

UNESPAR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

MYLENA MIKAELLEN BERALDO

**APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA
BNCC: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

MYLENA MIKAELLEN BERALDO

**PARANAVAÍ
2022**

2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA
BNCC: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

MYLENA MIKAELLEN BERALDO

**PARANAVAÍ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA
BNCC: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada por Mylena Mikaelen Beraldo, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: ADÃO APARECIDO MOLINA

PARANAÍ
2022

FICHA CATALOGRÁFICA:

Ficha elaborada pela Biblioteca da UNESPAR, Campus de Paranavaí
Bibliotecária Responsável: Vânia Jacó da Silva, CRB 1544-9

B482a Beraldo, Mylena Mikaellen
Aprendizagem escolar e desenvolvimento infantil na BNCC: um estudo à luz da teoria histórico-cultural / Mylena Mikaellen Beraldo.– Paranavaí: Unespar, 2022.
xi, 120 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR; área de concentração: Formação Docente Interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr Adão Aparecido Molina;

Banca examinadora: Profa. Dra. Eloíza Elena da Silva Martinucci, Profa. Dra. Dorcely Izabel Bellanda Garcia.

Bibliografia

1. Políticas Educacionais. 2. Ensino Fundamental. 3. Aprendizagem - Desenvolvimento. 4. Teoria Histórico-Cultural. 5. BNCC. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Ensino Formação Docente Interdisciplinar.

CDD 20. ed. 373.236

MYLENA MIKAELLEN BERALDO

**APRENDIZAGEM ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NA
BNCC: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina (Orientador) – UNESPAR

Prof. Dr. Eloíza Elena da Silva Martinucci – UEM – Maringá

Prof. Dr. Dorcely Izabel Bellanda Garcia – UNESPAR

Data de Aprovação:

12/04/2022.

A minha mãe Valdimara Denarde Beraldo e ao meu pai Antônio Beraldo Filho que estão sempre ao meu lado colaborando para a minha formação pessoal e profissional, todas as minhas conquistas eu destino a eles.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu o discernimento e a calma necessária para a realização desta pesquisa.

Ao professor Dr. Adão Aparecido Molina, pelo acolhimento, pela preocupação com a minha saúde mental, pela disponibilidade e orientação durante a minha formação no mestrado.

A todos os professores que se fizeram presentes na minha vida desde a minha alfabetização.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, pelos conhecimentos mediados nesse período.

Aos colegas do mestrado, pelo apoio durante a formação e compartilhamento da inquietude de buscar e compartilhar conhecimentos.

A minha querida irmã Laura que está comigo em todos os momentos.

Ao meu companheiro Walisson Figueredo pelo apoio, por acreditar na minha capacidade depositando compreensão e confiança.

Ao meu grande amigo Gustavo, com quem divido sonhos e angústias.

A todos aqueles amigos e família não nominados, mas que contribuíram de diferentes formas nesse longo percurso.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

A consciência se reflete na palavra como o sol se reflete em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana (VIGOTSKI, 2009, p. 486).

BERALDO, Mylena Mikaelen. **Aprendizagem Escolar e Desenvolvimento Infantil na BNCC: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2022.

RESUMO

Este estudo analisa, sob a luz da teoria histórico-cultural, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento infantil propostos na Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é identificar como a BNCC do Ensino Fundamental pressupõe a formação de conceitos científicos em alunos dos anos iniciais, estabelecendo uma relação com os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural cujo principal representante é Vigotski. É uma pesquisa com fontes bibliográficas e documentais e se baseia nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético. Trata-se de compreender a sociedade por meio de sua organização social e de sua produção material, que engendra várias ideias e representações sociais, dentre elas a educação. Inicialmente apresenta-se um ensaio voltado para a aprendizagem e o desenvolvimento escolar na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, dando ênfase ao processo de formação dos conceitos científicos no Ensino Fundamental. Em seguida analisam-se as políticas educacionais que organizaram o Ensino Fundamental no Brasil desde a década de 1990, destacando as orientações ideológicas estabelecidas pela UNESCO para a educação do século XXI. Os documentos educacionais do período são pautados em correntes pedagógicas, cujo ideal é perpetuar a hegemonia capitalista por meio da educação. Esse caráter flexível é instaurado no contexto educacional por meio de saberes caracterizados como essenciais para a vida do aluno, culminando na descaracterização do trabalho docente. Na sequência, identificam-se os componentes curriculares da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase ao ensino de Linguagens e de Matemática. O estudo pautado no documento mostra que a promoção do ensino para alunos dos anos iniciais está organizada sobre o caráter de desenvolvimento de competências que buscam atender às exigências da sociedade capitalista. Evidencia-se que a BNCC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelece a educação enquanto promotora de situações lúdicas de aprendizagem. Nesse viés o currículo escolar é submetido à progressão sistemática das experiências dos indivíduos culminando no seu desenvolvimento. Essa organização curricular promove o esvaziamento da formação escolar em sua qualidade crítica e científica, de forma que a supervalorização da experiência se torna a base para que os alunos desenvolvam suas habilidades e competências para levantar hipóteses e criar conclusões sobre o mundo que os cerca. Os princípios elencados acima caracterizam que a educação proposta pela Base comporta o ideário político-educacional da UNESCO. Ela propõe uma educação para a formação humana do século XXI que atenda aos interesses de reprodução e de acumulação do capital, estabelecendo a descaracterização educacional com a flexibilização que desqualifica o trabalho do professor que acontece em larga escala.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Ensino Fundamental. Aprendizagem e desenvolvimento. Teoria Histórico-Cultural. BNCC.

