

Inerte, Padronizado e à Vácuo: Base Nacional Comum e Formação Docente em Química para a Alienação

*Inert, Standardized and Vacuum pumped: National Common Base and Teacher
Training in Chemistry for Alienation*

*Inerte, Estandarizado y al Vacío: Base Nacional Común e Formación Docente
en Química para la Alienación*

Lucas Renan Feitosa Alvim (lrfa0405@gmail.com)
Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0001-9853-9976>

Hélio da Silva Messeder Neto (messeder3@gmail.com)
Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-6620-2989>

Resumo

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) reconfiguraram drasticamente a educação pública brasileira num contexto de golpismo e negacionismo. Para a efetivação dessas políticas curriculares neoliberais, fez-se também necessário alterar a formação docente. São várias as críticas presentes na literatura com relação ao trabalho docente, como: perda de autonomia do professor, descaracterização do trabalho; desvalorização dos conteúdos científicos e pedagógicos. Assim, o objetivo desse artigo teórico é debater a partir de um referencial psicológico, a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC), como a dimensão subjetiva de professores pode vir a ser afetada pela Base Nacional Comum-Formação (BNC-Formação) e quais as implicações para a prática docente no Ensino de Química. A partir das categorias personalidade e alienação, compreendemos como se forma a personalidade do professor de Química e os possíveis entraves que a BNC-Formação pode gerar na identificação docente com sua função. Constatamos que a BNC-Formação, dada sua origem e objetivos, não contribui para uma formação de qualidade e tende a aprofundar questões de sofrimento e/ou adoecimento psíquico, pela regulação do trabalho, quebra da teleologia da atividade docente. Como alternativas a este processo, propomos a luta coletiva pela revogação das políticas curriculares e outros caminhos para pensar a formação docente.

Palavras-chave: Currículo. Psicologia Histórico-Cultural. Formação docente.

Abstract

The development of the National Common Curricular Base and the New High School has drastically reconfigured public education in Brazil within a context of coup and denialism. In order to implement these neoliberal curriculum policies, it was also necessary to change teacher training. There are several criticisms in the literature regarding teaching work, such as loss of teacher autonomy, job mischaracterization, and devaluation of scientific and pedagogical content. So, the aim of this theoretical article is to discuss from a psychological perspective, the -Cultural-Historical Psychology, how the subjective dimension of teachers might be affected by the National Common Base – Teacher Training and what the implications are for teaching practice in Chemistry Education. Through the categories of personality and alienation, we comprehend how the personality of a Chemistry teacher is formed and the potential obstacles that the National Common Base can generate in the teacher's identification with their role. We have found that the National Common Base, given its origin and objectives, does not contribute to quality training and tends to deepen issues of suffering and/or psychological illness through work regulation, the breakdown of teleology in teaching activities. As an alternative to this process, we propose collective actions to revoke these curriculum policies and other paths to rethink teacher training.

Keywords: Curriculum. Cultural-Historical Psychology. Teacher training.

Resumen

La elaboración de la Base Nacional Común Curricular y de la Nueva Educación Media ha cambiado drásticamente la educación pública brasileña en un contexto de golpe y negacionismo. La institución de estas políticas curriculares neoliberales resultó en una transformación de la formación docente. Hay un sinnúmero de críticas en la literatura respecto al trabajo docente, como: la pérdida de autonomía de parte del profesor, la caracterización equivocada de este trabajo y la devaluación de los contenidos científicos y pedagógicos. Por eso, el objetivo de este artículo teórico es discutir desde un marco psicológico, la Psicología Histórico-Cultural, cómo la dimensión subjetiva de los profesores podría verse afectada por la Base Nacional Común – Formación y cuáles son las implicaciones para la práctica docente en la Enseñanza de Química. A través de las categorías de personalidad y alienación, comprendemos cómo se forma la personalidad del profesor de Química y los posibles obstáculos que la BNC-Formación puede generar en la identificación docente con su trabajo. Hemos constatado que la BNC-Formación, debido a su origen y objetivos, no contribuye a una formación docente de calidad y tiende a profundizar problemas de sufrimiento y/o enfermedad psicológica a través de la regulación del trabajo, la ruptura de la teleología de la actividad docente. Como

alternativas a este proceso, proponemos la lucha colectiva por la revocación de estas políticas curriculares y otros caminos para repensar la formación docente

Palabras clave: Currículum. Psicología Histórico-Cultural. Formación docente.

Introdução: retirando movimento, produzindo inércia

O progresso do capital nas últimas décadas e a captura da função da escola figuram o cenário atual das políticas educacionais em curso no Brasil (Catini, 2019). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologada no ano de 2018, em acordo com a Reforma do Ensino Médio (NEM) pela Lei Federal 13.415/2017, são heranças de um contexto golpista, negacionista e marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais no país.

As reformas neoliberais¹, pós-impeachment de Dilma Rousseff em 2016, do governo Michel Temer (2016-2018), no âmbito trabalhista e previdenciário, continuadas pelo governo Bolsonaro (2019-2022), levaram à retirada gradativa de direitos sociais historicamente conquistados e cortes orçamentários para Saúde e Educação.

Assim, o currículo escolar tornou-se o campo de disputa por forças hegemônicas da política brasileira e setor privado, a fim de formar uma classe trabalhadora passiva à barbárie cotidiana. Passou a ser objetivo curricular a formação de indivíduos cada vez menos conscientes de si e da realidade, competentes para lidar individualmente com seus fracassos e disputarem empregos numa sociedade em que as possibilidades são cada vez mais restritas, aptos também à se “reinventarem”, serem “flexíveis” frente as dificuldades que surgem (Duarte, 2001).

