

<https://doi.org/10.56117/ReSBEnQ.2023.v4.e042311>

O recuo da teoria nas atuais reformas curriculares analisadas a partir da pedagogia histórico-crítica

*The retreat of theory in current curricular reforms analyzed based on critical-
historical pedagogy*

*El retroceso de la teoría en las reformas curriculares actuales analizadas con
base en la pedagogía histórico-crítica*

Juliana Vilas Bôas Costa Dias (julianavb.quimica@gmail.com)
Colégio Estadual Teotônio Marques Dourado Filho
<https://orcid.org/0009-0008-1395-6147>

Rafael Moreira Siqueira (Rafael.siqueira@ufba.br)
Universidade Federal da Bahia
<https://orcid.org/0000-0002-9032-5831>

Resumo

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar elementos relacionados ao recuo da teoria presente nas atuais políticas curriculares, tanto na educação básica, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM), quanto nas novas diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019), em específico na Química. Para fundamentar o debate deste artigo, partimos da concepção de currículo da pedagogia histórico-crítica, definindo assim o que é essencial à escola: a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos historicamente construídos pela humanidade. Para seleção desses conhecimentos, um dos principais critérios é o de “clássico”, aquele conhecimento que resistiu ao tempo, que extrapola o momento em que foi formulado e mantém-se referente ao longo do tempo. A partir dos fundamentos dessa teoria, embasamos as críticas destinadas às atuais reformas da BNCC e do NEM, sua organização e enfoque pedagógico, que refletem na formação inicial de professores a partir da Resolução CNE/CP nº 2/2019. Os resultados da nossa pesquisa indicaram que há poucas referências aos conhecimentos científicos nos documentos em questão, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades instrumentais, inviabilizando a

apropriação dos conhecimentos clássicos da ciência e da Química. Compreendemos que os documentos promovem uma formação flexível e superficial à lógica neoliberal, em que o recuo da teoria ocorre e se conecta enquanto projeto de formação alienada e alienante da classe trabalhadora. Tal recuo na teoria se coloca na contramão de uma formação crítica em uma perspectiva omnilateral, por meio da apropriação dos conhecimentos clássicos que permitem uma compreensão não alienada e para além das aparências de nossa sociedade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Formação de professores. Pedagogia histórico-crítica.

Abstract

The objective of the research is to identify and analyze elements related to the retreat from the theory present in current curricular reforms focusing on chemical education. This study discusses the National Common Curricular Base (BNCC), the New High School (NEM), and the new national curricular guidelines for the initial training of basic education teachers (Resolução CNE/CP nº 2/2019). The basis of this paper is the concept of curriculum in historical-critical pedagogy, defining what is essential to school: the socialization of scientific, philosophical and artistic knowledge historically constructed by humanity. For the selection of this knowledge, one of the main criteria is that of "classic", knowledge that has withstood time, that goes beyond the moment in which it was formulated and remains relevant over time. Based on these fundamentals, we aimed criticism on the current reforms of the BNCC and the NEM, their organization and pedagogical focus, which reflect in the initial training of teachers from Resolution CNE/CP nº 2/2019. The results indicated that there are few references to scientific knowledge in these documents, which focus on the development of instrumental skills, making the appropriation of classical knowledge of science and Chemistry unfeasible. The documents promote a flexible and superficial formation on the neoliberal logic, in which the retreat of the theory occurs and is connected as a project of alienated and alienating formation of the working class. Such retreat in theory goes against the grain of a critical formation in an omnilateral perspective, through the appropriation of classical knowledge that allows a non-alienated and beyond the appearances understanding of our society.

Keywords: Education policies. Teacher training. Critical-historical pedagogy.

Resumen

Este estudio tiene como objetivo identificar y analizar elementos relacionados con el recuo de la teoría presente en las políticas curriculares, tanto en la educación básica,

como en la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) y el Novo Ensino Médio (NEM), en cuanto a las nuevas direcciones para la formación inicial de profesores da educação básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019), em específico na Química. Para fundamentar el debate de este artículo, partimos del concepto curricular de la pedagogía histórico-crítica, definiendo así lo esencial de la escuela: la socialización de los saberes científicos, filosóficos y artísticos construidos históricamente por la humanidad. Para la selección de este conocimiento, uno de los principales criterios es el de “clásico”, conocimiento que ha perdurado en el tiempo, que va más allá del momento en que fue formulado y se mantiene vigente en el tiempo. Con base en los fundamentos de esta teoría, fundamentamos las críticas dirigidas a las actuales reformas de la BNCC y la NEM, su organización y enfoque pedagógico, que reflexionan sobre la formación inicial de docentes a partir de la Resolución CNE/CP nº 2/2019. Los resultados de nuestra investigación indicaron que hay pocas referencias al conocimiento científico en los documentos en cuestión, con un enfoque en el desarrollo de habilidades y destrezas instrumentales, haciendo inviable la apropiación del conocimiento clásico de la ciencia y la química. Entendemos que los documentos promueven una formación flexible y superficial a la lógica neoliberal, en la que se produce el repliegue de la teoría y se entronca como proyecto de formación alienada y alienante de la clase obrera. Tal retroceso en la teoría va a contrapelo de una formación crítica en una perspectiva omnilateral, a través de la apropiación de saberes clásicos que permitan una comprensión no alienada y más allá de las apariencias de nuestra sociedad.

