internalização dos signos (MARTINS, 2015).

Denominada como idade de *trânsito* ou de *transição*, como resultado das exigências da sociedade e consequentes mudanças reais da situação dos adolescentes na sociedade, temos a consciência de suas forças e capacidades que influenciam nos esforços dispensados para a formação de determinadas qualidades da personalidade e do autodomínio da conduta (ELKONIN, 1978; 1987).

Anjos e Duarte (2016) elucidam que subordinadas à forma *natural* do desenvolvimento do psiquismo humano, tais alterações, segundo concepções hegemônicas, ora idealistas/metafísicas, ora evolucionistas/naturalizantes, tendem a determinar a conduta dos adolescentes atribuindo-lhes o caráter de conduta

patológica e, portanto, problemática. Expressivas, especialmente, na formação dos traços negativos da personalidade do adolescente têm-se por meio delas, isto é, das linhas teóricas citadas, negado as determinações histórico-sociais que constituem a totalidade do aparato especificamente humano do psiquismo e igualmente, da conduta dos homens por ele engendrados.

Como destacado por Anjos e Duarte (2016), estas mudanças apreendidas como *problemáticas e inerentes da adolescência*, resultam, sobretudo, da ausência de exigências mais complexas compreendidas como essenciais para atuar na formação e desenvolvimento de traços como a constância, a organização, a disciplina, o cooperativismo, a responsabilidade.

Compreendida, desse modo, como um momento importante que determina particularidades da personalidade dos adolescentes, a aproximação com o fim dos estudos escolares no Ensino Médio, a um passo de uma vida independente com sua cidadania reconhecida socialmente, cria uma particular orientação para o futuro manifesta pelas tendências à escolha de uma profissão, ou seja, de determinar ou seu caminho projetando perspectivas concretas para o trabalho produtivo que, compreendido como atividade vital dos seres humanos consiste, na atividade consciente que se objetiva em produtos com funções determinadas pela prática social (ELKONIN, 1978).

Com base nesses pressupostos, pode-se inquirir em que consistem as mudanças psíquicas, os saltos revolucionários/ qualitativos posteriores às mudanças essenciais da atividade do adolescente? E como caberia à educação escolar atuar sobre essas mudanças essenciais com fins à efetivação dos indivíduos? Tais questionamentos possíveis conduzem a sequência de explicações.

#### **2.4 A (trans.) formação dos motivos e interesses na adolescência**

De acordo com Leontiev (2004), os esforços para compreender as mudanças do conteúdo interno da atividade no próprio sujeito, ou seja, dos motivos e interesses, situam-se no reconhecimento de que a atividade se desenvolve em condições de vida exteriores aos homens aonde descortinam-se simultaneamente as suas disposições internas. Logo, o mecanismo psicológico correspondente a esse processo no qual se assentam as mudanças internas do conteúdo da atividade e a

consequente passagem de um momento ao outro do desenvolvimento psíquico está, justamente, no surgimento de novos motivos que criam assim, uma nova atividade.

Atinentes aos novos motivos, Leontiev (2004) empreende as seguintes diferenciações: '*motivos apenas compreendidos*' e '*motivos que agem realmente*'. Os primeiros são criados externamente, isto é, pelos seus representantes, como condição para que se chegue a um fim específico conscientizado; de valor e sentido individual e, por vezes, imediato. Os segundos são considerados os verdadeiramente eficazes na medida em que, em determinadas condições, são transladados para o interior dos sujeitos, o que possibilita que estes se empenhem à atividade por iniciativa própria.

A atividade de estudo realizada tendo inicialmente como força motriz os *motivos apenas compreendidos* – é preciso estudar para satisfazer determinada necessidade imediata como, brincar, sair, não decepcionar os pais e professores, passar em um exame – adquire verdadeiro sentido em certas condições em que os resultados da ação são mais importantes do que os motivos que a suscitaram – *motivos que agem realmente* (LEONTIEV, 2004).

Nesse momento em que os resultados alcançados traduzem maior importância do que os motivos que levaram o indivíduo a agir, “produz-se uma nova “objetivação” das suas necessidades, isto quer dizer que elas se elevam de um grau [ao outro]”. (LEONTIEV, 2004, p. 318 - 319, grifos nossos entre colchetes).

É aqui que se encontra a ‘arte da educação’ que, conforme Leontiev (2004) reside exatamente em assentar da melhor forma, ambos os motivos – *compreendidos* e que *agem realmente* – de maneira a identificar quando se faz necessário, priorizar os resultados da atividade e seu sucesso a fim de assegurar a passagem a um tipo superior de motivos que conduz de forma integrada e integral, a vida e a personalidade em sua forma mais complexa.

A respeito de quais as marcas revolucionárias inscrevem-se no período da adolescência, retomamos os pressupostos de Leontiev (2004) que destaca que, primeiramente faz-se necessário conscientizar, isto é, dar sentido individual, ao objeto – fim imediato – da *ação* na sua relação com o motivo da *atividade* em que a *ação* é parte. Seu fim pode ser conscientizado de diferentes formas a contar com o motivo no qual determinada ação encontra-se ligada.

Como exemplificado pelo autor, no caso da realização das tarefas escolares o motivo pode estar em assimilar efetivamente dado conteúdo; não decepcionar as pessoas com quem tem vínculo afetivo estabelecido; ou ainda, simplesmente fazer algo que deseje. Objetivamente, o fim permanece sendo o mesmo em todas as situações, realizar as atividades escolares, no entanto, o sentido da ação para o estudante será em cada caso diferente e, por esta razão, suas ações serão psicologicamente diferentes (LEONTIEV, 2004).

Da mesma maneira, o autor constata que, a compreensão, bem como a conscientização da realidade e seus fenômenos pela criança e posteriormente, pelos adolescentes, relacionam-se à atividade preponderante de cada um dos estágios do desenvolvimento, diferenciando-se entre si (LEONTIEV, 2004).

Os processos de conscientização, ou seja, da nova significação, do novo sentido individual, ressaltam a razão pela qual a caracterização do desenvolvimento psíquico do adolescente pelo seu conteúdo, e não pela sua forma, não pode ser abstraído do desenvolvimento de suas relações reais com o mundo e do seu conteúdo que consistem nas particularidades da sua consciência. Destarte, “toda a ação consciente se forma, portanto, no interior de uma esfera de relações já constituídas, interior de tal ou tal atividade que lhe determina das particularidades psicológicas” (LEONTIEV, 2004, p. 322).

Em segundo lugar, Leontiev (2004) destaca que, a compreensão das mudanças psíquicas ocasionadas pelas mudanças da atividade é observada nas *operações*, isto é, o modo de executar determinada ação. As operações conscientes formam-se, primeiramente, como processo que visam a um fim, ou seja, como ação, podendo em seguida, adquirir a forma de práticas suficientemente elaboradas e automatizadas.

Tal processo é evidenciado tanto nas operações motoras quanto nas mentais cuja automatização, fixa-se na forma de hábitos mentais. Ler e escrever podem ser uma ação ou uma operação; somar e subtrair podem ser assim, igualmente, mas, estas são pertencentes à base precípua para a complexificação posterior da exigência de novas atividades que as requeiram na sua forma automatizada.

Em terceiro e lugar, Leontiev (2004) sublinha que, das mudanças nos processos do desenvolvimento psíquico destacam-se àquelas que atuam sobre as

funções psicofisiológicas compreendidas, como “as funções fisiológicas que realizam a forma de vida superior do organismo”, isto é, “a vida mediatizada pelo reflexo psíquico da realidade” (LEONTIEV, 2004, p. 326). Essas, ao se reorganizarem no interior do processo da atividade em que se realizam os processos funcionais, se reconfiguram segundo o lugar que tal ou tal função ocupa na atividade em dado estado do desenvolvimento, ideia ratificada por Vigotski (1991) ao atestar que, a ação direta da criança sobre o objeto, ao longo do processo do desenvolvimento, é substituída por um processo psicológico complexo por meio do qual, a motivação interior e as intenções, estimulam o seu próprio desenvolvimento e realização. Isto ocorre pelo processo de internalização das funções que, previamente utilizadas para dirigir-se ao mundo externo, dos homens e dos objetos, denominadas em seu caráter *interpessoal*, adquire função *intrapessoal* (VIGOTSKI, 1991).

Em suma, “a formação do indivíduo é resultado da permanente e essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade objetivada nos produtos materiais e ideativos” (DUARTE, 2013, p. 54) de maneira que, realizando-se em níveis tão mais ricos e elevados, a produção e reprodução da realidade humana tornem as conquistas do gênero humano, *órgãos da individualidade* de cada um dos sujeitos.

Logo, ao carregar em seu cerne, de forma umbilical, a formação dos conceitos como qualidade preponderante da nova forma intelectual de apreensão da realidade pelos adolescentes, a comunicação íntima pessoal em confluência com a atividade de estudo orientada para o trabalho, como atividades propulsoras do desenvolvimento psíquico no período da adolescência, serve-nos de base para a discussão atinente à próxima subseção, qual sendo, a formação do pensamento por conceitos.

## **2.5 A formação dos conceitos como qualidade da nova forma intelectual na adolescência**

O pensamento nas suas formas mais complexas é apreendido como reflexo generalizado, no cérebro humano, da realidade concreta. Mediado pela linguagem, pelo significado da palavra, o pensamento complexo, superior, tem o conceito como seu conteúdo específico (MALANCHEN; ANJOS, 2018).

Os conceitos concernem no conhecimento das propriedades essenciais dos objetos e fenômenos da realidade e, sobretudo, o conhecimento dos nexos internos que regem a relação entre tais propriedades essenciais, Malanchen e Anjos (2018) asseveram que, a questão de sua formação, isto é, dos conceitos, remetem substancialmente à discussão a respeito da importância da transmissão dos conceitos científicos e não tão somente dos conceitos cotidianos pela educação escolar.

Desse modo, Martins (2015) destaca que no caminho para o conhecimento do objeto, da ação e de seus produtos, ou seja, no caminho do abstrato ao concreto, precípuo dos conceitos científicos, são exigidas operações lógicas de raciocínio a contar com os processos de análise, síntese, comparação, generalização e abstração<sup>15</sup>, cujo movimento, no pensamento, transforma-os em conceitos e juízos a respeito da realidade. Como consequência é atingida a inteligibilidade do real, a consciência (MARTINS, 2015).

As diferentes disciplinas escolares competem diferentes formas de tradução das leis gerais da realidade. Ao constituírem um sistema de conceitos atinentes às ciências, à arte e à filosofia, isto exige que o adolescente aprenda muitos conceitos abstratos que se apoiam nos conhecimentos a respeito dos objetos concretos que possibilita ultrapassar os limites de suas experiências sensoriais. Contudo, “o mais típico e novo sobre o conhecimento que o adolescente adquire é que eles são abstração do concreto” (ELKONIN, 1978, p. 537, tradução nossa)<sup>16</sup>.

Não se tratando de uma simples continuação de tendências anteriores e nem tão somente de um conjunto de ricas associações internamente relacionadas, o pensamento por conceitos, segundo Vygotski (1996), é uma forma qualitativamente nova de atividade intelectual, um modo qualitativamente novo de conduta do adolescente.

Na medida em que os conceitos espontâneos são formados na prática cotidiana da criança, os conceitos científicos alusivos ao pensamento conceitual dependerão das operações teóricas aprendidas pela criança na escola. Assim,

---

<sup>15</sup> Para melhor compreensão sobre as citadas operações racionais do pensamento, indico a leitura do artigo intitulado “Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”, autoria de Julia Malanchen e Ricardo Eleutério dos Anjos disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653412/18867>.

<sup>16</sup> “[...] lo más típico y nuevo que tienen los conocimientos que adquire el adolescente es que son abstracción de lo concreto” (ELKONIN, 1978, p. 537).

“pode-se inferir que a formação dos conceitos científicos na adolescência dependerá da atividade na qual o indivíduo estiver inserido” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 204).

Ao revelar os nexos internos (essência) da realidade concreta, o pensamento por conceitos é o meio fundamental para compreender como se assimila adequadamente a experiência social da humanidade formada historicamente. Destarte, é

[...] graças ao pensamento por conceitos [*que*] chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nós mesmos. Esta é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente, este é o novo que diferencia o pensamento do adolescente do pensamento de uma criança de três anos (VYGOTSKI, 1996, p. 72, tradução nossa, grifo nosso entre colchetes) <sup>17</sup>.

Desse modo, é no percurso do desenvolvimento que resulta a formação do pensamento teórico, isto é, o conhecimento do movimento dialético da realidade que possibilita a apreensão prática da teoria ainda que, do ponto de vista da análise externa, compreenda uma aparente distância entre a atuação prática e o pensamento teórico (MARTINS, 2015).

Nesse sentido, a compreensão desse processo perpassa pelas diferentes formas qualitativas do pensamento conquistadas ao longo do desenvolvimento que assumem novas estruturas de generalizações com características específicas à formação dos conceitos. Este processo expressa-se em três fases principais: o *pensamento sincrético* que conta com o domínio do aspecto externo, sonoro da palavra ainda que com ausente correspondência objetiva entre os elementos – inerente da primeira infância; o *pensamento por complexos* que designa generalizações de objetos ou elementos agrupados não somente sobre a base de conexões subjetivas e sensoriais, mas também fundadas por relações objetivas e reais entre os objetos – inerentes do final da primeira infância e início da adolescência; e o *pensamento por conceitos* que, por sua vez, avança na compreensão da realidade, das pessoas e de si mesmo – próprios da adolescência (MARTINS, 2015).

---

<sup>17</sup> “[...] gracias al pensamiento en conceptos llegamos a comprender la realidad, a los demás y a nosotros mismos. Esta es la revolución que se produce en el pensamiento y en la conciencia del adolescente, esto es lo nuevo que diferencia el pensamiento del adolescente del pensamiento de un niño de tres años” (VYGOTSKI, 1996, p. 72).

Apreendida como “corolário da qualidade dos períodos vividos anteriormente” (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 207), a adolescência e suas especificidades como, a formação dos conceitos; a concepção de mundo; a consolidação dos traços da personalidade e o autocontrole da conduta resultam de um processo histórico de desenvolvimento que supera por incorporação as leis naturais e culturais nas quais se assentam. Desse modo, seu princípio não é em si mesmo, mas no cerne dos períodos que a antecederam (*ibidem*).

O tratamento dispensado, nessa dissertação, à adolescência, implica, inicialmente, na compreensão do quinto tipo principal do pensamento por complexos. Os *pseudoconceitos* que sucedem ao complexo associativo, por coleção, por cadeia e ao complexo difuso, marca o limiar da transição do *pensamento por complexos* para o *pensamento conceitual* (ANJOS; DUARTE, 2016). Este é assim denominado porque, “em termos externos, temos diante de nós um conceito, e em termos internos, um complexo” (VIGOTSKI, 2001, p. 191), ou seja, os pseudoconceitos equivalem funcionalmente ao conceito, entretanto, não o é. Isto se deve ao fato de que sua estrutura não se fundamenta em um sistema lógico abstrato, mas sim nos traços concretos do objeto. É somente o domínio das abstrações, com início na adolescência, que se admite a passagem para a formação dos verdadeiros conceitos (ANJOS; DUARTE, 2016).

A existência de um conceito e a consciência desse conceito não é coincidente com o momento do seu surgimento, nem mesmo do seu funcionamento. Sendo assim, o conceito pode vir a surgir antes da sua conscientização e atuar de forma independente. Os adultos utilizam palavras abstratas com significados já existentes no mundo adulto quando se colocam numa relação direta com as crianças. Ao serem transmitidas às crianças, estas não escolhem nem inventam tais significados, apenas os recebem prontos (ANJOS; DUARTE, 2016).

Dadas considerações reiteram que, “a análise da realidade fundada em conceitos surge bem antes que a análise dos próprios conceitos”, isto é, mesmo com todos os atributos de conceitos no ponto de vista da lógica formal, ainda assim, não se constituem conceitos do ponto de vista da lógica dialética (VIGOTSKI, 2001, p. 129). O fato de as crianças fazerem o uso de palavras abstratas relacionando-as ao mesmo repertório de objetos dos adultos, não significa que elas tenham um pensamento abstrato (ANJOS; DUARTE, 2016).

Segundo Vigotski (2001), esta última forma do pensamento por complexos, também denominada como *conceitos potenciais*, assume importância tanto no pensamento experimental quanto no pensamento efetivo da criança, ao passo que lança luz ao que serve como ponte transitória para um novo estágio, isto é, superior pela formação dos verdadeiros conceitos.