No que tange ao trabalho docente, a partir da BNCC, surgem também regulamentações e normas sobre a formação de professores necessária para a efetivação do currículo imposto. Pensada desde 2017, surge a Base Nacional Comum para formação docente (BNC-Formação) por meio das resoluções: CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022 (BNC-Formação Inicial); CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 (BNC-Formação

¹ Modelo econômico que emerge no final do século XX, a partir da redução da participação estatal na economia, arrocho dos direitos trabalhistas, privatização dos serviços públicos e enfoque na relação de competências e produtividade.

Continuada); e Resolução CNE/CP nº 3, de 16 de novembro de 2022 (BNC-Formação Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

A BNC-Formação segue o mesmo padrão da BNCC, elaborada na égide dos conteúdos socioemocionais, preterindo os conteúdos escolares (Siqueira, 2019), baseando-se no discurso de que currículos anteriores valoravam demasiadamente os conteúdos escolares em função da dimensão afetiva de estudantes (Brasil, 2018).

A formação de professores, enviesada pela BNCC, vem sendo alvo de críticas em diversas pesquisas de educação, como Costa et al. (2019), apontando que há perda de autonomia do professor com relação ao seu plano de aula, visto que a BNCC tida como norma regula no campo da legislação, o que deve ou não ser ensinado. Além disso, uma escola gerida pelos pressupostos empresariais-mercadoológicos e cujo foco está nos resultados para avaliações em larga escala e não no processo de ensino, requer um novo perfil docente, voltado para a formação de alunos com base nas demandas do mercado e não nos conteúdos escolares (Costa et al. 2019; Siqueira, 2019).

Ao deixar de lado os conteúdos escolares, a BNCC intenta formar professores cada vez menos especializados com relação aos conceitos de sua área, preparando-os para aulas mais técnicas e/ou utilitaristas que auxiliem alunos a resolverem problemas do cotidiano (Costa et al. 2019; Siqueira, 2019). Paralelo a isso, a flexibilização do currículo e o controle do processo educativo estão associados, conforme Cássio (2018), com o barateamento de cursos de formação de professores e ampliação do mercado privado, acompanhados da redução de investimentos da União nos anos subsequentes à implementação.

Se a crítica sobre a BNCC já se encontra bem fundamentada na literatura no que tange aos seus fundamentos e se o Novo Ensino Médio já mostra sua face assombrosa na prática, entendemos que ainda carecemos de estudos que pensem, a partir de um referencial psicológico, os possíveis impactos que as políticas curriculares mencionadas podem ter sobre os professores de Química.

Entendemos que as políticas públicas educacionais quando implementadas não têm impacto somente nos currículos, nas condições materiais de trabalho docente, mas também no aspecto psíquico de como o sujeito pensa a educação, pensa a si como docente, pensa a função educativa. Como sujeitos histórico-coletivos e sociais, as

mudanças políticas tensionam, em maior ou menor grau, nossa identidade, nosso vir a ser docente, nossa prática pedagógica. Tal dimensão não pode ser menosprezada quando se trata de analisar qualquer política e merece ser investigado.

Pretende-se discutir, a partir do acúmulo que temos das bases da psicologia histórico-cultural, como a formação da BNC promove um esvaziamento profundo da função do professor que impacta diretamente em como este lida com sua função (o ato educativo), na construção de subjetividades alienadas e capturadas pelo sistema capitalista.

Buscaremos assim nos estudos vigotskianos, de Leontiev, da psicologia crítica e do próprio Marx elementos que nos ajudem a entender como pode a BNC-Formação impactar a atividade docente se ela for plenamente implementada nos cursos de formação de professores e como suas bases contribuem para o aumento do sofrimento docente e alienação do seu trabalho.

Num primeiro momento, serão apresentados elementos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural que podem ajudar a entender a dimensão subjetiva da formação docente em Química, pensando na relação entre trabalho-personalidade e o papel da alienação como quebra desse sentido.

Na segunda parte do texto, apontaremos os possíveis impactos da BNC na formação docente e na descaracterização da atividade educativa em Química, entendendo a gênese do sofrimento e/ou adoecimento psíquico a partir da perda de sentido do trabalho docente. Nas considerações finais, tentaremos apontar caminhos coletivos de resistência que sigam na contramão das políticas curriculares em vigência.

Trabalho, personalidade e consciência: Contribuições da Psicologia Histórico-cultural para pensar a formação docente em Química

A literatura sobre formação docente em Química (Lima et al., 2015; Santos Neto & Feitosa, 2018; Queiroz & Massena, 2022) apresenta uma série de problemas que atravessam este processo nas licenciaturas de modo recorrente, como a formação bacharelesca acrescida de disciplinas pedagógicas que não dialogam entre si; os currículos que não acompanham os avanços no campo sobre prática docente; a formação

que é demasiada conteudista e desvinculada da realidade; falta de um currículo com identidade própria, etc.