BERALDO, Mylena Mikaelen. **School Learning and Child Development at BNCC: a study in the light of Historical-Cultural Theory.** 120 f. Dissertation (Masters in Teaching) – State University of Paraná – Campus de Paranavaí. Advisor: Dr. Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2022.

ABSTRACT

This study analyzes, in the light of historical-cultural theory, school learning and child development proposed in the National Common Curricular Base for the early years of Elementary School. The objective is to identify how the BNCC of Elementary Education presupposes the formation of scientific concepts in students of the initial years, establishing a relationship with the foundations of the Historical-Cultural Theory whose main representative is Vigotski. It is a research with bibliographic and documental sources and is based on the theoretical-methodological assumptions of dialectical historical materialism. It is about understanding society through its social organization and material production, which engenders various ideas and social representations, including education. Initially, an essay is presented aimed at learning and school development from the perspective of the Historical-Cultural Theory, emphasizing the process of formation of scientific concepts in Elementary School. Next, the educational policies that have organized Elementary Education in Brazil since the 1990s are analyzed, highlighting the ideological guidelines established by UNESCO for education in the 21st century. The educational documents of the period are based on pedagogical trends, whose ideal is to perpetuate capitalist hegemony through education. This flexible character is established in the educational context through knowledge characterized as essential for the student's life, culminating in the mischaracterization of teaching work. Next, the BNCC curriculum components for the early years of Elementary School are identified, emphasizing the teaching of Languages and Mathematics. The study based on the document shows that the promotion of education for students in the early years is organized around the character of developing skills that seek to meet the demands of capitalist society. It is evident that the BNCC, for the early years of Elementary School, establishes education as a promoter of playful learning situations. In this bias, the school curriculum is subjected to the systematic progression of individuals' experiences, culminating in their development. This curricular organization promotes the emptying of school education in its critical and scientific quality, so that the overvaluation of experience becomes the basis for students to develop their skills and competences to raise hypotheses and create conclusions about the world around them. The principles listed above characterize that the education proposed by the Base comprises UNESCO's political-educational ideas. It proposes an education for the human formation of the 21st century that meets the interests of reproduction and capital accumulation, establishing the educational mischaracterization with the flexibility that disqualifies the teacher's work that happens on a large scale.

Key words: Educational Policies. Elementary School. Learning and development. Historical-Cultural Theory. BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
2. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA IDADE ESCOLAR.....	18
2.1. A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	31
2.2. APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	47
3. A UNESCO E AS POLÍTICAS ATUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	55
3.1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	76
4. ANÁLISE DA BNCC SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL.....	87
4.1. ANÁLISE DA BNCC SOB A PERSPECTIVA DO IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO.....	93
5. CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação Educacional
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CF – Constituição Federal de 1988
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNE – Plano Nacional de Educação
- THC – Teoria Histórico-Cultural
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
- USAID – United States Agency For International Development

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, História e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Paranavaí, que tem por objetivo “Oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber”. Os estudos estão relacionados com alguns conceitos principais da Teoria Histórico-Cultural, como os processos de aprendizagem e desenvolvimento em crianças inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando os aspectos da mediação pelo professor nas escolas, a utilização de signos e símbolos, assim como o desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores.

A investigação se estende para um estudo das políticas educacionais atuais que estão voltadas para a formação do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como principal objeto de investigação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise se pauta na perspectiva dos fundamentos científicos da Teoria Histórico-Cultural e em uma perspectiva política, com destaque para o ideário político-educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) voltado para a educação do século XXI. A elaboração de uma Base Nacional Comum para a educação brasileira já estava prevista em uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014), o que levou nos anos seguintes à sua organização e homologação em 20 de dezembro de 2017.

Analisando os recentes documentos afetos à educação brasileira, em seu respectivo contexto socioeconômico e político, é possível compreender que a partir da década de 1990, com o avanço das reformas econômicas e a ênfase nos ideais neoliberais da política mundial, a educação reforçou o seu foco na formação humana para o mercado de trabalho, em especial a partir das orientações do ideário político-educacional e ideológico da UNESCO para os pertencentes às Nações Unidas, como é o caso do Brasil.

Vale lembrar que as injunções de organismos das Nações Unidas, como a UNESCO e outras agências internacionais na educação brasileira não são algo

novo. Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil realizou acordos com os EUA por intermédio do MEC/USAID. Nesse período houve uma reorganização na educação brasileira com a introdução do inglês como língua obrigatória no ensino que passou a dirigir o seu foco para as necessidades laborais, privilegiando o domínio das técnicas necessárias para o mercado de trabalho e a introdução do ensino tecnicista (BRASIL, 1971). Mas, foi a partir da implementação das reformas do Estado, sob a ótica neoliberal, nos anos 1990, que a educação passou a ser o foco das políticas conjuntas das Nações Unidas. Assim, a UNESCO passou a estabelecer uma nova base epistemológica para a educação do século XXI, privilegiando o domínio de competências e habilidades individuais voltadas para a formação dos cidadãos do novo século.