Desse modo, o pensamento *sincretico* e por *complexos* não desaparecem na adolescência, mas são superados por incorporação. É por essa razão que os conceitos advindos da experiência cotidiana utilizados não só pelos adolescentes, mas igualmente pelos adultos não podem superar de forma espontânea o nível dos *pseudoconceitos* (ANJOS; DUARTE, 2016).

Este aspecto legitima, por sua vez, a importância central do caráter diretivo do ensino escolar no desenvolvimento psíquico dos sujeitos por meio dos processos de transmissão e assimilação dos conhecimentos clássicos, universais valendo-se ressaltar que isto não tende a anular o caráter ativo do aluno. Todavia, a contradição existente entre o pensamento do adulto (professor) e o do aluno funciona como impulso para o segundo na direção dos conceitos transmitidos de forma sistematizada pelo primeiro (ANJOS; DUARTE, 2016).

Conforme assinalado por Vigotski (2001), na adolescência a transição do *pensamento por complexos* para o *pensamento conceitual/ teórico* implica na tomada do conceito não na sua forma acabada, mas sim, em ação. Nesse período os conceitos passam por testes funcionais que revelam sua natureza psicológica no processo de aplicação.

Na ausência de condições objetivas que possibilitem o desenvolvimento do *pensamento por conceitos*, em outros termos, de uma educação que tenha como objetivo a formação de uma consciência filosófica em cada indivíduo por meio do conhecimento da realidade para além de suas manifestações sensíveis ao homem, será encontrada, segundo Kosik (2002), a práxis utilitária e imediata como conjunto de categorias do pensamento comum.

De acordo com Kosik (2002), essa prática utilitarista trata-se de uma forma ideológica do agir do homem no seu cotidiano correspondente à possibilidade de orientar-se, familiarizar-se e manejar tão somente com os objetos a ele disponibilizados que, isolados e percebidos em seu caráter formativo independente, apresenta-se exauridos de suas conexões internas.

Ao pressupor, de início, certa unilateralidade do pensamento do adolescente frente o emprego dos conceitos pelo pensamento, Anjos e Duarte (2016) assinalam ser desse ponto, que advém a necessidade fulcral de “um sistema educacional que tenha uma orientação intencional para o desenvolvimento do pensamento dialético [conceitual], exigindo do adolescente a superação da tal visão maniqueísta de mundo” (idem, p. 203, grifo meu entre colchetes). Desse modo, ao atuar junto com todas as demais funções como a memória, a atenção, a percepção em seu caráter volitivo, o *pensamento por conceitos* se torna o guia das transformações mais decisivas no psiquismo e como consequência, na personalidade do adolescente (MARTINS, 2015).

O processo de desenvolvimento do pensamento mantém alto grau de dependência com as formas de relações objetivas de vida e com a educação, ou seja, com as condições nas quais se efetivam a apropriação dos resultados da produção humana condensados na forma da cultura simbólica aonde se diferenciam o papel dos conceitos espontâneos e sua formação, dos conceitos científicos, escolares (MARTINS, 2015).

Martins (2015) ressalta as premissas que conduziram as investigações de Vigotski a respeito da formação dos conceitos reiterando que, não se tratam de duas formas independentes de manifestação do pensamento (conceitos espontâneos e conceitos científicos), pois se assim fossem compreendidos, nos depararíamos com a debilidade de ambos no processo de desenvolvimento.

Se a fragilidade dos primeiros se revela na sua incapacidade de abstração, no aprisionamento à experiência sensorial espontânea e imediata, a debilidade dos conceitos científicos aponta o risco de sua conversão em um “verbalismo”, em um relativo distanciamento do concreto (MARTINS, 2015, p. 222).

Desse modo,

[...] os limites e riscos que encerram só podem ser superados ao longo do complexo processo de formação dos conceitos científicos, quando o verbalismo é suplantado pela concretude do conceito, refletindo-se na própria elaboração e utilização dos conceitos espontâneos, isto é, transformando-os (*Ibidem*).

Segundo Vigotski (2001), a relação existente entre o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos científicos, isto é, dos verdadeiros conceitos,

revela sua natureza social determinada pelo vínculo entre a *zona de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento proximal*.

[...] poderíamos dizer convencionalmente que o conceito espontâneo da criança se desenvolve de baixo para cima [síntese], das propriedades mais elementares e inferiores às superiores, ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo [síntese], das propriedades mais complexas e superiores para as mais elementares e inferiores. Essa diferença está vinculada à referida relação distinta dos conceitos científico e espontâneo com o objeto (VIGOTSKI, 2001, p. 348, grifos nossos entre colchetes).

Compreendida, portanto, como forma superior do pensamento, Martins (2015) assinala que os conceitos científicos se encontram subordinados à orientação consciente dirigida e volitiva que se institui numa completa dependência da atuação participativa do pensamento do adulto mais desenvolvido que, conforma-se, à vista disto, na *zona de desenvolvimento proximal*.

Segundo Anjos e Duarte (2016), o ensino das disciplinas escolares aos adolescentes exige com que eles aprendam uma extensa gama de conceitos abstratos. Como mediadores do processo de apropriação do concreto pelo pensamento, tais abstrações sugerem um aparente afastamento da realidade concreta que em seu sentido real, possibilitam ao adolescente saltar das experiências imediatas com o objeto *em si*, para a ideia do objeto organizado como imagem subjetiva da realidade objetiva *para si*.

Conforme explicitado por Elkonin (1978), a abstração do concreto nas diferentes disciplinas é decisivamente distinta sendo em algumas maiores, como na gramática e na álgebra e, em outras, menores como na história e na geografia. Sobretudo, garante-se, com base nesse pressuposto, a possibilidade de que os jovens possam orientar-se nas mais numerosas profissões na medida em que é despertado, o interesse e o respeito pela atividade de trabalho criativo.

Para Vigotski (2001), fora do sistema conceitual que ultrapasse as relações imediatas entre o conceito e o seu objeto mantendo-se, dessa maneira, vínculos que se estabelecem unicamente entre os próprios objetos, ou seja, na sua forma empírica, torna-se irrealizável o salto qualitativo no pensamento humano, pois é “nos conceitos [que] tornam-se possíveis vínculos supra-empíricos” (VIGOTSKI, 2001, p. 382, grifo meu entre colchetes).

Logo, as maiores dificuldades que visam ser superadas ao término do período de transição, isto é, da adolescência, consiste na continua transferência do

sentido ou significado do conceito elaborado para novas situações concretas, sendo este o momento em que o pensamento alcança o plano abstrato (VIGOTSKI, 2001).

Ainda que em nossa sociedade esse processo possa ser revestido pela aparência da escolha e de maior autonomia do adolescente para o processo de aprendizagem, como discursado pela pedagogia das competências veiculada em sua materialidade por meio da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a), em sua essência, ao ocultar as circunstâncias reais que envolvem o adolescente, tem como real intenção, alienar a classe proletária dos conhecimentos sistematizados exaurindo-os de sua humanidade.

Portanto, é na defesa pela transmissão dos conteúdos científicos e sistematizados que se trava a luta pela superação da divisão de classes e dos processos de fragmentação entre teoria e prática que sintetizam o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem (LEAL; MASCAGNA, 2016).

Conforme Anjos e Duarte (2016), o maior desafio da educação escolar do adolescente é o de possibilitar a sua preparação para a atuação no mundo do trabalho não limitando a sua formação a um processo de mera adaptação à lógica do capital e à ideologia burguesa. O ensino dos conteúdos clássicos opera, dessa maneira, para a ascensão da inteligência prática em direção ao pensamento capaz de captar o real para além da sua aparência.

Como reiterado por Martins (2015, p. 225),

[...] o desenvolvimento desse tipo de pensamento não se identifica com um suposto “acúmulo de informações científicas”, mas com o desenvolvimento da “capacidade de pensar abstratamente”, sem a qual o questionamento da realidade e a elaboração de quaisquer projetos na direção da conscientização de algo que ainda não exista tornam-se, na melhor das hipóteses, muito difíceis (MARTINS, 2015, p. 225).

Destarte, o domínio dos sistemas complexos nos quais os conceitos científicos se estruturam, pelos adolescentes, requer o planejamento dos percursos educativos não podendo estes ser subjugados às aprendizagens significativas provenientes da espontaneidade e das casualidades das circunstâncias. O desenvolvimento da individualidade, que nesse processo se inscreve, demanda, como já tratado anteriormente, a relação entre o ser mais desenvolvido (adulto) e o ser menos desenvolvido (adolescente) de maneira que, nessa perspectiva, sendo o adulto a figura do professor, este é considerado como alguém que conhece o ponto

de chegada que se almeja; que tem a clareza do que compreende ser um ser humano plenamente desenvolvido.

Logo, o professor é alguém cuja tarefa consiste em criar condições para fazer com que os alunos passem do não domínio para o domínio dos conhecimentos escolares trabalhando-se assim, com o conceito da *zona de desenvolvimento real* e *zona de desenvolvimento potencial/próximo* (DUARTE, 2021a).

Tomando como questão central a conexão entre as esferas do caráter consciente e deliberado, dos conceitos científicos e a esfera da experiência pessoal e do concreto, dos conceitos espontâneos, acima expressos respectivamente pelas linhas de *desenvolvimento potencial/proximal e real*, Vigotski (2001, p. 171) logo assevera,

Onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva e nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores (VIGOTSKI, 2001, p. 171).

Dado ponto, reitera, mais uma vez, a importância da colaboração do professor frente à formação dos conceitos científicos, valendo acrescentar que “todo objeto de aprendizagem escolar sempre se constrói sobre um terreno ainda não amadurecido” (VIGOTSKI, 2001, p. 332). Ou seja, a necessária definição do limiar inferior da aprendizagem não coloca em demérito a importância da colaboração do professor, ao contrário, reitera o seu dever em definir o limiar superior da aprendizagem para atuar direta e intencionalmente sobre o ensino dos conteúdos escolares para os seus alunos.

Como afirmado por Vigotski (2001), é somente “nas fronteiras entre esses dois limiares que a aprendizagem pode ser fecunda”, sendo nesse ponto em que as *zonas de desenvolvimento real e proximal* se encontram e estabelecem possibilidades infindas de desenvolvimento efetivo. Logo, “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 332) de maneira a tomar como orientação não o menor esforço, mas sim, o que há como potência a ser desenvolvido. É nesse ponto em que consiste a forma efetiva com a qual a educação escolar deve incidir sobre as mudanças substanciais que constituem o período de transição.

## 2.6 A educação escolar como percurso fundamental para o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação* (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do original).

Assim, o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (intersíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas) (MARTINS, 2015, p.271)

Instituídas a partir do universo de objetivações humanas que são disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, pelos processos educativos, a apropriação dos instrumentos, seja pelo comportamento objetivo do homem seja pela sua relação com o objeto, produto da cultura material, que encarnam as operações de trabalho historicamente elaboradas consiste, na reorganização dos movimentos naturais do homem e na formação das faculdades motoras e sensoriais superiores (MARTINS, 2015; LEONTIEV, 2004).

Da mesma maneira, a apropriação pela reprodução da cultura imaterial, intelectual, pelo homem engendra similar reorganização dos processos psicológicos elementares por meio da criação, no homem, de novas aptidões e funções denominadas superiores admitidas, como órgãos da individualidade do homem genérico que, por sua vez, são órgãos imediatamente sociais (LEONTIEV, 2004).

Nesse sentido, o processo de apropriação compreendido como “um processo de *reprodução*, nas propriedades do indivíduo, das propriedades e aptidões historicamente formadas na espécie humana” (LEONTIEV, 2004, p. 288), é sublinhado, na sua forma sempre ativa do ponto de vista do homem, desenvolvendo-se por meio de atividades nas quais se reproduza os traços essenciais da atividade incorporada no objeto, característicos da criação humana.

Torna-se, pois, evidente nesse processo a função precípua da educação. Em oposição às ideias contemporâneas que assinalam ser a transmissão dos conhecimentos um processo formador de sujeitos acríticos e passivos, a pedagogia

Histórico-Crítica reitera que, o movimento da história se faz possível por meio da transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana traduzidas pela prática educativa. Dessa maneira,

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. [...] esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (LEONTIEV, 2004, p. 291-292).

Logo, destaca-se a importância da apropriação dos signos culturais apreendidos como fundamentais para o enriquecimento do ato mental e, da mesma maneira o quanto o empobrecimento de suas internalizações provoca o esvaziamento justamente do que lhe é requerido para operar (MARTINS, 2015). Na educação, esse pressuposto é destacado como essencial.

Ao denominar-se como pedagogia revolucionária e, portanto, de essência socialista, Saviani (2018), precursor da pedagogia Histórico-Crítica, atesta que, uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará a escola e não se colocará como indiferente ao que ocorre em seu interior; se empenhará para que a escola funcione bem e nesse sentido, estará preocupada com uma educação que cumpra com sua função social e formativa.

Esses métodos estarão situados para além daqueles denominados tradicionais e novos ou contemporâneos. Superará por incorporação suas contribuições e estimulará a atividade e iniciativa dos alunos, sem que isso implique em abrir mão da iniciativa dos professores. Isto favorecerá o diálogo entre alunos e destes com os seus professores mediados, sobretudo, pela cultura produzida e acumulada historicamente, isto é, pelo conhecimento *clássico* que tende a elevar o pensamento do aluno para além das significações imediatas e aparentes e disponíveis nas dimensões meramente empíricas da realidade em que se inserem.

Uma pedagogia articulada com os interesses populares reconhecerá a existência de interesses dos alunos, seu ritmo de aprendizagem e igualmente, o desenvolvimento psíquico sem perder de vista a necessária sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para que atinjam seus efeitos mais profundos no interior dos alunos por meio do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos de caráter cognitivo (SAVIANI, 2018).

Estes métodos ao manterem de forma contínua e rigorosa, o vínculo entre educação e sociedade de maneira e considerar professores e alunos como agentes sociais (SAVIANI, 2018), objetivam a superação do distanciamento entre a teoria e a prática, proveniente da aparente distância resultante da elevação do pensamento teórico para além da sua correlação com as linhas sensoriais que sustentam a atuação prática.

Sistematizados em cinco momentos, o método preconizado por Saviani (2018) constitui-se pela *prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social transformada*. O autor compreende o primeiro momento como comum ao professor e aos alunos; entretanto, essa prática ‘comum’ difere-se em sua essência visto que, o lugar que ambos ocupam é diferente, ou seja, professor e alunos se encontram em níveis diferentes de compreensão da realidade e consequentemente, de sua prática.

Desse modo, para Saviani (2018), a compreensão do professor é denominada como ‘síntese precária’, pois, por mais articulada que sejam seus conhecimentos e suas experiências, a própria prática pedagogia exige uma dimensão que envolve a antecipação do que lhe será possível realizar com os alunos cujos níveis de compreensão, ainda não se possa conhecer no ponto de partida a não ser, na sua forma precária; e do aluno, como ‘sincrética’ por compreender, nas suas condições iniciais, uma impossibilidade de articular com autonomia a prática proposta pelas atividades escolares e a sua própria prática social.

A *problematização* compreende o momento de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social concernentes a cada período do desenvolvimento e, consequentemente, os conhecimentos necessários de serem dominados. Ulteriormente, o momento da *instrumentalização* diz respeito à apropriação das ferramentas culturais necessárias a prática social transformadora, isto é, à luta social, com fins a libertação da classe trabalhadora das condições de expropriação em que vivem. “Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor” (SAVIANI, 2018, p. 57) e indireta no sentido de que, o professor pode indicar os meios pelos quais a transmissão pode ser efetivada.

O quarto momento denominado *catarse* confere o caráter propriamente superior adjacente da efetiva incorporação dos instrumentos culturais que, transladados ao interior dos indivíduos, transformam-se, agora, em elementos ativos e fundamentais de transformação social. Por fim, deparamo-nos, pela segunda vez, com a *prática social* compreendida não mais de forma sincrética pelos alunos, mas sim, como compreensão que ascende ao nível sintético sendo nesse sentido que “a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (SAVIANI, 2018, p. 58).

Como expressão do método materialista Histórico-Dialético, em seu rigor teórico e metodológico, o processo descrito confere alterações qualitativas de compreensão da prática social da qual inerentemente somos agentes. A prática social, assim sendo, ao passo em que constitui o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, constitui-se igualmente como fundamento e finalidade da prática pedagógica. “A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2018, p. 58).