Perceber as lacunas na formação é essencial para gerar debates que promovam um avanço no Ensino de Química, no entanto, é preciso avaliar com cautela as proposições que emergem como soluções imediatas. Um movimento observado desde a década de 90 até os dias atuais é que - frente aos problemas escolares e as novas demandas do mundo do trabalho - a personalidade do professor é evocada como algo constitutivo do processo educativo que precisa melhorar (Martins, 2010). Parece que o professor da Educação Básica está sempre em falta de si com relação ao próprio trabalho, num estado carencial de ordem subjetiva, pois não dispõe de “criatividade”, “flexibilidade”, “reflexão” e “autoconhecimento” como elementos componentes da sua própria personalidade.

Em seus estudos, Martins (2010) já havia apontado que a ênfase dada à personalidade docente se situa no contexto de promulgação da LDB em 1996, período em que há um aumento nas pesquisas sobre formação de professores. Tal fenômeno, ainda segundo a autora, emerge num contexto de reestruturação do capital e de amplo domínio das pedagogias hegemônicas, como o “neoescolanovismo”, “neoconstrutivismo” e “neotecnicismo”. Martins (2010) complementa:

Essa conjuntura, gestada nas últimas décadas do século passado adentrou o século em curso, subsidiando um cenário no qual emergiram inúmeros questionamentos em relação à educação escolar. Dentre eles, proclamou-se à viva voz a necessidade de se recriar a escola e, igualmente, a formação de professores. Acirraram-se as críticas que conclamaram o fim de um modelo de escola, considerado arcaico e racionalista, a ser superado por um outro, apto à preparação de indivíduos para o novo século e no qual, mais importante que aprender, seria “aprender a aprender”. (Martins, 2010, p. 2).

Assim, no emaranhado de demandas neoliberais, a formação de professores é entendida sob dois eixos: as competências requeridas para o mercado de trabalho, como flexibilidade, capacidade de lidar com mudanças; e estratégias de ‘autoformação’ pautada em características pessoais, como autoconhecimento, vivências profissionais, construção de identidade pessoal (Martins, 2010). Como diz a autora, “entrecruza-se de modo quase absoluto o eu pessoal e o eu profissional” (Martins, 2010, p. 3).

Para pensarmos como a personalidade docente pode ser “acréscimo de valor” para o processo educativo (Martins, 2010, p. 3), compreendemos através da Psicologia

Histórico-Cultural que essa não pode ser vista como uma lista de características pessoais, ou apenas um jeito de ser. A personalidade é um conceito que se refere ao processo de apreensão do mundo pelos indivíduos a partir da atividade humana que realiza e os vínculos com o mundo físico e social. Utilizamos o conceito de personalidade quando nos referimos aos indivíduos e suas singularidades, mas sem perder de vista o processo histórico-coletivo e social que circunscreve sua existência.

A formação do “eu” e dos motivos, capacidades, hábitos, valores partem das vivências que a pessoa experiencia e como ela compreende tais processos e a si mesma (Martins, 2010). A personalidade é processo, dado que não desponta biologicamente de cada um, mas no seio das relações sociais e interpessoais, coletivamente. É também produto, visto que as possibilidades concretas de personalização dependem das condições materiais dispostas a cada um. Assim, ao passo que produzimos a realidade, produzimos também a nós mesmos.

Com o passar do tempo, cristalizam-se formas particulares de lidar com situações e problemas, sendo uma possibilidade de diferenciação do “eu” e do “outro”, porém a personalidade não é rígida ou imutável. À medida que nos apropriamos da realidade humana e seus aspectos mais elaborados, mudamos também a forma como nos portamos no mundo e o sentimos, ainda que isso não esteja expresso nas aparências.

Como bem sintetiza Luria (1979), a atividade humana é guiada por motivos e necessidades, entre elas a cognitiva, que incentivam humanos à aquisição de novos saberes, estabelecimento de comunicação, serem socialmente participativos, etc. Isso ocorre por meio de reflexões, inferências e interpretações da realidade e suas leis naturais, usando tais conhecimentos para orientar-se².

Um fator importante é que a maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos³ que o gênero humano dispõe não partem da experiência de um único indivíduo, são resultados do acúmulo sócio-histórico da humanidade (Luria, 1979). Esse legado humano é passado de geração em geração pela via da linguagem, participação no

² Descreve a utilização dos conhecimentos pelos seres humanos a partir da mudança qualitativa que as apreensões da realidade podem promover no psiquismo e, conseqüentemente, no comportamento. Não se refere aqui a uma visão utilitária dos saberes.

³ Não possuem correlação com as pedagogias escolanovistas e construtivistas. Luria utiliza essas palavras ao referir-se, de modo geral, às produções humanas nas diferentes esferas da vida.

meio sociocultural e, na nossa sociedade, pela educação. Por exemplo, não se faz necessário redescobrir o átomo e entender como estes se ligam na produção de polímeros em escala industrial, mas é fundamental que haja apreensão desses conhecimentos historicamente elaborados para viabilizar o processo.

Dessa forma, percebemos também que há um papel assegurado à linguagem que, juntamente ao trabalho, conduzem ao desenvolvimento da consciência. É por meio dessa relação que podemos acessar o mundo e replicá-lo na mente, tecer nexos conceituais pela combinação de palavras e criar processos mentais cada vez mais elaborados a partir de generalizações e abstrações (Luria, 1979).

O surgimento da linguagem possibilitou aos humanos o desenvolvimento do comportamento volitivo; da atenção guiada; outras formas de reorganizar as emoções; da atividade mnemônica consciente (Luria, 1979). Todo esse conjunto de processos, externos e internos aos humanos, molda a vida interna, ou seja, elaboram e reelaboram a imagem pessoal, subjetiva, que se tem do mundo ao nosso redor.

