

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

CAMILA GAIDO GRIZZO

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI NA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Araraquara
2022



CAMILA GAIDO GRIZZO

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI NA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Monografia de conclusão de curso apresentada à
Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para
obtenção do título de Bacharel em Ciências Sociais.

Orientador(a): Prof. Dr. Newton Duarte

Araraquara

2022

G872e	Grizzo, Camila Gaido A escola e a formação da individualidade para si na perspectiva da pedagogia histórico-crítica / Camila Gaido Grizzo. -- Araraquara, 2022 78 p. : tabs., fotos Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado - Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Newton Duarte 1. Educação. 2. Pedagogia. 3. BNCC. I. Título.
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CAMILA GAIDO GRIZZO

**A ESCOLA E A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI NA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

Monografia de conclusão de curso apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Bacharelado em Ciências Sociais.

Data da defesa: 09/11/2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Newton Duarte
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof. Dr. Lucas André Teixeira
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Prof. Dr. Eliza Maria Barbosa
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Àqueles que dedicaram suas vidas à construção de
um novo mundo.

AGRADECIMENTOS

À família que sempre apoiou os meus estudos. Ao meu pai, Luís Augusto, e minha mãe, Ana Paula, pela vida. Aos meus irmãos que me orgulham, João Pedro, Luís Otávio, Paulo Eduardo, Tiago Augusto e André Luís. Ao meu companheiro João Pedro, pela vida compartilhada e pelo enriquecimento dela no desenvolvimento de novas necessidades. Às amigas, Aline e Rúbia, que partilharam de infindáveis alegrias e lamentos no caminhar da graduação em Ciências Sociais. Aos amigos professores, Nathália e Lucas, que tanto me ensinam a extrapolar os limites do cotidiano na prática docente. Ao meu orientador, Newton Duarte, pela disponibilidade e pela imensa produção intelectual socializada. Aos membros do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação pelas trocas enriquecedoras e por todo aprendizado. E a todos os colegas de estudo e de trabalho que tornaram a contradição do cotidiano suportável e instigaram à sua superação.

“As figuras no livro absorviam-na como uma criança: descortinavam diante dela um mundo compreensível, quase palpável, novo e maravilhoso. Erguiam-se cidades imensas, prédios maravilhosos, máquinas, navios, monumentos, riquezas incalculáveis, criadas pelos homens, e dádivas espantosas da natureza. A vida alargava-se, desvendando maravilhas, e excitando a alma faminta e desperta da mulher com suas riquezas e infindáveis belezas. [...] Como é grande o mundo! – dizia ela a Nicolai. [...] - Que beleza, Nicolai Ivanovitch, hein? E quanta beleza em toda a parte, e tudo isso nos é vedado, a gente não vê nada. As pessoas ficam correndo: não sabem de nada, não apreciam nada, não gozam a vida, não têm tempo para isso, nem vontade. Quanto prazer e alegria poderiam obter, se soubessem como a terra é rica. E tudo para todos e cada um para tudo, está certo?” (Gorki, 1979, p. 409-410).

RESUMO

Dentro do âmbito das correntes contra hegemônicas em educação, a pedagogia histórico-crítica compreende que para que os indivíduos possam se desenvolver enquanto pertencentes ao gênero humano é imprescindível que a escola esteja estruturada sob o compromisso ético e político de socializar para todos os indivíduos os saberes historicamente acumulados em suas formas mais desenvolvidas das ciências, da filosofia e das artes. É papel desta instituição transmitir tais conteúdos e organizá-los de maneira sequencial e lógica na forma de saber escolar, para que os estudantes em cada nova etapa tenham condições de caminhar no sentido da autoatividade consciente, a fim de construir as bases do que ficou categorizado como individualidade para si, bem como, construir as bases de uma nova sociedade livre da divisão das classes sociais e da propriedade privada dos meios de produção. Entretanto, as ideias pedagógicas majoritariamente presentes nas escolas brasileiras estão alinhadas aos pressupostos das pedagogias do “aprender a aprender”, colocando na centralidade do processo educativo escolar o cotidiano, valorizando todo o esforço que o aluno desempenha sozinho, baseado em uma forma de conhecimento desarticulada e simplista, na elaboração de meios e técnicas para realizar a resolução dos problemas que possam surgir nesse processo, alienando-o assim, da apropriação plena das objetivações desenvolvidas ao longo da história da humanidade e secundarizando o papel dos professores no trabalho educativo. Na Base Nacional Comum Curricular, este referencial teórico pode ser observado na pedagogia das competências, que está voltada os interesses de grupos empresariais a formação de trabalhadores que saibam articular várias funções, adaptando-se aos contextos de mudanças do capital. O objetivo desta monografia está baseado na necessidade de fazermos todos os esforços coletivos e individuais que foram possíveis para caminharmos na direção do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, lidando com os limites que a realidade contemporânea nos impõe.

Palavras-chave: Educação escolar; teorias pedagógicas; individualidade para si; aprender a aprender; BNCC.

ABSTRACT

Within the scope of counter-hegemonic currents in education, the historical-critical pedagogy understands that for individuals to be able to develop as members of the human gender, it is essential that the school be structured under the ethical and political commitment of socializing knowledge historically accumulated in its most developed forms of science, philosophy and the arts to all individuals. It is the role of this institution to transmit these contents and organize them in a sequential and logical manner in the form of school knowledge, so that students in each new stage are able to move towards conscious self-activity, in order to build the bases of what has been categorized as an individuality for itself, as well as building the foundations of a new society free from the division of social classes and private propriety of the means of production. However, the pedagogical ideas mostly present in Brazilian schools are aligned with the assumptions of “learning to learn” pedagogies, placing everyday life at the center of the school educational process, valuing all the effort that the student makes alone, based on an unarticulated form of knowledge and simplistic, in the development of means and techniques to resolve problems that may arise in this process, thus alienating it from the full appropriation of the objectifications developed throughout the history of humanity and secondaryizing the role of teachers in educational work. In the National Curriculum Common Base, this theoretical framework can be observed in the pedagogy of skills, which focuses on the interests of business groups and the training of workers who know how to articulate various functions, adapting to the changing contexts of capital. The objective of this monograph is based on the need to make all possible collective and individual efforts to move towards human development in its maximum possibilities, dealing with the limits that contemporary reality imposes on us.

Keywords: School education, pedagogical theories, individuality for itself learning to learn; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Carga horária: Aulas por semana. Novo Ensino Médio

31

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação de Itinerários formativos e suas respectivas áreas de conhecimento	32
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DMSEPT	Declaração Mundial Sobre Educação para Todos
BM	Banco Mundial
OI	Órgãos Internacionais
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNICEF	Fundação das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização Das Nações Unidas para a Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
PB	Prova Brasil
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
OFA	Ocupantes de Função-Atividade
Ead	Educação à Distância
UAB	Universidade Aberta do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
AP	Ação Pedagógica

AuP	Autoridade Pedagógica
TP	Trabalho Pedagógico

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A ESCOLA.....	17
2.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	26
2.1.1.	A COVID-19 e o aprofundamento das desigualdades educacionais.....	35
2.2	TEORIAS DA EDUCAÇÃO: AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS E AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS	39
2.3	A ESCOLA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	43
3	A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI	53
3.1	O PAPEL DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO VIR A SER DA INDIVIDUALIDADE PARA SI.....	59
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	65
	REFERÊNCIAS.....	68
	ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	73
	ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO E SUAS RESPECTIVAS HABILIDADES	75

1 INTRODUÇÃO

A escola pública no Brasil, nos últimos anos, tem passado, não sem resistência, por embates, contratempos e algumas derrotas. Exemplo disso é a implementação da Reforma do Ensino Médio pela Lei n. 13.415 de 2017, que alterou significativamente a organização desta etapa de ensino, extinguindo disciplinas academicamente consolidadas do currículo, e as substituindo por áreas do conhecimento, no formato de itinerários formativos, que apresentam apenas alguns subprodutos de cada disciplina.

O problema da reorganização curricular e a dúvida sobre o seu real comprometimento com o a socialização dos saberes historicamente acumulados para com os estudantes se agrava quando no fim de 2019 começa a se espalhar pelo mundo todo a pandemia do novo corona vírus (Sars-Cov-2). No Brasil, especificamente, a partir de março de 2020, decretada a situação de calamidade pública, milhões de estudantes têm a sua realidade escolar alterada, uma vez que as aulas presenciais foram impedidas de ocorrer como condição fundamental para que o vírus não circulasse, de modo a evitar mortes de brasileiros. Não se questiona aqui a validade do isolamento e sua necessidade, entretanto, levanta-se a importância da reflexão sobre consequências e impactos na educação pública pelos quase dois anos completos de ensino remoto - quando houve a possibilidade para que este ocorresse, cenário que não foi equânime em nosso país, legando a muitos estudantes um hiato educacional.

Somados a esses acontecimentos recentes na história escolar brasileira, a adoção, há décadas, das teorias pedagógicas vinculadas à Escola Nova, ao construtivismo e, como chamou Newton Duarte (2001), das demais pedagogias do aprender a aprender, coloca em questão sua efetividade no trabalho de formação dos indivíduos de maneira livre e universal. Historicamente as contradições da sociedade capitalista fizeram com que as possibilidades de pleno desenvolvimento individual e coletivo não se concretizassem para a maior parte das pessoas, uma vez que se estabelece uma sociedade dividida por classes sociais e pela propriedade privada dos meios de produção. Essas limitações se expressam nas contradições de teorias pedagógicas e aos projetos de escola que se conectam, de forma consciente ou não, à visão burguesa de sociedade.

Considerando-se que as ideias pedagógicas e as concepções sobre qual seja o papel social da escola refletem as contradições da sociedade burguesa, nesta monografia foi desenvolvida uma análise de alguns dos obstáculos que tem limitado de maneira acentuada as possibilidades de desenvolvimento da individualidade para si no campo da educação escolar.

O caminho percorrido nessa reflexão sobre a formação da individualidade para si e os obstáculos à essa formação na educação escolar brasileira contemporânea iniciou-se pela análise do trabalho como atividade vital, tomando-se como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Em seguida, partiu-se para a compreensão do processo de consolidação da instituição escolar ao longo da história até chegar em sua forma burguesa com a proposta de formação do sujeito exclusivamente para o trabalho na sociedade capitalista, sobretudo às classes subalternas, limitando as máximas possibilidades de desenvolvimento humano. Depois, para compreender a realidade da educação brasileira no capitalismo contemporâneo, analisou-se a implementação da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, como propostas do projeto burguês para a escola, calcado nas pedagogias do aprender a aprender. Em seguida, expôs-se como a situação de calamidade pública estabelecida pela pandemia do novo corona vírus fez aprofundar as desigualdades já existentes na escola pública brasileira.

Como referencial teórico para a análise crítica do contexto educacional, bem como, da crítica às teorias pedagógicas burguesas, apoiou-se na elaboração contra-hegemônica de Dermeval Saviani e Newton Duarte, assim como dos diversos autores que buscam construir as bases teóricas da pedagogia histórico-crítica no Brasil. Apoiou-se igualmente, na elaboração de autores clássicos como Karl Marx e Friedrich Engels, e seus adeptos como György Lukács, György Márkus, Antonio Gramsci, Agnes Heller, assim como nos autores da linha teórica da psicologia histórico-cultural, Alexander Luria, Alexei Leontiev e Lev Vygotsky.

A partir destes autores, realizou-se a análise das teorias não-críticas e das teorias crítico reprodutivistas em educação e, buscou-se demonstrar, como ambas, ainda que com suas divergências, corroboram para o projeto burguês de escola. Como contraponto a elas, argumentou-se, como a concepção de escola construída pela pedagogia histórico-crítica, apoiada na tradição marxista, auxilia nos embates que deverão ser travados para superar os atuais limites da educação pública brasileira nos marcos do capitalismo. Ademais, a compreensão da formação do indivíduo humano como um ser histórico e social e a categorização da individualidade para si como um vir a ser do ser humano, desenvolvendo as suas máximas possibilidades de existência livre e universal, apontam os horizontes pelos quais educadores deverão se orientar para romper as formas fetichistas de conhecimento na sociedade atual.

2 A ESCOLA

Quando se fala em educação é necessário compreender que esta é uma atividade fundamentalmente humana. Isto porque, como mostrou Saviani (2021), diferente das demais espécies animais, “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência”. A espécie humana teve de criar os meios para sua existência, mediações sem as quais não seria possível a reprodução da vida. György Márkus (2015), em marxismo e antropologia, diferencia este processo de garantia da existência entre os seres humanos e os animais da seguinte forma:

[...] Tanto o animal quanto o homem podem satisfazer às suas necessidades somente por sua própria atividade. Mas, a atividade animal limita-se a aproveitar e consumir os objetos naturalmente dados de suas necessidades: **coincide imediatamente com o processo de satisfação ativa da necessidade dada**. Portanto, é uma atividade vital limitada. [...] O homem difere do animal na e por sua atividade vital específica e esta atividade especificamente humana da vida é o trabalho, no sentido amplo e filosófico. [...] O trabalho constitui a relação real e histórica entre o homem e a natureza e, ao mesmo tempo, ele determina as relações recíprocas entre os homens, isto é, a totalidade da vida humana. [...] É, antes de tudo, uma atividade que não visa diretamente, mas somente através de mediações, à satisfação de necessidades. O trabalho torna seus objetos apropriados para uso humano, transformando-os com a ajuda de outros objetos enquanto instrumentos – dados pela natureza ou (normalmente) pelo próprio homem. (Márkus, 2015, pp 24-27, grifo do autor).

A dinâmica criadora realizada pela atividade vital, isto é, pelo trabalho, se dá através do reconhecimento dos objetos naturais, da identificação das características que eles carregam, e que são necessárias para a vida humana e na sua utilização para a produção de ferramentas - ou de novos processos -, para atender determinados objetivos. Este processo que exige a apropriação de determinados elementos para a objetivação dos meios necessários para a existência humana, carrega em si, de maneira ampla, um processo educativo no sentido lato do termo.

Esta atividade geradora, que deve ser cumprida constantemente, segundo Marx e Engels (2007), é o primeiro ato histórico. A produção dos meios para a existência humana é um processo que funda a história social e que se supera, historicamente, a cada novo ato criador. Neste processo dinâmico, os seres humanos transformam a natureza, e, dialeticamente, transformam a si mesmos.

Uma vez criados os meios para a existência, os sujeitos incorporam a si novas características que possibilitam a transformação da sua realidade particular, da sua própria singularidade, e pelo fato de se tratar de um ser genérico transformam-se de maneira cada vez mais ampla em termos sociais. Foi através da atividade vital humana que os primeiros homens

no período neolítico, por exemplo, puderam desenvolver os instrumentos que auxiliariam na construção de moradias duráveis, na agricultura e na criação e domesticação de animais, refletindo como um salto qualitativo para a espécie, incorporando novas práticas à coletividade e possibilitando mudanças de modo universal. Nos manuscritos econômicos-filosóficos, Marx (2010) explica:

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*wirklichkeit*). O objeto do trabalho é, portanto, a **objetivação da vida genérica do homem**: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso a si mesmo num mundo criado por ele. (Marx, 2010, p. 85, grifo do autor)

A produção dos meios de existência pelos seres humanos é sempre mediada pela consciência e pelo fazer teleológico, isto é, pela possibilidade de reconhecer as condições presentes na materialidade e preestabelecer as etapas de execução da atividade, projetando na mente humana o objetivo esperado antes da sua realização. Marx (2017), no livro *O Capital* distingue a atividade criadora dos seres humanos aos outros animais da seguinte maneira:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, ou seja, um resultado que já existia idealmente. (Marx, 2017, pp. 255-256)

O processo evolutivo dos seres humanos até certo momento se deu pelos aspectos biológicos, como a herança genética e a adaptação ao meio, assim como é para outros animais. Entretanto, a mudança significativa do processo humano de desenvolvimento está na produção dos meios de sua existência. Surge aqui um aspecto que ultrapassa a ordem biológica e que enquadra os seres humanos como seres históricos e sociais. Este aspecto não pode ser transmitido geneticamente ou ser realizado nos limites estritos da adaptação ao meio no qual se vive, mas obtém-se através da transformação da natureza por meio da ação teleológica do trabalho, bem como na relação dos seres humanos entre si, isto é, com o coletivo, com o social.