Com o propósito de questionar as renovações impostas à sociedade com a adesão dessas orientações políticas educacionais internacionais, utilizamos as obras de Vigotski¹ para estabelecer uma análise voltada para a formação humana, a partir da concretização de uma globalização excludente no Brasil. Pois, com o impacto instaurado no mercado, pelo modelo toyotista, pretendia-se formar um trabalhador flexível e com autonomia para favorecer o enriquecimento da proposta neoliberal, com o intuito de promover a reprodução e a acumulação do capital das classes já privilegiadas pela divisão social do trabalho.

Nosso objeto de estudos se insere em um contexto de políticas educacionais que estabelecem relações com a economia e a política nacional, além de sofrer as injunções dos organismos internacionais, que pressupõem uma agenda global para a educação do século XXI. Partindo desse pressuposto, busca-se compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) dispõe sobre a formação de conceitos em alunos dos anos iniciais da Educação Básica, estabelecendo uma relação com os fundamentos da teoria histórico-cultural cujo principal representante é Vigotski.

No intuito de possibilitar essa compreensão, a partir dos estudos, levantam-se alguns questionamentos que pretendem-se responder no decorrer da investigação, quais sejam: Como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno

¹ Em decorrência de o idioma russo, idioma do país de origem do autor, possuir um alfabeto distinto do nosso, tem-se utilizado muitas formas de escrever o nome desse autor com o alfabeto ocidental. Neste estudo, optamos por empregar a grafia Vigotski, mas preservaremos, nas indicações bibliográficas, a grafia adotada nas obras citadas.

nos anos iniciais do ensino fundamental, sob a perspectiva da teoria histórico-cultural? Qual aporte teórico é possível identificar na BNCC e no ideário político-educacional da UNESCO?

A concepção teórico-metodológica que sustenta a nossa análise está pautada no materialismo histórico e dialético, a partir do qual a sociedade só pode ser compreendida por meio de sua organização social e de seu modo de produção material. Nesse contexto de compreensão do mundo, é por intermédio da organização social do trabalho que os indivíduos se humanizam e agem de forma política, diante do contexto social, desenvolvendo as concepções culturais e ideológicas.

É uma pesquisa qualitativa que, segundo Lara e Molina (2011) possibilita ao investigador uma visão mais ampla da totalidade social, quando se estabelece a relação da parte – objeto de análise – com o todo – questões socioeconômicas e políticas. Nesse movimento dialético, obtêm-se a síntese de múltiplas determinações, a rica totalidade da diversidade social.

Na esteira desse movimento, o estudo avança e toma como fontes a pesquisa documental e bibliográfica, e se subdivide em três momentos. A seção dois abrange uma discussão voltada para a aprendizagem e o desenvolvimento escolar da criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, dando ênfase ao processo de formação dos conceitos científicos no Ensino Fundamental.

Nessa seção, buscamos estabelecer relação da formação da sociedade capitalista e dos princípios históricos que fizeram com que Vigotski contribuísse para a criação do Instituto de Psicologia e de Estudos sobre Deficiências em Moscou, promovendo estudos junto de seus colaboradores que totalizariam na teoria histórico-cultural, sendo o seu principal representante e seguindo os aportes teóricos do materialismo histórico e dialético. Diante do exposto, é importante trazer alguns aspectos estabelecidos por Marx, que promoveu uma análise crítica a respeito da dinâmica da sociedade burguesa pautada no desenvolvimento econômico e político.

O trabalho, subdividido em seu caráter manual e intelectual, é compreendido como o meio pelo qual uma nação propaga uma ideologia dominante para outros grupos sociais. Assim, são as diferenciações existentes no mundo do trabalho que colaboram para a formação do homem em seu aspecto *omnilateral*, isto é, um homem pronto para atender as propostas do capitalismo. Nesse viés, compreende-se que “[...] a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico

que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem” (OLIVEIRA, 2019, p. 34-5).

Para efetivar e embasar teoricamente a discussão foram pesquisados nesse capítulo os seguintes autores: MARX (2004); BOTTOMORE (1988); MARX; ENGELS (2001); LURIA (1990); OLIVEIRA (2011; 2019); VIGOTSKI (1991; 2009; 2010); SAVIANI (2015; 2012); LEONTIEV (2004); FACCI (2004); DUARTE (1996); MOURA; SFORNI; LOPES (2017); DAVYDOV (1982); TOASSA (2013). A maioria dos autores supracitados buscam rever o ideal de desenvolvimento humano por meio da apropriação cultural, na relação de mediação do mundo exterior para com o indivíduo.

A terceira seção apresenta as políticas atuais para os anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil destacando os pressupostos da UNESCO, salientando a análise sobre os documentos: Constituição Federal (1988); Educação: um tesouro a descobrir (1996); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei nº 8069/90; Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais (2013); Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014. Desses documentos têm-se a noção da maneira como a educação vem sendo organizada no Brasil desde a década de 1990, promovendo o Estado na qualidade de um agente político ativo na formação educacional.