É, portanto, por meio da relação externo-interno que se desenvolve a consciência humana, sobre si e sobre a realidade. A complexificação das atividades desenvolvidas e o reconhecimento do “eu” e “não eu”, afirma Martins (2010), elaboram uma imagem subjetiva da realidade que revela, ao mesmo tempo, como o indivíduo se apropriou do real e como se expressa frente à própria realidade, na unidade afeto-cognição.

Segundo Leontiev (2021), nossas atividades são guiadas por motivos, estes que representam as possibilidades da superação de um estado carencial (necessidade) e o objeto capaz de satisfazê-lo por meio de ações/operações. Pensando na atividade docente, se o motivo de dar aula é fazer com que alunos aprendam determinado conceito, podemos elaborar aulas (ações) com objetivos para suprir tal necessidade. Se uma das etapas do ensino demanda uma representação gráfica, recorreremos à construção de gráficos (operações) para melhor caracterizar o conceito estudado, ou seja, é o modo pelo qual realizamos a ação de ensinar. Todo esse processo, conforme Martins (2010), se guiado conscientemente, qualifica ainda mais a forma como realizamos tais atividades.

Porém, a forma que valoramos e hierarquizamos as nossas atividades e seus motivos têm relação com os significados sociais internamente assumidos e o sentido pessoal que atribuímos a cada coisa que fazemos, sendo a relação entre significado,

sentido pessoal e emocional o componente principal da estrutura interna da consciência (Asbahr, 2005). De acordo com Martins:

Os significados são conteúdos historicamente sistematizados na prática social da humanidade e disponibilizados para apropriação dos indivíduos. São supra-individuais, fundando-se nas relações objetivas travadas entre o homem e a natureza. Os sentidos compreendem as significações convertidas, por meio da atividade, em dados do reflexo psíquico de um indivíduo determinado, passando a ocupar um lugar específico em sua vida graças ao papel afetivo-cognitivo que desempenham. (Martins, 2010, p. 10).

Por afeto-cognição, compreende-se uma unidade indissolúvel na formação da personalidade. Superando uma visão dualista de emoção e razão, a Psicologia Histórico-Cultural diz que a atividade humana é atravessada por afetos, ou seja, respostas emocionais e sentimentais das pessoas frente a objetos/situações com base em valores e significados sociais assumidos. O pensamento/cognitivo, como conteúdo integrante desse processo, auxilia na interpretação e elaboração de sentidos e generalizações (Martins, 2010).

E, em vista de todos os elementos apresentados aqui sobre a formação humana, quais propriedades são essenciais para que a personalidade do professor de Química se expresse como conteúdo de valor ao seu trabalho? Conforme Martins (2010), ter consciência dos motivos de suas atividades, estes que direcionam objetivos e orientam a relação pessoa-mundo, é indispensável no processo de personalização docente.

Dar aula de Química pensando nos meios e fins dessa atividade são traços inseparáveis na formação do professor. O reconhecimento do professor de Química enquanto tal é vital para esse processo, visto que a identificação subjetiva dos professores com as atividades que desempenham - e os vínculos tecidos - criam relações afeto-cognitivas com seu próprio trabalho, norteando e conferindo sentido pessoal ao que faz.

Portanto, entender a significação social de sua função é fundamental, visto que é sob as significações que se criam motivos para o ato de ensinar. Defendemos que o significado da educação deva ser assumido por professores, nos termos de Saviani (2011, p. 13), como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Em face disso, é necessário a aquisição de saberes da Química e pedagógicos para a autorrealização do professor no seu trabalho, entender o “por que” e “para que” se ensinar matéria e suas transformações. Conceber quais conceitos e quais valores sociais

são importantes na formação discente e as formas mais desenvolvidas de se fazer isso. Conforme Asbahr (2005):

A significação social da atividade pedagógica do educador é justamente proporcionar condições para que os alunos aprendam, ou melhor, engajem-se em atividades de aprendizagem. Para tanto, o professor é responsável por organizar situações propiciadoras da aprendizagem, levando em conta os conteúdos a serem transmitidos e a melhor maneira de fazê-lo. (Asbahr, 2005, p. 113).

Ensinar átomo, ou qualquer outro assunto de Química, não pode ser apenas reproduzir definições, mas pensar nas formas e condições históricas de construção desses conceitos, suas implicações para o desenvolvimento da base material da vida humana, quais as condições que professor e alunos dispõem para pensar numa aula visando o desenvolvimento e pensamento crítico da realidade, tendo por motivação o ato de ensinar.

E todo esse conjunto de fatores só pode ser acessado pela formação (inicial e continuada) e nas condições objetivas dadas para sua efetivação, que não se dão espontaneamente por elementos individuais de cada professor (criatividade, flexibilidade). No entanto, o desenvolvimento da personalidade humana - assim como a formação de professores - encontra-se subjugado à alienação na sociedade de classes em que vivemos e criam-se grandes abismos entre o que somos e realmente poderíamos ser (Marx, 2011).

Para Leontiev (2004), a alienação como desfiguração da consciência humana encontra suas raízes na divisão social do trabalho⁴ e propriedade privada⁵. A sujeição do desenvolvimento da personalidade às condições sócio-históricas e materiais na sociedade capitalista gera contraposições entre significado e sentido que guiam as atividades humanas, fragmentando a consciência (Leontiev, 2004).