Por isso, as diferenças fundamentais dos seres humanos para outros animais estão depositadas justamente nestas características: o trabalho, a consciência e a socialidade. Tais características se desenvolvem ao longo do processo histórico com a dinâmica dialética da objetivação e apropriação de novas técnicas, instrumentos e processos, satisfazendo as necessidades biológicas e criando necessidades de novas ordens. A garantia de vida e de

desenvolvimento dos seres humanos se dá através da apropriação das objetivações que, historicamente, os seres humanos produziram, ou seja, que o gênero humano¹ produziu. De tal forma, a garantia de existência do ser humano está na adaptação da natureza para si. Nas palavras de Márkus (2015):

No processo de “apropriação” (*aneignung*) de objetos humanizados (o que constitui uma das principais dimensões de socialização), o indivíduo transforma em necessidades e competências da vida pessoal as carências e habilidades historicamente criadas e objetivadas nos elementos de seu meio – e, desta forma, uma transmissão prático-material da tradição é realizada na sociedade, o que constitui a base da continuidade histórica e, ao mesmo tempo, torna possível o progresso social. Sendo assim, é somente o trabalho como objetivação da natureza humana que cria a possibilidade de uma história como tal. (Márkus, 2015, p. 33)

Uma vez apropriados os aspectos pertencentes à natureza, apropriadas também as objetivações precedentes e objetivados novos instrumentos, ferramentas e processos, os seres humanos realizaram, em um sentido amplo, um processo educativo, bem como desenvolveram as objetivações pertencentes ao gênero humano. Assim, a educação é para o ser humano uma forma de garantir a sua existência, e mais, garantia do seu pertencimento ao gênero humano, isto é, a sua humanidade; a educação é, por isso, atividade vital humana, ou seja, trabalho. Nas palavras de Saviani (2021):

[...] A origem da educação coincide com a origem do próprio homem. Isso porque, não tendo o homem sua existência garantida pela natureza, ele necessita produzi-la e, para isso, tem de agir sobre a natureza, transformando-a e adequando-a às suas necessidades. (Saviani, 2021, p. 242)

Entretanto, com o desenvolvimento histórico das forças produtivas, a complexificação das estruturas e relações sociais, bem como o surgimento da divisão social do trabalho, foram surgindo formas de educação que já não ocorriam diretamente conectadas ao trabalho como atividade de transformação da natureza. Aos poucos a educação foi adquirindo sua

¹Newton Duarte (2013) discute em seu livro “A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo”, a categoria **gênero humano**. Duarte, apoiado em Leontiev (1978) aponta que há três grandes estágios de desenvolvimento do ser humano: o primeiro deles refere-se à evolução exclusivamente biológica, equivalente à de qualquer outra espécie animal e sua capacidade de adaptação ao meio. No segundo estágio, vê-se a evolução articulada entre os aspectos biológicos e os primeiros pressupostos da vida social, como a rudimentar produção de instrumentos e formas embrionárias de organização coletiva. E, por sua vez, no terceiro estágio, com o surgimento da espécie *Homo sapiens*, o desenvolvimento humano já não foi mais determinado pela evolução biológica da espécie, mas, pelo desenvolvimento da prática social que possui seu cerne na atividade vital, na dinâmica dialética de objetivação-apropriação. Os produtos desta atividade história e social são, portanto, produtos do gênero humano. A reflexão presente nesta monografia, concentra-se no terceiro estágio, com o surgimento do processo histórico-social através do trabalho, na passagem do processo de hominização para o processo de humanização. “[...] o gênero humano tem uma existência objetiva, justamente nas objetivações produzidas pela atividade social. A objetividade do gênero humano é diferente da objetividade da espécie humana, e a diferença reside justamente no fato de que o gênero humano possui uma objetividade social e histórica”. (Duarte, 2013, p. 103)

especificidade no interior da prática social, ou seja, foi se constituindo como trabalho educativo. Origina-se aí a escola, como instituição especificamente voltada ao trabalho educativo com a ressalva que em sua origem, nas sociedades pré-capitalistas, a escola não era a forma dominante de educação, já que a educação das classes dominadas continuava a se realizar na própria prática produtiva.

O surgimento da propriedade privada faz emergir uma classe da qual seus membros não precisavam trabalhar para sobreviver, uma vez que estes utilizavam o trabalho daqueles que não detinham a propriedade das terras para produzir os meios de existência de ambos, tanto o do senhor das terras quanto do próprio trabalhador. Essa classe ociosa que se reproduz por meio do trabalho alheio é a classe responsável pelo surgimento da escola. Saviani (2021b) chama a atenção para o fato de que, antes do surgimento da propriedade privada, a educação era comum e definida pelo processo de trabalho, e que com a divisão da sociedade em classes, ela passa a ser dividida entre aquela destinada aos não proprietários e outra destinada aos proprietários da terra.

Os primeiros continuavam a se educar no próprio processo de trabalho, fora da escola. Os segundos teriam uma educação diferenciada, desenvolvida nas escolas, fora do trabalho, embora igualmente determinada pelo trabalho, já que era este que garantia a sua existência permitindo o desfrute do ócio, de tempo livre (Saviani, 2021b, p. 243).

Segundo Marx e Engels (1998), na modernidade, a figura do burguês tem um papel revolucionário na história, pois, é esta classe que substitui o antigo regime, a antiga sociedade estamental e o antigo modo de produção feudal. Entretanto, ao revolucionar o mundo medieval, são estabelecidas novas formas de dominação e de exploração dos seres humanos através da divisão da sociedade em classes e da propriedade privada dos meios de produção. Se as revoluções burguesas pregavam a liberdade e igualdade como valores, na prática dessa sociedade, tais valores não ultrapassaram o campo abstrato das leis e não se realizam para todos os sujeitos.

De fato, na sociedade capitalista, o avanço das forças produtivas possibilitou um salto qualitativo das objetivações humanas, porém a apropriação delas se manteve limitada, em diferentes graus e níveis, pela divisão social do trabalho e pela apropriação privada dos meios de produção. O desenvolvimento contraditório da sociedade capitalista só avança devido à exploração a mão de obra daqueles que são despossuídos de terra e dos meios de trabalho. Os avanços da Revolução Industrial inglesa, por exemplo, só foram possíveis devido à exploração do trabalho dos operários em jornadas extensas e insalubres de trabalho, pela exploração e

escravidão das populações indígenas nas américas e das populações africanas e pela expropriação de suas terras.

Os produtos do avanço histórico das forças produtivas são restritos a uma classe específica, à burguesia; enquanto isso, o trabalho da classe explorada, agora se resume à sobrevivência no capitalismo, um trabalho cujo fruto não lhe pertence e lhe é estranhado, assumindo uma forma limitada de trabalho. Como bem pontua Marx (2010, p. 85), neste aspecto, “o trabalho estranhado reduz a autoatividade, a atividade livre, a um meio, ele faz da vida genérica do homem um meio de sua existência física”.

É com o desenvolvimento da sociedade burguesa e capitalista moderna que a educação escolar tendeu a se generalizar, tornando-se a forma dominante de educação, o que foi um grande avanço para classe trabalhadora. Generaliza-se, porém, dentro dos antagonismos de classe. Na sociedade burguesa, a relação homem e atividade vital está colocada em contradição, uma vez que a apropriação privada dos meios de produção cinde os seres humanos entre aqueles que os detêm e aqueles que, por não os deterem, passam a ser explorados pelos primeiros. O ser humano passa de ser genérico para mero trabalhador que necessita sobreviver à dominação de outro homem.

Nesse contexto, o trabalho, que constitui a atividade especificamente humana por meio da qual o homem produz a si mesmo, se converte, para o trabalhador, de afirmação da essência humana, em negação da sua humanidade. O trabalho, fonte criadora da existência humana, elemento de humanização da natureza que liberta a humanidade do jugo natural, se constitui, na sociedade burguesa, em elemento de degradação e escravização do trabalhador (Lombardi, J. C.; Saviani, D., 2017, p. 257).

Saviani e Lombardi (2017), chamam a atenção para que a educação concebida pela burguesia sobre a base do ensino primário comum não passou, mesmo em suas formas mais avançadas, da divisão dos seres humanos em dois campos: o primeiro deles remete ao das profissões manuais, as quais demandavam uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, e, para tal, sendo dispensável o domínio dos fundamentos teóricos que orientam tais tarefas; o segundo campo, era o das profissões intelectuais, nas quais era demandado o domínio teórico amplo visando preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar em diferentes setores da sociedade.

A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais os destinavam em

consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (Lombardi, J.C.; Saviani, D., 2017, p. 258).

É possível observar o movimento realizado pela burguesia no campo educacional quando ela realiza a passagem de classe revolucionária para a classe que almeja se conservar no poder. Quando historicamente posicionada como revolucionária, de acordo com Saviani (2021, p. 32) a burguesia “vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo”. Isto é, a burguesia reivindicava para todos o que era privilégio da nobreza e do clero, fazendo uma crítica intransigente à desigualdade. No aspecto da educação, isto se traduz em uma formação de igual acesso para todos os conteúdos mais elaborados desenvolvidos pelas objetivações humanas. Isto é, todos deveriam ter acesso aos conteúdos clássicos, aos conteúdos que atravessaram o tempo por tamanha dimensão de importância como objetivação do gênero humano. Este posicionamento é o que serve como fundamento para o que ficou concebido como pedagogia da essência. Saviani (2021a) explica:

Vejam como é que se tece todo o raciocínio. Os homens são essencialmente livres; essa liberdade funda-se na igualdade natural, ou melhor, essencial dos homens, e se eles são livres, então podem dispor de sua liberdade, e na relação com os outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões. É sobre essa base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então, quem possui os meios de produção é livre para aceitar ou não a oferta de mão de obra, e vice-versa, quem possui a força de trabalho é livre para vendê-la ou não, para vendê-la a este ou aquele, para vender a quem quiser. Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa. [...] É sobre essa base de igualdade que vai se estruturar a pedagogia da essência e, assim que a burguesia se torna classe dominante, ela vai, a partir de meados do século XIX, estruturar os sistemas nacionais de ensino e vai advogar a escolarização para todos. (Saviani, 2021a, p. 33)

A mudança política realizada pelas revoluções burguesas faz com que as massas passem a participar da política institucional. Porém, os interesses são conflitantes. Isso porque a burguesia, ao passar de classe revolucionária para a classe consolidada no poder, estagna o processo de transformação da sociedade. Para Saviani (2021), é neste sentido que a burguesia não se enquadra mais na linha do desenvolvimento histórico, e para defender seus interesses, assume o posto de negar a história. Aqui se dá a passagem da pedagogia da essência (que se costumou associar com a escola tradicional), para a pedagogia da existência (que por sua vez, costumou-se associar com a escola nova). A burguesia, ao se estabelecer no poder, passa a defender que os seres humanos são essencialmente diferentes e, por isso, deve-se respeitar tais diferenças. A luta contra as desigualdades se suspende. A filosofia da essência é substituída pela filosofia da existência.

Em outras palavras, legitima-se a diferenciação de um tipo específico de escola para uns e um outro tipo de escola para outros, a depender das suas “aptidões naturais” e maior ou menor capacidade para desenvolver determinado tipo de atividade. Para Saviani, quando mais se falou em uma escola inclusiva e democrática, que está preocupada prioritariamente em acolher as diferenças individuais, foi quando mais ela se afastou do caráter democrático de fato, pois deixou de dar prioridade à igual transmissão dos conteúdos mais elaborados a todos os indivíduos, independentemente de sua classe social. Dermeval Saviani (2021a), em seu livro “escola e democracia”, demonstrou este movimento histórico através da sua tese filosófico-histórica que denominou “do caráter revolucionário da pedagogia da essência, e do caráter reacionário da pedagogia da existência”².

A proposta da burguesia para educação que se baseia na valorização da diferença, é também trabalhada por José Carlos Libâneo (2012) em seu artigo O dualismo perverso da escola pública brasileira. Nele o autor analisa a dualidade da escola na sociedade capitalista contemporânea no contexto brasileiro, apontando para outro propósito da escola pública, sendo ele o de acolhimento social das camadas populares visando a sua integração na sociedade capitalista. Este objetivo burguês, como demonstra o autor, tem respaldo na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos (DMSEPT) de 1990, e em documentos produzidos sob o patrocínio do banco mundial (BM), nos quais repete-se o diagnóstico de que a “escola tradicional está restrita a espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a novos contextos e a diferentes momentos e de oferecer um conhecimento para toda a vida, **operacional e prático**” (Libâneo, 2012, p. 17, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. Com apoio em premissas pedagógicas humanitárias, concebeu-se uma escola que primasse, antes de tudo, pela consideração das diferenças psicológicas de ritmo e aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, pela flexibilização das práticas de avaliação escolar e pelo clima de convivência. (Libâneo, 2012, p. 17)

Desde a consolidação do capitalismo enquanto modo de produção vigente, a burguesia o adapta para superar as suas frequentes crises articulando sua reestruturação produtiva em escala global. Para garantir sua hegemonia, as instituições burguesas internacionais, bem como seus representantes de classe nos diversos setores e localidades, prescrevem documentos

²Importa destacar que Dermeval Saviani no mesmo livro propõe uma pedagogia que supere, de maneira dialética, isto é, supere por incorporação, as pedagogias da essência e da existência. No capítulo 3, “Escola e democracia II: Para além da teoria da curvatura da vara”, o autor desenvolve seu argumento sobre a necessidade de superação dos métodos tradicionais e dos métodos novos e apresenta como saída uma pedagogia revolucionária, isto é, a Pedagogia Histórico-Crítica. Abordaremos este tema no subitem 2.2 desta monografia.

normativos para os diversos países, sobretudo os periféricos, para adequarem seus planos de desenvolvimento econômico, de valores éticos e, sobretudo, educacionais aos interesses da acumulação capitalista. Para Malanchen e Santos (2020), é no contexto de crises cíclicas do capital internacional que surgem receituários de políticas de reconstrução em âmbitos nacionais, sendo a implementação do modelo econômico neoliberal o primeiro ideário a conquistar capilaridade global. Todas as orientações para educação dos últimos vinte anos foram prescritas por setores da burguesia internacional, através dos Órgãos Internacionais (OI) como o BM, Programa Das Nações Unidas Para O Desenvolvimento (PNUD), fundo das nações unidas para a infância (UNICEF) e organização das nações unidas para a educação e cultura (UNESCO). Para Cóssio (2014):

O ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao banco mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade. As reformas educacionais também deveriam acompanhar a lógica produtivista, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do ensino fundamental como fatores essenciais ao desenvolvimento do país, podendo ser traduzidas por ampliação e exploração do uso da mão-de-obra. (Cóssio, 2014, p. 1575. *apud*. Malanchen, J., Santos, S.A. dos. 2020, p. 3)

O ideário do neoliberalismo, em âmbito internacional, ganha forças durante a década de 1970, quando se instalava uma crise estrutural do sistema capitalista. O contexto histórico do seu surgimento pode ser identificado nos sinais de esgotamento do padrão fordista-taylorista e a progressiva utilização de microeletrônica, robótica e informática na produção. Neste quadro, inicia-se uma transformação no interior das empresas. Ganham força produção e acumulação flexível, bem como a fragmentação produtiva que se verifica na prática por meio da terceirização da produção. (Antunes, 2009)

Sem desconsiderar as contradições e a luta ideológica no campo educacional, constata-se que as diretrizes hegemônicas têm sido aquelas que estão associadas à formação de mão de obra que constitua o exército de reserva e garanta a continuidade do padrão de acumulação. Para isso, a organização dos currículos escolares está pautada em uma visão relativista, utilitarista e pós-moderna. Organizam-se os currículos visando uma formação tecnicista e instrumental, esvaziada dos conteúdos mais desenvolvidos acumulados historicamente pela humanidade, pois, como citado anteriormente, não interessa à burguesia dar continuidade às transformações na sociedade e superar suas contradições inerentes ao capitalismo, mas negar o fluxo histórico das transformações sociais e conservar os limites do atual sistema político e produtivo.

Foram destas cores que se pintaram os Parâmetros Curriculares Nacionais Para O Ensino Fundamental (PCN) em 1998. Sustentados no construtivismo os PCN possuem um discurso que faz uso de termos como: competitividade, meritocracia, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade (Malanchen, J.; Santos, S. A dos., 2020, p. 4). Duarte (2010), inseriu a pedagogia das competências no grupo das pedagogias que ele denominou do “aprender a aprender”, junto do construtivismo e da proposta escolanovista. Isto porque, para o autor, existem algumas premissas em comum a estas teorias pedagógicas, a saber: 1) a preferência pelas aprendizagens que os alunos fazem por conta própria, sem a transmissão de conhecimento por meio de outros sujeitos; os professores, neste tipo de pedagogia, seriam meros facilitadores do processo que deve ser protagonizado pelos alunos; 2) a defesa de que é mais valoroso que o aluno desenvolva um método de aquisição e construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outros; 3) para que o processo educativo seja real, é necessário que seja dirigido pelos interesses e necessidades próprias da criança; e, 4) a ideia de que a educação deve preparar os indivíduos para sua inserção na sociedade capitalista que é dinâmica e acelerada, na qual os conhecimentos são cada vez mais provisórios.

As pedagogias do aprender a aprender constituem um grupo de teorias pedagógicas que fazem a defesa do pragmatismo, do utilitarismo, do relativismo e do tecnicismo na formação dos indivíduos em detrimento da transmissão de conteúdos historicamente acumulados, do papel fundamental dos professores na educação escolar e da formação de indivíduos críticos à sociedade capitalista e às desigualdades que reproduz. Tais teorias pedagógicas estão vinculadas ao que foi exposto por Saviani (2021a) como a pedagogia da existência, isto é, o arcabouço teórico filosófico que a burguesia se valeu para legitimar as diferenças na sociedade em que ela é dominante.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, por sua vez, prescreve a organização de uma base nacional como meta a ser alcançada no Brasil. Este movimento que já vinha se desenhando desde 2010, ganha ênfase a partir de 2014. Ainda que a base nacional comum curricular (BNCC) em sua primeira versão não houvesse mencionado a pedagogia das competências, em sua versão final, aprovada em 22 de dezembro de 2017 para educação infantil e ensino fundamental, bem como, para o ensino médio em 2018, é definida e organizada inteiramente por competências e habilidades.