Sob os aspectos do pensamento neoliberal, o processo educativo passou por adequações para, mais uma vez, atender às necessidades do capital, reproduzindo as contradições presentes na sociedade capitalista. Não por acaso, os documentos educacionais são pautados em correntes pedagógicas, cujo ideal é perpetuar a hegemonia capitalista por meio da educação. Para promover uma nova organização no ensino do novo século, ganha ênfase no Brasil o Relatório para a UNESCO no início do século XXI intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, formado por uma comissão internacional e, dirigido por Jacques Delors, que foi presidente da Comissão Europeia entre os anos de 1985 a 1995 (DELORS, 1996).

A educação retoma o antigo objetivo de plena formação do homem, com base nos ideais de liberdade e justiça, mas, acompanhando o movimento do capital, altera o seu foco para uma formação que incentiva a criatividade, o empreendedorismo e a convivência pacífica na sociedade, mesmo com todas as divergências sociais. Vale lembrar que, esses ideais não são novos e, numa sociedade de classes com

interesses antagônicos, eles não se concretizam, haja vista os interesses das elites dominantes em acumular e reproduzir o capital. Contudo, a educação, como sempre, ganha novas atribuições, pois cobra-se dela que ajude a corrigir as divergências sociais por meio de conteúdos disciplinares.

Desde então, o Relatório Delors, organizado conforme solicitação da UNESCO passou a ser o delineador das políticas educacionais para o Brasil e a América Latina, pautada em quatro pilares para a educação do século XXI, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser. É possível observar que a educação passou a priorizar o domínio de algumas técnicas pautadas no saber-fazer cujo apoio para suas aquisições está relacionado à capacidade para desenvolver habilidades e competências educacionais, que terão de ser priorizadas nas práticas educativas do professor.

Nesse viés, a discussão está voltada para a compreensão da Base Nacional Comum Curricular (2017) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo objetivo é o de nortear os currículos normativos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade pautada na formação de habilidades e competências. A investigação está direcionada para a concepção de aprendizagem e desenvolvimento infantil proposta pela BNCC (2017) cujo desenvolvimento deve estar pautado na formação de competências e de habilidades desde os primeiros anos da educação.

Para a efetivação dessa seção foram pesquisados os seguintes autores: DALE (2004); FRIGOTTO (1996); Constituição Federal (BRASIL, 1988); SAVIANI (2020; 2008); DELORS (1996); PNE Lei nº 13.005/2014; DUARTE (2010; 2020); CÁSSIO (2019); COSTA; MOLINA (2020); OLIVEIRA (2019); PRADO (2009); SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2007); FACCI (2004); LDB Lei nº 9394/1996; LDB 2013; ECA Lei nº 8069/90; PCN (BRASIL, 1997); DCN (BRASIL, 2013); Movimento pela Base Nacional Comum (2013); BNCC (BRASIL, 2017); BOTTOMORE (1988).

A quarta seção contempla a análise da BNCC (2017) sob a perspectiva da teoria histórico-cultural, salientado como ocorre a mediação, o uso de signos e símbolos, o desenvolvimento da linguagem, das funções psicológicas superiores e a formação proposta pela BNCC (2017) direcionada para o ideário político-educacional da UNESCO. Nesse momento, são destacados os componentes curriculares existentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dando ênfase ao componente curricular para o ensino de Linguagens e de Matemática.

Nessa conjuntura, partindo de uma leitura dos componentes curriculares estabelecidos pela BNCC (2017) para os anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos compreender como a mesma estabelece a formação do aluno para atuar no contexto social aproximando-se de uma análise crítica. De acordo com os postulados de Vigotski na teoria histórico-cultural o homem se desenvolve a partir da sua relação com o meio, onde internaliza os signos por intermédio da mediação o que ocasiona nele mudanças psíquicas. Assim, o objetivo nesta etapa da investigação é identificar como a teoria histórico-cultural aparece na BNCC (2017), cuja promoção do ensino está pautada no desenvolvimento de competências para atender às demandas da sociedade capitalista.

Nessa seção foram consultadas as seguintes fontes: BNCC (BRASIL, 2017); MARTINS (2013); VIGOTSKI (2009); CÁSSIO (2019); PNE Lei nº 13.005/2014; JACOMINI; SANTOS; BARROS (2019); PRADO (2019); SAVIANI (2020; 2017); NEIRA (2019); BIGODE (2019), DUARTE (2001).

E, por fim, são realizadas as considerações finais, a partir das quais foi possível perceber que os estudos mostraram que o homem se desenvolve a partir da apropriação da cultura e de sua participação no trabalho. Com relação à educação, entende-se que é no interior do contexto escolar que a criança desenvolve as suas funções psíquicas, apropriando-se de conteúdos clássicos sistematizados que totalizam no desenvolvimento da consciência humana e na formação intelectual da criança.

Em síntese, espera-se com este estudo que os profissionais da educação possam compreender a realidade educacional brasileira, de modo que reflitam em suas ações, com o intuito de promover um ensino pautado na formação do indivíduo esclarecido que seja capaz de compreender a realidade na complexidade da sociedade na qual está inserido.