Eventualmente, são quebrados os vínculos entre atividade prática e atividade teórica/intelectual, modificando a estrutura interna da consciência, que reflete as relações sociais no mundo exterior. O que Leontiev (2004) considera por atividade teórica refere-se ao caráter teleológico da atividade humana, a orientação consciente e

⁴ Pautada na alienação e propriedade privada, refere-se à divisão do trabalho na sociedade capitalista que separa em determinadas funções os trabalhadores que vendem sua força de trabalho e os proprietários dos meios de produção.

⁵ No contexto da luta de classes, a posse da burguesia sobre os meios de produção, mas também forma de orientação das relações sociais.

previamente elaborada sobre determinada ação para suprir uma necessidade. A atividade prática, por sua vez, a concretização de algo, torna-se nas aparências independente da teoria, do conteúdo do pensamento, adquire caráter repetitivo e pragmático.

Ademais, a alienação, ao separar pessoa e produto do seu trabalho, teoria e prática, faz com que ela se distancie mais do conteúdo produzido em sua ação, limando as possibilidades de ver-se como parte integrante do trabalho e seu produto. A atividade de trabalho passa a ser qualquer coisa, menos o que efetivamente é, considerando que não há coincidência entre motivos e necessidades para além da relação sobreviver-salário-mercadorias (Leontiev, 2004). Nas palavras do Leontiev:

A “alienação” da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo objetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência. (Leontiev, 2004, p. 130).

Subjetivamente, a separação de significado e sentido da atividade posto pelas condições político-econômicas, recai sobre a personalidade como forma de “resignação”, “passividade”, “indiferença” e “conformismo” com a realidade, assim como há perda da dimensão consciente de suas ações (Martins, 2010, p. 13). Segundo Martins (2010), as pessoas são convertidas em executoras de tarefas não refletidas e que, sem sentido, levam a questionamentos de ordem existencial por meio da despersonalização da própria vida.

Este processo de alienação não só apaga o significado social da atividade humana ou apenas o separa do sentido, como dependendo do contexto sócio-histórico, também visa sua modificação. Nos últimos anos, vimos o ex-presidente Bolsonaro e os ex-ministros da Educação direcionarem intencionalmente ataques à classe docente, sob o pretexto de sermos doutrinadores, esquerdistas por ensinarmos conteúdos científicos. Em conjunto, o movimento “Escola sem partido”, alavancado pelo reacionarismo do governo Bolsonaro, também contribuiu para que o professor passasse a ser visto socialmente como um inimigo, provocando inclusive situações de demissão e a crescente de casos envolvendo violências físicas e verbais.

Outrossim, Leontiev (2004, p. 131) nos diz que a significação social do produto do trabalho humano não está oculta aos trabalhadores, “mas ela é estranha ao sentido que

este produto tem para ele”. Ao professor de Química não basta que esse apenas reconheça a importância de se ensinar Química, os motivos que orientam seu trabalho devem estar vinculados ao processo de humanização que o ensino promove nos discentes, inclusive criando motivos nos alunos para reconhecerem isso também (Sá & Messeder Neto, 2020). E, complementarmente, possibilitar a complexificação das ações e operações que alunos realizam a partir do estudo dos próprios conceitos científicos (Sá & Messeder Neto, 2020).

BNC-Formação: esvaziar e engarrafar subjetividades dos docentes em química

Do ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, entendemos que o desencontro entre a significação social do trabalho docente em Química e o sentido pessoal atribuído por professores são antagonicamente relacionados sob o jugo da alienação na sociedade de classes. Os conhecimentos químicos, suas contribuições no processo de humanização discente, os conhecimentos pedagógicos e o planejamento dão lugar, quase que exclusivamente, ao salário (Asbahr, 2005).

Para o trabalho docente, isso tem implicações danosas ao processo educativo, porque o ato de ensinar é secundarizado face à constante necessidade de luta pelas condições básicas de existência (Asbarh, 2005; Martins, 2018). A quebra de sentido e significado por meio da alienação, como nos diz Leontiev (2021), cria uma relação mecanizada entre sujeito e motivo de sua ação, tornando-a menos consciente, menos refletida.

Essa automatização do trabalho leva a situações de desmotivação - ainda que o professor reconheça a importância de ensinar Química - vontade de não estar na escola, de que as férias cheguem logo. O trabalho do professor de Química, sem sentidos voltados à significação social de sua função e considerando as condições materiais de sua realização, gera crises que o distancia ainda mais da atividade educativa. Asbarh (2005) complementa:

A atividade pedagógica alienada deixa de caracterizar-se como tal e transforma-se em mera operação automatizada de repetir conteúdos infinitamente e reproduzir de forma mecânica o que está no livro didático, ou ainda, ficar esperando, na sala de aula, o tempo passar enquanto os alunos realizam tarefas também sem sentido. (Asbahr, 2005, p. 115).

Numa sociedade pautada na mercadoria (Marx, 2011), não defendemos que o trabalho docente deva ser feito sob pressupostos filantrópicos, consideramos que a remuneração e as condições de trabalho são essenciais para que docentes possam desempenhar bem seus trabalhos. Assim como também defendemos aqui a necessidade de uma formação de qualidade que crie motivos no professor vinculados à educação dos conceitos químicos como condição de humanização de discentes.

De tal modo, uma formação docente esvaziada de conhecimentos químicos e pedagógicos pode aprofundar mais ainda o cenário acima descrito. A BNC – Formação, ao evocar o ensino pautado por competências e habilidades para formação docente, visa cercear ainda mais as possibilidades de criação de motivos mais conscientes voltados ao trabalho pedagógico.