Malanchen e Santos (2020, p. 6) chamam a atenção para que estas alterações estão fundamentadas na alteração também da lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) 9394/1996 em seus artigos 35 e 36 que foram modificados e aprovados pela lei nº 13.415 de

2017, isto é, a lei que organiza a reforma do ensino médio. De tal forma que a alteração da LDB teve por objetivo possibilitar que a BNCC fosse fundamentada na pedagogia das competências.

Desta forma, verifica-se que as alterações nas diretrizes para educação são realizadas de acordo com os interesses burgueses e suas necessidades históricas de manutenção e controle de hegemonia, articulando desde os países centrais aos periféricos às normativas a serem seguidas para a estabilidade da ordem capitalista.

2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A atual configuração do Ensino Médio é fruto de uma reforma profunda traçada pela implementação da BNCC. Regulamentada pela lei nº 13.415 de 2017, que teve sua primeira versão publicada em 2015 sob o governo de Dilma Rousseff, teve coordenação do Ministério da Educação (MEC) e sua redação feita na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além disso, sua elaboração contou com dirigentes municipais e diversos representantes do setor privado pertencentes ao Movimento Todos Pela Base Nacional Comum, entre eles, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação CESGRANRIO, Instituto UNIBANCO, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura e o Instituto Inspirare.

Para Malanchen e Zank (2020) a defesa de uma base nacional comum para o currículo traz para o debate demandas antigas relacionadas a universalização da educação, ao direito à educação, ao acesso à escola e à profissionalização, porém, no caso da BNCC, a base está organizada por empresas, instituições públicas e organizações não governamentais que atendem a objetivos específicos do setor produtivo capitalista. Para a construção da base comum curricular, ainda que o MEC buscasse transparecer um caráter democrático, segundo Barreiros (2017), ele não garantiu “um movimento de construção coletiva, visto que as ações dos sujeitos possuem pesos e medidas distintos e a elaboração tem sido realizada por especialistas a quem são conferidas uma hegemonia” (sic).

Esses agentes são responsáveis por organizar o discurso e torná-lo relevante, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, para cuja tarefa utilizam, como alegações, as necessidades históricas da educação. Em outras palavras, o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto no qual as necessidades materiais de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas. (Malanchen, J.; Zank, D. C. T., 2020, p. 134)

Os grupos interessados pela reforma do ensino médio justificam a necessidade desta mudança pelos baixos índices de desempenho atingidos pelos estudantes nas avaliações externas de língua portuguesa e matemática. Desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), o Brasil está inserido em um contexto de Avaliações dos estudantes e da qualidade da educação básica, exemplo disso é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Posteriormente, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a política de avaliação é ampliada com a implementação do Prova Brasil (PB). No estado de São Paulo, especificamente, desde 1996, vê-se a aplicação de provas com objetivos similares através do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Assim, a reformulação curricular vem para adequar a educação brasileira aos parâmetros de tais avaliações externas, tendo como principal objetivo articular os conteúdos necessários para suprir as defasagens, ou, a “ineficiência educacional” apresentada nas avaliações. O currículo organizado para atender aos bons índices das avaliações se associa com modelos privados de gestão e pelos predicados de eficiência, qualidade e produtividade.

Com o foco na superação destes baixos índices o que se tem é o estreitamento curricular, uma vez que serão privilegiados determinados conteúdos em detrimento de outros. Isto é, dá-se preferência e maior atenção aos conteúdos e práticas necessárias para atingir bons resultados nas avaliações, limitando as atividades desenvolvidas pelos professores e selecionando quais conteúdos devem estar ou não nos currículos a julgar pela sua utilidade para as avaliações e para a lógica da eficiência e produtividade prezadas no sistema capitalista.

É importante destacar que o objetivo deste projeto de educação está na formação do indivíduo que integrará a ordem capitalista, o indivíduo que legitimá-la-á, sem questioná-la; sendo assim, a organização da escola possui um caráter adaptativo à luta de classes e não busca rompê-la. Nas escolas públicas, sobretudo, o objetivo é o de formar o indivíduo que ocupará os postos de trabalho mais precários e desumanizados sem grandes questionamentos. De acordo com a lógica neoliberal, o indivíduo responsabilizará a si mesmo, como mérito próprio independente de qualquer interferência externa ao sujeito, pelo seu fracasso ou eventual “sucesso”, este último entendido como uma ligeira ascensão social. Além disso, negará qualquer tipo de metanarrativa que busque investigar e criticar a ordem capitalista vigente e passará a legitimar o discurso que é impossível conhecer a realidade social em sua totalidade, uma vez que somos seres culturalmente distintos, com pontos de vistas e identidades diferentes, típica forma de negar a possibilidade de superação histórica do capitalismo pelo pensamento pós-moderno.

O objetivo deste projeto burguês é a estagnação do sujeito na condição da individualidade em si alienada. Como definiu Duarte (2013), estar preso a individualidade em si alienada é o mesmo que não possibilitar que os indivíduos ultrapassem a esfera do cotidiano³ e cheguem a se apropriar das objetivações mais desenvolvidas do gênero humano através da transmissão de conteúdos pela educação escolar. Em outras palavras, impedir que a individualidade possa vir a ser para si, livre e universal, sem as amarras da divisão social do trabalho, da divisão da sociedade em classes sociais e da propriedade privada das objetivações humanas. Nas palavras de Duarte:

Entretanto, a divisão social do trabalho, a divisão da sociedade em classes sociais, a propriedade privada, a luta pela sobrevivência e o fetichismo que prevalece na cotidianidade capitalista enrijece as formas de pensamento, de comportamento e de atividade, aprisionando as pessoas a uma vida cotidiana alienada e dificultando enormemente as relações com as objetivações genéricas para si. Dizer que o indivíduo em si alienado tem sua vida limitada à cotidianidade é a mesma coisa que dizer que ele não consegue realizar a condução da vida e não consegue tomar a si próprio como objeto, mantendo-se sempre centrado em sua particularidade. (Duarte, 2013, p. 209)

A reforma do ensino médio é ornamentada com o discurso de flexibilizar o currículo, torná-lo mais atrativo aos interesses dos estudantes e o de acompanhar as revoluções tecnológicas e informacionais do capitalismo contemporâneo. Faz isto às custas da retirada das disciplinas academicamente constituídas do currículo, diluindo-as em subprodutos destas disciplinas dentro de um amplo conjunto denominado de áreas do conhecimento. Neste processo de implementação de uma base comum pautada em competências e habilidades⁴ articuladas pelos agentes do capital, restringem-se a formação dos filhos da classe trabalhadora,

³Cotidiano, neste contexto, refere-se a uma categoria filosófica discutida por Newton Duarte em seu livro “Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski” de 1996. Nele o autor busca definir o que seria o cotidiano e o não-cotidiano com o auxílio da produção teórica da filósofa Agnes Heller, sobretudo em sua obra “Sociologia de la Vida Cotidiana” de 1977. Para Duarte (1996), o cotidiano está relacionado à esfera da vida onde se realizam atividades para a reprodução do indivíduo em si, diferentemente das atividades que são efetivadas para a reprodução do gênero humano e do indivíduo para si. Heller (1977, p. 19), por sua vez, define vida cotidiana como “o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”. A autora ainda distingue as atividades da vida cotidiana das atividades da vida não cotidiana entre aquelas que estão voltadas diretamente para reprodução do indivíduo e indiretamente para a reprodução da sociedade e aquelas que estão voltadas diretamente para a sociedade e indiretamente para a reprodução do indivíduo. Heller (1977) diferencia a ideia de cotidiano e de dia a dia ao exemplificar a atividade do escritor Thomas Mann que diariamente escrevia e produzia obras literárias. Entretanto, mesmo que fizesse esta atividade no dia a dia, ele estava produzindo objetivações genéricas para si, tratando-se, por isso, de uma atividade não-cotidiana.

⁴Nos anexos A e B, estão disponíveis as competências gerais da educação básica e as competências e habilidades específicas para a área das ciências humanas e sociais aplicadas implementadas com a BNCC a título de conhecimento do leitor. Nota-se que em nenhum momento, na descrição das competências e habilidades, é discutido quais são os conteúdos necessários para o desenvolvimento do indivíduo em suas máximas potencialidades, limitando-se a inúmeras competências que o indivíduo deverá “saber fazer”, sem, contudo, se apropriar de qualquer conhecimento de conteúdo específico que esteja organizado de maneira sequencial e lógica.

que dependem da escola para acessar os conhecimentos que foram produzidos pela humanidade ao longo da história.

Um currículo baseado na abordagem por competências está orientado pelo referencial teórico de autores como Philippe Perrenoud (1999). A organização curricular neste sentido é pragmática e tem seu enfoque educacional na solução de situações-problemas, isto é, no desenvolvimento de competências específicas requeridas pelo indivíduo para solucionar diferentes situações em suas atividades cotidianas na sociedade capitalista. De acordo com Ramos (2009)

A emergência da “pedagogia das competências” é acompanhada de um fenômeno observado no mundo produtivo – a eliminação de postos de trabalho e redefinição dos conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões. (Ramos, 2009)

A educação baseada na formação de competências está preocupada em fazer com que os sujeitos saibam articular um conjunto de noções básicas sobre como executar diferentes tarefas, sem aprofundamento ou rigor demasiado, para que estejam aptos a exercer diferentes funções em um sistema produtivo que se reatualiza constantemente devido às suas crises cíclicas, legando aos indivíduos postos de trabalho precários e subempregos, consequência da acumulação flexível e a tendência de terceirização da produção no neoliberalismo.

Para Ramos (2009), “a pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar”. De acordo com Perrenoud (2000), existem competências fundamentais para a autonomia das pessoas no sistema capitalista, entre elas, “saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa” (Perrenoud, 2000, p.3).

Dessa maneira, a formação por competências não valoriza a apropriação das objetivações humanas mais ricas, tampouco valoriza o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, ou a formação de uma concepção de mundo crítica e radical, isto porque o projeto burguês de educação necessita da capacidade de adaptação e de integração dos indivíduos ao sistema capitalista, necessita do “saber fazer” tarefas práticas, sobretudo, exige-se da massa de trabalhadores que compõem o exército de reserva das empresas nada além do que Duarte (2010) chamou de “aprender a aprender”, isto é, saber articular noções básicas necessárias aos diferentes postos de trabalho que poderá vir a assumir devido ao desemprego estrutural. Para Coll (1994)

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender”. (Coll, 1994, p. 136, apud. Duarte, 2001, p. 36)

O indivíduo que se espera formar, com base nesta pedagogia, para a sociedade capitalista, é um sujeito que saiba se adaptar aos diferentes contextos de precariedade, sem questionar a legitimidade deste sistema econômico, social e político que promove profundas desigualdades sociais.

Visando um currículo que desenvolva competências mínimas aos indivíduos, com a implementação da BNCC no ensino médio, somente as disciplinas de português e matemática aparecem como obrigatórias ao longo dos três anos de ensino, dentro da formação geral básica (FGB), enquanto as demais disciplinas, ao longos dos três anos, cedem seus lugares para o que se chamou de itinerários formativos, que englobam componentes do Inova Educação e o aprofundamento curricular, que contêm formação profissional e técnica, e que podem ser lecionadas por professores com variados perfis de formação.

Na BNCC, para cada área do conhecimento, são definidas competências específicas, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Essas competências específicas de área do Ensino Médio também devem orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). (Brasil, 2018, p. 470)

No estado de São Paulo, a organização das aulas durante a etapa do ensino médio depois da implementação da reforma aparece da maneira como está destacada na Figura 1.

Figura 1 – Carga horária: Aulas por semana. Novo Ensino Médio.



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Os itinerários formativos são apresentados aos estudantes como continuidade e “aprofundamento” da FGB. Eles propõem o aprofundamento nas diferentes áreas do conhecimento, sendo elas: “Matemática e suas tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas tecnologias”, “Linguagens e suas tecnologias” e “Ciências Humanas e Sociais aplicadas”, e apresentam combinações entre estas áreas nos itinerários de “aprofundamento integrado”. Importa destacar que, na terceira série do ensino médio, são ofertadas apenas 10 aulas da FGB, e como visto, elas correspondem apenas à língua portuguesa e matemática. As demais disciplinas cedem espaço para os itinerários formativos, por meio do qual são diluídos os seus conteúdos em formatos de temas e/ou subprodutos específicos. Existem 11 opções de aprofundamento curricular que se apresentam aos estudantes; entretanto, eles dependerão da oferta de cada escola, uma vez que, antecipadamente cada instituição de ensino escolheu quais itinerários ofertarão, podendo ou não estar relacionados as preferências dos estudantes.

As opções de aprofundamento curricular, são apresentadas no site “Novo Ensino Médio SP”⁵ da maneira como se apresenta na tabela 1:

Tabela 1 – Relação de Itinerários formativos e suas respectivas áreas de conhecimento

Nome do itinerário formativo	Área do Conhecimento
Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana;	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias;
Meu papel no desenvolvimento sustentável;	Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias;
#SeLigaNaMídia	Área de Linguagens e suas Tecnologias;
#quem_divide_multiplica	Áreas de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ciências Humanas, Arte, Matemática;
Corpo, saúde e linguagens	Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
Ciência em ação!	Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
Start! Hora do desafio!	Áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias;
Matemática conectada	Área de Matemática e suas Tecnologias;
Liderança e Cidadania	Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
A cultura do solo: do campo à cidade	Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Fonte: Elaboração da autora (2022)

⁵ Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2022

Além destes itinerários de aprofundamento em uma ou mais áreas específicas, o estudante poderá optar pelo itinerário de formação técnico-profissional, que se divide em dois tipos. O primeiro deles diz respeito a um cardápio com 13 cursos técnicos que podem substituir as 900 horas necessárias dos itinerários de aprofundamento, o qual foi chamado de “Novotec Integrado”, e que promete ao estudante, no fim do ensino médio, um diploma técnico em determinada área que escolher. Porém, esta formação técnica é anunciada de uma maneira que oculta a sua real essencialidade, uma vez que o estudante não estará formado enquanto técnico, mas sim, com uma introdução de 900 horas que deve ser complementada posteriormente caso o estudante deseje ter além do diploma do ensino médio, um diploma de formação técnica, isto porque, para se obter um diploma técnico em Química no Centro Paula Souza, por exemplo, necessita-se de 2.000 horas-aula e mais 120 horas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sendo assim necessário pelo menos mais um ano de escola para a sua formação verdadeiramente técnica. Os cursos anunciados nesta modalidade são: Técnico em Administração; Técnico em Contabilidade; Técnico em Comércio; Técnico em Comércio Exterior; Técnico em Desenvolvimento de Sistemas; Técnico em Finanças; Técnico em Guia de Turismo; Técnico em Informática para Internet; Técnico em Logística; Técnico em Marketing; Técnico em Recursos Humanos; Técnico em Serviços Jurídicos e, Técnico em Serviços Públicos.

O segundo tipo de itinerário técnico-profissional engloba um conjunto de cursos profissionalizantes de curta duração que podem substituir algumas Unidades Curriculares (UC) do itinerário de aprofundamento que foi escolhido pelo estudante. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) denominou este de “Novotec Expresso” e o caracteriza como um aprofundamento curricular com dois cursos profissionalizantes focados no mundo do trabalho.

Quem escolher o itinerário de aprofundamento curricular em Ciências da Natureza junto com o Novotec Expresso, por exemplo, poderá substituir a UC2 do itinerário - que trata de origem da vida, evolução, gravitação e grandezas do universo, a química da vida na Terra, etc. - pelo curso "Seu desenho do 2D ao 3D (AutoCAD)". Já a UC3, que trata de tecnologias de acessibilidade e inclusão, poderá ser substituída pelo curso "Excel aplicado à Área Administrativa". Menos Ciência básica, mais profissionalização de baixa complexidade. (Cássio, 2021)

A oferta do “Novotec Expresso” é feita apenas com duas opções de aprofundamentos curriculares, sendo eles: a) Áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Linguagens e suas Tecnologias – Cultura em movimento: diferentes formas de narrar a experiência humana + Novotec Expresso; e, b) Áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias – Meu papel no desenvolvimento sustentável + Novotec Expresso. Dessa

forma, a flexibilização do currículo, que tem como argumento atender os interesses de cada estudante, os impossibilita de compreenderem a realidade concreta em que se inserem, sobretudo, impossibilita os estudantes de compreenderem as fundamentações teóricas das possíveis atividades que venham a exercer em seus postos de trabalho, isto é, o porquê de ocuparem estes postos de trabalho precários, o que é de sumo interesse dos próprios estudantes.

Este currículo valoriza o conhecimento sobre a prática, sem que seja superado o senso comum ou o conhecimento tácito, isto é, o tipo de conhecimento que se adquire da experiência prática e sensível, sem respaldo teórico científico ou crítico. Pauta-se em um tipo de conhecimento profissional que se constrói a partir da reflexão sobre as suas práticas, de tal maneira que reflete o que fazem enquanto fazem suas atividades, construindo sua própria forma de conhecimento, como defendido pelas pedagogias do “aprender a aprender”. Nesse sentido, esta forma de organização do currículo aproxima-se também do ensino prático reflexivo desenvolvido por Schön (2000), que a descreve como “o aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante”. O problema que se apresenta neste tipo de formação é, justamente, a sua redução ao conhecimento tácito e à prática, segundo Kuenzer (2017), em seu caráter meramente instrumental. De tal maneira que a reflexão que se tem é para articular as demandas que sua atividade prática exige, sem crítica, sem compreensão da totalidade concreta em que se insere o estudante.