Parafraseando Sánchez Vázquez (1968), Saviani (2018) reitera que, em si, a teoria não tem o caráter transformador, ela pode contribuir para a transformação do mundo, mas para que isso ocorra, faz-se de suma importância que saia de si mesma, ou seja, que seja assimilada pelos agentes sociais – nós todos, sem exceção – que por meio de seus atos reais, ocasionarão tais transformações.

Posto isto, entre a teoria e a prática está inserido o *trabalho de educar consciências*; de organização dos meios materiais e de planos concretos de ação. Nesse sentido, conforme explicitado, uma teoria é prática quando materializada, ou seja, quando por meio de um conjunto de mediações torna concreto o que antes existia idealmente como conhecimento da realidade e/ou como antecipação ideal de sua transformação.

Os conteúdos escolares em sua relevância, como o aspecto central da educação escolar dadas condições precípua de planejamento intencional da forma e do conteúdo, consiste na identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo-se, pois, o essencial do secundário; o fundamental do

acessório e, na descoberta das formas mais adequadas de desenvolver o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2021).

Desse modo, ao pressupor a necessidade de criarem-se condições para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem, a psicologia Histórico-Cultural e a pedagogia Histórico-Crítica consideram como fator central a precípua materialidade na qual, ambos os processos se assentam e se configuram. Contudo, conforme assinalado por Saviani (2021), diante de tal assertiva, há de se considerar três desafios centrais.

O primeiro é determinado pela ausência de um sistema de educação nacional que, ao nos colocar em condições de desenvolvimento omnilateral precárias, assolam igualmente o desenvolvimento teórico, ou seja, a produção da verdade, do conhecimento sobre a realidade, bem como de seu próprio avanço visto que esta formula-se a partir de hipóteses que precisam ser comprovadas, em sua validade, na prática (SAVIANI, 2021).

O segundo desafio determina-se pelo desenvolvimento de uma prática que ao ser engendrada com base na incorporação de determinados elementos teóricos que por sua vez, se opõem à organização vigente, é inviabilizada em seu caráter verdadeiramente transformador. Isto se dá pelo fato de que esta organização, numa escala macrosocial, encontra-se alicerçada sobre a égide de uma teoria que preconiza e sustenta o ideal pragmático e dualista do desenvolvimento humano (SAVIANI, 2021).

Já o terceiro problema, segundo Saviani (2021), diz respeito ao fator da descontinuidade que contradiz a especificidade do trabalho educativo que consiste de um lado, na identificação das produções culturais apreendidas como conquistas do gênero humano necessárias de serem assimiladas pelos indivíduos da espécie humana para que estes tornem-se humanos, e de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir tal objetivo.

É, pois, nesse ínterim que cercea-se o objeto de estudos qual sendo, a BNCCEM (BRASIL, 2018a), direcionada à formação dos nossos adolescentes e jovens. Como expressão máxima dos entraves hegemônicos burgueses para a efetivação de um processo formativo que objetive o desenvolvimento integral dos indivíduos por meio de uma formação universal, a BNCCEM vivifica os desafios sinalizados por Saviani (2021).

A materialidade na qual os processos de ensino e aprendizagem veiculam e se efetivam encontram-se nela, na BNCCEM (BRASIL, 2018a), subordinados ao mero subjetivismo; os conteúdos escolares relativizados pelos interesses particulares e cotidianos dos indivíduos ora sintetizados pela escolha dos itinerários formativos como manifestação do discursado e sedutor (pseudo) protagonismo juvenil; e a identidade entre o subjetivismo e o relativismo expressos na descontinuidade de uma educação escolar verdadeiramente desenvolvvente que ora encontra-se subjugada pela formação por competências e habilidades que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2005) subsidiarão ou a continuidade dos indivíduos em estudos posteriores em nível superior, ou, lhes servirão como aparatos para a inserção no mercado de trabalho que se apresenta em níveis cada vez maiores de competitividade<sup>18</sup>.

Desse modo, a fim de desenvolver maiores discussões que evidenciam o alargamento acirrado das dicotomias entre o desenvolvimento psíquico dos adolescentes e a educação escolar, na seção 3 versa-se sobre os fundamentos da pedagogia das competências e, do mesmo modo, as ideias por ela veiculadas. Subsequentemente, na seção 4, busca-se evidenciar os aspectos que incorporados e materializados pela BNCCEM (BRASIL, 2018a), vivificam e dissimulam os caminhos pelos quais a classe dominante tem legitimado as desigualdades resultantes dos movimentos alienantes geridos pela sociedade de classes.

Logo, na seção 5, serão socializados na forma de síntese, os caminhos, bem como as formas com as quais a reforma do Ensino Médio tem sido tratada pelos pesquisadores da área da Educação que, por sua vez tendem a reiterar e contribuir com as discussões até aqui desenvolvidas, de denúncia às tendências ao relativismo epistemológico e fetichização da educação escolar.

---

<sup>18</sup> A discussão sobre essa problemática encontra-se socializada na sua forma detalhada e sistematizada nas seções 3 e 4 desta dissertação.

## SEÇÃO III

### 3 A OUTRA FACE DAS PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER: A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Dentro do campo das relações entre a vida dos seres humanos e a sua concepção de mundo, Duarte (2018) analisa as relações existentes entre o tipo de concepção de mundo que se espera que os indivíduos formem ao longo de seu desenvolvimento e os conteúdos escolares que representam o patrimônio cultural da humanidade.

Duarte (2018) defende que, os conhecimentos que devem constituir o currículo escolar de maneira a promover o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo situam-se nas ciências naturais e sociais, nas artes e na filosofia. Essa concepção deve ser, segundo o autor, expressão da luta histórica do ser humano pela liberdade.

Contudo, diversas pedagogias denominadas como sendo hegemônicas – com destaque para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a **pedagogia das competências**, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista – preconizam, na atualidade, que a melhor forma de educação escolar é aquela que atenda, em oposição ao defendido, as necessidades espontâneas da prática cotidiana dos sujeitos assumida na sua forma naturalizada<sup>19</sup> (DUARTE, 2018). Como discorrido por Saviani (2008), do ponto de vista da relação da educação com a sociedade, as pedagogias hegemônicas buscam orientar a educação no sentido da conservação da ordem existente, isto é, correspondente aos interesses dominantes.

Rossler (2006), ao tratar dos elementos de sedução presentes nos ideários que constituem o lema ‘aprender a aprender’, sobretudo, do construtivismo reconhecido como base estruturante da pedagogia das competências, disserta ser a sua força motriz explicitada em dois aspectos centrais. O primeiro diz respeito à

---

<sup>19</sup> Compreendemos essa tendência à naturalização das necessidades como aspecto de duplo sentido. O primeiro, relacionado ao desenvolvimento dos seres humanos em seu curso ‘natural’, isto é, o desenvolvimento que determina o rumo dos processos educativos. O segundo, diz respeito às concepções hegemônicas que incutem nos indivíduos, a ideia de que a ‘superação’ das desigualdades é tornada possível por meio de sua adaptação aos moldes e ritmo com que a sociedade se desenvolve.

forma como a imagem do que seja o construtivismo é elaborada e difundida entre os educadores; o segundo, pelas características do conteúdo teórico-conceitual que constituem, sobretudo, a essência da teoria construtivista.

O autor assevera que no interior desses dois aspectos retratados há a presença marcante de dois elementos de sedução apreendidos como fundamentais. O primeiro diz respeito ao discurso retórico e persuasivo pelo qual esses ideários são difundidos; o segundo trata dos conteúdos que constituem tais discursos que reproduzem os valores ideológicos da sociedade contemporânea presentes no cotidiano alienado dos indivíduos (ROSSLER, 2006). Por sua vez, conforme asseverado por Rossler (idem), o construtivismo e as teorias afins – pedagogia das competências, seduzem porque,

*[...] produz o estabelecimento de uma afinidade imediata e espontânea entre este discurso e seu interlocutor, uma vez que esse indivíduo já se encontra imbuído dos mesmos valores ideológicos que o ideário construtivista difunde* (ROSSLER, 2006, p. 95, grifos em itálico do original).

Ao emergir no interior do eminente processo de mundialização do capital e da difusão do modelo econômico, político e ideológico neoliberal com seus correspondentes teóricos pós-modernistas e pós-estruturalistas, a pedagogia das competências, reconhecida por Saviani (2018) e Duarte (2001) como pedagogia não crítica e, portanto, como uma das faces das pedagogias do *aprender a aprender*, surge a partir da crise entre a qualificação dos indivíduos e as exigências do mercado em processo de expansão, sugerindo, dessa maneira, a transferência da noção de competências atreladas aos conteúdos particulares de funções específicas na organização do trabalho, para os conteúdos da formação dos indivíduos (RAMOS, 2008).

Desse modo, acompanhada do fenômeno da redefinição dos postos de trabalho à luz dos avanços da tecnologia, o conceito de qualificação se consolida como um dos conceitos-chave para a classificação dos empregos, destacando-se, sobretudo os atributos individuais do trabalhador. A partir de procedimentos de avaliação e validação, as competências passam a ser consideradas como elementos estruturantes da organização do trabalho (RAMOS, 2008).

É nesse contexto que o deslocamento da qualificação para as competências no plano do trabalho, introduz no campo pedagógico o deslocamento “do ensino centrado em saberes disciplinares” para “um ensino definido pela produção de

competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2008, p. 301). Pautada nas aprendizagens na sua forma concreta, empírica e, portanto pragmática, a pedagogia das competências introduz-se como base epistemológica para um amplo movimento de reformas no campo da Educação.

Ao incorporar os rudimentos da Escola Nova em cujo bojo, se estruturam as pedagogias do *‘aprender a aprender’*, com o foco no aluno pressupõem-se a educação como um fator de equalização social; como um instrumento de correção dos problemas adjacentes de uma educação tradicional centrada na transmissão dos conteúdos e por essa razão, centrada no professor e no processo educativo (SAVIANI, 2018).

Perrenoud (2000), reconhecido como precursor da pedagogia das competências, ao discorrer sobre as formas de ensino tradicionais centradas na transmissão dos conhecimentos, as reitera como inseridas em um juízo negacionista frente às diferenças entre os alunos, sendo por essa via que, segundo o autor, se encontra engendrado o êxito daqueles que dispõem do capital cultural, do nível de desenvolvimento, dos interesses e dos apoios que lhes permitem tirar melhor aproveitamento das aulas e destacarem-se nos processos avaliativos, em oposição, ao fracasso daqueles que não dispõem desses recursos de maneira a serem convencidos de que são incapazes de aprender, e conseqüentemente, de que seu fracasso provém de sua insuficiência pessoal e não da inadequação da escola e dos métodos de ensino adotados pelos professores.

Nesse contexto, a educação em suas reformulações essenciais, passa a ter como eixo central o sentimento em detrimento do intelecto; o psicológico em detrimento do aspecto lógico; os métodos e processos pedagógicos em detrimento dos conteúdos cognitivos; e igualmente a transferência do foco dado ao professor para o aluno; dos esforços para os interesses; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, com base nas contribuições da biologia e da psicologia. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 2018, p. 08).

O funcionamento e a organização da escola, cujo eixo central é o aluno, imprime à escola o dever de agrupar os alunos segundo os interesses destes

provenientes das atividades livres tornando o professor, um estimulador e orientador das aprendizagens. A aprendizagem, desse modo, resultaria da iniciativa própria dos alunos em decorrência da espontaneidade destes em um ambiente suficientemente estimulante (SAVIANI, 2018).

Ao organizar-se na forma de escolas experimentais ou como “núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos da elite” (idem, p. 08), a Escola Nova ao dar ênfase ao suposto ensino de qualidade,

[...] deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses (SAVIANI, 2018, p. 09).

Nesse sentido, o ideário pedagógico que viria, desse modo, embasar as formas da educação escolar na contemporaneidade dita democrática, apresenta como contradição a adoção de uma posição neutra e relativista quanto aos fins da educação escolar no que se refere à relação entre educação e sociedade (DUARTE, 2001).

É nesse contexto que Philippe Perrenoud (2000), como representante da pedagogia das competências, reconhece no rol das pedagogias diferenciadas que, atuando de maneira a garantir que o aluno vivencie consecutivamente situações fecundas de aprendizagem, reitera tal ideia como executável a partir da adaptação da ação pedagógica ao aluno, e à nossa compreensão, aos modelos de produção capitalista. Conforme apontado pelo autor,

Não há pedagogo engajado na nova escola ou nos métodos ativos, ou simplesmente ao fracasso escolar, que não tenha defendido, à sua maneira, um ensino individualizado ou uma pedagogia diferenciada. Desenvolver uma “educação sob medida” [...] é o sonho de todos aqueles que acham absurdo ensinar a mesma coisa no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes. (PERRENOUD, 2000, p.09).

Para tanto, Perrenoud (2000, p. 09) assinala como sendo de “bom senso pedagógico” tal preocupação de ajustar a educação e a escola, em seus níveis mais profundos, às características individuais de cada “aprendiz”.

### 3.1 Sedução e alienação dos discursos da pedagogia das competências: a expressão da hegemonia burguesa

A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competências pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p. 221).

Perrenoud (2000) em sua obra intitulada “Pedagogia diferenciada: das intenções à ação” aborda sobre as mudanças de paradigmas da educação escolar, que viria a nortear a sua organização desvinculada do contexto histórico e político dada ênfase, à individualização dos percursos formativos supondo assim, uma ruptura com os programas escolares anuais. Segundo o autor, a pedagogia diferenciada incita o processo de individualização das *trajetórias de formação* que passam a constituir as políticas da educação. Tratar-se-ia, portanto, da passagem de intenções às ações com fins a *neutralizar* os mecanismos geradores das desigualdades.

A compreensão do conceito de individualização, de acordo com Perrenoud (2000), exige tomar o ponto de vista do aluno frente o seu currículo de formação. Destaca-se, desse modo a noção de currículo, pelo autor empregada, em seu sentido documental aonde se encontram contidas, informações concernentes à formação escolar e profissional dos sujeitos, isto é, “como *sequência de experiência de vida* que contribuíram para forjar sua personalidade, seu capital de conhecimentos, suas competências, sua relação com o saber e sua identidade” (PERRENOUD, 2000, p. 50, grifos em itálico do original).

Nesse sentido, os percursos de formação preconizados pela pedagogia das competências são considerados como individualizados à medida que como sequência de experiências, estas, se fazem de formas diferentes para cada indivíduo. Como desafios postos a serem lançados às instituições formativas, estão à apropriação do conceito de individualização ou de personalização dos percursos formativos; conceber as aprendizagens em escalas de um ciclo de aprendizagem de

dois ou três anos; criar e executar modos de agrupamento dos alunos que considerem as diferentes idades, grupos de projetos, de necessidades, de níveis e; conceber processos e instrumentos de orientação e reorientação das trajetórias individualizadas (PERRENOUD, 2000).

Estes desafios consistem naquilo que o autor denomina como, 'pensar a educação de outro modo', ou seja, imaginarmos "*uma escola organizada de tal modo, que cada aluno seja tão frequentemente quanto possível colocado em uma situação de aprendizagem fecunda para ele*" (PERRENOUD, 2000, p.51, grifos em itálico do original).

Ao pressupor as ideias dispostas, Perrenoud (2000) assinala que, a obsessão de escolarizar de forma metódica, tende ao seu inverso, isto é, ao esvaziamento do sentido dos saberes escolares que parecem pouco escolares para muitos alunos e, por vezes, estranhos a eles. Dessa maneira, o ensino diferenciado consiste em uma verdadeira reconstrução da espinha dorsal da escola e do seu conjunto.

Como atestado por Perrenoud (2000), em uma escola cuja finalidade está em 'influenciar o mundo', de nada valem os conhecimentos que fogem dos interesses dos alunos. Segundo o autor, a ausência de sentido atribuído à validade da democratização do acesso ao saber ocorre se estes, não forem mobilizáveis e transferíveis na sua forma prática e imediata para fora da escola. É aí que se encontram, pois, as dificuldades de aprendizagem e a falta de sentido que se ancora em uma visão limitada das relações entre os conhecimentos escolares e as práticas sociais que são concernentes do ensino metódico e sistemático baseado na transmissão.