2 TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA IDADE ESCOLAR

Nesta seção, contextualizamos a aprendizagem e o desenvolvimento com foco na evolução psíquica do aluno dos anos iniciais, o qual se apropria de conceitos totalizando o processo de ensino e aprendizagem. A teoria histórico-cultural foi desenvolvida por vários psicólogos soviéticos, principalmente por L. S. Vigotski, que buscou compreender o desenvolvimento do psiquismo humano por meio da sua relação com o meio cultural ocasionando mudanças no comportamento da consciência humana.

Foram utilizados referenciais clássicos de Karl Marx que realizou estudos sobre a formação da sociedade capitalista, seguindo os princípios do materialismo histórico e dialético para compreender como se dá os processos de movimentos qualitativos e quantitativos da sociedade. Durante o seu período histórico Karl Marx² (1818-1883) apresentou uma reflexão crítica voltada para a organização da economia social e o trabalho como desenvolvimento do homem. Desse modo, inseriu na sociedade um pensamento filosófico e social com base nos pressupostos culturais, políticos e histórico-sociais, dando início a escritos considerados revolucionários para a compreensão das organizações sociais.

² Marx, Karl Heinrich (Trier, 5 de maio de 1818 – Londres, 14 de março de 1883.) Cientista social, historiador e revolucionário, Marx foi certamente o pensador socialista que maior influência exerceu sobre o pensamento filosófico e social e sobre a própria história da humanidade. Embora em grande parte ignorado pelos estudiosos acadêmicos de sua época, o conjunto de ideias sociais, econômicas e políticas que desenvolveu conquistou, de forma cada vez mais rápida, a aceitação do movimento socialista após sua morte, em 1883. Quase metade da população do mundo vive hoje sob regimes que se pretendem marxistas. Esse mesmo sucesso, porém, significou que as ideias originais de Marx foram, com frequência, obscurecidas pelas tentativas de adaptar seu significado a circunstâncias políticas as mais variadas. Além disso, como decorrência da publicação tardia de muitos de seus escritos, só em época relativamente recente surgiu a oportunidade de uma apreciação justa da sua estatura intelectual. Marx nasceu em uma família de classe média, de situação confortável, em Trier, às margens do rio Mosela, na Alemanha. Descendia de uma longa linhagem de rabinos, tanto da parte materna quanto paterna, e seu pai, embora fosse intelectualmente um racionalista de formação tipicamente iluminista, que conhecia Voltaire e Lessing de cor, só concordara em ser batizado como protestante para não se ver privado de seu trabalho como um dos mais conceituados advogados de Trier. Aos 17 anos, Marx matriculou-se na Faculdade de Direito da Universidade de Bonn e mostrou-se sensível ao romantismo que ali predominava: havia ficado noivo pouco antes de Jenny von Westphalen, filha do barão von Westphalen, figura destacada da sociedade de Trier e que havia despertado em Marx o interesse pela literatura romântica e pelo pensamento político de Saint-Simon. No ano seguinte, o pai de Marx mandou-o para a Universidade de Berlim, maior e mais séria, onde ele passou os quatro anos seguintes e abandonou o romantismo em favor do hegelianismo que predominava na capital naquela época. *In*: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 379.

Dentre os principais escritos de Marx, nota-se a influência de sua amizade com Friedrich Engels³ (1820-1895) revelando-se contrários ao idealismo Hegeliano⁴. Dessa forma, ao analisar e compreender a organização histórica da sociedade, Marx trouxe em seus primeiros escritos reflexões voltadas para o trabalho como formação do homem, isto é, como práxis social. Na obra 'Os Manuscritos Econômico-Filosóficos', publicada no ano de 1844, no capítulo 'Trabalho Estranhado e Propriedade Privada' o autor destaca que:

Pois primeiramente o trabalho, a *atividade vital*, a *vida produtiva* mesma aparece ao homem apenas como um *meio* para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da existência física. A vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital encontra-se o caráter inteiro de uma espécie, seu caráter genérico, e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem. A vida mesma aparece só como *meio de vida* (MARX, 2004, p. 84).

A partir do supracitado, percebe-se que o trabalho é a ação consciente que distingue o homem dos animais, tornando-se uma atividade vital consciente capaz de modificar o meio social no qual está inserido. Nos anos seguintes, em 1846, na obra 'A Ideologia Alemã', Marx e Engels explicaram a dinâmica da sociedade e o seu movimento por meio do modo de produção capitalista e liberal, destacando o trabalho como sendo essencial para a historicidade do movimento de produção da vida humana. A rigor, os autores defendem que:

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência

³ **Engels, Friedrich** (Barmen, 28 de novembro de 1820 – Londres, 5 de agosto de 1895.) Filho primogênito de um industrial têxtil de Wuppertal, na Westfália, Friedrich Engels foi educado nos rigores do calvinismo e, ao deixar o ginásio, recebeu em Bremen treinamento para ingressar na profissão do comércio. Desde a escola secundária, contudo, já mostrava ambições literárias radicais. Sentiu-se, a princípio, atraído pelos autores democráticos nacionalistas do movimento conhecido como Jovem Alemanha, que se desenvolveu na década de 1830, passando, em seguida, a sofrer influência crescente de HEGEL. Aproveitando a oportunidade que o serviço militar lhe proporcionou de adiar o início de sua carreira no comércio, foi para Berlim em 1841 e ligou-se intimamente ao círculo dos JOVENS HEGELIANOS, que se formara em torno de Bruno Bauer. Ali, adquiriu efêmera notoriedade pelos seus ataques, escritos sob pseudônimo, à crítica que Schelling fez a Hegel. *In*: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 206.