Palabras clave: Políticas educativas. Formación de profesores. Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) têm causado diversas discussões sobre essas reformas e suas consequências para a educação pública. A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu mudanças no ensino médio, entre as quais destacamos: a composição do currículo dividida em formação básica, pelo desenvolvimento das competências da BNCC, e em formação diversificada, por meio dos itinerários formativos; o aumento da carga horária mínima anual na etapa, de forma progressiva para até 1.400 horas, com o estabelecimento de 1.000 horas anuais já a partir do ano de 2022; a carga horária máxima destinada à formação básica, pela BNCC, de até 1.800 horas; a obrigatoriedade apenas dos componentes curriculares de português e de matemática para serem oferecidas nos três

anos do ensino médio; e a possibilidade de firmar convênios com instituições privadas e de educação à distância (Brasil, 2017).

Mais de 250 sindicatos, associações, coletivos, grupos de estudos e pesquisas em educação assinaram a Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino¹, em que são enumerados os principais problemas do NEM, como o aumento do número total de componentes curriculares e da fragmentação entre eles; desregulamentação da profissão docente com o detrimento dos conhecimentos e métodos científicos das disciplinas escolares em favor de competências instrumentais; e a segmentação e aprofundamento das desigualdades educacionais.

As discussões sobre uma base nacional comum curricular são mais longas. Segundo Saviani (2020), a ideia emergiu do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores, na década de 90, com o entendimento de um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores. Porém, a entrada do termo “base nacional comum”, ao ser inserido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, sem especificação mais clara de seu significado, levou à sua interpretação como uma parte comum de diretrizes e/ou conteúdos escolares a formarem os currículos de todas as escolas, de todas as redes² (Brasil, 1996).

Diversos autores (Saviani, 2020; Duarte, 2021; Marsiglia et al., 2017; Zank & Malanchen, 2020; Siqueira, 2022) tecem críticas à BNCC, principalmente em relação a ser um mecanismo de padronização das aprendizagens dos estudantes para sua preparação para avaliações padronizadas, ao esvaziamento do currículo e à preparação prática acríca dos estudantes para demandas prático-utilitárias do mercado. Cabem ainda críticas ao ideário de discutir e propor reformas curriculares sem relacioná-las com a falta de infraestrutura das escolas para as atividades da etapa final da educação básica, como ausência de laboratórios de informática e ciências e bibliotecas (Ferreti,

¹ O documento, publicado em 8 de junho de 2022, evidencia o caráter antidemocrático e avesso ao combate as desigualdades educacionais do projeto do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75076-carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-13-415-2017>. Acesso em 20 fev. 2023.

² Apesar da inserção direta do termo no texto legal ter ocorrido somente na LDB/1996, a suposta noção da necessidade da existência de um documento balizador comum a nível nacional para a produção dos currículos das redes e das instituições escolares é mais antiga, datando, pelo menos, da Lei nº 5.692/1971 (Siqueira, 2022).

2018) e com os problemas de formação inicial e continuada de professores e das condições de trabalho e de remuneração do trabalho docente (Gama & Prates, 2020).

Essas reformas curriculares da educação básica refletem também sobre novas formulações de currículo para a formação inicial e continuada de professores. Desse modo, no âmbito das nossas vivências de docência em Química, na educação básica ou na formação de professores, identificamos a necessidade de investigar as consequências da BNCC e do NEM no ensino de Química e das novas diretrizes curriculares para formação inicial de professores da educação básica, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Para isto, adotamos a pedagogia histórico-crítica (PHC) como teoria pedagógica, por compreender e analisar a educação como fenômeno histórico inserido dentro de complexas relações sociais e entender a educação como uma atividade mediadora da prática social, que tem como papel a humanização dos indivíduos por meio da apropriação do saber objetivo historicamente construído (Saviani, 2011). A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica elaborada por Dermeval Saviani, na década de 1970, com fundamento no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels, compreendendo o trabalho como categoria fundante do ser social: nessa visão ontológica, o ser humano produz sua existência, ao se apropriar da natureza para transformá-la, a partir do trabalho (Duarte, 2021).