Como diferentes maneiras de lutar contra os chamados "velhos demônios" da escola, Perrenoud (2000, p. 60-61) assinala a necessária (I) reconstrução e negociação dos objetivos, dos conteúdos e das avaliações para se chegar o mais próximo dos critérios formais de certificação e de competências utilizáveis; (II) construir e diversificar as tarefas e as situações de maneira a preparar e modelar a transferência de saberes escolares para o contexto cotidiano do aluno; (III) induzir nos aprendizes uma relação construtivista, contextual, epistemológica e pragmática com os saberes; (IV) possibilitar espaços para a história de vida e para o projeto pessoal do aluno no trabalho em sala de aula; (V) trabalhar o sentido dos objetivos,

dos saberes e das atividades; e (VI) engajar e incentivar a turma em procedimentos de projetos que constituam de forma explícita os saberes e as competências para atingir um objetivo concreto.

Definidas como a capacidade de agir de forma eficaz em uma determinada situação apoiada em conhecimentos, mas, sem limitar-se a eles, Perrenoud (1999) reitera que para construir competências, a escola precisa de tempo; tempo este que, por sua vez, é parte daquele dispensado para distribuir o conhecimento. Sendo o conhecimento compreendido como representações da realidade construídas e armazenadas de acordo com as experiências de vida e de formação, Perrenoud assevera ser a competência, um atributo que ultrapassa tal erudição.

Destarte, sendo o sentido do ensino adjacente ao desenvolvimento de uma dada espécie de projeto de pesquisa, a pedagogia das competências incorpora os cinco passos preconizados pelo ensino novo que se contrapõem, segundo Saviani (2018), simetricamente aos passos do ensino tradicional estruturado com base no método pedagógico expositivo constituído por (1) preparação; (2) apresentação; (3) comparação e assimilação; (4) generalização; (5) aplicação, e igualmente, aos cinco momentos do método da pedagogia Histórico-Crítica.

Estruturado no método dedutivo, a Escola Nova preconiza a atividade de ensino que, em primeiro lugar, suscita determinado problema, provocando, na etapa seguinte, o levantamento de dados a partir dos quais, num terceiro momento, seriam formuladas as hipóteses explicativas do problema. Empreendendo, conjuntamente, professores e alunos, tal experimentação permitiria, na quinta etapa, a confirmação ou rejeição das hipóteses formuladas (SAVIANI, 2018).

Ao dissolver a diferença entre ensino e pesquisa, a Escola Nova não se deu conta que, ao mesmo tempo em que se empobrece o ensino, inviabiliza-se igualmente a pesquisa. “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (SAVIANI, 2018, p. 38). Desse modo, o prefixo “pseudo” é então atribuído aos métodos novos, justificado ao fato de que, se a pesquisa é a incursão no desconhecido, é também verdade que, o desconhecido é definido, tão somente, quando confrontado com o conhecido, ou seja, “se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido” (SAVIANI, 2018, p.38).

Um segundo ponto a ser destacado por Saviani (2018) é que, o desconhecido não pode ser definido somente com base em termos individuais, mas sim, no limite do que a humanidade em seu conjunto desconhece, isto é, em termos sociais. Somente a partir daí que seria possível a distinção das pesquisas consideradas como relevantes das que não o são; distinguir a pesquisa da pseudopesquisa.

O sentido antidemocrático da Escola Nova, já asseverado por Saviani (2018), toma evidência na sociedade pós-moderna e neoliberal quando ao transmutar o sentido de igualdade e a sua busca no âmbito escolar, com o suposto fim de superação e luta contra as sociedades de classes, a educação com base na pedagogia diferenciada de Perrenoud (2000) o faz por meio de procedimentos diferenciais que permaneceram, sobretudo, restritos aos pequenos grupos.

Concebidas dessa forma, as competências são consideradas por Perrenoud (1999) como importantes metas da formação visto que estas correspondem às demandas sociais dirigidas para a adaptação dos indivíduos ao mercado e às suas alterações. Nesse sentido, “a evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna de maior atenção” posto que, “talvez seja essa a única maneira de “dar sentido à escola”.” (PERRENOUD, 1999, p. 32).

No entanto, Perrenoud (1999) destaca ser esta uma difícil evolução ao passo em que exige importantes transformações dos programas, das didáticas, dos meios de avaliação, do funcionamento das classes e instituições educativas, bem como dos ofícios do professor e do aluno. Ao tratar-se de programas escolares que visem, de forma explícita, o desenvolvimento de competências ditas transversais, extraídas de diversas práticas sociais e de situações problemáticas, atêm-se, pois, à ideia de bloco de competências que concernem a um documento que enumera as competências que se objetiva para uma formação (PERRENOUD, 1999).

“Um bloco de competências não é um programa clássico, não diz respeito ao que deve ser ensinado, mas sim, na linguagem das competências, o que os alunos devem dominar”, tende, pois, a garantir, a cada indivíduo, um “capital mínimo” cujo nível estando aquém do esperado, torna problemática a sua inserção social (PERRENOUD, 1999, p. 48).

Desse modo, Perrenoud (1999, p. 53) assinala estarmos em direção de um novo ofício cuja meta central é, antes de qualquer coisa, fazer aprender. Assim sendo, “a abordagem por competências junta-se às exigências da focalização sobre o aluno, e dos métodos ativos”. Para tanto, a formação por competências exige uma revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*) com base no postulado de que, “constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas [...] aí está o maior investimento: vê-se claramente que tal prática remete para outra epistemologia e para outra representação da construção dos conhecimentos na mente humana” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Logo, ao se tratar de “aprender fazendo, o que não se sabe fazer”, importantes mudanças identitárias são dispostas para o ofício do professor, quais sendo:

- Não considerar a relação pragmática com o saber como uma relação menor, ou seja, compreender que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação;
- Aceitar a desordem, a incompletude e os aspectos aproximativos dos conhecimentos mobilizados como características inerentes à lógica da ação visto que, trabalhar na construção de competências diz respeito adotar o mínimo requerido sabendo que o restante virá posteriormente de forma oportuna e de maneira desordenada, porém, em função de uma real necessidade;
- Desistir do domínio da organização sistemática dos conhecimentos na mente do aluno compreendida como privação epistemológica posto que, em um trabalho norteado pelas competências, o problema, incluído em uma situação que lhe dê sentido, e não o discurso descontextualizado é o que organiza os conhecimentos;
- Ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação, posto que, ao exercerem um papel definido, os professores só podem ter a ideia exata a respeito desses conhecimentos, por meio da experiência pessoal (PERRENOUD, 1999, p. 55-56).

Tais mudanças essenciais assinalam, de forma conclusiva que, ao ofício do professor não consistiria mais ensinar, mas sim, de fazer aprender por meio da criação de situações favoráveis que tendem a aumentar a probabilidade de

aprendizagem objetivada para o aluno. Isto é, ao interromper certas sequências parte-se para um novo projeto, o que requer um planejamento didático flexível da parte do professor. A abordagem por competências aponta para um ‘fazer menos coisas’ e dedicar-se a um pequeno número de situações- problemas, consideradas como fecundas.

Por situações-problemas, o autor compreende “situações interessantes e pertinentes, que levam em conta a idade e o nível dos alunos, o tempo disponível, as competências a serem desenvolvidas” (PERRENOUD, 1999, p. 61). Conforme assinalado por Perrenoud, para ser realista e, portanto, fecundo de *aprendizagens significativas*, um problema deve estar incluído em uma situação que lhe confira sentido, o que aponta, segundo o autor, para o sentido inverso da educação tradicional cujos problemas propostos pelas escolas aos alunos são dotados de artificialidade e do mesmo modo, descontextualizados da vida cotidiana. Logo, uma situação problema fecunda consistiria na tarefa de negociação, entre professor e aluno, de situações que se tornem significativas o bastante para mobilizá-los.

De acordo com Perrenoud (1999), não é possível ensinar por competências supondo saber o que será ensinado ao final do ano letivo, desde a volta às aulas. De acordo com o autor, a forma como se efetivará o ano letivo dependerá do nível e da implicação dos alunos, bem como dos projetos implementados e da dinâmica do grupo. Posto isto, o planejamento pedagógico por parte dos professores estará subordinado aos problemas advindos de cada uma das situações casuais experienciadas.

Nesse sentido, ressalta-se as exigências de sucesso próprias dos projetos cujo sentido “invadem outras partes do currículo e exigem do professor uma grande *flexibilidade*” (idem, p. 64, grifos em itálico do original). Isto assinala a necessidade de se abrir mão de boa parte dos conteúdos apreendidos como indispensáveis, cabendo, em contrapartida, ao ofício do aluno implicar-se e participar de esforços coletivos para a criação de novos projetos de maneira a construir, nessas mesmas situações, novas competências por meio de ensaios e erros (PERRENOUD, 1999). Conforme dissertado por Ramos (2006, p. 260), “as questões curriculares fundamentais suscitadas pela pedagogia das competências são a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e a defesa de um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos”.

Desse modo, embora se apresente nos dias atuais como proposta inovadora para uma educação supostamente preocupada com as consequências de uma sociedade desigualitária, as noções de competências, como já assinalado, apresentam suas primeiras expressões na década de 1990, ao marcar a intrínseca relação entre os processos educativos e as necessidades advindas do mundo do trabalho (RAMOS, 2006; TRINDADE; MALANCHEN, 2022).

Apreendidas no Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 como fundamentais para a plena participação dos indivíduos na vida econômica, social, política e cultural do país, a formação por competências e habilidades ganham maior evidência nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 apresentadas como a espinha dorsal da organização do currículo escolar (TRINDADE; MALANCHEN, 2022).

Justificadas pela necessidade de adequação da formação dos indivíduos às mudanças incitadas no mundo do trabalho marcadas especialmente, pelas transformações de cunho tecnológico, as noções de competências incorporadas nos discursos governamentais sobre a educação nacional representavam o meio pelo qual a sociedade viria a superar o quadro de extrema desvantagem tanto dos índices de escolarização quanto em relação ao nível de conhecimento apresentados pelos países mais desenvolvidos. A busca pela regulação dos conteúdos e dos níveis de ensino marca dessa maneira, a primazia do trabalho com as atividades de avaliações em larga escala apreendidas em seu caráter regulador do processo educativo (TRINDADE; MANLANCHEN, 2022).

Com o objetivo de atender as demandas político-econômicas que assinalavam a necessidade de se formar um novo perfil de trabalhador, Trindade e Malanchen (2022, p. 03) destacam que tal organização curricular encontrava-se distante de ter como fins a formação humana integral. Desse modo, reconhece-se um dissimulado discurso de uma formação orientada à autonomia que em sua essência esconde a “hegemonia e ampliação do capital” que se distancia, pois, do trabalho como princípio educativo.

Passadas quase duas décadas de reformas e contrarreformas no campo educacional brasileiro, a entrada de Michel Temer na Presidência da República após o golpe parlamentar sofrido pela presidenta Dilma Roussef em 2016, dá início a mudanças que incidiram sobre a educação e a escola pública e, sobretudo no

ensino, na pesquisa e na socialização dos conhecimentos sistematizados precípuos da especificidade da educação escolar (TRINDADE; MALANCHEN, 2022).

É nesse contexto que as urgências da reforma do Ensino Médio dadas inicialmente pela publicação da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016), vigoram na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). A reintrodução dos velhos discursos e perspectivas formativas utilizados na década de 1990 evidencia, na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio aprovada em 2018, não somente a centralidade do currículo nas avaliações externas, mas, sobretudo um claro retrocesso e fragilização do direito à Educação Básica (TRINDADE; MALANCHEN, 2022).

Com base nessas breves considerações, seguimos na próxima seção buscando tornar claras as tendências à desconstrução do ensino escolar público como recurso expressivo da burguesia para a perpetuação de sua força e ideologia por meio da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

## SEÇÃO IV

### 4 REFORMA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA EXPRESSÃO DO MOVIMENTO IDEOLÓGICO BURGUESES

Caracterizada pelo Ministério da Educação como um documento ‘completo’ e ‘contemporâneo’ que corresponde às demandas próprias dos estudantes da sociedade atual, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio é um documento de caráter normativo que conforme destacado no seu bojo, “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018a, p. 5-7, grifos do original).

Direcionada exclusivamente à educação escolar, a BNCCEM (BRASIL, 2018a) apresenta como principais marco legais para sua elaboração, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2005; 2020), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), atualizada no ano de 2018 pela Resolução nº 3 de 21 de novembro (BRASIL, 2018b), em cujo bojo se articulam os princípios de ‘formação humana integral’ e de construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Representativa de um longo processo histórico e social da educação brasileira, as reformas das políticas educacionais contundentes a partir dos anos 1990 apresentam como marca preponderante, a incorporação do conceito de competências como fundamento epistemológico e pedagógico estruturantes dos currículos.

Em conformidade com o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a BNCC (BRASIL, 2018a) institui que as decisões e planejamentos pedagógicos estejam, desse modo orientadas com fins para o desenvolvimento de competências (BRASIL, 2018a).

O acirramento das reformulações da escola e do ensino escolar tomam proporções significativas no ano de 2016 depois de publicada a Medida Provisória nº 746 que tão logo se converteu na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), principal legislação para o Novo Ensino Médio. Incutida pelo caráter ideológico instrumental frente à formação dos adolescentes e jovens, a reforma preconizada pela respectiva Lei, denota a formação destes conduzida por um processo ‘natural’ de modernização destituída de relações de poder e sem historicidade.

Constituído de maneira a interditar as possibilidades de criação de uma nova forma de organização social que tenha como fins libertar a humanidade do aprisionamento à lógica do capital, este processo, conforme assinalado por Saviani (2019b), tem reduzido a existência humana à mera condição de sobrevivência exaurida de suas especificidades como resultado das contradições provenientes da sociedade de classes. Nessa perspectiva, o que temos observado é um caminho oposto à socialização dos bens materiais e ideais (DUARTE, 2016).

Objetivando evidenciar os discursos e propostas governamentais incorporadas nos documentos oficiais da educação brasileira, bem como as suas intenções e ideologias, na presente seção serão socializadas as análises realizadas da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a).

Subsequentemente, na seção 5, será socializada uma síntese das discussões atinentes ao tema elaboradas por pesquisadores da área da Educação cujos trabalhos, resultado da revisão sistemática, endossam as nossas discussões.

#### **4.1 Lei nº 13.415/17 – Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral e normatiza as alterações substanciais na referida etapa do Ensino Básico**

A Lei nº 13.415 homologada em 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) é considerada como uma das principais legislações direcionadas à reforma curricular do Ensino Médio ao passo que introduz mudanças significativas na Lei 9.394/1996 que estabelece os princípios fundamentais da Educação Básica em âmbito nacional.

Resultado da conversão da Medida Provisória nº 745 de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), publicada após a posse de Michel Temer como Presidente da República (2016-2018) em decorrência do *impeachment* da ex-presidenta Dilma

Rousseff, a Lei da reforma do Ensino Médio tem como principais motivos elaborados por José Mendonça Filho, o então Ministro de Estado da Educação, que justificam a sua urgência: os descompassos entre os objetivos de formação propostos como finalidade para essa etapa e o jovem que dela efetivamente se forma; a impossibilidade da diversificação do currículo permitida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio alteradas no ano de 2012 (BRASIL, 2012) pelos Sistemas de Estaduais de Ensino uma vez vigente a legislação que ‘obriga’ o aluno a cursar treze disciplinas, caracterizando assim “um currículo **extenso, superficial e fragmentado que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI**” (BRASIL, 2016, s/p, grifos nossos); os altos índices de jovens não matriculados, posto que os que estão não possuem bom desempenho educacional o que reflete “diretamente nos resultados sociais e econômicos do país” (*ibidem*); a obtenção de ínfimos resultados pelos sistemas de avaliação dada ênfase nos índices de desempenho dos alunos nas disciplinas de matemática e língua portuguesa; a não efetivação da *universalização* da oferta do Ensino Médio, tanto no que diz respeito ao número de matriculados quanto à qualidade do ensino ofertado.

A esses motivos, o aspecto de urgência é aprofundado, conforme destacado no documento, quando disposto que a oscilação quantitativa do quadro populacional do país estima que a população jovem brasileira alcance o seu ápice chegando aos 50 milhões. Segundo os motivos expostos que sustentam a implementação da reforma do Ensino Médio, a urgência no investimento na educação da juventude torna-se ainda mais relevante quando considerado que serão estes que “estarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas” o que se torna preocupante na medida em que “somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional”, isto é, “aproximadamente 75% da juventude torna-se **invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue sequer boa colocação no mercado de trabalho**” (BRASIL, 2016, motivos 14; 15; 17, s/p, grifos nossos).