Considerando o psiquismo humano como algo abstrato, individualizado, proposições pedagógicas como a BNC, que se baseiam nas “rápidas mudanças da sociedade”, prescrevem competências a serem desenvolvidas por docentes, com a finalidade de adequação pessoal às demandas sociais.

A atividade de educar segue pelo mesmo caminho na instrução do alunado, incentivando “os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança” (Brasil, 2019). Passa a ser motivo das ações de professores “pôr as emoções a serviço de uma meta, capacidade que permite mais produtividade e eficácia na realização de tarefas” (Patto, 2022a).

Sobre esse fenômeno, Patto (2022a) o nomeou por “alfabetização emocional”, ou seja, o treinamento de emoções socialmente requeridas para a “boa sociabilidade”. Inaptos à vida social seriam os que, frente a barbárie, expressam qualquer tipo de indignação ou crítica que toque nos aspectos econômicos e políticos, nas bases sociais dos problemas.

Conforme Patto (2022a), diante dos problemas de mal-estar social nos Estados Unidos em meados da década de 90, como altos índices de pobreza, desemprego, abuso de drogas e suicídio, a solução encontrada por universidades americanas foi incluir nas escolas programas de “alfabetização emocional”, visando o controle, regulação e apassivamento da raiva, tristeza e preocupação, gerando conformismo e indiferença. A

proposta é ignorar o que causa dor, angústia e substituir, por exemplo, por pensamentos e atitudes positivas, fazer uma caminhada ou até mesmo assistir TV.

Em suma, o bom professor deve autoconhecer-se, deve buscar sua formação, deve ser criativo, motivado, sendo estes pressupostos da BNC-Formação (Inicial, Continuada, Educação Profissional Técnica) apresentados como: conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional (Brasil, 2019, 2020, 2022).

Uma das competências elencadas no documento é “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Brasil, 2019, p. 13). O professor, como referência emocional para estudantes, na BNC nada mais é do que um “manequim vivo” de comportamento em sala que alunos devem espelhar-se e, como diz Patto (2022a) o reconhecimento de emoções no outro, perceber o que o outro precisa, é condição indispensável na administração do trabalho e de relações interpessoais, muitas vezes fator vinculado ao sucesso profissional pela “eficiência interpessoal” do indivíduo.

Nesse mesmo caminho, também fica a cargo do professor “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 13). Como afirma Martins (2018), a individualização do professor quanto ao seu sucesso ou fracasso nas suas atividades leva a processos de ‘autocentramento’ e ‘alheamento’ com relação aos outros professores.

Perde-se a dimensão coletiva do trabalho pedagógico na escola, comprometendo o sentimento de pertencimento, além de questões objetivas como falta de tempo coletivo para pensar o trabalho na escola, visto que professores possuem jornadas duplas ou triplas de trabalho e pela rotatividade de professores (Martins, 2018).

Para o professor, no seu trabalho, resiliência vira palavra de ordem em oposição à raiva ou outros sentimentos negativos. Tem-se na BNC que uma das competências almejadas é “agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos (...) para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores” (Brasil, 2019. p. 13).

A resiliência, em sua acepção corriqueira, indica a capacidade de indivíduos para a adaptação frente aos problemas, encarar a vida positivamente. Para além da flexibilidade mediante as constantes mudanças exigidas pelo mundo do trabalho capitalista, o professor deve guardar a si os sentimentos negativos que o atravessam, inclusive aqueles que partem das suas próprias condições de trabalho. A raiva e o ódio, sem análise dos fatores externos que os incitam, levam a crer que emergem exclusivamente da individualidade do próprio professor, da sua personalidade.

Vemos que, ao passo que a BNC diz reconhecer a importância do trabalho docente tendo como premissa “a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (Brasil, 2019 p. 3), impõe sorrateiramente a subjetividade do professor problemas de origem social, o que a longo prazo vai desencadeando em processos de sofrimento e culpabilização. Ao discorrer sobre o sofrimento docente, Martins afirma:

Quando temos em causa o ‘sofrimento psíquico do(a) professor(a)’ estamos diante de um enfoque que vincula sofrimento e trabalho, ou, sofrimento e a natureza do trabalho realizado. Conforme afirmastes reiteradas vezes, o trabalho, para além de ser o modo ou meio pelo qual atendemos nossas necessidades é, também, um traço identitário e condição de desenvolvimento de capacidades, por isso configura a autoimagem e o próprio sentimento de pertença social. (Martins, 2018, p. 137).

O impacto pode ser mais profundo ainda se pensarmos que o conformismo e a indiferença frente ao seu próprio trabalho possam impedir de reconhecer as causas externas de seu sofrimento, como por exemplo a BNCC e o NEM, que como vimos, esvaziam o objeto central da atividade, os conteúdos escolares, além de aumentarem a carga horária de trabalho com itinerários formativos que não dialogam com a área.

Conforme Martins (2018), professores vivem sob uma miríade de situações que promovem o sofrimento psíquico, decorrente do impacto afeto-cognitivo que as condições impõem nos indivíduos, como: salas de aula cheias; calor; ausência de materiais didáticos; baixa remuneração; perda de direitos sociais e carga horária excessivamente alta no Novo Ensino Médio (Martins, 2010). Consolidam-se concretamente as bases do sofrimento psíquico a partir das dificuldades de realização do seu trabalho, a construção de sua autoimagem e autorrealização na atividade docente, que podem levar ao adoecimento psíquico (Asbahr, 2005; Martins, 2018).