O modo de produção capitalista, com seu processo de exploração, separa a objetivação dos produtos do trabalho e sua apropriação pelos indivíduos que participam da sua produção, tornando o trabalho alienado. De acordo com Marx (2008), o homem torna-se um ser genérico por meio de sua atividade vital consciente, o trabalho; sendo consciente, tal atividade caracteriza-se enquanto atividade livre, porém o trabalho alienado “inverte a relação a tal ponto que o homem [...] faz da sua atividade vital, sua essência, apenas um meio para sua existência” (p. 85), agora não mais nem consciente nem livre.

Conforme Galvão, Lavoura e Martins (2019), a superação da alienação é possível, mas depende de mudanças nas relações sociais de produção, recuperando o traço humanizador do trabalho. Para isto, é preciso mudar o modo de produção, e um passo

necessário para a revolução é a apropriação da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas pelas novas gerações.

Sendo a escola determinada socialmente, a escola sofre influência dos conflitos de classes com interesses opostos que caracterizam a sociedade em que vivemos (Saviani, 2008). Portanto, a educação escolar pode tanto sustentar e fortalecer o sistema de exploração do capitalismo, como pode ser um meio de superá-lo. Nesse caminho, a pedagogia histórico-crítica assume a escola como um espaço de luta para a superação da sociedade capitalista. Dessa forma, a especificidade do trabalho educativo refere-se:

[...] aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (Saviani, 2011, p. 20)

De tal forma, o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica é definido como “o conjunto de atividades nucleares realizadas pela escola” (Saviani, 2011, p. 15), em que o adjetivo nuclear aparece para evidenciar o que é essencial à escola, ou seja, a transmissão-assimilação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Em síntese, Malanchen (2016) caracteriza o currículo na perspectiva histórico-crítica como:

[...] a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade. Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo. (p. 176)

O professor assume papel central no processo educativo para a PHC, dirigindo o processo educativo como mediador social dos conteúdos científicos no sentido da formação e desenvolvimento de seus alunos; portanto, requer que sejam bem formados e remunerados e que participem continuamente de formação de qualidade (Haddad & Pereira, 2013, Marsiglia & Martins, 2013). Para isto, requer uma formação pautada de maneira omnilateral³, da dimensão dos conhecimentos histórico-ontológicos do ser

³ Caracterizamos aqui formação omnilateral como aquela que se baseia em um desenvolvimento pleno das capacidades humanas e da consciência filosófica e histórica do real, de desenvolvimento de humanidade, em cada indivíduo singular, em suas máximas possibilidades, por meio do domínio e da apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais elaborados historicamente pela

humano e da sociedade, da natureza da educação e de sua dimensão política, focada tanto nos conhecimentos específicos de cada componente curricular como nos conhecimentos didáticos e pedagógicos, ou seja, em uma perspectiva de práxis pedagógica, de teoria e prática indissociáveis, que se fundamentam e retroagem entre si (Saviani, 2017; Fuentes & Ferreira, 2017).

Este texto, portanto, tem como objetivo identificar e analisar elementos relacionados ao recuo da teoria, ou seja, um processo de esvaziamento teórico no sentido do ressalto da dimensão prática alienada e acrítica (DUARTE, 2021; MESSEDER NETO, 2022), presente nas atuais políticas curriculares, tanto na educação básica, com a BNCC e o NEM, quanto nas novas diretrizes para a formação inicial de professores, em específico na Química, que as caracterizam enquanto um projeto de formação alienada e alienante da classe trabalhadora. Para tal, utilizamos de uma análise documental, em uma perspectiva materialista dialética (Martins & Lavoura, 2018; Tozoni-Reis, 2020), dos documentos normativos (leis, resoluções etc.) relativos a tais políticas curriculares, no sentido de compreendê-los mais profundamente em suas relações dialéticas com a totalidade da prática social em nossa sociedade regida pela sociabilidade capitalista.

Primeiro, retomaremos um pequeno arcabouço necessário para identificar de onde partimos, a pedagogia histórico-crítica, e traçaremos críticas às reformas educacionais da BNCC e do NEM, demonstrando sua impossibilidade de vislumbrar que a escola cumpra sua função de socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Depois, traremos os reflexos dessas reformas, junto à BNC-Formação, na formação de professores, finalizando com nossas considerações finais, no sentido de contribuir com o debate, para toda a sociedade, especialmente para os professores e pesquisadores que se preocupam com a área do ensino da Química, sobre tais políticas curriculares de forma mais profunda e crítica.

humanidade e das possibilidades de compreensão crítica e desalienada de tais conhecimentos e de suas capacidades de compreensão e de transformação do mundo para a produção e reprodução social por meio do trabalho (Saviani, 2011; Duarte, 2021).

A Pedagogia Histórico-Crítica, as reformas educacionais da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio e o Ensino de Química

Como dito anteriormente, a PHC tem seu fundamento no materialismo histórico-dialético, compreendendo assim o trabalho como categoria essencial da existência humana. Desse modo,

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isto significa que o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Saviani, 2019, p. 35).