⁴ [...] Para o idealismo de Hegel, o objeto do conhecimento não é material, mas ideal, produto do espírito, numa atividade na qual o espírito se objetiva ou aliena. A alienação implica perda e ilusão; perda do eu e a ilusão de que aquilo que se perde não é o produto do espírito, mas alguma outra coisa. Isso prepara o terreno para a saga histórica de Hegel, de reparação ou reconciliação, uma saga cognitiva dentro da consciência e que leva ao objetivo do Conhecimento Absoluto. *In*: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 249.

já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (MARX; ENGELS, 2001, p. 11).

É com o processo do trabalho que se estabelece a criação e o desenvolvimento de uma nação, sendo por meio deste que se propaga a ideologia dominante. Marx e Engels diferenciaram o trabalho em trabalho manual e trabalho intelectual, que teve por objetivo a formação de um homem *omnilateral*, totalizando na separação da classe dominante para com os demais, uma vez que “[...] a tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas” (MARX; ENGELS, 2001, p. 29).

Partindo da divisão pré-estabelecida de trabalho físico e intelectual ocorre a separação de dois grupos de interesses, sendo o interesse particular e o interesse comum. De acordo com Marx e Engels (2001, p. 31) o grupo dos interesses comuns compete ao Estado, sendo formado por uma comunidade de homens para atender ao bem social, no entanto “[...] é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação”.

Nesse contexto histórico, a crítica apresentada por Marx e Engels, na obra denominada de ‘A Ideologia Alemã’ (2001), dá-se a partir do fato de que o trabalho é a principal ação humana por intermédio da qual é possível compreender e reverter o processo de alienação⁵ da classe dominante para com a classe de trabalhadores.

⁵ No sentido que lhe é dado por Marx, ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, e através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade). E a alienação de si mesmo não é apenas uma entre outras formas de alienação, mas a sua própria essência e estrutura básica. Por outro lado, a “autoalienação” ou alienação de si mesmo não é apenas um conceito (descritivo), mas também um apelo em favor de uma modificação revolucionária do mundo (desalienação). In: BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988, p. 379.

Marx e Engels defendem que o trabalho é o meio pelo qual o homem se desenvolve, diferenciando-se dos animais em sua relação com a natureza e criando os seus próprios meios de subsistência. Contudo, o trabalho inserido no modo de produção capitalista sofre uma divisão social totalizando em uma exploração camuflada do trabalhador por meio da tomada de consciência, ou seja, a consciência torna-se o instrumento principal da aquisição do capital, consolidando o poder sobre o trabalhador.

Marx e Engels escreveram no ano de 1847 a obra o 'Manifesto do Partido Comunista', onde discorriam o período histórico da sociedade capitalista com as divisões do trabalho físico e intelectual já estabelecido, ressaltando a burguesia como a classe economicamente dominante e controladora da reprodução de condições postas, isto é, limitando de forma camuflada o consumo e a tomada de consciência por parte dos trabalhadores.

Nesse contexto sócio, político e econômico que os autores se rebelam contra os preceitos estabelecidos pela classe burguesa, voltando os seus estudos para o início de uma luta de classes contra as diferenças sociais existentes com a divisão do trabalho e as forças produtivas. Com uma visão do mundo em sua totalidade, Marx e Engels (2001) desenvolveram e aprimoraram a concepção do materialismo histórico e dialético. A sua criação se deu com base em explicar as desigualdades sociais existentes e o modo como se originaram ao longo da práxis humana.

Bottomore (1988, p. 196), registra que Marx 'usou o materialismo histórico para demonstrar a historicidade do capitalismo' explicando que na forma de organização social para a produção material da vida humana, os homens produzem também outros valores, como: ciência, conhecimento, cultura, religião, tecnologia, educação. O que ocorre é que, por ser uma sociedade de classes, nem sempre todos os indivíduos têm acesso aos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade ao longo da história. Ao explicar a dialética o autor escreve que a filosofia marxista aparece primeiro no materialismo dialético, combinando o materialismo científico com a dialética Hegeliana, afirmando que a realidade concreta é uma unidade contraditória e, movida por essa contradição, transforma-se em um permanente processo histórico de evolução e revolução.

Para o autor, a realidade contraditória só pode ser explicada por meio de uma lógica dialética especial, que supera a lógica formal da sociedade capitalista e seus princípios de não contradição, naturalizados por uma falsa consciência social que precisa ser esclarecida, sobretudo a partir da consciência de classe. O materialismo concebe matéria e espírito como opostos e juntos em uma mesma unidade. Nessa unidade a matéria desempenha papel principal e o materialismo dialético, portanto, é uma forma de explicação do mundo real, uma teoria sobre a natureza da realidade concreta a partir de suas contradições (BOTTOMORE, 1988, p. 246- 247).