Por sua vez, o Inova Educação trata do resultado da parceria realizada entre a SEDUC-SP e o Instituto Ayrton Senna que está nas escolas desde 2019, visando realizar a adequação do currículo à BNCC. Dentro dele os estudantes têm aulas de “Projeto de Vida”, “Tecnologia” e matérias optativas que possuem temáticas que articulam o empreendedorismo e a autoajuda denominadas “Eletivas”. Alinhados com a formação de competências básicas para os estudantes, estas matérias cooperam na construção de uma concepção de mundo individualista e meritocrática. Nesta lógica, formam a subjetividade dos estudantes para que estejam aptos a se adaptarem às exigências de competitividade do mercado de trabalho. Ainda que reconheça as desigualdades sociais, o Inova Educação reforça a ideia de que elas são frutos do não comprometimento dos indivíduos com seus objetivos e que bastaria acreditar em seus “sonhos” e se dedicar ao seu “projeto de vida” para superar as possíveis adversidades encontradas no caminho para o “sucesso”.

A substituição de disciplinas por itinerários fez com que no primeiro semestre do ano letivo de 2022 cerca de 22% das aulas de itinerários formativos não contassem com a atribuição de professores, totalizando 19.996 aulas do ensino médio sem docentes no estado de São Paulo. No segundo semestre de 2022, como apontou a nota técnica divulgada pela Rede Escola Pública

e Universidade (2022), este cenário se agrava pois o percentual sobe para 27%, totalizando 24.943 aulas sem atribuição de professores. A falta de professores na rede estadual paulista é um problema decorrente de anos de ausência de investimento nesta carreira e que com a implementação da reforma do ensino médio se agrava.

A rede estadual de ensino paulista tem um déficit histórico de professores concursados, sendo fortemente dependente da presença de docentes temporários e eventuais. O último concurso público para contratação de professores/as para o Ensino Médio e os anos finais do Ensino Fundamental foi realizado em 2013. Longe de facilitar a atribuição de professores/as nas aulas, o NEM [novo ensino médio] promove uma violenta intensificação do trabalho docente, uma vez que um/a docente que antes trabalhava com uma única disciplina em várias turmas ou escola agora completa a sua carga horária com diversos itinerários formativos em várias turmas ou escolas. Tal condição se soma à já conhecida desvalorização do trabalho docente na rede estadual (Barbosa et. al, 2021.apud Rede Escola Pública e Universidade, 2022).

A sistematização da carreira do professorado paulista, ao longo dos anos, foi distribuída por categorias diferentes, sendo elas: A, F, I, L, N O, P, R, S e V. A categoria A sendo a dos docentes concursados, efetivos e estáveis, enquanto todas as demais são enquadradas como “Ocupantes de Função-Atividade” (OFA) e enfrentam níveis diferentes de precarização das condições de trabalho. Com a Reforma do Ensino Médio, poderão ocupar os cargos temporários os profissionais com “notório saber” nas diferentes áreas de conhecimento, sem que seja necessária a formação em um curso de licenciatura na disciplina pretendida para o exercício docente. Dessa forma, autoriza-se, por exemplo, que um profissional da área de jornalismo ministre aulas de língua portuguesa ou que um engenheiro ministre aulas de matemática, sem qualquer base de estudo em teorias pedagógicas, simplesmente por ter realizado em sua formação uma carga horária mínima de disciplinas das aulas que se pretende trabalhar.

De acordo com Cássio (2022), em 2019, a proporção de docentes não efetivos na rede estadual era de 36,18%, porém, a contratação de docentes temporários, prevista legalmente, deveria ter apenas caráter residual, atendendo à natureza temporária de excepcional interesse público (Constituição Federal, art. 37, inciso IX).

É nesta rede de ensino, com um déficit histórico de professores concursados e que depende fortemente da presença de docentes temporários e eventuais, que o governo do estado de São Paulo está implantando oficialmente, desde 2021, a revolução educacional do "Novo Ensino Médio" (NEM). Na prática, o NEM promove uma violenta intensificação do trabalho docente, uma vez que uma pessoa que antes trabalhava com uma única disciplina em várias turmas ou escolas, agora completa a sua carga horária com diversos itinerários formativos diferentes em várias turmas ou escolas. (Cássio, 2022)

Nas palavras de Malanchen e Zank (2020), uma reforma dessa amplitude tem o intuito de transformar a escola em espaço de legitimação burguesa e do pensamento pós-moderno

objetivado na fragmentação necessária para o mundo do trabalho na sociedade capitalista, negando a história, valorizando o relativismo epistemológico, a experiência individual e a realidade imediata, impedindo qualquer tipo de pensamento que vá na direção de conceber uma outra sociedade que não seja baseada na propriedade privada dos meios de produção e na divisão da sociedade em classes. Nas palavras de Malanchen (2016)

A fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político), reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo. (Malanchen, 2016, p. 9)

O cenário estabelecido com a reforma do ensino médio é o de escolas limitadas a uma lógica pragmática, utilitarista, presa à prática cotidiana, que não transmite os conteúdos disciplinares acumulados ao longo do desenvolvimento da humanidade, mas que oferece competências e habilidades para a adaptação dos estudantes à luta de classes. Importa ressaltar que o contexto é mais grave quando se pensa a realidade concreta das escolas públicas, uma vez que são elas o foco para a manutenção das desigualdades do *status quo* capitalista, legando aos filhos da classe trabalhadora seu lugar garantido em postos de trabalho precarizados.

2.1.1. A COVID-19 e o aprofundamento das desigualdades educacionais

A pandemia de COVID-19, que no ano de 2020 atingiu o mundo todo, fez 6 milhões de vítimas⁶, escancarou a perversidade e o autoritarismo do sistema capitalista diante de situações calamitosas, colapsou sistemas de saúde em diversos países e aprofundou desigualdades já existentes na educação brasileira.

A necessidade do distanciamento social implicada devido a contenção da disseminação do vírus fez com que milhares de crianças e adolescentes permanecessem em casa durante dois anos. Neste cenário o ensino remoto se colocou, não sem polêmica e alguma resistência, como medida paliativa em caráter emergencial para o seguimento dos ciclos de ensino, tanto na educação básica como na educação superior. Entretanto, na realidade, o que se viu foi uma oportunidade de aprofundamento do projeto neoliberal de educação, interesse antigo de grupos capitalistas.

⁶ Segundo dados do Our World Data, disponível em: <https://ourworldindata.org/covid-deaths>

O que não se considerou para esta implementação foi a desigualdade preexistente na sociedade brasileira, uma vez que, como demonstrou o Boletim ANFOPE (2020, p. 09), cerca de 42% dos domicílios não possuem computadores. Também não foi considerado o aparato tecnológico sucateado e de má qualidade do sistema público de ensino (Malanchen, 2020) nem a falta de formação de muitos professores para lidar com uma realidade tão adversa para a execução do seu trabalho agora em ambiente virtual.

Verificamos que o sucateamento da educação pública, realizado intencionalmente pelos governos nos últimos anos, aprofunda-se com a inserção da EaD nos moldes que estamos vivenciando: aulas gravadas com professores que não têm contato com a realidade das diferentes escolas, aulas longas sem interação, uma sobrecarga de atividades para alunos resolverem sozinhos e sem computadores, dificuldade de acesso digital a esse material, entre tantos outros. Além disso, precisamos pensar que muitos alunos estão passando por diferentes situações emocionais nesse momento, como família com doentes ou mortos pela COVID-19, pais desempregados, violência doméstica, entre outros. (Malanchen, 2021, p. 38)

O ensino remoto, sobretudo a Educação à Distância (EaD), vem sendo defendido desde a promulgação da LDB, em 1996, com a ampliação do discurso sobre a necessidade da utilização de recursos tecnológicos na educação. Argumenta-se que a utilização destes meios possibilita o maior alcance da EaD, o que faria com que o seu uso ultrapassasse a modalidade experimental para se tornar uma modalidade efetiva (Malanchen, 2020, p. 6). A LDB, em seu artigo 80, título VIII, Das Disposições Gerais, prevê que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (Brasil, 1996).

Com a organização da LDB 9.394/96, no governo Fernando Henrique Cardoso, e com o impulso dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), criou-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB) através do Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006 para o desenvolvimento da EaD, com a intenção de expandir a oferta de cursos de ensino superior à distância. De acordo com Mandeli (2014), entre os anos de 2008 e 2014, os cursos de graduação em EaD cresceram cerca de 68,89% e os cursos de graduação com ensino presencial apenas 22,79%, além disso, a autora aponta que as matrículas nas licenciaturas em EaD se concentram na esfera privada, majoritariamente.

Com isso, é estabelecida no senso comum uma dicotomia entre um velho ensino, associado ao ensino presencial, e uma nova linguagem de ensino, uma linguagem mais “moderna” e que acompanha os fluxos do progresso tecnológico, associada a EaD. Entretanto, tal dicotomia é falsa, e, para contrapor este discurso, pesquisadores de políticas educacionais denunciavam, desde 1996, os interesses do capital na utilização da EaD como uma modalidade

que visa o angariamento de mais lucros para o setor privado na exploração desse mercado no setor público, tendo como objetivo principal a acumulação privada de riqueza fazendo uso da educação pública para isso (Malanchen, 2020, p. 6).

No Ensino Médio, com a reforma implementada pela Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), abriram-se os caminhos para a EaD pelos itinerários formativos, que podem ser ofertados na modalidade de cursos à distância. A reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que foi apresentada como a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, prevê que a EaD pode ser ofertada até 20% no ensino médio diurno, até 30% no ensino noturno e até 80% da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2018). A abertura para a EaD se mostra uma tendência desde a reformulação da LDB, intensificando-se atualmente. Porém, esta tendência acompanha os interesses do capital e dos grupos privados que vêm na educação uma oportunidade de manter suas taxas de lucro sempre em alta em detrimento da qualidade de ensino dos estudantes brasileiros. Exemplo disto, é o que revela a pesquisa realizada pelo instituto Human Rights Watch⁷ que identificou que, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, as plataformas utilizadas para a reprodução das aulas remotas compartilharam informações de estudantes com terceiros.

Mais que isso, as plataformas também enviaram ou concederam acesso a dados de crianças e adolescentes para terceiros, normalmente para empresas de tecnologia de publicidade (*adtechs*). “Ao fazê-lo, elas parecem ter permitido aos algoritmos sofisticados de empresas de *adtech* a oportunidade de unir e analisar esses dados para adivinhar as características e interesses pessoais de uma criança ou adolescente, e prever o que ele ou ela poderia fazer e como poderia ser influenciada. O acesso a essas informações poderia então ser vendido para qualquer pessoa - anunciantes, corretores de dados (*data brokers*) e outros - que buscassem impactar um grupo definido de pessoas com características semelhantes *online*”, acrescenta a análise. (Carta Capital, 2022).

A substituição das aulas presenciais por aulas através de meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia de COVID-19, autorizada através da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020) do dia 17 de março de 2020, estabelece a toque de caixa a implementação deste modelo de ensino dentro do setor público, ampliando o repasse do investimento público para a iniciativa privada, a qual oferece a estrutura tecnológica e digital para esta modalidade. Para Malanchen (2020), com isto são atingidos três grandes objetivos de interesse do capital:

a) precarizam a formação dos estudantes da escola pública; b) precarizam e substituem o trabalho do professor por uma tecnologia acessível de modo desigual aos usuários

⁷Pesquisa divulgada em matéria da Carta Capital em 12 jul. 2022, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/maioria-das-plataformas-educacionais-utilizadas-na-pandemia-violaram-a-privacidade-de-criancas-e-adolescentes/>

c) ampliam lucros para empresas que vendem TDIC⁸ para a implementação da EaD como política pública na educação brasileira. (Malanchen, 2020, p. 10)

O acesso desigual às tecnologias necessárias para este ambiente de ensino durante o período de pandemia levou ao aprofundamento das desigualdades preexistentes na sociedade capitalista brasileira, uma vez que não são todos os estudantes que têm a possibilidade de ter um celular, computador, rede de internet e outros tipos de dispositivos e condições materiais para acessar os encontros remotos ou as aulas gravadas por seus professores. Dessa maneira, ficaram sem ter acesso a dois anos da sua jornada escolar, o que pode ter impactos profundos em seu processo formativo. Somado à falta de acesso, pode-se elencar as dificuldades de diversas ordens que se apresentaram aos estudantes como a vulnerabilidade material, física e psicológica para darem continuidade à sua vida escolar.

Durante a pandemia de COVID-19, no estado de São Paulo, a SEDUC-SP disponibilizou através do Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), a plataforma oficial do estado, aula remotas para os estudantes. Através da plataforma, professores alocados na capital transmitiam aulas que seguem o currículo paulista e as habilidades e competências designadas pela BNCC. Esta centralidade na plataforma CMSP fez com que os professores alocados em suas turmas específicas perdessem a autonomia do seu próprio trabalho, uma vez que bastasse encaminhar o *link* para seus poucos alunos que tivessem conexão para que assistissem as aulas remotas ou gravadas. Como anteriormente citado, nem todos os estudantes tiveram acesso a estas aulas remotas pela falta de acesso de diversas naturezas. Além disso, o distanciamento destes professores em relação aos estudantes de diversos municípios do estado faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja afetado, uma vez que ambos os lados deste processo não se reconhecem, sobretudo, os professores da plataforma não conhecem seus alunos, não têm ideia de como é a realidade em que estão inseridos os estudantes e as demandas que possuem em sua prática social.

O CMSP já era utilizado para a formação de professores durante as aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Por meio da plataforma o professorado paulista assiste a formações desenvolvidas pelo estado que reproduz e legitima as pedagogias do aprender a aprender. Sem qualquer outra possibilidade de mediação que não seja o *chat* das reproduções de vídeo, não é possível estabelecer debates ou levantar questionamentos críticos sobre o que o estado busca estabelecer pedagogicamente na formação de professores e, indiretamente, de estudantes. As pautas das discussões sempre são preestabelecidas pelo estado e cabe às unidades

⁸Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

escolares, na figura da equipe gestora (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) reproduzi-las, dificultando a elaboração coletiva e horizontal do trabalho pedagógico, sufocando as demandas locais e legando à condição alienada o trabalho dos professores.

Enquanto isso, nas instituições privadas de ensino superior à distância, a tendência que se apresenta é igualmente de precarização das condições de trabalho docente chegando à demissão em massa de professores. Entre março de 2020 e dezembro de 2021 o número de docentes empregados no ensino superior caiu, no geral, 7,14%, configurando a saída de 30 mil profissionais, de acordo com o Ministério do Trabalho⁹. Visando a redução de custos destas empresas, a demissão de professores e a sua substituição por videoaulas que são gravadas e pagas uma única vez e reproduzidas por anos é visto como um ótimo negócio. A configuração privada das instituições de ensino faz com que a educação deixe de ser vista como o processo formativo do ser humano em suas máximas possibilidades e é colocada como mera mercadoria a ser vendida para nichos específicos.

No âmbito da educação pública brasileira, os impactos da pandemia de COVID-19 são inúmeros e extrapolam o enfoque dado nesta monografia. Entretanto, o que gostaríamos de evidenciar aqui é que este momento da história mundial abriu precedentes para a intensificação do avanço do capital contra a educação pública brasileira, através da abertura para as empresas privadas de tecnologia morderem fatias significativas do setor público para garantir seus lucros, aprofundando ainda mais as desigualdades preexistentes de acesso à educação, refletindo em ampliação nas desigualdades sociais do país.

Convém destacar na discussão sobre a realidade escolar o aspecto que está associado com seu referencial teórico orientador. Como demonstrado anteriormente, na atualidade, desfrutam de acentuada hegemonia as pedagogias do aprender a aprender que estão associadas com a configuração do capitalismo contemporâneo. Entretanto, deve-se ter em mente que há um amplo cenário de teorias que buscaram contextualizar e orientar a estrutura escolar, validando ou mesmo criticando sua organização. No próximo tópico será apresentado um breve quadro de teorias da educação baseado nos estudos realizados pelo professor Dermeval Saviani (2021a).

2.2 TEORIAS DA EDUCAÇÃO: AS TEORIAS NÃO-CRÍTICAS E AS TEORIAS CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

⁹Conforme apontou a matéria da BBC News Brasil de 15 de julho de 2022, disponível em https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62072764?fbclid=IwAR3wNBdneUIIB1pmTUH06Me_ECEE917A2nH3LB4_97coJ2EDrV6srf7-vE

Analisando o panorama das teorias da educação Saviani (2021a) investigou de que maneira as diferentes teorias da educação abordaram a problemática da marginalidade¹⁰. Para o autor, existem dois enquadramentos diferentes para as teorias pedagógicas que buscaram tratar sobre o tema.