Se o ser humano precisa produzir sua existência e isso é feito a partir do trabalho, logo, a partir das transformações da natureza para suprir suas necessidades, é preciso se apropriar dos conhecimentos sobre a natureza para ser possível transformá-la. De acordo com Saviani (2019), inicialmente, essa apropriação começou de forma empírica, com base nas experiências, passadas de geração a geração; porém, com o estabelecimento da propriedade privada, essa apropriação foi se modificando.

Com o desenvolvimento do capitalismo, as forças produtivas se desenvolveram e tornou-se necessária a generalização da escola, visto que, para ser um trabalhador produtivo, era preciso se ingressar na cultura letrada; dessa maneira, a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante (Saviani, 2020). Enquanto a classe trabalhadora luta por essa democratização do acesso aos conhecimentos produzidos pelo conjunto da humanidade ao longo de sua história, a burguesia busca secundarizar a escola, esvaziando-a (Marsiglia et al., 2017). Dessa forma, concordamos com Duarte (2021) ao afirmar que:

A escola, desde a educação infantil até o ensino superior, participa da luta de classes mesmo que os educadores não tenham consciência disso ou rejeitem esse fato. O desafio que a pedagogia histórico-crítica tem assumido é o de se constituir num movimento nacional que explore as contradições da educação escolar brasileira na direção da socialização da propriedade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, entendendo-se esse movimento como parte da luta mais ampla pela socialização da propriedade dos meios de produção, ou seja, a luta pela revolução socialista. (p. 21)

Entendemos ser importante a escola assumir conscientemente sua posição a favor dos interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, e a partir da especificidade da

educação e do conceito de currículo pela PHC, compreendemos que o essencial a escola é a democratização do acesso aos conhecimentos sistematizados, com o objetivo de “transformar a concepção de mundo de professores e alunos em uma direção à difusão de uma visão de mundo materialista, histórica e dialética” (Duarte, 2021, p. 64). Não é possível a escola assumir o papel da socialização de todos os conhecimentos desenvolvidos pelo ser humano ao longo da história, em virtude da impossibilidade temporal de tal tarefa; assim, se faz necessário identificar os conteúdos que precisam ser assimilados por cada indivíduo singular para compreender e transformar sua sociedade, sendo um dos critérios para tal seleção o critério dos conteúdos clássicos (Siqueira, 2022).

O clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como ser que desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes, que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (Saviani; Duarte, 2021, p. 33).

Dessa maneira, os conhecimentos clássicos têm grande relevância para a PHC e é a partir dessa concepção que traçaremos nossas críticas as atuais reformas da educação, BNCC e NEM, voltados para a etapa do ensino médio. Consideramos importante, inicialmente, identificar quem participou da elaboração e formulação dessas reformas.

Segundo Marsiglia et al. (2017), em 2015, a elaboração da BNCC contou com a presença de membros de associações científicas, de membros de universidades públicas, de membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e por representantes da classe empresarial. Dentro do setor privado, destacamos as fundações que fazem parte do Movimento todos pela Base Nacional Comum, como o Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, entre outras. Enquanto a elaboração das primeiras versões da BNCC contou com certo debate e adoção de ideias e pensamentos contrários, o NEM surgiu como medida provisória, em 2016, durante o Governo de Michel Temer, sem nenhum tipo de debate, com a justificativa de tornar o currículo mais atrativo para os estudantes, que supostamente diminuiria a evasão e melhoraria a qualidade escolar do Brasil nos

termos dos indicadores de avaliações em larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Siqueira, 2022).

Concordamos com Zank e Malachen (2020) que avaliações a partir de provas realizadas não devem funcionar como reguladoras de currículo, pois seria a inversão do processo. A avaliação da educação precisa também abranger análises das ações dos gestores, das políticas públicas e das condições de trabalho dos professores em sala de aula. A adoção de uma política educacional baseada em indicadores por meio de testes padronizados pode transformar a educação em um curso que busque apenas êxito nas avaliações e levar a um currículo voltado a meramente atender a essas avaliações.

Em seu texto, a BNCC tem como enfoque pedagógico o desenvolvimento de competências e uma organização curricular dividida em áreas do conhecimento. Na etapa do ensino médio, para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de cada área, há um conjunto de habilidades relacionadas que deverão ser trabalhadas tanto na parte comum, como nos itinerários formativos (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, a base destaca uma aprendizagem das Ciências da Natureza, que “vai além de seus conteúdos conceituais, [...] por meio de um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química– define competências e habilidades” (Brasil, 2018, p. 547), propondo uma organização por meio de temáticas, presentes desde o ensino fundamental (Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo). Três competências específicas são associadas às Ciências da natureza:

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e global.
2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
3. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). (MEC, 2018, p. 553)

O que percebemos na BNCC é a pouca referência aos conhecimentos científicos específicos necessários de cada componente curricular para atingir os objetivos, levando a possibilidade de diferentes interpretações dos professores e materiais didáticos. Siqueira (2022) ainda destaca a ausência de menção aos conhecimentos específicos da Química Orgânica, sempre relacionados ao estudo de outros temas, como alimentos ou combustíveis, mas não a Química Orgânica em si, e a falta de qualquer menção da necessidade de compreensão de conhecimentos da Matemática ou mesmo de conhecimentos históricos ou filosóficos para a aprendizagem de diversos conteúdos da Química.