Conforme os discursos governamentais apresentados neste documento, as incongruências e retrocessos da educação dos adolescentes e jovens brasileiros é,

Reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois

são **forçados a cursar**, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que **não são alinhadas ao mundo do trabalho**, situação esta que, aliada a diversas medidas, esta proposta visa corrigir (BRASIL, 2016, s/p, motivo 13, grifos nossos).

Desse modo, como medidas propostas para a ‘correção’ desta situação está o oferecimento, pelos sistemas estaduais de ensino, de um currículo atrativo e convergente com as demandas precípuas de um desenvolvimento econômico do país sendo proposto, para tanto como principal determinação, a **flexibilização do Ensino Médio** por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, incluindo a possibilidade de uma formação técnica-profissional, se assim o jovem desejar. Isto estaria articulado com, o estabelecimento da **ampliação progressiva da jornada escolar**, e autonomia dos sistemas de ensino para organização de seus currículos *conforme as realidades diversas*.

A criação da Política de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio, supostamente baseada em uma visão integrada do estudante, é estruturada a partir dos quatro pilares para a educação elaborados por Jacques Delors *et al* (1998): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, sendo esta a base para tornar a escola mais “atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência” (BRASIL, 2016, s/p, motivo 24).

Expostas as considerações que constitui o bojo da Medida Provisória nº 745/2016 convertida na forma de Lei no ano de 2017, torna-se evidente não só as intenções que sustentam dadas alterações, pois fica claro o ajustamento dos processos de ensino e formação dos jovens ao mercado de trabalho, mas igualmente o público alvo para os quais essas alterações estão sendo direcionadas e os interlocutores que a defendem.

Ainda que na sua aparência as propostas estejam orientadas sedutoramente para o suposto progresso dos jovens – de todos eles – dotando-os de autonomia e protagonismo, em essência as adequações sinalizadas na sua urgência referem-se, sobretudo aos jovens de baixa renda, filhos da classe proletariada, que diante de suas demandas imediatas para a sobrevivência própria e familiar, não encontram sentido no que a escola denominada como ‘conteudista’, se propõe a ensinar.

Dessa maneira, tendo o foco da educação escolar transmutado do ensino para as *aprendizagens significativas*, não é por acaso que se tem observado um aumentado expressivo do interesse do empresariado pelas questões educacionais

que afetam o país no que tange a Educação Básica e, especialmente ao Ensino Médio. Conforme dissertado por Ferreti e Silva (2017), tais tendências tornam-se incidentes desde que se avolumaram as informações e análises referentes às novas demandas de perfil do trabalhador que decorreram dos processos intensivos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais, por sua vez, afetaram extensivamente as tecnologias e a gestão da produção.

Nessas condições que refletem um crescimento nacional-econômico de produção exacerbada do capital, o trabalho em seu sentido real encontra-se subsumido pelo trabalho estranhado, isto é, como propriedade privada da sociedade capitalista, “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riquezas ele produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão” (MARX, 2008, p. 80).

A realização do trabalho aparece nesse sentido, como desefetivação do homem, isto é, o homem não se afirma no processo de trabalho, ao contrário, nega-se nele, visto que a objetivação não mais o efetiva, mas supõe a servidão do homem ao produto do seu trabalho cuja apropriação, se dá na forma alienada e estranhada. Quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do produto de que a extração da mais-valia perpetua o capital (MARX, 2008).

Nesse contexto, a regulamentação das reformas citadas ocorreu por meio da Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018 que apresenta como incumbência, atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c) a serem acatadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização de seus currículos, respeitadas as alterações introduzidas na Lei 9.394/1996 – LDB (BRASIL, 2020) pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Reconhecido como etapa final do Ensino Básico pela Lei nº 9.394/1996, Art. 35, o Ensino Médio como direito de todos e dever do Estado e da família, conforme a DCNEM (BRASIL, 2018c, Art. 3º) visará o pleno desenvolvimento da pessoa, bem como o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

De acordo com o documento, a qualificação profissional refere-se ao “processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho” (BRASIL, 2018c,

Art. 6º, inciso X, alínea ‘d’, p.03). Definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em prol da resolução de demandas complexas da vida cotidiana, é possível observar aqui os primeiros sinais de esvaziamento do papel social e político da escola presentes no documento.

Apreendida pela pedagogia Histórico-Crítica em sua essencialidade na função de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de forma sistematizada, sequenciada, dosada e intencional (SAVIANI, 2021), a educação escolar reduzida à formação de competências e habilidades é exaurida dos conteúdos que justificam a sua existência por considerar, nessa perspectiva, tão somente uma formação destinada ao que relativo ao cotidiano dos indivíduos e do mesmo modo, ao que é exigido pela sociedade gerida pelos meios de produção do capital.

Tal assertiva encontra fundamento na fala de Perrenoud em entrevista à Revista Nova Escola realizada por Paola Gentile e Roberta Bencini (2000, não paginado) ao afirmar serem as competências que os alunos devem ter adquirido ao término do Ensino Básico, isto é, do Ensino Médio, “uma escolha da sociedade, que deve ser baseada em um conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais”. Entretanto, conforme defendido pelo autor, a formação por competências implicaria na utilização do tempo destinado às disciplinas ditas obrigatórias, isto é, da redução destas em prol das primeiras (PERRENOUD, 1999).

Essa etapa do Ensino Básico tem como finalidades conforme a LDB:

- I – a consolidação e aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de **se adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação **ou** aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia intelectual e do pensamento crítico**;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2020, Art. 35º, p. 25-26, grifos nossos).

Um primeiro ponto a ser destacado é a tendência de formação de adolescentes e jovens ajustados, se não, assujeitados, à lógica mercadológica com a qual a educação escolar vem sendo tratada. O segundo ponto, é a impossibilidade do desenvolvimento da autonomia, seja ela de qual natureza for, negando a função fundamental do professor como agente da mediação dos instrumentos e signos

culturais e, portanto viabilizador de uma relação de heteronomia, isto é, uma relação de suposta dependência do aluno para com o professor no processo de desenvolvimento das funções psíquicas e intelectivas, conforme os pressupostos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica. O terceiro ponto a ser destacado, é que torna-se impensável a formação de uma pensamento crítico separado da formação dos conceitos, ou seja, o pensamento conceitual e, portanto, dialético, imprescindível para a apreensão da realidade para além da sua forma sensível e aparente, que efetiva-se tão somente por meio da apropriação das objetivações genérico-humanas, resultado da produção e reprodução material e ideal pelos/nos homens ao longo da história da humanidade (ELKONIN, 1978; VIGOTSKI, 2001; 1996; LEONTIEV, 2004; MARTINS, 2015; DUARTE, 2021a; SAVIANI, 2021).

Nas análises realizadas, é evidente a ênfase dada aos aspectos subjetivos do estudante em detrimento de uma educação verdadeiramente desenvolvente. Isto é identificado quando no tratamento dado a construção do projeto de vida, bem como à ‘formação integral’ dos sujeitos, a defesa pelos **processos educativos significativos** aparece convergente ao protagonismo juvenil, no entanto divergente à apropriação dos conhecimentos escolares sistematizados nas disciplinas curriculares, compreendidas nesse ínterim como mero “acúmulo de informações e conhecimentos”. Desse modo, é versado pela Base, uma educação que supere a “aprendizagem limitada à memorização” (BRASIL, 2018c, Art. 17º, § 8º; Art. 27º, III, p.10 e 14).

Atinente às noções que orientam a organização do currículo escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c), reiteram a conceituação do currículo como **proposta de ação educativa** que se constitui pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade que se desdobram, por sua vez em torno de conhecimentos **relevantes** e **pertinentes**. Esta conceituação é seguida pela proposição de um currículo sistematizado atendendo os direitos e objetivos de aprendizagem, identificados pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) com o desenvolvimento das ‘competências’ e ‘habilidades’, julgados como pertinentes ao contexto de cada sistema de ensino no exercício de sua autonomia.

Ora, se compreendermos os conhecimentos produzidos pela sociedade como àqueles que, conforme defendido por Saviani (2021), refere-se ao *clássico* representativo das máximas conquistas da humanidade, torna-se incoerente dispormos destas dentro de uma mesma proposição que incorpora, simultaneamente, os adjetivos *relevantes* e *pertinentes* ligados às significações próprias dos indivíduos. Conforme dissertado por Saviani (idem, p. 13), a identificação dos elementos culturais que necessitam ser assimilados por todos os indivíduos, sem exceção, exige a distinção entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”. Logo, a noção de *clássico* consiste no que “se firmou como fundamental, como essencial”, isto é, nos conhecimentos científicos que não se confundem, de modo algum, com o conhecimento espontâneo, advindos da experiência cotidiana. Estas últimas, denominadas como **aprendizagens significativas** pelas pedagogias das competências, encontram-se incorporadas nos documentos oficiais da educação como fins a serem alcançados.

Dadas considerações, o documento segue regulamentando um currículo para o Ensino Médio composto por uma formação básica e por itinerários formativos de forma indissociada. Para tanto, conforme o Art. 11º (BRASIL, 2018c, p.05), a formação geral é composta pelas competências e habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018a), articuladas como um todo indissociável “enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social”, devendo, pois, ser organizado por quatro áreas do conhecimento:

- Linguagens e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- Ciências humanas e sociais aplicadas.

Devendo contemplar uma carga horária máxima de 1.800 horas, o respectivo documento deixa a critério dos sistemas de ensino oferecer a formação geral básica em todos ou em parte dos anos do percurso formativo do Ensino Médio, dada exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que “devem ser incluídos em **todos** os anos escolares” (BRASIL, 2018c, Art. 11º, § 7º, p. 06, grifos nossos). Torna-se claro o esvaziamento curricular e conseqüentemente, da função

social do professor que consistiria, nessa perspectiva, incentivar os alunos à “curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo” (idem, Art. 27º, II, p. 14).

No que diz respeito aos itinerários formativos, segundo o respectivo documento, estes devem considerar as “demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizado com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituição de ensino” (BRASIL, 2018c, Art. 12º, V, § 1º, p. 07). Estes, por sua vez, devem estar organizados em torno de um ou mais eixos estruturantes, quais sendo:

- Investigação científica;
- Processos criativos;
- Mediação e intervenção sociocultural;
- Empreendedorismo.

As contradições tornam-se ainda mais expressivas quando se destaca tal oferta em conformidade com os interesses e aspirações dos jovens; às possibilidades estruturais e aos recursos disponíveis nas instituições e redes de ensino; aos contratos estabelecidos entre o público e o privado; seguidos do dever dos sistemas de ensino estabelecer regramento do processo de escolha dos itinerários pelos estudantes resguardadas as possibilidades de oferta de cada uma das instituições.

Tais incongruências são verificadas como presunçoso artifício mantenedor de desigualdades que, ao desconsiderar as influências socioeconômicas determinantes sobre a educação, negam em contrapartida, a possibilidade desta de inferir da superação da realidade que inicialmente a determinou, ou seja, no homem que dotado de liberdade atue criticamente sobre a realidade própria e de outrem por meio de ações educativas que objetivam a desconstrução de visões naturalizantes dos processos sociais, de maneira a aferir-lhes caráter histórico e cultural (SAVIANI; DUARTE, 2021).

Ao pressupor a “coexistências de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 2020, Art. 3º, V, p. 09) isto pouco ou quase nada, nos aproximam de uma perspectiva verdadeiramente democrática e emancipadora da formação humana

visto que, não propondo meios para a superação das desigualdades instituídas pela divisão de classes, as naturalizam e neutralizam.

Conforme destacado por Motta e Frigotto (2017), ao longo das últimas décadas, a burguesia tem-se organizado de forma orgânica em todas as esferas do Estado – Parlamento, Ministério Público e parte do poder Judiciário. No âmbito civil, estas ampliaram as organizações privadas de maneira a intensificar as disputas do projeto de sociedade e educação expresso pelo movimento “Todos pela Educação” interpretada, por sua conveniência, conforme as demandas do mercado e do capital.

Dessa maneira, uma formação básica subsidiada pelo conjunto de competências e habilidades previstas pela BNCC (BRASIL, 2018a) que consolidem aprendizagens essenciais e transversalmente, o aprofundamento dos conhecimentos objetivando sua preparação para o prosseguimento nos estudos ‘ou’ para inserção no mundo do trabalho, vivifica a tese formulada de que os meios providos para a progressão nos estudos não se constitui como unidade com aqueles providos para a inserção no trabalho. Haverá àqueles aptos para o contínuo desenvolvimento da cultura e àqueles que estão preparados tecnicamente para o trabalho assalariado.

Ao passo que não dispomos, em tempos remotos e hodiernos, de uma pedagogia que articulada com os interesses populares, busca a valorização da escola; que não se faz indiferente ao que ocorre em seu interior; que está empenhada em que a escola funcione bem e, portanto, está interessada em métodos de ensino eficazes, como preconizado e defendido pela pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2018), tais métodos adotados pelas pedagogias hegemônicas, aqui em específico, pela pedagogia das competências, encontram-se situados não na superação das desigualdades produzidas pela sociedade de classes, mas sim, naqueles que ao estimularem a atividade e iniciativa do aluno, abrem mão, em contrapartida, do ensino sistematizado dos conhecimentos elaborados e expressos nas artes, nas ciências e na filosofia; que valorizam a comunicação e troca de experiências entre os alunos desarticuladas do diálogo com a cultura acumulada historicamente; que levam em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, perdendo de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

Como consequência tem-se a priorização do sincretismo característico da visão de mundo do aluno, isto é, de uma visão próxima do senso comum dotada de precária, se não ausente, articulação conceitual, ou seja, da compreensão dos nexos reais existentes entre o ensino dos conteúdos escolares sistematizados e a sua influência na sua formação crítica, deparamo-nos com a inscrição cada vez mais severa do trabalho estranhado como produto final das intencionalidades burguesas. Ao inverter a relação entre o homem e o trabalho e seu produto, o faz de tal forma que o homem, “precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua essência, apenas um meio para a sua existência” (MARX, 2008, p. 84-85).

Isto é evidenciado nos dispostos para a formação técnica e profissional apreendida no rol das possibilidades de itinerários formativos que, apartada da produção de conhecimentos e de seu aprofundamento, ocorre em vias de parcerias com empresas empregadoras, o que denota um explícito movimento orientado para a formação de mão-de-obra para manutenção e perpetuação da ordem vigente (BRASIL, 2017, Art. 36º, V).

Com base nas análises até aqui realizadas e socializadas, afirma-se, ainda que inicialmente, que ao defender uma prática pedagógica pautada no trabalho por projetos, como proposto pela pedagogia das competências, que venham a atender as exigências de conformidade, adaptação e (pseudo) superação dos retrocessos tidos ao longo da história da educação, o que temos é tão somente a maximização dos recursos produtivos em benefício de uma pequena parcela da sociedade detentora dos meios de produção, em detrimento de uma grande maioria que por sua vez possuem a força de trabalho. Isto sustenta, sobretudo, a marca da contradição de um regime neoliberal que eclode no Brasil a partir da década de 1990, década esta reconhecida como marco das reformas no âmbito educacional.

Logo, sendo incabível a expropriação na sua forma absoluta dos conhecimentos sistematizados dos trabalhadores, visto que sem eles, não podem produzir e se não produzem, não acrescentam o valor excedente ao capital, a sociedade capitalista tem desenvolvido e mobilizado constantemente recursos de fazê-lo em sua forma parcelada e relativizada. “Assim, o trabalhador domina algum tipo de conhecimento, mas apenas aquele relativo à parcela do trabalho que lhe cabe realizar”; aos trabalhadores cabe, tão somente, ter o domínio daquele mínimo

de conhecimentos para serem eficientes no processo produtivo, não ultrapassando este limite (SAVIANI, 2003, p. 138).

#### **4.3 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: uma base sem ‘base’ para a formação de muitos**

Como expressão da materialidade pela qual as reformas que tratamos até aqui, veiculam, a BNCCEM (BRASIL, 2018a), destinada à etapa final do Ensino Básico é contextualizada como meio de garantia das aprendizagens dos adolescentes, comprometida em responder às demandas e aspirações futuras por eles, produzidas.

Conforme reiterado no Parecer nº 5 do CNE/CEB de 2011, é considerando os desafios para a efetivação dos objetivos para a referida etapa que o Ensino Médio deve trabalhar, isto é, a partir da “perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (BRASIL, 2011, p. 25).