O primeiro quadro de teorias foi denominado pelo autor de teorias não-críticas, e nele estão inseridas a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Receberam tal caracterização pelo fato de compreenderem a escola como uma instituição que possui autonomia em relação aos determinantes socioeconômicos, isto é, uma instituição apartada dos conflitos e contradições que existem na sociedade. Por fazerem uma leitura de que a escola é uma instituição independente do seu contexto social, não fazem a crítica da sociedade em questão, por isso teorias não-críticas. A pedagogia tradicional, como visto anteriormente, foi associada à postura da burguesia em sua fase revolucionária, e baseando-se nos pressupostos da filosofia da essência, defendeu uma educação escolar que levasse a todos as luzes do conhecimento (iluminismo), ou seja, o que a pedagogia tradicional enfrenta enquanto problema a ser resolvido é a deficiência do acesso ao conhecimento; a marginalidade nesta concepção é a ignorância.

A pedagogia nova, por sua vez, associada à postura conservadora da burguesia, defendeu os pressupostos da filosofia da existência e, dessa forma, advogou pela ideia de que os sujeitos possuem diferenças naturalmente; nesse sentido, a marginalidade não seria decorrência da ignorância, mas sim da não consideração das necessidades e características individuais. A escola, portanto, deveria deixar de se preocupar com a transmissão do saber livresco e passar a centrar o processo educativo na atividade espontânea e livre dos alunos.

A visão escolanovista de educação mostrou-se problemática na realidade dos sistemas públicos nacionais de ensino que eram formatados a partir das premissas da escola tradicional. Além disso, a ideologia capitalista pressionava a escola para que ela se organizasse de forma semelhante à produção fabril, isto é, o processo educativo sendo planejado, controlado e avaliado por especialistas, passando o professor à condição de mero executor de sequências de ensino pré-estabelecidas. O indivíduo marginalizado não é o ignorante, como na escola tradicional, nem o rejeitado, como na escola nova, mas sim o improdutivo. Entra em cena a tecnologia educacional com a promessa de tornar o processo educativo mais científico e mais objetivo, assegurando a formação de indivíduos produtivos.

¹⁰O conceito de marginalidade diz respeito ao problema que pode ser identificado em determinada sociedade e que acarreta na desestabilização da sua harmonia e o seu funcionamento, tendo como consequência o isolamento dos indivíduos que pertencem a ela, legando-os a margem da lógica central dessa sociedade.

Nenhuma destas três teorias pedagógicas se preocupam em analisar criticamente o contexto social concreto em que se inserem os estudantes. Isto é, não se opõem aos interesses da burguesia para construir uma orientação crítica para projetos educacionais, preocupando-se tão somente com a escola em si, desarticulada de qualquer tipo de determinação externa, ainda que se espere da escola produtos para esse quadro social, uma vez que corroboram com o projeto burguês de sociedade. Em síntese, a questão da marginalidade para estas três teorias pedagógicas, de acordo com Saviani (2021a), trata de um desvio cuja responsabilidade da escola é corrigi-lo.

O segundo recorte de teorias foi denominado por Dermeval Saviani como **teorias crítico-reprodutivistas**, uma vez que este grupo de autores compreendem que não é possível analisar e organizar a educação a não ser a partir dos seus condicionantes sociais. Ou seja, este grupo de teorias compreende a escola como socialmente determinada, diferente do grupo anterior. Entretanto, a conclusão que chegam é a de que a função da própria educação está na reprodução da sociedade em que se está inserida, isto é, a escola está determinada, invariavelmente, a reproduzir o conjunto de valores do sistema político, econômico, moral e social do capitalismo e da burguesia, por isso, foram cunhadas como teorias crítico-reprodutivistas. Deste segundo grupo, Saviani, coloca em evidência as teorias que mais tiveram repercussão: a) “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”; b) “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado (AIE)”; e, c) “teoria da escola dualista”.

A primeira delas foi desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron no livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” de 1975. O desenvolvimento da discussão está fundamentado na teoria geral da violência simbólica, a qual compreende que toda e qualquer sociedade está estruturada sob relações de forças materiais que se dão entre grupos ou classes; sob a determinação dessas relações de forças materiais, surgem relações de forças simbólicas (culturais), a qual possui o papel de reforçar, por dissimulação, as relações de forças materiais. Os autores expõem como a ação pedagógica (AP) se trata de uma imposição arbitrária da cultura, partindo dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados. Para que se efetive esta imposição, se faz necessária a autoridade pedagógica (AuP) que se efetiva, junto da AP, no trabalho pedagógico (TP). É através do TP que será realizado o processo de inculcação da cultura dominante, de tal maneira, devendo se realizar durante tempo suficiente para se criar um *habitus*. Ou seja, o produto de interiorização dos fundamentos de um conjunto cultural que irá se perpetuar após finalizada a AP. Para a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, a função da educação é a de reproduzir as desigualdades sociais; os marginalizados seriam os grupos e classes dominados.

A teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, desenvolvida por Louis Althusser (s/d), analisou a reprodução das condições de produção na sociedade capitalista. O autor, indica que há uma distinção dentro do Estado entre seus aparelhos repressivos (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais e as prisões) e os aparelhos ideológicos (religioso, familiar, escolar, jurídico, político, sindical, da informação e cultural), sendo que os primeiros, para garantia da sua efetividade, fazem uso da violência e posteriormente da ideologia, enquanto que os segundos fazem uso da ideologia e posteriormente da repressão, caso necessário, para garantirem o controle social. Althusser defende que a ideologia existe materialmente por meio dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), e que, desde as revoluções burguesas, o AIE dominante na sociedade é o aparelho ideológico escolar, sendo responsável por reproduzir as relações capitalistas e tomando para si as juventudes de todas as classes sociais para lhes inculcar, durante diversos anos, saberes práticos envolvidos na ideologia dominante. Neste referencial teórico, marginalizada é a classe trabalhadora, porém, diferente de Bourdieu e Passeron, Althusser não nega a luta de classes e afirma que os AIE podem ser o local da luta de classes, para além de ser o alvo; entretanto, quando descreve o funcionamento dos AIE, a luta de classes se dilui em detrimento da dominação burguesa.

Saviani (2021a), denominou como teoria da escola dualista o trabalho elaborado por Christian Baudelot e Roger Establet, uma vez que os autores se empenharam em mostrar que a escola, ainda que possua uma aparência unitária e unificadora, está dividida em duas grandes redes que correspondem à divisão da sociedade capitalista entre suas classes fundamentais, a burguesia e o proletariado. De acordo com este escopo teórico, a escola possui duas funções: a primeira é contribuir para a formação da força de trabalho e a segunda é a contribuir para a inculcação da ideologia burguesa. Vê-se aqui a compreensão similar à de Althusser de que a escola é um aparelho ideológico. Porém, Baudelot e Establet destoam ao dizer que a escola é um aparelho de inculcação da ideologia burguesa e de recalçamento da ideologia proletária. A especificidade desta teoria está no reconhecimento da existência da ideologia proletária, entretanto, os autores advertem que a origem desta ideologia está fora da escola, ou seja, está nas massas operárias e em sua articulação. Por isso, o papel da escola não é tão somente de transmitir a ideologia burguesa, mas, de combater a ideologia proletária que está fora dela. A escola, nesse sentido, não se trata de uma ferramenta de equalização social, mas, é um fator de dupla marginalização, primeiro convertendo os trabalhadores em marginais na sociedade burguesa e depois marginalizando os trabalhadores em relação à sua própria ideologia. Saviani (2021a) chama a atenção para o fato de que Baudelot e Establet se empenharam em compreender a escola inserida na luta de classes, entretanto, não a enxergam como palco e alvo

da luta de classes, isto porque veem a escola exclusivamente como o aparelho ideológico da burguesia na luta ideológica contra o proletariado, descartando a possibilidade de que a escola seja constituída como uma ferramenta de luta do proletariado.

A marginalidade, para cada uma destas teorias, de maneira sintética, sem se aprofundar em suas divergências e nuances, está concentrada nos grupos dominados ou na classe explorada pela burguesia, isto é, a classe dos trabalhadores. A escola é compreendida como uma instituição de reprodução dos valores da classe dominante, de tal maneira, que os interesses da classe explorada fossem sufocados por esta reprodução social. Os autores deste grupo são críticos à organização social e produtiva capitalista, porém, não demonstram como é possível superar este horizonte, tampouco, acreditam que seja possível superar a ordem atual. Trata-se de um conjunto de teorias que fazem uma análise crítica ao *status quo* capitalista, entretanto, que não apontam saídas ou janelas de oportunidades para a ação dos sujeitos que possibilite alcançar alguma autonomia, caminhando rumo a superação deste sistema produtivo. Por este motivo, se assemelham aos interesses burgueses de negar o percurso histórico e negam a superação da ordem vigente.

2.3 A ESCOLA PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Saviani (2021a), demonstra que se faz necessária a defesa de uma teoria crítica da educação. Isto é, que analise criticamente a atual conjuntura política, econômica e social - que se aprimora desde que a burguesia se consolidou no poder -, e que, sobretudo, articule os meios e as mediações presentes na materialidade para a construção de uma nova sociedade, que supere a propriedade privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes. Também se faz necessária, uma teoria pedagógica que busque conhecer a formação do indivíduo, bem como, do gênero humano apoiada no caráter histórico social do processo, englobando os movimentos dinâmicos que permeiam este desenvolvimento. Para isso, segundo o autor, se faz urgente uma **pedagogia revolucionária**, que supere as pedagogias da essência e da existência e, que, atue dentro da atual ordem rumo a sua superação, incorporando as objetivações humanas mais desenvolvidas e que são produtos do avanço do desenvolvimento das forças produtivas, uma vez que são frutos do trabalho humano, apropriados de maneira desigual por uma parcela minoritária da sociedade, fazendo isso através da sua socialização a todos os seres humanos.

Divergindo do grupo das teorias não-críticas, que buscam organizar a escola para sua adequação a sociedade burguesa, assim como, divergindo também do grupo das teorias crítico-reprodutivistas, que não propõem uma organização da escola diferente aos interesses burgueses

e colocam como realidade intransponível a atual situação escolar, Saviani (2021a) faz a seguinte provocação

É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? [...] Retenhamos da concepção crítico-reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados. O nosso problema pode, então, ser enunciado da seguinte maneira: é possível articular a escola com os interesses dominados? (Saviani, 2021a, p. 16)

Antes de apontar de que maneira está colocada a possibilidade de articular a escola com os interesses dos dominados, faz-se necessária uma breve digressão para compreender a natureza e a especificidade da educação, de acordo com Dermeval Saviani (2021b).

Como colocado anteriormente, o processo educativo coincide com o próprio processo de formação do gênero humano através da atividade vital, o trabalho. Os seres humanos necessitam criar continuamente os meios para a sua existência material, e para isso, antecipam mentalmente os objetivos da ação, representando mentalmente os objetivos reais. Tal representação inclui o conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Estes aspectos possibilitam a perspectiva de uma outra categoria de produção que foi denominada por trabalho não-material. Apropriando-se da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos e atitudes, os seres humanos estão realizando um trabalho não-material, isto porque se trata de um produto não tangível, mas, que exige igual dispêndio de atividade humana para sua elaboração, execução e reprodução. Uma vez que a educação trabalha com a elaboração e a transmissão destes mesmos conteúdos, logo, trata-se de trabalho não-material.

Saviani (2021b), chama a atenção para que dentro desta categoria de trabalho não-material existem duas modalidades: na primeira delas o produto do trabalho está separado do produtor, como é o caso da produção editorial e artística; nestes casos existem um espaço entre a produção e o consumo do objeto, o que possibilita autonomia entre o produto e o ato da produção. Por sua vez, a segunda modalidade do trabalho não-material é aquele em que os processos de produção e consumo estão imbricados, não havendo o espaço que os separam. É nesta segunda modalidade que se encontra a educação, de acordo com o autor.

Podemos, pois, afirmar que a natureza da educação se esclarece a partir daí. Exemplificando: se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação e, como tal, participa da natureza própria do fenômeno educativo. Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos). (Saviani, 2021b, p. 12)

Os seres humanos, através da atividade vital, produzem um ambiente cultural que, dentro da concepção marxista, compreende-se como segunda natureza. Aquilo que não é garantido pela natureza biofísica, os humanos criaram através do trabalho na prática social. Como produção realizada pelos seres humanos através do trabalho não-material, pode-se relacionar a produção de conhecimentos, ideias, valores, símbolos etc. Do ponto de vista da pedagogia, enquanto ciência da educação, estes elementos interessam enquanto objetivações que são necessárias para os seres humanos assimilarem, uma vez que são fundamentais para a constituição da segunda natureza, a natureza humanizada construída social e historicamente.

De tal maneira, o trabalho educativo, segundo Saviani (2021b), é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse sentido, o objeto da educação refere-se à identificação dos elementos culturais que devem ser assimilados pelos sujeitos da espécie humana para que se apropriem da segunda natureza, formando-se, desta forma, indivíduos pertencentes ao gênero humano. Ademais, para Saviani (2021b)

[...] elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (Saviani, 2021b, p. 20)

A pedagogia revolucionária, isto é, a pedagogia histórico-crítica concebida por Dermeval Saviani está situada no campo do que se chama pedagogias contra-hegemônicas. Por isso, parte do princípio de que a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, o que contribui para o desenvolvimento da concepção de mundo dos estudantes fim de contribuir para a formação dos indivíduos em suas máximas possibilidades, fazendo com que a classe dos explorados possa vir a se apropriar daquilo que na sociedade capitalista lhe é alienado devido à propriedade privada dos meios de produção e à divisão da sociedade em classes sociais.

O saber sistematizado diz respeito àquele que é elaborado e não espontâneo; é sistematizado, organizado e alcançado através de investigações que se pautam em leis e análises

rigorosas tanto do seu objeto de estudo quanto da realidade na qual está inscrito. Refere-se ao que os gregos chamam de *episteme* e não à *doxa* ou à *sofia*. Afasta-se da sabedoria baseada unicamente na experiência de vida, e, aproxima-se da busca para conhecer a realidade concreta e capturar o seu movimento real através da investigação sistematizada. Trata-se, pois, do conhecimento científico. Por isso, diz respeito à cultura erudita e não à cultura popular.

Para Saviani (2021b), “a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. Por se tratar de uma cultura letrada, a cultura erudita para ser assimilada requer que os estudantes saibam ler e escrever, faz-se necessário então os munir deste instrumento de leitura e escrita. Da mesma forma, se faz necessário conhecer a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. “Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)”. (Saviani, p. 14).

Para que exista escola não é suficiente que exista o saber sistematizado. É necessário possibilitar as condições de transmissão e assimilação deste conhecimento. Para tal, o autor levanta a necessidade de dosar e organizar de maneira sequencial seus conteúdos, transformando-os em **saber escolar**, a fim de que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio.

Através da mediação realizada pela escola, que se dá num movimento dialético, é que se realiza a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. O acesso à cultura erudita possibilita, inclusive, a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar de maneira mais elaborada os próprios conteúdos do saber popular. Segundo Saviani (2021b), “a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma serão excluídas”.

Importa destacar que é através da educação escolar que haverá um deslocamento da consciência que Saviani (1996) chamou do senso comum à consciência filosófica. O que significa passar de uma “concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista” para uma concepção que seja “unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Para o autor, as características do senso comum estão emaranhadas na mentalidade das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade até agora existente, enquanto as características da consciência filosófica constituem a expressão de hegemonia. Saviani (1996) destaca que o senso comum é contraditório pois

se constitui num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica. (Saviani, 1996, s/p).

A educação deve ser compreendida como um instrumento de luta, isto é, nas palavras de Saviani (1996), uma luta “para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista – o proletariado”. Ainda que, na concepção da pedagogia histórico-crítica, a escola não esteja em condições de subverter a sociedade capitalista de maneira independente, isolada da totalidade que compõe a sociedade concreta, ela possui um papel fundamental na luta contra essa sociedade burguesa e pela construção do socialismo através da socialização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade, rearticulando a maneira de elaborar e explicar a realidade por parte das classes subalternas. De acordo com o autor

[...] as relações entre senso comum e filosofia assumem a forma de uma relação de hegemonia cuja plena significação radica na estrutura da sociedade em que tal relação se trava. E numa formação social como a nossa, marcada pelo antagonismo de classes, as relações entre senso comum e filosofia se travam na forma de luta – a luta hegemônica. Luta hegemônica significa precisamente: processo desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia. (Saviani, 1996)

Importa destacar que não se trata de qualquer saber a ser socializado, mas sim, das mais elaboradas objetivações do gênero humano nos campos das ciências, da filosofia e das artes, em outras palavras, trata-se de socializar os clássicos, isto é, aqueles que perduraram no tempo devido à sua magnitude e capacidade de ser um “reflexo da realidade que, para além de captar determinações essenciais de determinado período, capta também as possibilidades desse desenvolvimento” (Ferreira, 2020, p. 71). Ferreira (2020), sobre isso aponta que “não basta a existência das objetivações mais elevadas, é necessário que os órgãos dos sentidos sejam desenvolvidos para que sejam capazes de se relacionar com essas objetivações”. De acordo com Duarte (2021)

A atividade humana objetivada na cultura integra-se ao ser do indivíduo, transforma-se em órgãos da sua individualidade, humaniza a subjetividade individual desde o nível dos cinco sentidos até o das formas mais ricas e complexas que assume o psiquismo humano. (Duarte, 2021, p.56)

Fazer a defesa da socialização das objetivações mais desenvolvidas pelo gênero humano através dos conteúdos escolares implica demarcar um posicionamento que é contrário ao relativismo epistemológico e cultural que se verifica nas correntes pedagógicas hegemônicas da atualidade. Implica a defesa da prioridade da transmissão-assimilação dos conteúdos mais desenvolvidos na educação escolar, diferentemente das pedagogias hegemônicas que priorizam os saberes associados ao cotidiano alienado. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que possibilita a humanização dos indivíduos, isto é, que possibilita sua aproximação daquilo que o gênero humano desenvolveu ao longo da história e que permite ao indivíduo que se objetive de forma mais universal e livre. Para Duarte (2021), o critério para identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos é a emancipação humana, ou seja, quais são os conteúdos que possibilitam produzir a humanização do indivíduo. A referência para tal é a própria prática social em sua totalidade, isto é, as máximas possibilidades existentes em termos de liberdade e universalidade da prática social. Para Saviani (2021a), a educação é uma “atividade mediadora no seio da prática social”, isto significa, de acordo com Duarte (2021), que é esta a atividade que se responsabiliza pela formação dos indivíduos e pela mediação entre a sua vida cotidiana e as esferas não cotidianas de objetivação do gênero humano.