Conforme reforçado por Siqueira e Moradillo (2022), a seção das Ciências da Natureza da BNCC para o Ensino Médio apresenta um esvaziamento dos papéis das disciplinas da área, sem explicitação das aprendizagens essenciais específicas de cada componente curricular. Dessa forma, a base aponta para o pragmatismo, tratando os conhecimentos em sua superficialidade, sendo justificados apenas para a resolução prática, acrítica e irrefletida de problemas do cotidiano e do mundo do trabalho, enfatizando, portanto, uma formação flexível, de caráter alienante e voltada diretamente para o mercado.

Corroborando com esta visão, Ferreira (2020) atenta para o discurso de adequação ao mercado de trabalho presente na BNCC, ao trazer fundamentos pedagógicos sintonizados com uma preparação para a vida, a partir de competências, e atrelado a ele uma abordagem do multiculturalismo, ao promover o relativismo, trazendo para o currículo dimensões diferentes do conceito de ciência, como no trecho abaixo do documento:

Cabe considerar e valorizar, também, diferentes cosmovisões – que englobam conhecimentos e saberes de povos e comunidades tradicionais –, reconhecendo que não são pautadas nos parâmetros teórico-metodológicos das ciências ocidentais, pois implicam sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza. (Brasil, 2018, p. 548)

A pedagogia histórico-crítica compreende a importância da historicidade dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, compreendendo que a construção desses conhecimentos ocorreu com contradições, opressões e apagamentos históricos, especialmente daqueles de povos tradicionais e oprimidos, e que estes devem estar

presentes na escola. O que se questiona aqui é o detrimento da socialização dos saberes sistematizados, por vezes negados a classe trabalhadora, em favorecimentos a saberes que, por vezes, já são da cotidianidade dos alunos, legitimando a lógica neoliberal.

Zank e Malachen (2020) também defendem que a concepção de formação que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada aos interesses empresariais, intencionando o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar a partir da negação do conhecimento sistematizado, forçando uma formação tecnicista. Dessa maneira, a qualificação dos estudantes se coloca para o atendimento das demandas do setor produtivo, no sentido da reprodução da sociedade capitalista, por meio de formação de comportamentos neutros, colaborativos e adaptáveis ao mercado.

O NEM, estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, apresenta mudanças na estrutura do ensino médio e aprofunda ainda mais esse esvaziamento do currículo, com a diminuição da carga horária dos componentes curriculares, consequência da carga-horária máxima destinada a BNCC de 1.800 horas no total da etapa, a obrigatoriedade apenas de português e matemáticas nos três anos do ensino médio e a inserção de itinerários formativos. Dessa maneira, o NEM reforça a formação flexibilizada, fragmentada, superficial e alienada prometida pela BNCC.

A obrigatoriedade apenas dos componentes curriculares de Matemática e Português nos três anos da etapa permite uma flexibilidade do currículo possibilitando currículos em que o ensino da Química aconteça em apenas um ano ou de maneira diluída em outras disciplinas, sem a necessidade de um componente específico. Das duas maneiras, torna-se inviável o efetivo ensino e aprendizagem que trabalhe as especificidades dos conhecimentos dessa ciência.

Cássio e Goulart (2022) identificaram três pontos de semelhança na implementação do NEM nos estados: a pouca participação da comunidade escolar na elaboração da reforma, em relação a questões pedagógicas como currículo e à oferta dos itinerários formativos; a presença do setor privado, principalmente por meio de institutos e fundações empresariais, auxiliando secretárias estaduais de educação ou na produção de cursos para formação de equipes ou de materiais didáticos; e o efeito indutor de desigualdades na educação, com um maior esvaziamento do currículo em

escolas mais pobres, de modo que o NEM não oferece nem uma formação sólida e nem forma para o mundo do trabalho, pois os cursos de educação profissional e tecnológica oferecidos são em quantidade e qualidade inferiores aos de escolas técnicas estaduais e do sistema federal.

Conforme a Lei nº 13.415/2017, a oferta dos itinerários formativos ocorrerá conforme relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. Dessa forma, apesar de ainda não haver dados consolidados sobre a oferta de itinerários em todo o Brasil, acreditamos que o itinerário formativo de Ciências da Natureza sofrerá problemas quanto à oferta e à qualidade, devido à defasagem de docentes em relação a sua demanda nacional e a falta de estrutura de laboratórios e outros recursos, inviabilizando a escolha dos estudantes a esse itinerário e, por sua vez, gera como consequência o afastamento pelos estudantes das formações relacionadas à área, desde cursos de licenciatura até a formação de cientistas em física, biologia, química e outras carreiras correlatas (Siqueira, 2022).