A partir do supracitado, podemos interpretar o materialismo histórico como uma ciência que tem como objetivo superar as condições postas pelo capital, uma vez que a sociedade se transforma por meio das ações dos homens e das mulheres, sendo estes sujeitos históricos que produzem relações históricas e dialéticas. O materialismo histórico e dialético é reconhecido como uma metodologia capaz de identificar a formação da sociedade por um viés político e científico, desde o trabalho como atividade concreta de humanização do homem até a compreensão da realidade material sob a aquisição da consciência, ou seja, a condição objetiva que o indivíduo possui é que determina as suas ideias.

Apoiado nos pressupostos do materialismo dialético apresentados por Marx e Engels, Vigotski⁶ (1896-1934), psicólogo e cientista soviético, empreendeu os seus estudos durante o início do século XX e colaborou para a criação de uma nova psicologia. Seus estudos devem ser analisados levando-se em consideração o seu contexto social, há vista que o período de sua vivência foi demarcado pela Revolução Russa de 1917 que deu origem à República Socialista Soviética Federativa da Rússia. Diante do exposto é importante ressaltar que o país aclamava pela formação de uma nova sociedade, sendo ela socialista, assim seus estudos

⁶ LEV SEMENOVICH VIGOTSKII nasceu em 1896 em Orsha, Bielo- Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia em Gomel, de 1917 a 1924, quando se mudou novamente para Moscou, trabalhando, de início, no Instituto de Psicologia e, mais tarde, no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Dirigiu ainda um Departamento de Educação para deficientes físicos e retardados mentais. De 1925 a 1934, Vigotskii lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudo sobre a crise da psicologia buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Tal estudo levou Vigotskii e seu grupo- entre eles A. R. Luria e A. N. Leontiev- a propostas teóricas inovadoras sobre temas como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. In: VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2017.

buscam complementar esse processo formativo enfrentando grandes conflitos internos e sociais.

Seus estudos psicológicos abrangeram uma vasta área de conhecimento com base no funcionamento cognitivo do ser humano, nos quais o materialismo histórico dialético desempenhou um papel vital em sua estrutura, de modo que se identifica que a organização do comportamento consciente do indivíduo depende concomitantemente do seu ambiente, ou seja, na qualidade de um produto cultural. O ser humano, enquanto um ser qualitativo de natureza social, tem a sua evolução pautada em aspectos culturais, isto é, sua humanização se efetiva a partir do momento em que vai se apropriando das características da sociedade do qual está inserido, tornando-se apto para o trabalho.

Para Leontiev (2004), o homem se desenvolve como um sujeito do processo social por meio da apropriação da cultura e do trabalho, pois essa é a atividade fundamental da existência humana, que estabelece a organização da sociedade. A existência humana está pautada na adaptação do sujeito à natureza, para Leontiev “[...] os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte.” (2004, p. 283).

A teoria histórico-cultural buscou investigar como a sociedade estava organizada e como os grupos se subdividiam culturalmente transmitindo conhecimento uns aos outros. A partir do resultado desses estudos, tivemos a criação de uma nova psicologia, sendo a cultura e a consciência seu principal objeto de pesquisa para compreender o desenvolvimento do pensamento humano na aquisição de conhecimentos.

Essa teoria defende o desenvolvimento psicológico fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, sendo essa uma relação mediada por sistemas simbólicos, analisando os processos mentais dos homens, partindo de ações intencionais de tomada de consciência caracterizando o processo de humanização.

O processo de humanização que diferencia os homens dos animais é estabelecido pela transição das funções elementares que abrangem as funções de caráter biológico e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vygotski (1991, p. 29) ressalta que “as funções elementares têm como característica

fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental”.

Para Luria (1990, p. 13) “[...] o desenvolvimento mental deve ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social e não-social da criança induz o desenvolvimento de processos de mediação de várias funções mentais superiores.” caracterizadas pelos pensamentos abstratos que não se efetivam naturalmente.

No decorrer deste estudo destacamos algumas das funções psicológicas superiores, ou seja, a percepção, a atenção, a memória e o pensamento, pois essas são a base para compreender o desenvolvimento do indivíduo desde a mais tenra idade. Luria (1990) considera a percepção como um processo complexo que envolve variadas atividades de orientação, análise e síntese que depende do desenvolvimento cultural e dos processos psicológicos.

A partir de seu desenvolvimento a criança adquire a capacidade de organizar e reorganizar objetos reais.

[...] estruturalmente, a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas que podem não só alterar os sistemas de codificação usados no processo de informação, mas também influenciar a decisão de situar os objetos percebidos em categorias apropriadas (LURIA, 1990, p. 38).

Para Vygotski (1991) a aquisição da percepção não corre de forma linear e aperfeiçoada, é necessário que ela ocorra de forma sequencial a partir do campo visual e da linguagem:

O papel da linguagem na percepção é surpreendente, dadas as tendências opostas implícitas na natureza dos processos de percepção visual e da linguagem. Elementos independentes num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral. A fala, por outro lado, requer um processamento seqüencial. Os elementos, separadamente, são rotulados e, então, conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica (VYGOSKI, 1991, p. 25).