Para contextualizar as objetivações do gênero humano, e para categorizar a especificidade da mediação realizada pela escola, Duarte (1993), apoiado em Lukács (1982) e Heller (1977), trabalha com a teoria das esferas de objetivações do gênero humano. A partir deste estudo, as objetivações são distinguidas entre as **objetivações da vida cotidiana** e as **objetivações do não cotidiano**.

As primeiras também podem ser enunciadas como **objetivações genéricas em si**, e são objetivações do gênero humano responsáveis pela reprodução espontânea dos indivíduos, caracterizando-se como o conjunto das atividades que possibilitam a reprodução¹¹ dos seres humanos singulares. Como exemplo, pode-se citar a linguagem, os objetos, os usos e os costumes. São voltadas diretamente para a reprodução do indivíduo e indiretamente voltadas para a reprodução sociedade. Não devem ser imediatamente relacionadas com a condição de alienação dos indivíduos, entretanto, quando as relações sociais estão reduzidas apenas a estas

¹¹A categoria reprodução é utilizada por Lukács e por Heller para expressar uma categoria ontológica do ser social. Diferente da reprodução de outras espécies que se dá na atividade de procriação na idade adulta, a reprodução do gênero humano, que também necessita da reprodução biológica, vai além e necessita da reprodução da sociedade. Ou seja, reprodução da realidade produzida historicamente pelos seres humanos através da atividade vital do trabalho. Com o surgimento do capitalismo, a reprodução do gênero humano se dá de maneira contraditória por meio da divisão do trabalho e da propriedade privada dos meios de produção.

objetivações, impedindo os indivíduos de relacionarem conscientemente com as de outro tipo, têm-se a limitação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade humana.

As objetivações do não-cotidiano, ou **objetivações genéricas para si**, são as esferas superiores de objetivação e são as atividades que se responsabilizam diretamente pela reprodução da sociedade e indiretamente para a reprodução dos indivíduos. Tais atividades são igualmente importantes para o cotidiano, de tal maneira que, quanto menos alienada é a atividade cotidiana, em maior grau os indivíduos se relacionam com estas esferas superiores de objetivação que são representadas pela arte, pela ciência e pela filosofia, desenvolvendo uma relação consciente do indivíduo com sua vida cotidiana. Uma vez que os indivíduos estejam limitados à esfera de objetivações genéricas em si, há alienação. Tal fenômeno significa a não efetivação na vida dos indivíduos das conquistas já efetuadas historicamente pelo gênero humano.

A escola deverá atuar no sentido da socialização do conhecimento que deriva das objetivações do não-cotidiano, ou seja, na socialização da ciência, da arte e da filosofia. Para tal, é necessário conceber a concreticidade social dos estudantes, o que se trata de não reduzir os estudantes ao que eles são, mas, compreender como parte dessa concreticidade as possibilidades de vir a ser da formação do indivíduo. A concepção, postulada por Marx, do humano rico enquanto o ser humano carente de uma totalidade de exteriorização de vida humana é bastante significativa para compreender o papel de mediação da escola. Nesta concepção, o enriquecimento do indivíduo se dá quanto maior for o carecimento de situar suas atividades à altura do desenvolvimento historicamente já alcançado pelo gênero humano. A prática pedagógica que possui como horizonte o enriquecimento do indivíduo tem como posicionamento claro a produção no indivíduo de carecimentos não-cotidianos, carecimentos que estão voltados para as objetivações genéricas para si, aquelas que os indivíduos se apropriam e as tornam membros de sua individualidade. Saviani (2021b, p. 45, grifo nosso), neste sentido, apontou como caminho essencial para a libertação das classes dominadas: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, **dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação**”.

A pedagogia histórico-crítica, em seu método de ensino, pressupõe que o seu ponto de partida se situa na **prática social**, ou seja, a sociedade e toda a complexidade da sua infra e superestrutura, em que estão inseridos tanto os professores quanto os alunos, desenvolvendo a atividade humana autoprodutiva. Porém, a posição de ambos os agentes sociais é diferente, uma vez que a sua compreensão, isto é, conhecimento e experiência, da prática social se estabelecem em níveis diferentes. De acordo com Saviani (2021a)

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com os alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (Saviani, 2021a, p. 56-57)

O segundo passo no método de ensino é a **problematização**. É neste momento que se realiza a identificação dos principais problemas colocados pela prática social; identificar quais questões precisam ser resolvidas e quais conhecimentos são importantes dominar para resolvê-los. Identificados os problemas, inicia-se o terceiro passo, a **instrumentalização**, que envolve a apropriação pelos estudantes dos instrumentos teóricos e práticos que são necessários à resolução dos problemas levantados nas etapas anteriores; para Saviani (2021a), “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”.

Uma vez que o aluno adquiriu os instrumentos básicos, tem-se o quarto passo, a catarse¹². De acordo com a acepção gramsciana, trata-se da elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens (Gramsci, 1978, p. apud. Saviani, 2021a, p. 57), em que os estudantes expressarão uma nova forma de entendimento sobre a prática social, após problematizá-la e se apropriarem dos instrumentos necessários para a sua resolução. Por sua vez, o quinto e último passo é novamente a prática social, porém, compreendida agora de maneira elaborada e articulada, não mais em termos sincréticos (visão caótica do todo) pelos alunos, por isso ela é e não é a mesma.

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. A educação, portanto, não transforma de modo direto

¹²O sentido da categoria catarse que aqui se faz referência se apoia nos trabalhos de Antonio Gramsci. Entende-se que este seja o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (Duarte, 2019, p. 15). Trata-se do momento no qual ocorre um salto qualitativo da consciência, sentido a um nível superior de compreensão da prática social. O momento em que os indivíduos passam a ser capazes de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, mesmo que não totalmente, o nível do pensamento cotidiano, ou o âmbito do senso comum. De acordo com Saviani (2021a), diz respeito da completa apropriação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos da transformação social.

e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (Saviani, 2021a, p. 58)

No fim do processo de ensino histórico-crítico, espera-se que seja estabelecida a equiparação dos níveis de compreensão da realidade entre alunos e professores, que no início do processo era desigual. Para Saviani (2021a), “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”.

Estes passos não são claramente delimitados durante o processo de ensino e podem ser compreendidos como momentos articulados em mesmo movimento que é unitário e orgânico. A todo instante, cada momento é enriquecido com as intervenções dos estudantes que ampliam e extrapolam o processo inicial. Saviani aponta que o peso e a duração de cada um destes momentos podem, inclusive, variar de acordo com as situações em que se desenvolve a prática pedagógica. Por isso, “a pedagogia histórico-crítica não deve ser reduzida a um método de ensino, tampouco, a uma sequência de passos aplicados a quaisquer conteúdos escolares”, como afirma Duarte (2021). Ademais

É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis na visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares. [...] a pedagogia histórico-crítica não aceita o imediatismo na análise das relações entre o trabalho educativo e a prática social. Esse tipo de imediatismo é aceitável nas pedagogias do aprender a aprender como, por exemplo, a pedagogia das competências que postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos. Mas essas relações imediatas limitam-se ao plano da adaptação à lógica do capitalismo, o que é coerente com a visão de mundo que fundamenta a pedagogia das competências. (Duarte, 2021, p. 16)

Trata-se de uma teoria pedagógica que entende que a assimilação dos conteúdos escolares e a transformação na concepção de mundo por parte dos alunos trata de uma dinâmica complexa e sempre mediada. Além disso, tem como pressuposto a defesa de que os conteúdos escolares podem e dever ser organizados a fim de se descobrir a realidade, uma vez que ela existe é cognoscível, explicável e passível de transformação pela ação humana (Duarte, 2021, p. 6), distanciando-se do projeto burguês pós-moderno que reforça a ideia de que seja impossível conhecer a realidade, uma vez que ela é fragmentada e caótica.

A socialização do saber sistematizado, para a pedagogia histórico-crítica, refere-se à transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos capazes de explicar a realidade e realizar a mediação entre o indivíduo singular com a sua condição de pertencimento ao caráter genérico da humanidade, superando o senso comum cotidiano.

Cabe ao trabalho educativo a incumbência da reprodução da humanidade nos indivíduos, ou seja, transmitir tudo o que é fruto do trabalho humano, para que os indivíduos se humanizem. Tal atividade, porém, não se faz excluindo e substituindo um tipo de saber pelo outro, como determina a lógica formal. Mas, como determina a lógica dialética, superando as contradições que se apresentam entre o senso comum e a consciência filosófica no campo da luta de classes e incorporando tal síntese à individualidade que se forma. De acordo com Duarte (2021)

A luta trava-se em seu interior e essa luta precisa ser resolvida não pela anulação do conflito, mas por sua superação. Da luta entre permanecer idêntico a si mesmo e ser outra coisa diferente de si mesmo é gerado um novo ser no qual é preservado o que era antes e, ao mesmo tempo, ele é transformado em algo qualitativamente novo. Essa é a contradição dialética, que não é uma invenção do pensamento, é um princípio ontológico, é uma categoria da realidade natural e social, que se reflete no pensamento dialético. (Duarte, 2021, p.12)

Neste sentido, a socialização do saber sistematizado deve preocupar-se em atingir a todas as camadas da população, sobretudo, aquelas historicamente excluídas pelo processo de divisão social do trabalho sem meios materiais suficientes para subsistir. Tal condição comum de acesso aos conteúdos elaborados pelo saber sistematizado renderia graus de consciência superiores nos sujeitos e possibilitaria o desenvolvimento do que Marx chamou de órgãos da sua individualidade, aprimorando os seus cinco sentidos, implicando uma agência mais efetiva e menos alienada no processo histórico, proporcionando a concepção de mundo com potencial de superação dessa mesma estrutura excludente.

Dessa maneira, a educação e a organização da escola estariam intimamente atreladas aos interesses da classe trabalhadora, a classe explorada na sociedade capitalista, uma vez que é feita a defesa de uma outra sociedade sem as contradições que impedem que todos os indivíduos possam se desenvolver em suas máximas possibilidades, livres da divisão de classes e da propriedade privada de produção.

3 A FORMAÇÃO DA INDIVIDUALIDADE PARA SI

A pedagogia histórico-crítica, alinha-se a concepção de mundo do materialismo histórico-dialético e, por isso, compreende que é por meio do processo histórico que os seres humanos, através da sua atividade vital, se desenvolveram e se formaram para além das determinações biológicas, criando ao mesmo tempo uma segunda natureza de caráter cultural e social.

O compromisso ético dessa teoria pedagógica se concentra na socialização dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, em seus níveis de maior elaboração e desenvolvimento, através da educação escolar para que todos os indivíduos se apropriem da atividade humana condensada nestas esferas do conhecimento, a fim de elevar e aprimorar a sua concepção de mundo, dominando as objetivações que durante séculos se concentraram sob o domínio da classe burguesa e que, ao contrário de ser posse exclusiva dessa classe em particular, na verdade tratam-se dos produtos do gênero humano.

Com isso, espera-se que os indivíduos superem os limites da sua prática social cotidiana, que possui uma forma de conhecimento baseado no senso comum desarticulado, simplista e fragmentado e alcancem a consciência filosófica, coerente, articulada e intencional, apropriando-se das mediações elaboradas através do trabalho educativo para compreender a realidade concreta em que o indivíduo se insere no capitalismo contemporâneo, em uma sociedade dividida pela propriedade privada e pelo antagonismo das classes sociais.

Tal compromisso, portanto, está atrelado com a formação dos indivíduos em suas máximas possibilidades, vincula-se à construção de um indivíduo para si, consciente do seu pertencimento ao gênero humano e que venha a construir uma nova sociedade livre das limitações e contradições da sociedade burguesa, buscando esta condição qualitativa de vida para todos os seres humanos. O posicionamento da pedagogia histórico-crítica, portanto, vincula-se a defesa, do que Marx e Engels demonstraram em seu Manifesto Comunista (2010), de uma “associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Marx, K.; Engels, F., 2010, p. 59).

Dessa maneira, de acordo com Duarte (2013), faz-se imprescindível que a pedagogia histórico-crítica elabore a sua concepção sobre a formação da individualidade humana, uma vez que se faz a defesa de que existe um tipo de individualidade a ser conquistada, uma **individualidade para si**. Importa igualmente sistematizar esta investigação e apontar de que maneira se deu o desenvolvimento da individualidade humana ao longo do período histórico e aonde ela pode chegar. De tal maneira, a pedagogia histórico-crítica para Newton Duarte

[...] não pode deixar de explicitar de forma coerente e sistemática em que consiste conceber o indivíduo como “síntese de inúmeras relações sociais”, pois, do contrário, não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias (entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão arraigadas no senso comum pedagógico e que acabam atuando como um filtro que distorce a própria recepção dos fundamentos e das principais teses defendidas por esse corrente educacional. (Duarte, 2013, p. 8)

Em seu livro *A individualidade para si* (2013), obra que foi elaborada como tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), em 15 de outubro de 1992, Newton Duarte procurou contribuir para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, promovendo a investigação necessária sobre o processo de formação do indivíduo como um ser essencialmente histórico e aponta o vir a ser de uma individualidade livre e universal.

O autor constrói o percurso de desenvolvimento histórico da individualidade humana por meio de categorias básicas, sendo elas: 1) **objetivação e apropriação**, ou o processo de autoprodução do ser humano ao longo da história; 2) **humanização e alienação**, ou a expressão do caráter contraditório em que a dinâmica de objetivação e apropriação têm se apresentado no processo histórico marcado pela luta de classes; 3) **gênero humano**, ou a categoria que sintetiza o resultado da história social humana e da atividade objetivante dos seres humanos; e, 4) **individualidade para si**, categoria que expressa, dentro do processo de formação do indivíduo, a dinâmica de desenvolvimento que tem início na síntese espontânea das relações sociais (individualidade em si) sentido à síntese consciente das relações sociais (a individualidade para si).

A elaboração de uma teoria da formação do indivíduo é fundamental para o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica, uma vez que esta corrente pedagógica está comprometida em socializar os conhecimentos historicamente acumulados como mediação entre o indivíduo em si e a sua consciência sobre o pertencimento ao gênero humano, isto é, mediadora entre o indivíduo preso em seu cotidiano alienado na sociedade capitalista e os produtos objetivados pelo trabalho humano ao longo da história social, elevando o indivíduo à apropriação da universalidade das objetivações, fazendo com que estes indivíduos **em si** alienados se desenvolvam no sentido do **para si**, compreendendo a si mesmos como pertencentes da história do gênero humano.

A categoria de individualidade para si elaborada por Duarte (2013) com base em Marx, Lukács, Heller, Gramsci e Vigotski, sintetiza o horizonte que se espera alcançar através da concepção de mundo da pedagogia histórico-crítica nas escolas e universidades. Isto é, indivíduos que se apropriam da atividade humana contida nos conteúdos científicos, filosóficos

e artísticos em seus níveis mais elevados de objetivação, que superam o cotidiano enraizado no senso comum e que são capazes de se objetivar de maneira livre, consciente e universal, ampliando suas capacidades de expressão e desenvolvendo os órgãos da sua individualidade refinados pela catarse, neste processo.