Reformas educacionais que diminuem a importância dos conteúdos científicos e cujo foco da educação é voltado apenas a aprender e dominar os processos de produção, que se voltam, portanto, ao recuo da teoria na formação dos sujeitos da classe trabalhadora, sem visão crítica sobre o trabalho e a sociedade em que estão inseridos, são reformas voltadas apenas para a legitimação burguesa. Conforme Saviani (2020) aponta, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo das tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis.

As Novas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professor da Educação Básica

A formação inicial e continuada de professores também passam por alterações para se adequar as novas reformas curriculares da educação básica, instituindo-se assim a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e uma Base Nacional Comum para Formação continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)⁴ (Brasil, 2019; 2020).

⁴ Apesar de compreendermos a importância da discussão sobre a BNC-Formação Continuada em termos de seu papel na promoção de formação para docentes, especialmente àqueles já em exercício, neste texto optamos por ater nossa análise somente na BNC-Formação Inicial.

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a BNC-Formação, temos que alguns dos fundamentos pedagógicos que regem a formação inicial de docentes são “o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica”, “o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” e o desenvolvimento das competências específicas docentes, em três diferentes dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, tratadas no documento como “de modo interdependente e sem hierarquia, [que] se integram e se complementam na ação docente” (Brasil, 2019, p. 2). Assim, percebe-se que há adequação direta da formação inicial dos professores aos fundamentos pedagógicos da BNCC, com o desenvolvimento de competências e habilidades. São dez competências gerais, que têm relação direta com as dez competências gerais presentes na BNCC, tendo suas escritas praticamente idênticas, com pouquíssimas alterações em relação ao documento para a educação básica (Brasil, 2019; Siqueira & Pinheiro, 2022).

Saviani (2019) identifica as linhas básicas do pensamento pedagógico atual, sendo elas: a) o neoprodutivismo, com a visão da escola como investimento de capital humano, logo, o acesso à escola é visto como forma de aumentar a empregabilidade do indivíduo, dessa forma, há culpabilização do indivíduo ao não conseguir ingressar no mercado de trabalho, a alternativa é se tornar microempresário, dentro de um sistema de informalidade e péssimas condições de emprego; b) neoescolanovismo, que remete a capacidade de adaptação devida à exigência imposta pela sociedade atual de novos tipos de raciocínios; c) neoconstrutivismo, com valorização dos saberes docentes centrados na experiência cotidiana, e com aproximação da pedagogia das competências, cujo objetivo é formar indivíduos flexíveis que se adaptem as condições da sociedade atual. Tais linhas aparecem claramente imbricadas nos documentos curriculares supracitados, em que suas características são notáveis em seu ideário. Dentro dessas linhas de pensamentos, os conhecimentos científicos passam a não terem tanta relevância, visto que, entre elas, há um consenso de prevalência da prática, ou seja, da forma em detrimento ao conteúdo, característica fundamental do que se estabelece enquanto recuo da teoria.

Ainda, segundo Saviani (2019), os professores são solicitados a se aperfeiçoarem num processo de aprender a aprender, com aspectos fragmentados da atividade docente e tendo como referência questões práticas do cotidiano. É o que observamos na Resolução CNE/CP nº 2/2019: das quatro competências específicas relacionadas ao conhecimento profissional, apenas uma se refere ao domínio dos conhecimentos dos componentes curriculares ou área de conhecimento. Nas demais dimensões, temos características similares: na quase totalidade das competências específicas das dimensões da prática e do engajamento profissional, suas habilidades se referem a conhecimentos de ordem da prática docente cotidiana, sem referência às fundamentações teórico-pedagógicas necessárias para sua compreensão mais profunda e complexa, no sentido de um treinamento docente tácito.

Conforme Marsiglia e Martins (2013), o educador é indispensável para o trabalho educativo; logo, ele precisa ser bem formado, remunerado e participar de formações de qualidade, não devendo sua formação ter enfoque nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos. Saviani (2019) indica o duplo objeto da ciência da educação: identificar os elementos naturais e culturais que precisam ser assimilados para que os seres humanos se tornem humanos, isto é, a seleção dos clássicos, e, em conjunto, descobrir as formas adequadas para atingir esse objetivo, ou seja, referem-se à organização dos conteúdos, tempo e procedimentos para o desenvolvimento progressivo da apropriação desses conhecimentos.

Dessa maneira, para atingir o objetivo da educação, a transmissão-assimilação dos conteúdos clássicos, é necessário que os professores se apropriem dos conhecimentos historicamente construídos de seu componente curricular, de modo a permitir a identificação dos conteúdos clássicos. Compreendendo que a seleção de conteúdos não é simples, Santos e Messeder Neto (2023) trazem contribuições, elencando princípios para essa tarefa.