Posto isto, a BNCCEM (BRASIL, 2018a) destaca como finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade, uma escola que acolha as juventudes. Esta deve promover de forma intencional e permanente o respeito à pessoa humana e seus direitos, de maneira a garantir, concomitantemente, o *protagonismo dos estudantes por seu próprio processo de escolarização* “reconhecendo-os como **interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem**” (BRASIL, 2018a, p. 463, grifos nossos).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, isso significa “assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu **projeto de vida**, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida” (*Ibidem*, grifos nossos).

Dado pressuposto, o documento ao incorporar fidedignamente as alterações preconizadas pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) regulamentadas, por sua vez, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018c), apresenta um caráter dualista da formação desse público ao dar ênfase aos seus aspectos subjetivos em detrimento da objetividade, explicitadas nas dez

competências gerais da Educação Básica. Reduzidos aos objetivos e anseios dos alunos, o ensino escolar acaba por exaurir-se de sua especificidade que, como é possível observar no decurso desse documento, encontram-se secundarizados pelo (pseudo) protagonismo; pelas aprendizagens colaborativas; pela atitude inovadora e pela construção e condução do projeto de vida.

Com base nessa assertiva, a ênfase passa a não ser mais o comprometimento com a universalização do Ensino Médio de qualidade que conforme os Motivos apresentados pelos interlocutores da Medida Provisória nº 746/2016, para dar consistência e relevância às reformas, não foi alcançada, mas sim na garantia por uma formação flexível aos interesses e demandas pessoais e mercadológicas expressas por um currículo estruturado a partir de um modelo diversificado. Desse modo, “as competências e habilidades da BNCC constituem a **formação geral básica [...] articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável**” (BRASIL, 2018a, p.470).

A dicotomização entre as possibilidades de aprofundamento acadêmico e a formação técnica, é retomada na redação dos conteúdos presentes da BNCCEM (BRASIL, 2018a). Ao firmar-se com base na formação por competências e habilidades geridas pela sociedade do capital a BNCCEM coloca-se em posição contrária à formação integral dos indivíduos.

Conforme defendido pela teoria Histórico-Dialética da educação, a formação integral dos sujeitos, ou como também denominada pela teoria, a formação omnilateral dos homens, consiste num processo de desenvolvimento que envolve a totalidade da vida humana (SAVIANI; DUARTE, 2021). No entanto, as tendências ao esvaziamento dos currículos escolares confundidas com um suposto ‘alívio’ quanto a obrigatoriedade das disciplinas essenciais, que engendram a ascensão do psiquismo às suas possibilidades e capacidades máximas, mostram-se, sobretudo como um caminho enviesado no que diz respeito ao processo de humanização dos sujeitos.

Com o foco no aluno, a BNCCEM traduz-se como suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos adolescentes. Este por sua vez, é posto como eixo central em torno do qual a escola deve organizar as suas práticas (BRASIL, 2018a). Compreendido como “o que os estudantes almejam, aspiram e redefinem para si ao longo da sua trajetória”, o projeto de vida, segundo a BNCCEM consiste

numa “construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos **atravessados por uma cultura** e por **demandas sociais** que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (idem, p. 472-473, grifos nossos).

Esse aspecto é um ponto de grande relevância e contradição no contexto de nossas discussões. O primeiro ponto a ser problematizado consiste na apreensão da cultura como algo que atravessa a singularidade dos indivíduos sugerindo, dessa maneira algo independente da sua existência, denotando, sobretudo ausentar os indivíduos no processo ativo e intencional de produção da cultura elaborada; o segundo ponto, associado ao primeiro, está na negação de que, demandas sociais complexas são igualmente indícios de um sujeito em sua essência igualmente mais complexo e que, portanto participa ativamente do processo para a sua produção.

De acordo com Duarte (2013), o processo de desenvolvimento da individualidade humana, ou seja, o processo do homem tornar-se um ser livre e universal é caracterizado por um processo que parte da socialidade *em si* em direção à constituição de uma socialidade *para si*. Segundo o autor, na socialidade *em si*, os homens se relacionam com as condições sociais da existência da mesma forma como se relacionam com as condições naturais, aceitando-as de forma acrítica.

Dentro desse primeiro momento do processo de desenvolvimento dos indivíduos, estes não lidam de forma consciente com as objetivações humanas. Há, portanto uma identificação imediata e espontânea entre o indivíduo e as condições de sua existência. Nesse caso, podemos apontar como exemplo o desemprego, as condições de desigualdades, a precariedade de recursos internos e externos. “Em outras palavras, trata-se de uma individualidade **presa a circunstâncias particulares**” (DUARTE, 2013, p. 181, grifos nossos).

Sendo essas condições, característica de uma organização pré-capitalista da sociedade, sua superação em direção à construção de uma individualidade *para si*, contraditoriamente, surge como possibilidade na ascensão da sociedade capitalista. Considera-se como contradição pelo fato de que, ao representar o grau historicamente mais elevado de organização e objetivação que a sociedade já alcançou, esta ao mesmo tempo se encontra na forma alienada das objetivações das forças essenciais humanas. Referindo-se, pois, como a forma de relacionar-se

conscientemente com a universalidade do gênero humano, isto se faz possível, tão somente por meio da superação do capitalismo que implica, sobretudo na apropriação por todos os indivíduos das objetivações humanas genéricas *para si*, isto é, do produto da atividade intencional do homem que ao produzir o mundo da cultura material e ideal, condensa as mais elevadas conquistas da humanidade. Somente por essa via torna-se possível a formação de seres humanos livres e universais (DUARTE, 2013).

As tendências apresentadas pelas propostas de reforma do ensino escolar, especialmente, do Ensino Médio, denotam intencionalidade do setor empresarial na formação de sujeitos abstratos que, conforme dissertado por Duarte (2013), consiste no homem caracterizado como trabalhador, mero vendedor da sua força de trabalho. Posto isto, torna-se evidente a ênfase dada pelos documentos a uma suposta luta pela 'superação' das desigualdades enviesadas pela ênfase aos aspectos subjetivos e espontâneos tidos como base não só para a forma como o ensino deve organizar-se, como também que deve ser estimulada a construção do projeto de vida.

Nota-se que com base nos pressupostos da teoria Histórica-Dialética, a condução da vida cotidiana, ou seja, a construção de um projeto de vida, não encontra vias de ocorrer na sua forma efetiva às margens dos conteúdos escolares sistematizados nas disciplinas curriculares essenciais. O desenvolvimento de uma individualidade que não se identifica com as condições de vida postas como naturais (alienadas), mas constitui-se essencialmente por uma relação consciente com a realidade cujo auge perfaz o período da adolescência por meio da formação do pensamento conceitual, contará com contradições, com o desenvolvimento de necessidades e interesses cada vez mais complexos que não sugerem, à nossa compreensão, entraves para a superação das condições concretas de desigualdade, nem mesmo entraves para sua formação enquanto sujeito ativo e crítico em sua prática social, mas sim como condição essencial para que tal superação seja alcançada.

Contrária a essa concepção, a flexibilidade como um princípio obrigatório para a organização curricular, conforme preconizado pela BNCC, tem a funcionalidade 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”. No entanto, “tais

estratégias e metodologias são práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, **rompendo com a forma fragmentada** como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio” (BRASIL, 2011, p. 43, grifos nossos).

Vê-se, pois, a forma com que os discursos e interesses governamentais se articulam no íterim do respectivo documento. Os anseios pela formação de sujeitos alienados dos conhecimentos sistematizados são encobertos por afirmativas dispostas de forma consecutiva, que confundem e por vezes, produzem um senso de conformidade nos sujeitos que diante da nova organização curricular, se colocam. No entanto, ao opor-se a um currículo suspostamente ‘fragmentado por disciplinas’, tais perspectivas não se encontram fundamentadas numa concepção Histórico-Dialética da formação da consciência humana.

Conforme preconizado pelo método materialista Histórico-Dialético, o movimento de compreensão da realidade implica num processo que vai do concreto representado (empírico; imediato) até as abstrações mais simples, cujo retorno consiste na apreensão do real não mais como uma representação caótica, mas sim como totalidade constituída de múltiplas determinações (KOSIK, 2002, MARX, 2008). Desse modo, as abstrações da realidade condensadas nos conteúdos escolares (disciplinas), conduzem, na medida em que são apropriados, à reprodução ideal dessa realidade por meio do pensamento, isto é, resulta na sua compreensão, dos processos sociais e produtivos que engendram a sociedade.

As concepções que se apresentam contra um currículo organizado por disciplinas escolares apresentam como modelo a ser seguido, o trabalho voltado para as *aprendizagens significativas* por meio de situações-problemas, conforme defendido por Perrenoud (1999). Esta é integrada à BNCC/EM como meios para que os alunos aprofundem e ampliem suas reflexões sobre os contextos de produção e aplicação do conhecimento, explorados pelas competências específicas e habilidades propostas para o referido nível.

Posto isto, cabe-nos indagar: o currículo, bem como a formação dos indivíduos pode ser considerado como fragmentado ao organizar-se de forma sistematizada por disciplinas que contemplam a totalidade da existência humana, ou ao organizar-se por competências específicas que engendram determinadas

habilidades concernentes a uma área específica do conhecimento ou prática profissional?

A essa perspectiva pragmática do ensino veiculado pela BNCC, encontra-se vinculado outro conceito muito difundido ao longo do documento sendo ele, o destaque aos **processos e práticas investigativas** dentro dos quais ensino e pesquisa são apreendidos como processos que sugerem identidade.

Conforme assinalado pela BNCCEM, “mais importante do que adquirir as **informações em si, é aprender como obtê-las, como produzi-las e como analisá-las criticamente**” (BRASIL, 2018a, p. 551, grifos nossos). Desse modo,

Nessa etapa da escolarização, ela [abordagem investigativa] deve ser desencadeada a partir de desafios e problemas abertos e contextualizados, para estimular a curiosidade e a criatividade na elaboração de procedimentos na busca de soluções de natureza teórica e/ou experimental (*Ibidem*, grifos nossos entre colchetes).

Em primeiro lugar, vale ressaltar que aqui evidenciamos novamente a apreensão pragmática dos conhecimentos escolares denominados de forma enviesada como **informações em si**, isto é, informações cujo fim em si mesmas não encontram validade na relação direta e imediata com o cotidiano. De fato, as disciplinas escolares, isto é, os conhecimentos universais não possuem validade em si mesmos, mas sim como necessários e essenciais de ser apropriados pelos indivíduos de modo que lhes seja atribuído a humanidade que lhes é própria. Ou seja, as disciplinas, os conteúdos escolares, os conhecimentos científicos têm como função mediar a relação dos indivíduos com o meio a fim de que, por intermédio destes, possa-se desenvolver uma relação consciente, crítica, e sobretudo, transformadora por meio de sua prática.

Ao considerar o ensino como uma atividade que, suscitando determinado problema, provocaria o levantamento de dados a partir dos quais seriam formuladas hipóteses explicativas a seu respeito, empreendendo alunos e professores de forma conjunta, o processo de experimentação permitiria a confirmação ou rejeição das hipóteses anteriormente formuladas. Fundado nessa estrutura, o ensino inovador incorporado em seus rudimentos pela pedagogia das competências, base epistemológica sobre a qual a BNCCEM se organiza, ao privilegiar os processos de obtenção dos conhecimentos, acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e

ensino. Isso se deu sem ao menos perceber que assim fazendo, ao passo que o ensino é empobrecido, inviabiliza-se também, a pesquisa (SAVIANI, 2018).

Essa tendência à identidade entre ambos os processos que, conforme reiterado por Saviani (idem), encetam um caminho contrário ao que efetivamente contribui para o enriquecimento cultural da humanidade, são possíveis de serem observadas na BNCCEM no seguinte excerto,

[...] no Ensino Médio, a BNCC [...] define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias [...] as operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. De posse desses instrumentos, espera-se que os jovens elaborem **hipóteses e argumentos** com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é um passo importante tanto para a construção do **diálogo** como para a investigação científica, pois coloca em prática a **dúvida sistemática** – entendida como questionamento e autoquestionamento, conduta contrária à crença em verdades absolutas (BRASIL, 2018a, p. 561-562, grifos do original).

Posto que numa pedagogia pautada nas competências, a validade dos conhecimentos é julgada por sua viabilidade ou por sua utilidade, torna-se evidente a conotação utilitária e pragmática que os conhecimentos são tratados na BNCCEM (BRASIL, 2018a).

Não existindo qualquer caráter de objetividade, historicidade, totalidade ou de universalidade para julgar se um conhecimento é válido, viável ou útil, o caráter histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial. Constituindo-se como ‘epistemologia adaptativa’, na concepção de conhecimento veiculada pela pedagogia das competências, as categorias **objetivo** e **subjetivo** encontram-se fundidos de forma indistinta, pressupondo assim, a superação, ou melhor, dizendo, a negação das proposições de certeza e universalidade em benefício da particularidade e contingência dos conhecimentos. Nessa perspectiva, onde ensino e pesquisa tornam-se indiferenciados, “o sentido e o valor de qualquer representação do real dependeria do ponto a partir do qual se vê o real – **relativismo** – e de quem o vê – **subjetivismo**” (RAMOS, 2008, 304, grifos nossos).

Logo, um currículo organizado com base nas competências reconfigura igualmente o papel da escola. Nas sociedades consideradas pós-modernas ou

contemporâneas, a escola passa a ser reconhecida como mediadora da constituição da alteridade e de identidades *supostamente autônomas e flexíveis*. Entretanto, o que se esconde por trás de tais discursos e intencionalidades, é que a autonomia e a flexibilidade postulada nos princípios adotados, contribuem para que os jovens elaborem projetos de vida maleáveis o suficiente para se transformarem em um projeto 'possível' considerada as instabilidades da vida contemporânea e o lugar que este tende a ocupar na dinâmica social após a formação básica (RAMOS, 2008).

## SEÇÃO V

### **5 O QUE AS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO REVELAM SOBRE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO?**

Muitos são os caminhos e as perspectivas pelos quais a reforma do Ensino Médio tem sido tratada por estudiosos do campo da Educação desde a homologação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Do mesmo modo, muitas são as contribuições que tentam estudar os pressupostos pela Lei regulamentados, e pela classe dominante, objetivados.

Posto isto, a presente seção traz para si a tarefa de possibilitar o diálogo entre os pesquisadores da área da educação cujas produções, resultado da revisão sistemática aqui apreendida como instrumento técnico, endossam as discussões sobre os impactos da reforma do Ensino Médio para o currículo escolar e, do mesmo modo, para as interfaces que constituem o todo vivo educativo especialmente, professores e alunos.

#### **5.1 Síntese das contribuições de pesquisadores críticos para a área da Educação**

As pesquisas aqui incorporadas problematizam a relação da reforma do Ensino Médio e a nova organização da Base Nacional Comum Curricular; as tendências ideológicas nela implícitas; os discursos encobridores de um movimento que tem se orientado à perpetuação da ordem vigente; das implicações da reforma do Ensino Médio sobre a educação profissional; bem como das consequências e implicações da reforma no processo de desmonte da educação pública, desvalorização do trabalho do professor e na formação de jovens assujeitados às demandas do capital.

Ao serem instituídas a partir do embate de diferentes ideologias, valores e interesses dos diferentes atores da sociedade, o processo de reformulações no contexto educacional é abordado por Silveira e Silva (2018), Pelissari (2019) e Andrade e Mota (2020), como constituído de um lado, pela sociedade civil – entidades ligadas à Educação – que se manifestam apresentando propostas que respondam os problemas enfrentados pela escola, e de outro lado, pelo Ministério

da Educação que veio, sistematicamente, incorporando ideias postuladas pelos Organismos Internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, que preconizam a adaptação dos sistemas e currículos escolares das sociedades em desenvolvimento, aos interesses e lógicas do mercado enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação.

Sob a égide de um discurso voltado para a resolução dos problemas que dificultam a inserção e permanência dos jovens na escola e no mercado de trabalho, dadas as suas condições de vida precárias, tem-se operado políticas educacionais que assumem o caráter perverso, antidemocrático, expropriador e fortemente apassivador destes, frente suas condições concretas (ANDRADE; MOTA, 2020).

Ao reintroduzir uma lógica de formação tecnicista e instrumental com ênfase no discurso com termos como, meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade, as reformas educacionais ganham força a partir da descentralização do estado e reordenamento das políticas sociais. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio é apreendida como meio de consolidação das mudanças almejadas pelo (des)governo estruturado sobre a base de princípios neoliberais por pesquisadores como Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), Tavares, Santos e Santos (2020), Malanchen e Santos (2020).