Convém tornar explícito que ao defender a individualidade para si não se trata de fazer coro com um tipo de individualismo egoísta, solipsista ou subjetivista, no sentido de se desvincular da totalidade social e valorizar o ser humano isolado do coletivo e da sua construção histórica. Isto é, não se trata da ideia pós-moderna de individualidade alienada que nega a possibilidade de haver metanarrativas, unidade e totalidade na realidade. Ao contrário. É justamente a essa concepção a-histórica e irracional defendida pela burguesia que a pedagogia histórico-crítica faz dura oposição. De acordo com Duarte (2012)

O pós-modernismo afirma que não existe esse indivíduo com um núcleo essencial de identidade, pois todas as pessoas são fragmentadas e aquilo que nos habituamos a chamar de individualidade estaria em contínuo processo de dissolução (SIM, 1998, p. 367). Segundo os pós-modernos, todo indivíduo se divide em papéis múltiplos e efêmeros, em máscaras descartáveis, estando a personalidade em contínua dissolução no fluxo caótico de uma realidade sociocultural também ela sem centro, sem unidade e sem racionalidade. (Duarte, 2012, p. 199)

A categoria de individualidade que se faz defesa está baseada na concepção marxista da individualidade livre e universal. Tomando como ponto de partida o materialismo histórico-dialético, constrói-se a compreensão de que o desenvolvimento social dos indivíduos - e o seu salto qualitativo em relação à individualidade animal¹³ por exemplo -, se inicia a partir de um período específico da história através da dinâmica dialética de apropriação e objetivação, ou seja, da produção, reprodução e transformação constante da cultura humana. Esta dinâmica por

¹³Utilizando-se da contribuição de Luria (1979) para distinguir a individualidade biológica (animal) da individualidade humana, Duarte (2013) demonstra como os vertebrados superiores demonstraram aquilo que chamou de individualidade biológica. Alexander Luria observou e analisou o “comportamento individualmente variável dos vertebrados”, demonstrando que esses animais, decorrente do seu sistema nervoso desenvolvido, podem apresentar complexas variações comportamentais, assegurando-lhes grande capacidade de adaptação a condições ambientais variáveis. Os vertebrados superiores demonstraram que na interação adaptativa com o meio ambiente, formam uma individualidade, um conjunto singular de comportamentos que lhes garantem a sobrevivência em condições ambientais específicas. O animal forma essa singularidade comportamental a partir dos mecanismos inatos que lhes são herdades pela espécie. Esta individualidade biológica não é necessariamente o que diferencia a individualidade humana da individualidade animal. As características específicas da individualidade humana surgem com a dialética da objetivação e apropriação das características humanas historicamente desenvolvidas. A relação do indivíduo com o gênero humano não é transmitida através da espécie, por estar objetivado externamente ao indivíduo (sendo ininterrupta e interminavelmente construído exteriormente). Os seres humanos formam sua individualidade pela relação com o ser genérico objetivado no processo dinâmico de objetivação e apropriação, que por sua vez não são fases, mas dois processos que constituem uma unidade. Este processo, importa destacar, ocorre sempre de maneira parcial em comparação ao conjunto das objetivações genéricas e o ritmo das transformações do gênero humano é sempre socialmente determinado. Na sociedade de classes, as formas alienadas de objetivação e apropriação devem ser superadas, uma vez que se colocam perante os seres humanos como forças que os dominam.

ser objetiva e subjetiva simultaneamente transforma o indivíduo ao mesmo tempo em que ele transforma a realidade, fazendo com que este seja o mesmo indivíduo, porém, também seja um novo indivíduo uma vez que se apropriou das objetivações produzidas na prática social. A dialética de apropriação e objetivação é o que possibilita o desenvolvimento da individualidade; ao se apropriar de objetivações da prática social, os indivíduos entram em contato com a atividade humana condensada no produto do trabalho. A incorporação desta prática pelos indivíduos os transforma qualitativamente, e, ao objetivarem-se na prática social depositam o fruto da sua individualidade no trabalho executado. Por isso, a individualidade para a concepção marxista é essencialmente histórica e social, isto é, construída na prática social do coletivo em sociedade.

Duarte (2013), apoiando-se em Marx, categoriza as condições de individualidade em determinados momentos do desenvolvimento social e coloca como primeiro estágio todas as sociedades pré-capitalistas. Nelas os indivíduos faziam parte da comunidade local em que as relações comunitárias determinavam as possibilidades e limites para o desenvolvimento das forças produtivas e da individualidade. Este primeiro estágio apresenta a individualidade humana se realizando de forma limitada e particular. As pessoas se relacionavam com as condições de reprodução social de maneira similar com a que se relacionavam com o próprio corpo, como um pressuposto natural. A relação com a terra não era percebida como relação com algo produzido pelo trabalho, mas como relação com um elemento da natureza. De acordo com o autor, o tipo de relação social que se observa neste período histórico carrega o que ele denominou de uma socialidade em si.

Para Duarte, na socialidade em si, os sujeitos relacionam-se com as condições sociais de existência da mesma forma que se relacionam com as condições naturais, não lidam com as condições sociais como objetivações humanas, não há relação consciente, há apenas uma identificação espontânea entre o indivíduo e as condições de sua existência; há nelas a predominância da tradição, da valorização e da imitação das gerações antigas. Quando comparadas às sociedades capitalistas, estas podem ser consideradas sociedades estáticas, assim como seus sujeitos. O indivíduo não se apresenta na forma abstrata de trabalhador, mas na forma concreta de um indivíduo que é parte de uma comunidade, trabalha com a terra e produz determinados valores de uso. Trata-se de uma individualidade presa às circunstâncias particulares. Duarte (2013) nomeia esta individualidade como **individualidade concreta particular**.

O segundo estágio é o da sociedade burguesa. Esta sociedade destrói as características do primeiro estágio social, isto é, a unidade natural entre indivíduo, comunidade e condições

objetivas de produção, criando os pressupostos do desenvolvimento livre e universal. Porém, o que ocorre é a universalidade da alienação. O capitalismo é a primeira sociedade puramente social da história, porque nela os indivíduos não formam uma unidade imediata e natural com as condições de existência como na sociedade pré-capitalista. Isso se dá pelo fato de o trabalhador estar separado dos meios de produção. Na história mundial do desenvolvimento do capitalismo, tal separação se deu de maneira violenta através da expropriação da terra e da escravidão de diversos povos pela empresa capitalista.

O fato desta sociedade capitalista ser qualitativamente distinta das sociedades naturais não significa que suas mazelas possam apresentar qualquer caráter positivo, mas significa dizer que este tipo de sociedade dinamizou as relações sociais. A vida das pessoas passou a ser determinada pelas relações sociais das quais elas participam ao longo de suas vidas, e não por condições com as quais elas estejam naturalmente unidas desde seu nascimento. Estas relações são atravessadas pela troca de mercadorias, para qual é necessária a mediação do dinheiro. Isso produz a tendência à redução das relações sociais a essa unidimensionalidade abstrata do valor de troca da mercadoria e transforma as relações entre os indivíduos em meios para se alcançar alguma finalidade egoísta. Ao mesmo tempo, porém, o indivíduo não está necessariamente aprisionado às circunstâncias socioculturais locais, já que está inserido no sistema mundial das relações econômicas capitalistas. Na sociedade capitalista, segundo o autor, tem-se a **individualidade abstrata universal**.

Desta maneira, o autor coloca como uma exigência a luta pela superação dessa individualidade abstrata universal. Acrescenta que uma pedagogia que valorize a liberdade dos indivíduos não será aquela que tenha por objetivo formar nos alunos a capacidade de adaptação à realidade local da qual eles fazem parte, mas, sim, aquela que possibilite a formação nos alunos da consciência da necessidade de apropriação da riqueza que vem sendo criada, mesmo que contraditoriamente, na própria sociedade burguesa. Assim, o terceiro estágio da sociedade deverá ser a sociedade livre e universal comunista, concebendo nela a **individualidade concreta universal**.

O desenvolvimento da individualidade concreta universal, isto é, a **individualidade para si**, não se realiza sem a base **da individualidade em si**. Para que os indivíduos alcancem o que Heller (1994) chamou de autoconsciência, é necessário que se apropriem de objetivações genéricas das esferas da genericidade em si, aquelas necessárias para se viver no cotidiano. Heller (1977), define a vida cotidiana como o conjunto de atividades que o ser humano realiza para continuar a existir, isto é, as atividades que realizam e que o reproduzem como um indivíduo. Exemplo disso é a apropriação da linguagem pelos seres humanos desde a tenra idade

para que possam expressar suas necessidades e se apropriar das objetivações humanas genéricas para si. Se apropriam da linguagem sem ter consciência de que o fazem e, ainda assim, essa apropriação de maneira não refletida é essencial para que os indivíduos alcancem níveis maiores de objetivação e apropriação. A apropriação da língua falada possibilita a apropriação da língua escrita, que se inicia com o processo de alfabetização. Esta apropriação da língua escrita, por sua vez, é a mediação entre a objetivação genérica em si - a apropriação da língua falada -, e a objetivação para si - a língua escrita. O contínuo processo de desenvolvimento dessas apropriações, amplia os níveis de objetivação e apropriação dos indivíduos, fazendo com que possa vir a ler um clássico da literatura e se apropriar de reflexões filosóficas. Uma vez que os indivíduos se reproduzem diretamente através das objetivações genéricas em si, indiretamente, auxiliam na reprodução da sociedade e sedimentam as bases em que podem vir a se desenvolver a individualidade para si.

Considerando-se que, para a sociedade se reproduzir, é necessária a existência de indivíduos, a reprodução destes possibilita indiretamente a reprodução daquela. Pensemos, por exemplo, na língua falada, que é objeto de aprendizagem desde o início da vida de uma pessoa. A língua falada é uma objetivação do gênero humano, um componente indispensável à existência da sociedade que deve ser reproduzido permanentemente. Aprendendo a usar a língua falada, uma pessoa está desenvolvendo sua individualidade, e sem o saber, ajudando a sociedade a reproduzir a linguagem. (Duarte, 2013, p. 202)

Duarte (2013), apoiado em Heller (2004), defende que o sujeito quando aprende a viver sua cotidianidade desenvolve a sua individualidade em si, que se trata de uma “muda unidade vital” de particularidade e genericidade. Significa que para viver o cotidiano os seres humanos necessitam se apropriar de objetivações realizadas pelo gênero humano sem que disso tenham consciência, tampouco, que disso desenvolvam a sua autoconsciência enquanto pertencente ao gênero humano. Ao se apropriar das objetivações genéricas em si, o indivíduo reproduz a sua vida e desenvolve condições para existir, e eventualmente, se apropriar das esferas de objetivações genéricas para si.

Por isso, os autores chamam a atenção sobre ser um equívoco enquadrar as esferas do em si como sinônimo de alienação, uma vez que, não necessariamente são alienadas estas objetivações. Configuram-se como alienantes quando nestas esferas de objetivação prevalece o predomínio da particularidade sobre a da genericidade, ou seja, quando uma sociedade dividida em classes sociais e erigida sob o predomínio da propriedade privada dos meios de produção impede o desenvolvimento dos indivíduos através da apropriação dos frutos da atividade vital humana. Em outros termos, a individualidade em si é alienada pelo fato de estar situada na organização capitalista da sociedade, dentro de suas contradições e antagonismos de classes,

refletindo impossibilidade de todos os indivíduos se apropriarem igualmente dos frutos da atividade vital humana, pertencente ao gênero humano, já que sua distribuição está dada na forma de mercadoria. A individualidade em si não se caracteriza como alienação quando se estabelece o movimento dinâmico e permanente entre o em si e o para si, entre o espontâneo e o autoconsciente, daí então estas poderão vir a se tornar esferas de objetivações para si.

No capitalismo o desenvolvimento da individualidade humana é limitado pelo fato das objetivações do gênero humano estarem dispostas de maneira precária à totalidade dos indivíduos, isto é, a apropriação das objetivações humanas não se dá de maneira igualitária a todos os indivíduos. Ademais, as objetivações humanas são expropriadas de seus produtores de maneira a adotar a forma de capital sob a posse da burguesia. Nas palavras de Duarte (2013)

Na sociedade capitalista, o resultado da atividade de trabalho transforma-se em capital e este domina e explora a atividade do trabalhador. Esse é um processo de alienação. Mas não há atividade de trabalho sem objetivação, isto é, sem a transferência de atividade humana para as características do produto. O produto do trabalho é sempre atividade humana objetivada. Acontece que, na sociedade capitalista, esse produto se aliena da classe trabalhadora, torna-se algo alheio, estranho e hostil a ela, em uma palavra, torna-se capital. O capital apropria-se dos resultados da atividade de trabalho. A forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que tanto a apropriação quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, o alienam da riqueza material e não material. (Duarte, 2013, p. 73)

Importa dizer que a individualidade para si não poderia ser atingida plenamente nos limites da sociedade capitalista, entretanto, sua busca deve ser incessante ainda dentro desta configuração social, aproveitando as possibilidades de ação dentro das oportunidades que são dadas, trabalhando o desenvolvimento da autoconsciência dos indivíduos e lutando pela desfetichização das atividades humanas e das relações desta sociedade, isto é, retirar o caráter fetichista que o capitalismo coloca nas objetivações humanas, como dadas naturalmente, omitindo o trabalho humano que as compõe. A individualidade só será plena, livre e universal quando não houver mais a alienação do trabalho e do trabalhador típica das sociedades capitalistas.

3.1 O PAPEL DOS CONTEÚDOS ESCOLARES NO VIR A SER DA INDIVIDUALIDADE PARA SI

Como foi aqui analisado, a escola é a instituição que tem a função social de produzir, de maneira sistemática, a transmissão-assimilação do saber sistematizado, baseado na episteme e, dessa forma, construir as bases para o vir a ser da individualidade para si., garantindo que haja

a possibilidade de apropriação de tais conteúdos por todos os indivíduos igualmente, avançando, nesse sentido, na luta pelo socialismo e pela construção de uma nova sociedade.

De acordo com Dermeval Saviani (2021a, p. 17), para que os indivíduos possam se apropriar de objetivações mais desenvolvidas, e que posteriormente possam objetivar-se de maneira mais qualitativa, há a necessidade de que dominem, até mesmo para a viabilidade da vida cotidiana, um certo “automatismo”, isto é, certa espontaneidade, no que se refere a determinados aspectos da dinâmica interna e externa da individualidade. Este automatismo é a base sobre a qual o indivíduo pode desenvolver suas atividades mais complexas e livres. O autor salienta que ainda que a educação escolar não esteja limitada à vida cotidiana, e que sua função seja a de trabalhar a relação do aluno com as objetivações genéricas para si (ciência, arte, filosofia), há a mesma necessidade de formação de automatismos que se põe na vida cotidiana.

[...] é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diversas. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso repetir constantemente os mesmos atos até se familiarizar com eles. Depois já não será necessária a repetição constante. Mesmo se esporadicamente, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiam razoável concentração e esforço até que fossem ficados e passassem a ser exercidos, por assim dizer automaticamente. (SAVIANI, 2021a, p. 17)

Esta comparação da aprendizagem no âmbito escolar com o domínio da atividade de dirigir um automóvel torna mais evidente a necessidade de dosar e sequenciar os conteúdos do conhecimento científico para viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Pode-se pensar igualmente na atividade de uma bailarina, por exemplo, que para conquistar o domínio de uma coreografia transmitindo leveza, equilíbrio e harmonia, faz-se necessário dedicar anos de estudo de movimentos isolados e repetitivos para dominar o controle do seu corpo e de seus músculos. Esta comparação auxilia igualmente na compreensão sobre ser necessária a apropriação das objetivações genéricas em si como condição da apropriação das objetivações genéricas para si. Fazer com que os indivíduos se apropriem de conteúdos elementares das ciências, filosofia e das artes, ou nas palavras de Saviani (2021b, p. 14), rudimentos do saber, é o que faz necessária a existência da escola.

Nesse sentido, o saber escolar é fundamental para que os estudantes venham a desenvolver seu pensamento e a forma com que se apropriam, compreendem e articulam a realidade concreta. Retomando o que Saviani chamou de passagem do senso comum a consciência filosófica, cabe ao saber escolar possibilitar as bases sobre as quais os indivíduos realizarão essa superação de formas espontâneas e assistemáticas de pensamento. De acordo

com o autor, o movimento de construção do pensamento (concreto pensado), alinhado com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, parte do empírico, passa pelo abstrato e chega ao concreto. Divergindo assim do empirismo e do positivismo que concluem somente o empírico como suficiente para o conhecimento da realidade. Para Saviani (1996, s/p)

[...] o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico) mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto é, pois, histórico; ele se dá e se revela na e pela práxis. (Saviani, 1996, s/p.)

Não basta que os estudantes identifiquem o empírico, antes é necessário que saibam elaborar tais dados e articulá-los com a complexidade das múltiplas determinações que se apresentam na totalidade da realidade concreta, utilizando categorias e conceitos para sintetizá-los na elaboração de seu pensamento. O pensamento abstrato, nesse sentido, é de suma importância para captar a realidade objetiva pelo pensamento. Por isso, de acordo com Duarte (2021) “os conceitos científicos teriam [...] quando comparados aos conceitos espontâneos, a força dada por sua alta capacidade de síntese, de sistematização e de generalização.” Para este mesmo autor, sem o pensamento conceitual que se desenvolve a partir das relações recíprocas entre a atividade, linguagem e o pensamento, o ser humano não poderia dominar os processos mais complexos e aprofundados da realidade concreta. O concreto não é dado ao pensamento no ponto de chegada, mas, deve ser desenvolvido pela atividade do pensamento por meio das abstrações, que, daí então, permitirá conhecer a síntese de múltiplas relações e determinações presentes na totalidade da realidade concreta.