O sofrer, como algo inerente à vida humana, não é fixo, mas pode cristalizar-se como doença quando a forma de lidar com o sofrimento se perde das reais causas (Martins, 2018). O adoecimento pode levar a quadros de depressão, crises de ansiedade constantes, esgotamento ou síndrome de *burnout*, entre outras doenças ocupacionais muito pesquisadas nos últimos anos, a fim de avaliar o panorama da saúde de professores brasileiros (Diehl & Marin, 2016).

A perda de autonomia da atividade docente soma-se aos problemas da BNC-Formação, uma vez que se objetiva formar professores que vivam “em paz” sob a vigilância de sua produtividade a partir das avaliações de larga escala, além da capacidade de “autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação” (Brasil, 2019, p. 19). Martins afirma:

‘Para que fazer’, ‘o que fazer’, ‘como’ e ‘em quais condições’ tornam-se variáveis alheias ao(à) professor(a), convertido(a) em executor(a): de metas que muitas vezes não lhe são claras; de sistemas pedagógicos apostilados, sobretudo para a educação básica; de currículos e planos de ensino – especialmente no ensino superior privado, pré-definidos e engessados, e tudo isso somado a uma burocratização desmedida. (Martins, 2018, p. 138).

Sob tais considerações, o desenvolvimento da personalidade produz, na sociedade de classes, paulatinamente mais barreiras entre professor e atividade. O estranhamento do professor de Química com o seu trabalho, o não reconhecimento, a fragmentação de sua autoimagem são consequências diretas da desintegração da estrutura geral que compõe a consciência humana (Leontiev, 2004). Pela formação através da BNC, acreditamos que, conforme nos diz Martins (2018), torna-se oclusa a possibilidade da personalização docente em suas máximas potencialidades:

Com isso, temos um acentuado declínio das capacidades psíquicas fundamentais requeridas à inteligibilidade do real, a exemplo da memória histórica, da atenção concentrada, do pensamento metódico, abrangente e crítico, e esse declínio sustenta vínculos cada vez mais artificiais entre indivíduo e gênero humano, bem como acerca da relação escola-sociedade. (Martins, 2018, p. 140)

Todo esse terreno que a BNC quer criar na formação docente é “propício para consciências obnubiladas”, e “aprisiona sujeitos a um trato com os fenômenos que pouco ultrapassa seus aspectos aparentes e periféricos (...) dificilmente compreende-se não

apenas a natureza do trabalho pedagógico, mas as condições sociais nas quais ele se realiza” (Martins, 2018 p. 140). E segue afirmando que:

(...) essa desqualificação não se limita à falta de domínio em relação ao que ele(a) professor(a) deva ensinar, mas avança em direção ao empobrecimento da subjetividade, ao acirramento do individualismo e da competição, representado por pessoas que tem a si mesmo como alfa e ômega de seu trabalho, e da própria vida. (Martins, 2018, p. 141).

Ficará cada vez mais difícil reconhecer-se enquanto docentes de Química se nossa função está cada vez mais desvirtuada, apartada dos conhecimentos de Química e, mais ainda, da tarefa de humanização de estudantes que frequentam o espaço escolar.

O somatório de todos os trabalhos atribuídos ao professor na BNC – com os verbos no imperativo que designam competências a habilidades – resulta num profissional de Química mais fragmentado e, portanto, fragilizado.

Considerações finais: Para preencher o vácuo alienante, necessário muitas partículas agitadas

Entendemos a partir da Psicologia Histórico-Cultural que o objeto específico da atividade escolar, os conteúdos escolares, são fundamentais no desenvolvimento humano, mas que estes, frente a nova estruturação do Ensino Médio e a BNCC, são cada vez mais secundarizados no processo de ensino. A BNCC tem por objetivo esvaziar a escola de saberes elaborados em detrimento de conhecimentos imediatos e superficiais da realidade - competências e habilidades - para atender à demanda do mercado de trabalho.

Em vista disso, para que um currículo eivado de concepções burguesas seja implementado com eficácia, não basta apenas retirar conteúdos, alterar a estrutura do Ensino Médio e mudar os materiais didáticos, é preciso também assegurar que professores reproduzam este currículo nas suas aulas, esvaziando também seu trabalho.

Todavia, por mais que a burguesia capitalista se empenhe na universalização da vida completamente alienada para a classe trabalhadora, não vivemos completamente em função da alienação, sendo isso uma contradição da consciência. E é por meio dessa ruptura instaurada na consciência que buscamos caminhos alternativos à realidade.

Leontiev (2004), ao citar operários de uma fábrica que viviam sob exploração, nos diz que a ação coletiva desses operários, unidos por desafeto e/ou ódio por quem os

explora, representou uma fissura da consciência alienada, revelando traços essencialmente humanos na classe trabalhadora.

Segundo Asbahr (2005), essa contradição no âmbito psicológico, ao passo que pode gerar sofrimento e/ou adoecimento psíquico, também pode impulsionar uma tomada de consciência frente aos problemas, pautando uma nova forma de sociabilidade, adentrando a luta de classes. Martins (2018) complementa que “o sofrimento também é expressão da capacidade humana de tomada de consciência acerca do vivido, ou por outra, da capacidade para identificar e significar, inclusive, as alterações da referida tonicidade emocional”. Leontiev diz:

Devemos sublinhar que, se bem que se trate de uma inadequação da consciência interna, ela não pode ser eliminada de outro modo a não ser pela transformação prática das condições objetivas que a criaram. Mais precisamente se essas condições se conservam, esta inadequação só pode ser eliminada à custa de um repúdio pela consciência da vida real ou num processo de luta ativa contra as ditas condições. (Leontiev, 2004, p. 139).