Ao dissertarem sobre o assunto, retoma-se a Medida Provisória nº 746/2016 e seus desdobramentos interpretados como rompimento das discussões e críticas para propostas alternativas para a educação brasileira assolada pelas instabilidades sociais. Desse modo, a Medida Provisória que aponta a urgência das reformas da Educação para o Ensino Médio, é considerada como o primeiro ato antidemocrático cuja sequencia e consistência se dão por meio do encaminhamento pelo Ministério da Educação (MEC) da nova versão da BNCCEM para o Conselho Nacional de Educação (CNE), finalizando com a aprovação da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) no ano de 2018 (KOEPSSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020; TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020; MALANCHEN; SANTOS, 2020).

À vista disto, Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) e Silva (2018) assinalam que o “novo” discursado pelas entidades governamentais, fundamentado nas promessas de valorização do protagonismo juvenil e flexibilização do currículo

escolar, tornando-os menos extensivos e exaustivos de disciplinas pouco atrativas e sem sentido para os alunos, torna-se um caminho tortuoso visto que, frente esta proposta, a escolha dos itinerários formativos estaria à mercê das definições de cada sistema e rede de ensino cuja combinação das possibilidades depende das suas disponibilidades orçamentarias e de recursos materiais e humanos. Desse modo, a ideia de liberdade de escolha, de planejamento de projeto de vida e protagonismo, fundamentados nos princípios neoliberais, ‘nasce morto’ na Lei 13.415/2017. Sob a aparência de “novo”, a atual reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos (SILVA, 2018).

Segundo Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p.04), muitas são as denúncias nas audiências públicas frente ao desmonte que se está tentando impor à educação pública brasileira. Fundamentadas na promessa sedutora de resolutividade dos problemas concernentes à educação escolar, o que se têm, é que “no ponto de partida não existe qualquer alternativa a não ser a acomodação à disponibilidade de recursos, pelo menos para aqueles que dependem da educação pública, num contexto de contenção de investimentos públicos”.

Posto isto, lado à oferta de itinerários formativos, Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) e Silva (2018) argumentam a respeito da secundarização de disciplinas como, as artes, a educação física, a sociologia e a filosofia que, de disciplinas passam a ser tratadas como ‘estudos e práticas’. O esvaziamento curricular aponta para conteúdos negligenciados que passam a se configurar como perdas no que diz respeito ao acesso, pelos alunos, aos conhecimentos essenciais. Nesse sentido,

[...] a BNCC subtrai áreas importantes para a formação integral do estudante, delegando a este a responsabilidade da livre escolha das demais disciplinas ou áreas do conhecimento do seu interesse, fundamentais para a construção do seu “projeto de vida”, anunciando um **“protagonismo juvenil” prematuro** (ZITZKE; PINTO, 2020, p. 410, grifos nossos).

Limitadas as perspectivas de escolha pelos estudantes para a sua trajetória profissional reduzida ao saber técnico, a presença do notório saber nas escolas atuando no processo de ensino, demonstra tanto o enaltecimento de saberes derivados da prática, quanto ao espaço extraescolar e incentivo da participação de sujeitos voluntariados, não docentes, no processo educativo. Koepsel, Garcia e Czernisz (2020) questionam a respeito do papel atribuído à escola pelos inspiradores da nova Lei.

Ao conceberem a educação como força produtiva e, portanto um elemento chave para o desenvolvimento do capitalismo na sua etapa de financeirização, as propostas reformistas da educação apresentam como objetivo central, ainda que de forma implícita, uma formação cada vez mais pautada na autonomia dos jovens, no entanto, direcionada ao atendimento das demandas do mercado. Em virtude da proximidade entre educação escolar e as tendências produtivas, as reformas direcionadas para o Ensino Médio indicam também prioridade nos resultados adquiridos por meio das avaliações em larga escala que visam classificar os indivíduos com base nas competências e habilidades aferidas na sua forma prática/técnica (SILVA, 2018; KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020; MALANCHEN; SANTOS, 2020; OSTERMANN; REZENDE, 2021; PINTO; MELO, 2021).

Ao olhar atentamente a essas diretrizes neoliberais que orientam as noções de um currículo organizado por competências, entende-se, conforme destacado por Silveira e Silva (2018), que isto tem representado muito mais um ponto de vista empresarial do que educacional, visto que traz em seu bojo um raciocínio tecnicista baseado na produtividade em larga escala e melhor *performance* tanto dos alunos quanto dos professores na educação. “Sob as condições da globalização e da consequente competitividade oriunda deste fenômeno, o campo de seleção e definição dos conhecimentos e da organização curricular, é orientado na lógica da regulação” (SILVEIRA; SILVA, 2018, p. 1770).

Segundo Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), esses aspectos tornam-se fundamentais para pensarmos a respeito dos atuais acordos de cooperação e o papel de Organismos Internacionais que não estabelecem acordos financeiros, mas sugerem projetos educativos que propagam uma visão de mundo, de educação e de homem a ser formado. À vista disto, lado às consequências da desvalorização do conhecimento científico, encontra-se o agravamento da dualidade da escola pública onde a função social do professor e da escola é substancialmente alterada.

Revigorada junto ao discurso de necessária adequação da escola às supostas e generalizáveis mudanças do mundo do trabalho, associadas de modo mecânico e imediato às inovações de caráter tecnológico e organizacional, destaca-se a retomada de uma política minimalista para o Ensino Médio voltada a formação do capital humano mediante o desenvolvimento de competências. Logo, ao adotar o princípio do mercado como indicador das realizações em todas as esferas sociais,

define-se igualmente uma função utilitarista da escola de capacitar profissionalmente o indivíduo para atuar no mercado de trabalho, e o lugar que os estudantes deverão ocupar na estrutura social após conclusão dos seus estudos (MENEZES, 2018; KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020; TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020; HERNANDES, 2020).

Conforme reiterado por Silva (2018, p.11),

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada a proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrativa”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia.

[...] Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia.

Consensual com tais assertivas, Ostermann e Rezende (2021) apontam que, nesse contexto, à prática do professor compõem-se de ações como (I) planejamento de um percurso de ensino que resultem efetivas aprendizagens; (II) criar e saber gerir ambientes de aprendizagem; (III) avaliar o desenvolvimento do aluno, a aprendizagem e o ensino; e (IV) conduzir práticas pedagógicas com fins ao desenvolvimento de competências e habilidades. Isso, conforme destacado pelos autores, claramente “expele da profissão docente qualquer compromisso de caráter emancipatório e transformador da realidade social” (OSTERMANN; REZENDE, 2021, p. 1385).

Dentre os aspectos tratados pelos autores como emergentes nesse contexto de mudanças e retrocessos, Costa e Coutinho (2018), Zitzke e Pinto (2020), Moraes *et al.* (2021), Santos *et. al* (2020), dispensam especial atenção para os impactos da reforma do Ensino Médio e subsequentemente da BNCCEM, na educação profissional. Apartada das áreas do conhecimento, a BNCCEM (BRASIL, 2018a) reafirma a dualidade estrutural historicamente atribuída à educação profissional de

nível médio, intensificada a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Conforme destacado por Moraes *et al.* (2021), a educação brasileira é marcada por uma resistente dicotomia educativa presente, de forma especial, entre as esferas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Segundo os autores, há duas formas de se compreender tal dicotomia. A primeira corresponde à questão da oferta não articulada entre a modalidade profissional e o nível do Ensino Médio. A outra, está relacionada à primeira e diz respeito a destinação de classe, visto que historicamente a educação profissional fora ofertada predominante às camadas mais desfavorecidas economicamente, enquanto o Ensino Médio, fora privilégio das camadas médias e da elite com finalidades de preparar os indivíduos para o ingresso no Ensino Superior.

Ainda conforme assinalam Moraes *et al.* (2021), essa dicotomia encontra-se na base dos processos de reprodução das relações de produção provenientes da sociedade de classes e, inegavelmente, das desigualdades geridas no cerne da sociedade capitalista.

De acordo com Costa e Coutinho (2018), rompidas as possibilidades de uma educação politécnica, apreendida como uma educação que possibilita que o trabalhador tenha condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho com a compreensão de seu caráter e essência, com as políticas educacionais criadas desde a década de 1990, tem-se, igualmente impossibilitada uma educação verdadeiramente emancipadora e crítica da sociedade e seus contextos, tornando-se inviável uma relação dialética entre o trabalho, a cultura e a educação.

Conforme destacado por Andrade e Mota (2020, p. 19), “dessa ótica é possível identificar que nas entrelinhas do discurso de legitimação das reformas educacionais há importantes elementos ideológicos e mistificadores”. Ao passo que as frações da classe dominante apartam os reincidentes problemas educacionais da totalidade social, omite-se, simultaneamente, a sua historicidade. Tratados como problemas efêmeros, resoluções imediatistas são postas intimamente ligadas à sua forma particular de concepção de mundo e de educação.

Diante disso, a pedagogia das competências,

Naturaliza a adoção do projeto burguês que fragiliza a educação escolar dos filhos e filhas da classe trabalhadora. Tal medida tende a propiciar a oportunidade de impor limites aos trabalhadores haja vista que a formação

proposta nesta perspectiva objetiva a capacidade de adaptação do homem ao modelo vigente (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p.31).

Não por acaso,

[...] a abordagem por competências é acolhida para reforçar o vínculo entre o quadro educacional e o mercado de trabalho, uma vez que articula formação humana com os interesses do capital para potencializar o aparelho produtivo. Por subsunção, essa linha tem reproduzido processos de competitividade entre empresas e trabalhadores, principalmente para a ocupação em determinados postos de trabalho. É nesse sentido que a abordagem por competências atua em prol dos interesses do capital em detrimento dos direitos e interesses da classe trabalhadora.

Diante dessas considerações, é notório perceber que não há qualquer indício de formação crítica e qualquer perspectiva de superação da sociedade capitalista, pelo contrário, o que se anseia é a perpetuação desta sociedade e de privilégios da classe dominante. Nesse sentido, ao analisarmos a BNCC, verificamos que os projetos de vida em destaque no documento buscam favorecer esse processo a partir dos princípios da racionalidade, do individualismo e do pragmatismo, preconizando valores como meritocracia e competitividade (MALANCHEN; TRINDADE; JOHANN, 2021, p. 33).

Segundo Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021), as propostas de formação por competências endossam uma educação de cunho fenomenológico cuja centralidade na liberdade pessoal, na subjetividade e na experiência individual dos sujeitos, refere-se às ações e à sua subjetividade dos estudantes e não ao que o professor no exercício de sua função lhes possibilitaria apropriar, isto é, os conhecimentos científicos.

Logo, em condições onde a experiência dos indivíduos encontra-se limitada à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos na vida cotidiana, a experiência formativa encontra-se em vias de não consolidação. Uma vez que se reduz à aplicação, ao imediato, tem-se reforçada a ideia de que os conhecimentos concernem das respostas imediatas às situações problemas do dia a dia. Isso por vezes, impede que os conhecimentos sejam tomados como objeto de experiência que visa oportunizar a reflexão e a crítica sobre a realidade (SILVA, 2018). Desse modo, observa-se que os interesses pela reforma não esta em ofertar uma educação universal para todas as classes sociais, mas sim desagregá-la dos direitos de todo cidadão (TAVARES; SANTOS; SANTOS, 2020).

Nesse sentido, parafraseando Malanchen e Santos (2020), o currículo escolar ao ser compreendido dentro de um projeto de educação, demonstra implícita e explicitamente um projeto de sociedade e conseqüentemente de ser humano que se deseja formar.

É, pois, com base nesse mesmo pressuposto que diante de tempos sombrios em que temos vivido, ao desenvolvermos discussões atinentes ao tema da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a reforma do referido nível de ensino, igualmente debatemos sobre qual tipo de indivíduo, qual projeto educacional e qual sociedade almejados alcançar, posto que, em nome de uma suposta formação integral, o que temos tido é o favorecimento dos meios excludentes que vão na contramão da proposta manifesta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aproximações entre os pressupostos da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia Histórico-Crítica, desta pesquisa de mestrado buscaram responder que maneira a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2018a) e a subsequente reforma do Ensino Médio recuperam a pedagogia das competências como referência epistemológica para elaboração do currículo escolar no atual contexto educacional que, em discurso, objetiva a formação integral dos sujeitos.

A pesquisa fundamentada no materialismo Histórico-Dialético como unidade filosófica entre ambas as teorias que aqui mediarão as nossas análises, desenvolveu-se a partir da compreensão do desenvolvimento psíquico dos adolescentes como resultado da relação dialética existente entre as categorias **trabalho, cultura e educação escolar**.

As análises desenvolvidas revelam que a adoção das noções de competências como base epistemológica orientadora e estruturante da organização curricular, do trabalho pedagógico e por consequência, da formação dos sujeitos, não se faz tão recente e novo quanto os discursos governamentais apontam ser. A formação por competências como uma suposta 'fórmula mágica' para os problemas ditos contemporâneos relacionados à precarização dos processos de ensino e aprendizagem, não surge no contexto atual, no qual ela se faz tão explicitada e alvo de discussões.

A questão da sedução e alienação presente no discurso da pedagogia das competências atende uma demanda das políticas neoliberais incutida na educação escolar brasileira. As ideias liberais insufladas pelo construto ideológico pós-moderno, realiza-se como um esforço para descaracterizar a efetivação de uma educação de teor Histórico-Crítico que coloca sob questão a preparação dos jovens para o mercado de trabalho e para a adaptação dos sujeitos ao modo de produção capitalista (ROSSLER, 2006).

A pedagogia das competências e outras que compartilham do lema 'aprender a aprender', ao desvalorizarem a transmissão e apropriação dos conhecimentos dotados de objetividade social e difundirem ilusões pós-modernas, contribuem para com a diluição do papel da escola no processo de emancipação humana, tornando-a uma agência a serviço da manutenção do sistema capitalista e,

nesse sentido, tornando-a uma instância ideológica, reprodutivista e contrarrevolucionária.

A escola, portanto, segundo essa visão pós-moderna e liberal, lança mão da estratégia de sedução ao iludir os professores e gestores, como também os estudantes, ao defender a tarefa de melhor preparar os estudantes para uma vida tranquila, produtiva e feliz em sociedade. No entanto, a armadilha da sedução encobre que a escola que adota a pedagogia das competências acaba por “preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p. 09).

O perverso processo de sedução na escola se estrutura, pois, por meio de um discurso liberal de valorização do indivíduo que apresenta fragmentos de reflexões epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de base naturalizante que convence o leitor sobre uma nova teoria, tal como o construtivismo e suas pedagogias afins que surgem para solucionar todos os problemas da educação escolar (ROSSLER, 2006).

Os problemas da precarização da educação e da formação dos jovens brasileiros e do mesmo modo, as noções de competências são decorrentes de um processo histórico pelo qual a educação escolar transcorre e que muitas vezes institui-se por modismos, isto é, formas alienadas de orientação dos indivíduos na sociedade capitalista tornando a reflexão sobre o futuro, abstrata e deslocada da história. Posto isto, esta assume um caráter reintrodutório como cerne dos discursos sedutores e, sobretudo, alienantes das entidades governamentais, no âmbito nacional e internacional, que apresentam como alvo principal, a formação dos jovens para atender as demandas do mercado e por meio desta, orientadas à formação do capital humano, perpetuar a ordem capitalista vigente.

Conforme destacado nas seções que aqui antecederam, a pedagogia das competências, incorporada dos princípios neoliberais cuja eclosão se deu num contexto de mudanças econômicas e sociais no final do século XX e início do século XXI, surge concomitante a uma lógica de formação tecnicista e instrumental dos sujeitos. Mostrando-se fortemente adequada às perspectivas econômicas e às novas necessidades do mercado, a formação baseada nas competências já se encontrava timidamente expressa, como destacado por Malanchen e Santos (2020),

na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em 1997. Estes traziam em seu bojo ideias e pensamentos pós-moderno e multicultural, de forma especial para o trabalho, a partir de temas transversais que produziam uma visão relativista e utilitarista do conhecimento.