- a) Investigar a estrutura lógica do conhecimento a ser ensinado. Identificar o que se expressa como mais geral, o que dá identidade ao objeto específico, sem perder de vista a prática social, e, assim, encontrar os conceitos estruturantes do objeto e suas manifestações concretas; b) Entender o movimento de seleção dos conteúdos ao longo da história de consolidação da disciplina escolar do objeto específico. Ademais, cabe aqui olhar o que permaneceu e o que foi excluído, isto, a partir da investigação dos livros didáticos e currículos instituídos, prestando atenção nos embates daquilo que

permaneceu e daquilo que foi retirado ao longo da história da disciplina; c) Investigar a história do desenvolvimento da ciência de referência sem abrir mão das contradições políticas. Entender o processo de produção do conhecimento é crucial para que possamos perceber, em movimento, o objeto que desejamos ensinar e suas tendências de transformação, para que assim possamos pensar com mais acuidade aquilo que de fato se estabeleceu no tempo por se caracterizar como algo essencial. (pp. 17-18)

Acreditamos ser este um caminho possível para a identificação dos clássicos, mas compreendemos que esse caminho requer uma formação para os professores que caminha na contramão da proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2019. A seleção de conteúdos clássicos requer apropriação dos conhecimentos específicos de cada componente curricular, cuja formação esvaziada por áreas e com o recuo na teoria vigentes na BNCC, e conseqüentemente refletida na Resolução CNE/CP nº 2/2019, não atinge esse objetivo. A PHC compreende que o professor ocupa um papel central no processo educativo, por isso defende uma formação filosófica, teórica e metodológica para o exercício do trabalho docente, para que seja possível realizar o trabalho educativo, não só na identificação das melhores formas para a transmissão-assimilação dos conteúdos clássicos, mas também na identificação destes conteúdos. Para a PHC, conteúdo e forma estão relacionados dialeticamente, portanto, não faz sentido pensar na forma sem relacioná-la ao conteúdo.

O que observamos nas atuais reformas curriculares, tanto do Ensino Médio com a BNCC e o NEM, como nas novas diretrizes da formação continuada de professores da educação básica é o recuo da teoria, dos conhecimentos sistematizados, em detrimento somente da prática de matriz pragmática e tácita. Conforme alerta Siqueira (2022) ao tratar do tema:

A formação de professores poderá se tornar uma instrução na mesma linha que a base pretende na Educação Básica, que se limitará aos conhecimentos mais técnicos da docência, voltados para a superficialidade e para a resolução de problemas mais próximos do cotidiano, e para a atuação como mediadores da construção das competências e habilidades. Nessa perspectiva, os professores poderão se formar [...] como “treinadores”, como “mediadores”, como se fossem líderes ou chefes em empresas. O papel esperado do professor enquanto um formador para a formação de indivíduos críticos e livres em suas escolhas e para exercer seu papel na sociedade para sua transformação poderá ser, com a penetração da BNCC enquanto eixo primordial na política de formação de professores, transferido para a tarefa de formação de sujeitos meramente adestrados para a sociedade moderna em suas desigualdades e desumanidades extremas. (pp. 223-224)

Considerações Finais

A Pedagogia Histórico-Crítica defende uma educação pautada na apropriação dos conhecimentos clássicos científicos, filosóficos e artísticos, de forma a promover uma formação humana omnilateral, com desenvolvimento da concepção materialista da compreensão da realidade. Este movimento é entendido como parte da luta pela superação da sociedade capitalista.

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. [...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani, 2008)

Dessa maneira, a escola, conscientemente ou não, pode contribuir nesse movimento de transformação da sociedade ou assumir a posição de reprodução da sociedade. As atuais linhas pedagógicas vigentes e presentes nas reformas da BNCC, do NEM e nas novas diretrizes curriculares de formação inicial de professores da educação básica assumem a segunda posição, ao advogar por uma educação em que há prevalência da formação por competências e habilidades, esvaziadas dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pelo gênero humano.

A pouca referência aos conhecimentos científicos nesses documentos provoca a busca por “solução mágicas, do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade dos conhecimentos” (Saviani, 2019, p. 119). Dessa forma, ocorre a prevalência da forma, a partir das metodologias de ensino, em detrimento do conteúdo teórico. Conforme Saviani (2011), a forma e o conteúdo possuem uma relação dialética. Quando a PHC insiste na importância dos conteúdos é em referência a necessidade de trabalhar a educação em concreto, em articulação com as formas, e não de maneira abstrata. Dessa forma, a PHC não desconsidera a forma, mas recusa o predomínio dela em relação aos conhecimentos.