Assim como a formação da consciência não é espontânea, também não é espontâneo a quebra das prisões internas que o sistema capitalista produz em cada humano. Para rompermos com as “mordaças sonoras” (Patto, 2022b) que nos fazem repetir o discurso da lógica dominante, ou que internalizam cada vez mais nosso sofrimento, é preciso reconhecer o potencial da coletividade no processo de lutas por um novo modelo de sociabilidade. Quais devem ser os rumos da formação docente?

Avalio que o enfrentamento do sofrimento do(a) professor(a) demanda um forte investimento na formação para a resistência: resistência contra o ‘sem sentido’ do trabalho docente, resistência contra a certificação massificada; resistência contra a quebra de direitos democráticos e, acima de tudo, resistência contra a conversão das instituições escolares em instituições destinadas à execução acrítica de políticas limitadas aos interesses do Estado burguês. (Martins, 2018, p. 141).

No nosso atual contexto, para amenizar o sofrimento e/ou adoecimento psíquico do professor, as revogações do NEM, da BNCC e da BNC-Formação são fundamentais. Essa estruturação do ensino e os currículos apenas compactuam com um projeto amplo de desumanização em curso, que reifica as relações sociais e torna o professor apenas uma “coisa” que pode ser modificada a qualquer custo, sem pensar na dimensão subjetiva.

Do contrário, se atuarmos com indiferença e conformismo, o “professor animado/motivado/criativo” que muitas pesquisas buscam tornar-se-á cada vez mais

uma idealização. Nas palavras de Cássio (2019, p. 21), “no Brasil de hoje, desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação”.

Referências

- Asbahr, F. S. F. (2005). A pesquisa sobre a atividade pedagógica: Contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*, 29, p. 108-118. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200009>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Brasil. (2019). Resolução CNE/CP 2, de 20 dezembro 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. 20 dez. 2019.
- Brasil. (2020). Resolução CNE/CP 1, de 27 outubro 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União. 27 out. 2020.
- Brasil. (2022). Resolução CNE/CP 1, de 6 maio 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Diário Oficial da União. 6 mai. 2022.
- Cássio, F. (2018). Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. *Revista Retratos da Escola*, 12(23), p. 239-253. <https://doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>.
- Cássio, F. (Org.) (2019), *Educação contra a barbárie* (p. 15-21). 1ª edição. Boitempo.
- Catini, C. R. de. (2019). Educação e empreendedorismo da barbárie. In Cássio, F. (Org.), *Educação contra a barbárie* (p. 33-39). 1ª edição. Boitempo.
- Costa, M. da C. dos S., Farias, M. C. G. & Souza, M. B. de. (2019). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: Retrocessos, Precarização do trabalho e desintelectualização. *Movimento – Revista de Educação*, 6(10), p. 91-120. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>
- Diehl, L. & Marin, A. H. (2016). Adoecimento mental em professores brasileiros: Revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 7(2), p. 64-85. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. 2ª edição. Centauro Editora.
- Leontiev, A. (2021). *Atividade consciência e personalidade*. 1ª edição. Mireveja Editora.
-

- Lima, J. P. M., Pagan, A. A. & Sussuchi, E. M. (2015). Estudo de caso sobre alguns limites e possibilidades para a formação do professor reflexivo/pesquisador em um curso brasileiro de Licenciatura em Química. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 15(1), p. 79-103.
- Luria, A. R. (1979) *Curso de psicologia geral: Volume 1*. 1ª edição. Civilização Brasileira.
- Martins, L. M. (2010). A Personalidade do Professor. Anais da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd. Caxambu – Minas Gerais.
- Martins, L. M. (2018). O sofrimento e/ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. *Cadernos Cemarx*, 11, p. 127-144. <https://doi.org/10.20396/cemarx.v0i11.11294>
- Marx, K. (2011). *O capital*. 16ª edição. Boitempo.
- Patto, M. H. S. (2022a). *Mutações do cativo: Escritos de Psicologia e Política*. 2ª edição. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Patto, M. H. S. (2022b). *Exercícios de Indignação: Escritos de Educação e Psicologia*. 2ª edição. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Queiroz, R. L. & Massena, E. P. (2022). Contribuições da formação inicial de professores de Química para a compreensão de currículo por licenciandos. *Revista Educação Química em Punto de Vista*, v. 6, p. 1-20. <https://doi.org/10.30705/eqpv.v6i>
- Santos Neto, M. B & Feitosa, R. A. (2018). Estudos sobre a Tríade Formação de Professores, Estágio Supervisionado e Relação Teoria-prática no Ensino de Química: Construindo o Estado da Questão. *Revista Acta Scientiae*, 20(5), pp. 831-846. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.v20iss5id4551>
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11ª edição. Autores Associados.
- Siqueira, R. M. (2019). *Currículo e políticas curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil: Uma análise na perspectiva histórico-crítica* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30954/1/Tese%20Rafael%20Siqueira%20Versao%20Final%20apos%20defesa.pdf>

Submetido em: 30/05/2023

Aceito em: 20/12/2023

Publicado em: 30/12/2023