A ciência reflete a realidade concreta fazendo uso de conceitos e categorias com o máximo de objetividade, buscando, dessa maneira, eliminar qualquer subjetivismo e todo antropomorfismo¹⁴. Porém, seu caráter objetivo não faz dela uma forma de conhecimento que seja neutra, uma vez que implica a seleção de um método e categorias específicas para desenvolver a investigação da realidade, e ao fazer isto, toma-se um posicionamento que também é político. Entretanto, possibilita aos seres humanos conhecer a realidade para além da sua aparência, compreendendo o que se oculta atrás do fenômeno, de tal forma que, segundo

¹⁴ Duarte (2021), apoiando-se em Lukács, explica em que consistem o antropomorfismo e desantropomorfismo. O antropomorfismo é a visão da realidade que transpõe para os processos naturais as características próprias ao agir humano. O exemplo clássico de antropomorfismo é o relato bíblico da criação do mundo. Por sua vez, o desantropomorfismo é a visão da realidade que distingue os processos naturais, caracterizados pela causalidade objetiva, das ações humanas que se caracterizam pela existência de finalidades conscientes.

Marx, “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente.”

A ciência é a responsável por desnaturalizar a realidade. Esta forma que tende a compreender os fenômenos concretos como naturais é em que se apoia o senso comum, e diferente dele, a ciência carrega o papel de desfetichizar a prática social, desfetichizar o conhecimento espontâneo e torná-lo sistematizado, articulado e possível de conhecimento. A mediação e transmissão do saber escolar realizada pelo trabalho educativo dos professores tem o papel de desenvolver as formas de apropriação da realidade concreta através do pensamento, construindo as bases para se estruturar a concepção de mundo dos alunos.

Duarte (2021), apoiando-se no filósofo húngaro György Lukács, descreve o conhecimento desfetichizador da seguinte maneira:

[...] Lukács define o "conhecimento desfetichizador" como uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social. Nessa mudança, a consciência supera a aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos, passando vê-los como produtos da atividade humana coletiva. O conhecimento desfetichizador seria constituído por um duplo movimento: em primeiro lugar o desmascaramento da aparência falseadora e em segundo lugar a recuperação do papel dos seres humanos na história. (1967b, p. 379). Nas ciências, o primeiro momento seria dominante, ao passo que nas artes o momento dominante seria o segundo. É nesse sentido que ele afirma ter a arte uma missão desfetichizadora, ou seja, a missão de mostrar o mundo como obra humana (em seus aspectos positivos e negativos). (Duarte, 2021, p.85)

A transmissão dos saberes historicamente acumulados pela humanidade através do saber escolar não pode ser compreendida como um processo mecânico em que os conteúdos são transpostos dos livros ou da mente dos professores para a mente dos alunos. Em interpretações equivocadas, têm-se acusado a pedagogia histórico-crítica como uma corrente conteudista, que trabalha com conteúdos inertes, ou, que tais conteúdos não fazem sentido para o dia a dia dos alunos. Como explicitado anteriormente, a defesa da transmissão dos conhecimentos em suas formas mais elaboradas é necessária para a formação dos indivíduos enquanto pertencentes ao gênero humano, ou seja, transfere-se aos estudantes aquilo que de mais desenvolvido a humanidade criou para que tenham acesso às objetivações genéricas para si, desenvolvendo a sociedade e indiretamente o indivíduo enquanto ser humano. Este processo não ocorre imediatamente, mas, sim, de maneira sempre mediada e dialética, com saltos qualitativos na concepção de mundo dos estudantes através da catarse. Ao invés de serem compreendidos como conteúdos inertes, deve-se compreender os conteúdos transmitidos como atividades humanas objetivadas às quais os alunos dão vida ao serem apropriadas por eles.

Para Duarte (2021, p. 52), considerar a escola como operadora de produtos “prontos e acabados” seria um equívoco fundamental, pois através desta concepção se considera que os produtos da atividade social humana poderiam existir como coisas estáticas e sem vinculação com a dinâmica da prática social. Duarte (2021), em seu livro “Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos” discute esta apropriação do trabalho morto contido nos conteúdos escolares pelo trabalho vivo dos professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O produto, como síntese do processo, carrega atividade objetivada. É trabalho morto, mas que volta à vida ao ser incorporado como meio de novas atividades. Entretanto, para que o trabalho morto volte à vida e seja incorporado a novas atividades, é preciso que as pessoas se apropriem da atividade objetivada no produto. Ocorre que, por vivermos na sociedade capitalista, estamos habituados a identificar o processo de apropriação com a posse imediata e com a forma capitalista de apropriação que é a propriedade privada. (Duarte, 2021, p. 53)

O conhecimento é trabalho, é produto da atividade humana que está condensado em obras literárias, científicas e artísticas, e é trazida à vida a atividade que está “morta” quando é socializada e apropriada pelos indivíduos, produzindo nestes “o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, [...] põe em movimento o humano” (DUARTE, 2021, p. 34). O trabalho educativo dos professores é a mediação fundamental que coloca em movimento esta atividade latente. Para a pedagogia histórico-crítica, a seleção e organização dos conteúdos escolares é justamente pautada por meio daqueles conteúdos que garantirão o desenvolvimento dos indivíduos para que possam concretizar em sua vida a humanização alcançada pelo gênero humano até o presente momento histórico (DUARTE, 2021, p. 95). O ensino das ciências, das artes e da filosofia na educação escolar deve ter como horizonte a transformação da concepção de mundo de alunos e professores, difundindo uma visão de mundo materialista, histórica e dialética.

Para uma concepção de mundo materialista, a prática social objetiva é o contexto a partir do qual as ideias são produzidas e têm sua significação. Mas não basta ser materialista, é preciso considerar tanto a prática social objetiva como as ideias nela existentes, em seu movimento histórico, que gera alternativas, possibilidades perante as quais os seres humanos fazem escolhas, num constante movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir. Esse movimento histórico é gerado pelas contradições, ou seja, trata-se de um movimento dialético, que exige do pensamento o desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente a realidade. (Duarte, 2021, p. 64)

O indivíduo será mais desenvolvido quanto mais ele for capaz de realizar de forma racional e livre seus processos de apropriação e objetivação na prática social. Este grau de desenvolvimento se alcança ao se apropriar da experiência humana condensada na cultura que é transmitida pelos conteúdos escolares. Importa retomar que a apropriação de formas culturais

superiores de expressão humana não exclui outras formas de expressão, entretanto, o que ocorre é o processo de superação por incorporação, possibilitando que os indivíduos se expressem de maneira mais elaborada, reorganizando suas formas de compreensão da realidade com base em um pensamento organizado e sistematizado, orientados pela compreensão materialista histórico-dialética.

Nesse sentido, a organização do saber escolar de maneira sequencial como demonstrou Saviani, bem como a seleção dos conteúdos apropriados para o conhecimento da realidade concreta fazem com que a escola possa realizar o seu papel de desenvolver nos estudantes as bases do vir a ser da individualidade para si, desfetichizando o conhecimento do real, desenvolvendo o psiquismo e possibilitando a apropriação do concreto pelo pensamento. Este percurso não é imediato, tampouco instantâneo. Não tem utilidade para a lógica capitalista uma vez que rompe com os interesses burgueses de limitar a escola às atividades do cotidiano, elevando os indivíduos a se apropriarem das objetivações genéricas para si.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação dos seres humanos diferente de outras espécies animais, ultrapassa o aspecto biológico, e, para se consolidar é necessário que seja realizada a apropriação dos elementos pertencentes aos aspectos culturais e sociais, isto é, à segunda natureza, desenvolvida histórica e socialmente, como fruto do trabalho humano.

Os produtos dessa segunda natureza é o que se categorizou como o **gênero humano**, ou seja, a universalização das objetivações realizadas ao longo da história da humanidade de acordo com os avanços alcançados dentro de cada período. Tais produtos são frutos da atividade vital humana objetivante, o **trabalho**.

Para que se efetivem tais produções, os seres humanos necessitam se apropriar das objetivações anteriores, assim, podendo desenvolver suas formas de objetivação. Em outras palavras, para que os indivíduos se tornem humanos, é preciso que estejam inseridos em um contexto social, envolvido com outros seres humanos, que realizarão a mediação na apropriação das objetivações genéricas. Neste processo ocorre a dinâmica dialética de **apropriação e objetivação**, que destacou Newton Duarte, em que os indivíduos se apropriam das objetivações existentes para que possam eles mesmos se objetivarem de maneira humanizada.

A atividade vital humana é o que possibilita a formação do gênero humano e a formação de cada indivíduo como pertencente à humanidade. O trabalho enquanto atividade vital humana é sempre mediador dessa formação. É produto, mas também é processo, e isto é o que possibilita a existência da humanidade, através da construção de um ambiente histórico e social.

O trabalho realiza as objetivações humanas que podem ser categorizadas como **objetivações em si e objetivações para si**; para compreender as diferenças entre ambas, se faz necessário ter como referência a compreensão do que seja o **cotidiano**. Como visto, de acordo com Agnes Heller, o cotidiano pode ser compreendido como o âmbito necessário para que os indivíduos se reproduzam enquanto seres singulares, reproduzindo indiretamente a sociedade neste processo. Entretanto, esta ideia não corresponde ao mesmo significado de dia a dia ou rotina, pois, semelhante ao exemplo dado pela autora, o que se espera da atividade diária de estudo no âmbito escolar não pode ser enquadrada como uma atividade cotidiana, mas sim, não-cotidiana. Isto porque, as objetivações das quais os estudantes devem se apropriar na escola não estão inscritas no cotidiano, tampouco foram construídas pelo senso comum, mas, são objetivações para si, desenvolvidas por meio das formas mais desenvolvidas de objetivação pela humanidade, como é o caso da ciência, da arte e da filosofia. O papel da escola, como buscou-se defender neste trabalho, é o de socializar os conteúdos e formas de maior elaboração

produzidas até o momento pela humanidade, para todas as camadas da sociedade, a fim de que seja superada as barreiras do cotidiano e da **alienação** em que estão os estudantes na sociedade capitalista, marcada pela **divisão de classes sociais** e pela **propriedade privada**.

É por meio do **saber escolar** que os estudantes poderão se apropriar dos **rudimentos dos saberes científicos**, desenvolvendo seu psiquismo e construindo uma forma de pensamento abstrato que o auxiliará a compreender a **realidade concreta** com suas **múltiplas determinações**, que, no cotidiano do aluno está escondido por trás da **fetichização** da realidade. Este processo é fundamental para humanizar os estudantes, bem como, é fundamental para que os estudantes possam desenvolver uma **concepção de mundo**, elaborada, articulada e rigorosa. Uma vez que se apropriem destes saberes que lhes foram alienados em sua vida cotidiana, espera-se que possam elaborar seus pensamentos de maneira mais elevada e assumir uma postura ativa e consciente em sua prática social.

Procurou-se demonstrar que o cenário predominante na escola brasileira na atualidade tem sido formatado por concepções de educação e de escola bastante distintas daquela preconizada pela pedagogia histórico-crítica. Esse cenário, que se apoia nas ideias pedagógicas centradas no aprender a aprender, limita os alunos a articulação da sua prática cotidiana, não superando os limites da alienação e não possibilitando a apropriação dos estudantes das formas mais elaboradas de conhecimentos desenvolvidos até o presente momento de maneira sequenciada e sistematizada. A Reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC, excluíram do currículo os conteúdos das disciplinas, impossibilitando a apropriação de forma lógica, sequenciada e sistematizada das matérias. Coloca-se no lugar as habilidades e competências que se espera que os indivíduos estudantes se apropriem ao longo do seu percurso. Isto é, um “saber fazer” de atividades que se voltam para a prática alienada da sociedade capitalista que não rompe com as esferas da prática cotidiana, relativizando as formas de conhecimento objetivo e fortalecendo a ideia da impossibilidade de se compreender a realidade, realidade, que é vista como múltipla, subjetiva e caótica.

Para a pedagogia histórico-crítica, o indivíduo será tão mais livre e universal quanto mais se apropriar das objetivações desenvolvidas pela humanidade, quanto mais puder se humanizar através dos produtos do gênero humano, quanto mais elevar sua individualidade para níveis mais elaborados de objetivação, quanto mais desenvolver a sensibilidade dos seus cinco sentidos, e quanto mais desenvolver sua concepção de mundo. Isto posto, o indivíduo rompe com sua existência em si, presa ao cotidiano, e alcança a individualidade para si, relacionada com as práticas não cotidianas da existência, estabelecendo vínculos conscientes com o seu pertencimento ao gênero humano.

Neste sentido, só será possível que se alcance, de forma generalizada, a individualidade para si, se o cenário atual da escola for superado, e não somente a instituição escolar, mas, a sociedade na qual ela se insere; é preciso romper com a alienação, a propriedade privada dos meios de produção e a divisão da sociedade em classes sociais, a fim de que se estabeleça uma nova sociedade que ofereça condições concretas de desenvolvimento da individualidade igualmente para todos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, s/d.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed., 10 reimpr. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 38., São Luís, 2017.
- BOLETIM ANFOPE n. 2, v. 30, (27 de Abril 2020, p.09). Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2020/04/BOLETIM-02-2020-ANFOPE.pdf>. Acesso em: 10 junho 2021.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão Final. Brasília: **Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 mai. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de julho de 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de julho de 2006**. Dispõe sobre o sistema UAB. 2006. Disponível em: <<http://www.uab.mec.gov.br/>> Acesso em 16 de abril de 2020.
- BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o decreto-lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 07 de setembro de 2022.
- CARTA CAPITAL. Na pandemia, maioria das plataformas educacionais utilizadas na pandemia violaram a privacidade de crianças e adolescentes. **Carta capital**, São Paulo, 12 jul. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/maioria-das-plataformas->

educacionais-utilizadas-na-pandemia-violaram-a-privacidade-de-criancas-e-adolescentes/. Acesso em: 24 jul. 2022.

CÁSSIO, F. Em São Paulo, uma revolução educacional sem professores. **Carta Capital**, São Paulo, 20 mai. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/em-sao-paulo-uma-revolucao-educacional-sem-professores/>. Acesso em: 24 mai. 2022.

CÁSSIO, F. Ensino médio nem-nem. **Carta Capital**, São Paulo, 02 jul. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/ensino-medio-nem-nem/>. Acesso em: 24 mai. 2022.

CÓSSIO, M. de. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019.

DUARTE, N. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: Porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

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

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

DUARTE, N. O debate sobre as teorias pedagógicas na atualidade. MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP: **Cultura Acadêmica**, 2010. 191, p. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 11 mai. 2022.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. **A pedagogia histórico-crítica, as pedagogias educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GOMES, M. A. de O.; SOUZA, M. M. de.; RODRIGUES, A. P. A. A educação e o processo de reestruturação produtiva: a incapacidade civilizatória sob a égide do Capital. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020.

GORKI, M. **Pequenos burgueses; Mãe**. São Paulo: Victor Civita, 1979.

HAYEK, F. A. v. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HELLER, A. **La revolución de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: A flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

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

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2017.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LUKÁCS, G. **Estética**. Barcelona: Grijalbo, 1982.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v 4.

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

MALANCHEN, J. Oportunismo do capital e a precarização da educação pública via EAD: análise a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista educação e cotidiano ressignificado online**. Edição v. 1 n. 04, 2020.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020.

MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Momento Diálogos em Educação**, v. 30, n 01, p. 21-45, 2021.

MALANCHEN, J.; ZANK, D. C. T. A base nacional comum curricular do ensino médio e o retorno das pedagogias das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de. **A pedagogia histórico-crítica, as pedagogias educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MANDELI, A. de S. **Fábrica de professores em nível superior: A universidade aberta do Brasil (2003-2014)**. Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2014.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2017.

NOVO ensino médio SP. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, s/a. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 25 mai. 2022.

PERRENOUD, Phillipe. Construindo competências. [Entrevista concedida a] Paola Gentile e Roberta Bencini. **Revista Nova Escola**, s/l, set. 2000, pp. 19-31.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, M. N. Pedagogia das Competências. In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 11 mai. 2022

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: **REPU**, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, partido e revolução. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 241.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44 ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

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

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Guia do estudante: Você sabe o que é o novo ensino médio?**, s/a. Disponível em: https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ap/ebook_guia_do_estudante_-_novo_ensino_medio.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

SIM, S. (Org) **The icon critical dictionary of postmodern thought**. Cambridge: Icon Books, 1998.

SUZUKI, S. Aposta em ensino a distância gera demissão em massa de professores universitários. **BBC News Brasil**, São Paulo, 15 jul. 2022. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62072764?fbclid=IwAR0g-T746GACxIhnC32ge_w2B3PJVDnZQjSgPA7C9j9XpOSBzL-kmPyR4wM. Acesso em: 21 jul. 2022.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

ANEXO A – COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

ANEXO B – COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO E SUAS RESPECTIVAS HABILIDADES

Competência específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Habilidades:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

(EM13CHS104) Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar as tipologias evolutivas (como populações nômades e sedentárias, entre outras) e as oposições dicotômicas (cidade/ campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/sensibilidade, material/virtual etc.), explicitando as ambiguidades e a complexidade dos conceitos e dos sujeitos envolvidos em diferentes circunstâncias e processos.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Competência específica 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Habilidades:

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

Competência específica 3: Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Habilidades:

(EM13CHS301) Problematicar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

Competência específica 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Habilidades:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

Competência específica 5: Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

Habilidades:

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

Competência específica 6: Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Habilidades:

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.