Contudo, é somente a partir da reforma curricular aprovada no final do ano de 2017 – para o Ensino Infantil e Fundamental, e no ano de 2018 – para o Ensino Médio, que a BNCC estrutura-se e organiza-se de forma explícita por competências e habilidades, assim como por direitos e objetivos de aprendizagens. A ênfase dada a essas noções encontram-se pautadas nas alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, instituídas pela Lei 13.415/2017 intitulada como Lei da Reforma do Ensino Médio que, imbuídas dos interesses de grupos empresariais são justificadas na Medida Provisória nº 746/2016 que antecede a Lei.

Ao pressupor um currículo flexível e que atenda prioritariamente as demandas, necessidades e interesses dos adolescentes a fim de orientá-los na construção e condução de seu projeto de vida, o que observamos é um movimento contrário, contudo, pretencioso por meio do qual o esvaziamento dos conhecimentos universais – científicos, artísticos e filosóficos, são secundarizados em prol de um pseudoprotagonismo juvenil. A liberdade de escolha, conforme assinalado por Duarte (2021b, p. 95), esconde o fato essencial: “trata-se de uma educação fragmentada, que exclui da formação dos jovens a perspectiva do desenvolvimento pleno e multilateral do ser humano”.

Ao preconizar não só a coexistência de instituições públicas e privadas, mas, também, a possibilidade de contratos exarados entre as escolas e as entidades privadas orientadas à formação técnica-profissional, têm-se negadas as desigualdades sociais cada vez mais contundentes, produzidas por uma sociedade classista e, portanto, capitalista.

Apreendida como período que marca a transição da infância para a idade adulta, a adolescência apresenta-se imbuída de mudanças essenciais na forma e no conteúdo de sua atividade, do seu psiquismo e das relações estabelecidas com o mundo e consigo mesmo. Essa forma qualitativamente nova, como característica principal da adolescência, encontra vias de se desenvolver tão somente por meio da transmissão e assimilação dos conceitos científicos. Do mesmo modo, é somente

pela via dos conceitos científicos, que condensam as objetivações humano-genéricas representativas da humanidade que é própria dos homens que, concomitantemente se desenvolve a concepção de mundo, a autoconsciência e o autocontrole da conduta nos adolescentes (ELKONIN, 1978; LEONTIEV, 2004; VYGOTSKI, 1996).

Posto isto, o desenvolvimento do pensamento por conceitos que possibilita a inteligibilidade do real para além de sua aparência e manifestações fenomênicas, ocorre num processo dialético que supera por incorporação as formas de pensamento atinentes aos períodos que antecedem a adolescência, sendo eles, o pensamento sincrético e o pensamento por complexos, alcançando, dessa maneira o pensamento por conceitos como expressão máxima das capacidades intelectivas e psíquicas precípuas da adolescência (MARTINS, 2015).

Ao referir-se às ciências, às artes e a filosofia, compreendemos que o pensamento conceitual torna-se inviabilizado de se efetivar as margens de uma educação escolar pautada nos princípios relativistas, pragmatistas e utilitaristas concernentes da vida cotidiana. Portanto, colocamo-nos opostos às concepções de ensino e aprendizagem preconizados pela pedagogia das competências, conforme defendido por seu representante Philippe Perrenoud (1999).

Ao defender a transmissão dos conteúdos clássicos, organizados de forma sistematizada no currículo escolar, acreditamos que a educação escolar e, portanto, os conteúdos que justificam a sua existência e essencialidade, apresenta duplo objetivo, conforme destacado por Duarte (2021b). Por um lado, viabilizar condições reais para o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e por outro, o enriquecimento de suas necessidades.

O autor destaca que o professor tem diante de si um aluno com potencialidades não plenamente desenvolvidas, “um ser com possibilidades de desenvolvimento a serem exploradas pela educação” (DUARTE, 2021b, p. 92). De acordo com Duarte (idem), o desenvolvimento dos indivíduos constitui-se, sobretudo numa relação ininterrupta entre a subjetividade e a objetividade. Desse modo, o processo educativo não se transcorre pela espontaneidade dos sujeitos nem mesmo em vias naturais do desenvolvimento, mas sim pela situação de heteronomia que conduz à autonomia que por sua vez é conquistada somente à medida que os indivíduos se apropriam da riqueza cultural que nele formam necessidades e

possibilidades ampliadoras tanto de suas atividades quanto de sua relação com o mundo.

Dado pressuposto reitera, portanto, um currículo escolar que “deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos, e simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadora da cultura” (DUARTE, 2021b, p. 93). Isto, conforme defendido por Elkonin (1978); Vygotski (1996; 2001), Leontiev (2004); Saviani (2018); Martins (2015), dentre outros estudiosos marxistas, nos remete à questão do enriquecimento das necessidades dos alunos que, diante de uma Base Nacional Comum Curricular fundamentada nas noções de competências, encontram-se reduzidas a um conjunto fechado e minimalista da vida cotidiana.

Logo, ao tomarmos o **pensamento conceitual** como a unidade mínima de análise existente entre a formação do psiquismo dos adolescentes e a educação escolar visto que, é por meio deste que ocorrem as transformações mais decisivas do psiquismo e da personalidade do indivíduo, concluímos que, das consequências e dos riscos provenientes de uma educação escolar exaurida de sua função socializadora, teremos a formação de sujeitos abstratos, *assujeitados* a condições desigualitárias tomadas, por meio dos discursos veiculados pela mídia burguesa, como precípuas da condição humana fazendo-se, portanto impossível de ser superada. Cabe, então, a partir dessa perspectiva, especialmente para a classe de trabalhadores, aceitar a vida como ela é e buscar, no limite das condições de sua existência, a sobrevivência.

Posto que a síntese numa perspectiva dialética “nunca é ponto de chegada, mas sempre ponto de partida, num processo de superação de cada grau atingido pelo conhecimento humano” (RAMOS, 2003, p. 110), é na luta por uma educação escolar pública, de qualidade, laica e universal, que esta pesquisa de desenvolveu objetivando tornar-se instrumento para a formação de consciências. Há, contudo, um caminho longo a ser percorrido, e é aí que se encontra a necessidade e essencialidade da contínua produção científica no campo da Educação.

## 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 Online**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-26, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655150>.

Acesso em: 27 mar. 2023.

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 em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/97430>. Acesso em: 30 maio. 2023.

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal atividade de estudo e formação de conceitos. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 195 – 220.

BRASIL. Constituição de 5 de outubro de 1988. Institui o Estado Democrático. Assembleia Nacional Constituinte. Brasília, DF: **Diário Oficial**, 1988. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf). Acesso

em: 07 ago. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 03

ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso

em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº4 de 13 de julho de 2010**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06

ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 05 de 04 de maio de 2011**. Trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e revoga da Resolução CNE/CEB nº 03 de 26 de junho de 1998. Brasília: DF: Ministério da Educação, 2011. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo). Acesso em: 30 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção1, edição extra. Brasília, 2016.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Secretaria Geral, 2017. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit\\_e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf). Acesso em: 05 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**.

Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018b, p. 21-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 15 de 4 de dezembro de 2018**. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECPN152018.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152018.pdf?query=PLENA). Acesso em: 30 mai. 2023.

BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF: Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei\\_diretrizes\\_bases\\_4e\\_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4e_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 03 ago. 2022.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 43, n. 4, p. 1633 – 1652, out./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DELORS, J.; *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 29 jan. 2023.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001, p.35-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2023.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 33-49. Disponível em: [https://www.academia.edu/39824791/O\\_Debate\\_Contempor%C3%A2neo\\_das\\_Teorias\\_Pedag%C3%B3gicas](https://www.academia.edu/39824791/O_Debate_Contempor%C3%A2neo_das_Teorias_Pedag%C3%B3gicas). Acesso em: 10 jan. 2023.

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

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. A educação escolar e a formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar**

**e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, p. 39- 63, 2021a.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *In:* SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, p. 87- 102, 2021b.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. *In:* PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. 1.ed., Minas Gerais: Navegando, 2018.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. *In:* DAVIDOV, V. V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología.** Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104- 124.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los niños. *In:* SMIRNOV, A. A. *et al.* **Psicología.** México: Grijalbo, 1978, p. 493-559.

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. (orgs.). **Trabalho e educação:** interlocuções marxistas. Rio Grande: Ed. da FURG, p. 83-120, 2019.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GENTILE, P.; BENCINI, R. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Revista Nova Escola**, set., p. 19-91, 2000. Disponível em: [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_31.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html). Acesso em: 29 jan. 2023.

HERNANDES, P. R. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, RJ, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf#:~:text=Este%20texto%20analisa%20a%20reforma%20do%20ensino%20m%C3%A9dio%20,constru%C3%ADdas%20desde%20a%20proposi%C3%A7%C3%A3o%20do%20PL%20n.%C2%BA%206.840%2F2013>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KOSIK, K. Dialética da totalidade concreta. *In*: KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 11- 64.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

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**. 11.ed., São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

LEAL, Z. F. R. G.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 221 - 238.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. *In*: LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1979. v.1. p. 71-84.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 1130- 1149, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653412>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 06 ago. 2022.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R, C. Base Nacional Comum Curricular e reformar do Ensino Médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento: Diálogos em Educação**, v. 30, n. 1, p. 21-45, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: 07 jan. 2023.

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, 2015.

MARTINS, I. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf#:~:text=prese%20trabalho%20apresenta%20contributos%20do%20m%C3%A9todo%20denom%20de,preceitos%20para%20as%20pesquisas%20denominadas%20emp%C3%ADricas%20e%20te%C3%B3rico-conceituais>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultura, 1983. v. 1. Tomo.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MENEZES, L. C. Ensino Médio: etapa conclusiva de uma educação em crise.

**Estudos Avançados**, v. 32, n. 94, p. 111-118, 2018. Disponível em:

<https://www.periodicos.usp.br/eav/article/view/152682>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MORAIS, R. P.; COLAÇO, S.; SEGUNDO, M. D. M.; GOMES, V. C. A formação integral no ensino médio (des)integrado no Brasil: a indissociável relação entre trabalho e educação. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 1, p. 117-129, 2021.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/26901>.

Acesso em: 27 mar. 2023.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**,

Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355- 372, abr./jun., 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2022.

OLIVEIRA, E. G.; SHIMAZAKI, E. M.; DI GIORGI, C. A. G. Reforma da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e a (re)introdução dos rudimentos da pedagogia das competências: revisão sistemática. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2021, Presidente Prudente. **Anais eletrônicos [...]**. Presidente Prudente: Unoeste, 2021. p. 2442- 2454. Disponível em:

<https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventosAnais/688/Educ%a7%a3o.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2022.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. BNCC, Reforma do ensino médio e BNC- Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado.

**Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236760/001137187.pdf?sequence=1>.

Acesso em: 16 mar. 2023.

PELLISSARI, L. B. Ensino médio Integrado e aluta dos trabalhadores: desafios das políticas públicas de educação profissional. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 626-644, jul./set., 2019. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v21n3/1676-2592-etd-21-03-626.pdf>. Acesso em: 16

mar. 2023.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artimed, 2000.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PINTO, S. N. S.; MELO, S. D. G. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões da BNCC no currículo mineiro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/gHjF9n8vLqPrwzCHb8zzKYB/>. Acesso em: 16 mar. 2023 .

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., p. 401- 422, 2002. Disponível em: [http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/2-Ramos\\_2002.pdf](http://www.ia.ufrjr.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/2-Ramos_2002.pdf). Acesso em: 28 ago. 2021.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalhado, Educação e Saúde**, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/?format=pdf#:~:text=ResumoResgatando%20a%20discuss%C3%A3o%20sobre%20a%20origemdas%20compet%C3%AAncias%20na,princ%C3%ADpios%20que%20d%C3%A3o%20significado%20%C3%A0%20no%C3%A7%C3%A3o%20de%20compet%C3%Aancia>. Acesso em: 04 fev. 2023.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 299-304. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, D. S.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J.; PEREIRA FILHO, A. D. O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.415/2017 à BNCC. **Revista brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Rio Grande do Norte, RN, v.2, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488/pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**. São Carlos, SP, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205726/mod\\_resource/content/1/ESTUDOS%20DE%20REVIS%C3%83O%20SISTEM%C3%81TICA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205726/mod_resource/content/1/ESTUDOS%20DE%20REVIS%C3%83O%20SISTEM%C3%81TICA.pdf). Acesso em: 10 mai. 2022.

SANTOS, D. *et al.* A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. In: NOMERIANO, A. S.; SILVA, R. C.;

GUIMARÃES, V. J. B. (org.) **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. 1. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, v.1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLqpxrzCX5GYtgFpr7VbhG/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2022.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

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

SAVIANI, D. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. Presidente Prudente, SP: **Nuances – Estudos sobre Educação**, v. 31, p. 03- 22, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279/pdf>. Acesso em: 27 mai. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e a luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/>. Acesso em: 16 mar. 2023.

SILVEIRA, E. L. D.; SILVA, R. R. D. A flexibilização como um imperativo político nas políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil: uma leitura crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 13, n. 4, p. 1759-1778, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11226/7690>. Acesso em: 16 mar. 2023.

TAVARES, A. M. B. N.; SANTOS, F. A. A.; SANTOS, L. A. S. Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: apontamentos sobre as reformas a partir de 1990. **Holos**, v. 2, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7817/pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 35 – 61.

TURINI, M. H.; VILLELA, F. F. Fundamentos de uma análise histórico-crítica sobre os desafios do ensino médio para a década de 2020. **Revista e- Mosaicos**, v. 9, n. 21, maio./ago., p. 65-80, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46461>. Acesso em: 16 mar. 2023.

TRINDADE, D. C.; MALANCHEN, J. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-17, jul./set., 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/23198>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VASCONCELOS, C. M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 58, p. 1-18, jul./set., 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 16 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

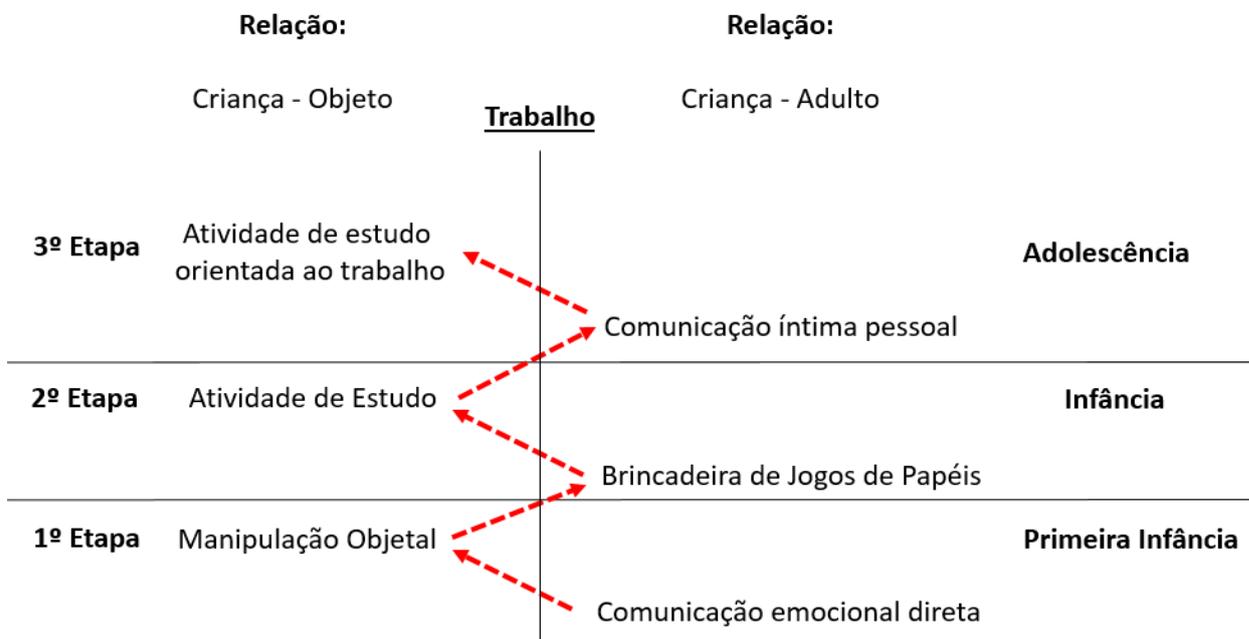
VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2013. Tomo I.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 2012. Tomo III.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Madri: Visor, 1996. Tomo IV.

ZITZKE, V. A.; PINTO, E. O. T. A BNCC e os impactos no currículo do ensino médio integrado. **Revista Thema**, v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1469>. Acesso em: 27 mar. 2023.

### APÊNDICE – Periodização do desenvolvimento psíquico



Fonte: A autora.