Diante desse cenário educacional atual, o ensino de Química fica comprometido dentro de uma base organizada por área do conhecimento, que não identifica os conhecimentos específicos dessa ciência para a etapa do ensino médio, permitindo diferentes interpretações. Soma-se a isso a diminuição da carga-horária da disciplina

nessa etapa e a flexibilidade do currículo, pela Lei 13.415/2017, que pode possibilitar que o ensino ocorra em apenas um ano ou sem o componente específico de Química.

As consequências das linhas pedagógicas presentes na BNCC refletem na formação de professores para a educação básica, com a BNC-Formação, insistindo em uma formação pelo desenvolvimento de competências e habilidades, reforçando o recuo da teoria dessas reformas e a predominância por uma formação alinhada aos interesses neoliberais.

O presente trabalho não tem como objetivo esgotar a temática do recuo da teoria proposta pelas atuais reformas curriculares do ensino médio e da formação de professores, mas contribuir para que sejam realizadas mais discussões, com abordagem materialista histórico-dialética, acerca das consequências desse projeto de formação alienada e alienante da classe trabalhadora. Destacamos ainda a necessidade de mais pesquisas relacionadas à análise da formação inicial e continuada de professores com enfoque da pedagogia histórico-crítica.

Referências

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.

Brasil. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017, 17 fevereiro). Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Presidência da República.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*.
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>

Brasil. (2019). *Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.
https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf

Brasil. (2020). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020*. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf

- Cassio, F., & Goulart, D. C. (2022). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: Das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Revista Retratos da Escola*, 16(35), 285-293.
- Duarte, N. (2021). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* (2 ed.). Autores Associados.
- Ferretti, C. J. (2018). A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, 32(93), 25-42.
- Fuentes, R. C., & Ferreira, L. S. (2017). Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. *Perspectiva*, 35(3), 722-737.
- Galvão, A.C., Lavoura, T. N., & Martins, L. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Autores associados.
- Gama, C. N., & Prates, A. C. (2020). Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da abordagem crítica-superadora. In: Malachen, J., Matos, N. S. D., & Orso, P.J (Org), *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 81-106). Autores Associados.
- Haddad, C. R., & Pereira, M. de F. R. (2013). Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: Inferências para a formação e o trabalho de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 106-117.
- Malanchen, J. (2016). *Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica*. Autores Associados.
- Marsiglia, A. C. G.; Martins, L. M. (2013). Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Formação de professores. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 97-105.
- Marsiglia, A. C. G., Pina, L. D., Machado, V., & Lima, M. (2017). A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 9(1), 107-121.
- Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, 34(71), 223-239.
- Marx, K. (2008). *Manuscritos econômicos-filosóficos* (2 reimp.). Boitempo.
- Messeder Neto, H. S. (2022). Pedindo um professor pelo delivery: formação de educadores e recuo da teoria. In: Zangalli Jr. P. C., Silva, L. P. B., & Alves, G. B. (Org), *Professor s/a: o trabalho docente e a formação de professores em tempos de acumulação flexível* (pp. 21-34). EDUFBA.
- Santos, S. A., & Orso, P.J. (2020). Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: O ataque às escolas públicas. In: Malachen, J., Matos, N. S. D., & Orso, P.J. (Org), *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 161-178). Autores Associados.
-

- Santos, V. F. D., & Messeder Neto, H. da S. (2023). O que queremos ensinar é mesmo clássico?: Veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, 23,1-22. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666647.
- Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia* (edição comemorativa). Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* (11 ed.). Autores Associados.
- Saviani, D. (2017). Educação, práxis e emancipação humana. *Revista Práxis E Hegemonia Popular*, 2(2), 5-20.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados
- Saviani, D. (2020). Educação Escolar, currículo e sociedade}: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Malachen, J., Matos, N. S. D., & Orso, P.J (Org), *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 7-30). Autores Associados.
- Saviani, D., & Duarte, N (2021). A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: Saviani, D., & Duarte, N. *Conhecimento Escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-Crítica contra a barbárie* (pp. 8-36). Autores Associados.
- Siqueira, R. M. (2022). *Currículo e Políticas Curriculares na perspectiva histórico-crítica: ensino médio e química em análise*. Appris.
- Siqueira, R. M., & Pinheiro, L. R. (2022) História e Filosofia da Ciência e sua (não) presença na Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 39(2), p. 518-550.
- Siqueira, R. M.; Moradillo, E. F. (2022). As Ciências da Natureza na BNCC para o Ensino Médio: Reflexões a partir da categoria trabalho como princípio organizador do Currículo. *Revista Contexto & Educação*, 37(116), 421-441.
- Tozoni-Reis, M. F. C. (2020). O Método Materialista Histórico e Dialético Para a Pesquisa Em Educação. *Simbio-Logias*, 12(17), 67-84.
- Zank, D.C.T., & Malachen, J. (2020). A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: Malachen, J., Matos, N. S. D., & Orso, P.J (Org), *A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 131-160). Autores Associados.

Submetido em: 31/05/2023

Aceito em: 20/12/2023

Publicado em: 30/12/2023