A percepção é parte do processo formativo que compreende o sistema comportamental, senso assim no decorrer do desenvolvimento humano, a fala possui o papel de organizar o pensamento intelectual fazendo com que o indivíduo adquira a capacidade da percepção verbalizada. É por meio desse processo que passam a realizar a síntese mental, até chegarem à percepção cognitiva.

No contexto educacional, o professor tem como função priorizar conteúdos contextualizados que instiguem os alunos a perceber o seu movimento até chegar à solução esperada. Dessa forma o professor estará colaborando tanto para o desenvolvimento da percepção quanto para outras funções psíquicas, uma vez que colocará o aluno na condição necessária para investigar os assuntos até que perceba suas relações.

A atenção, assim como a percepção, precisa ser desenvolvida, ela por sua vez, complementa o papel no desenvolvimento das funções perceptivas, isto é, a sua transição do campo visual para o campo dinâmico ocorre a partir da realização de atividades específicas com a utilização da fala. Quando esse processo se efetiva podemos dizer que o indivíduo transitou da operação de percepção para a atenção, complementando então mais uma atividade psicológica. De acordo com Vigotski (1991), a fala possui o papel de reorganizar o campo visual da criança e com o seu auxílio consegue criar uma percepção real e visual, compreendendo dessa forma a capacidade de dirigir e controlar a sua atenção.

A atenção é fator primordial para o contexto educacional, a sua falta ou sua insuficiência pode acarretar em um déficit na apropriação do conteúdo estudado por parte do aluno. Partindo desse ponto a aprendizagem deve ser efetivada de modo que esteja baseada no interesse do aluno, isto é, a atenção deve estar voltada para o objeto de estudo e não ocorrer por meio de chantagens ou premiações.

Para desenvolver a atenção voluntária, é indispensável que o professor se atente às atividades de ensino propostas em sala de aula, de maneira que não sejam muito fáceis e que, também, não ultrapassem o conhecimento pré-estabelecido, apresentando aos alunos a sua importância para que os mesmos tenham consciência de sua realização. É no contexto escolar que essa atenção consciente ganha ênfase e cabe ao professor realizar a mediação adequada para o desenvolvimento de seus alunos.

A memória, por sua vez, também se desenvolve com a percepção e é identificada como uma das partes centrais da qual se construíram todas as funções psicológicas superiores. De acordo com Vigotski (1991, p. 36) algumas funções psicológicas podem ser substituídas por outras, caracterizando uma mudança no nível de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, “a memória de crianças mais velhas não é apenas diferente da memória de crianças mais novas; ela assume também um papel diferente na atividade cognitiva”.

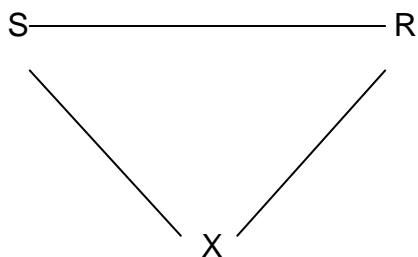
As experiências que cada criança possui são registradas em sua memória não mediada, caracterizando a memória na qualidade de lembrança, para muitas crianças pensar significa lembrar, quanto para o indivíduo de maior idade lembrar significa usar as suas funções de pensamento. No contexto escolar então, a “[...] memória está tão ‘carregada de lógica’ que o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (VYGOTSKI, 1991, p. 37).

Vinculado a esses conceitos, o psicólogo e cientista soviético, ressalta o processo de mediação como o fator inicial essencial para a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento psíquico. Em sua visão (VYGOTSKI, 1991), a mediação é a base para a efetivação dos processos psicológicos superiores, assim a definição de mediação é estendida para compreender a:

[...] interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura (VYGOTSKI, 1991, p. 11).

A mediação caracterizada por objetos materiais e não materiais tem o papel de intervir na relação do homem com a natureza auxiliando-o na aquisição do conhecimento historicizado pela humanidade. Nessa perspectiva, o objeto de mediação possui uma relação direta com a situação-problema. Para simplificar essa compreensão, Vygotski (1991, p. 24 e 28) apresentou o seguinte esquema, onde S refere-se ao estímulo, R à resposta e X é identificado como o elemento da mediação da situação problema.

Figura 1:



Fonte: Vygotski (1991, p. 29).

No intuito de corroborar as ideias anteriormente apresentadas e facilitar a compreensão do processo de mediação, esse autor ainda complementa com os seguintes termos: “Nesse novo processo o impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos” (VYGOTSKI, 1991, p. 30).

A partir do supracitado é possível entender a importância que tem a mediação nos processos de internalização dos conceitos científicos. Em consonância à essa afirmação, temos a concepção de Saviani (2015, p. 26, grifo do autor) ao afirmar que a “**mediação** é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe com a ‘totalidade’ e a ‘contradição’, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade do conhecimento”.

O processo de construção do psiquismo humano ocorre por meio da mediação abstrata até chegar a sua forma concreta de conhecimento. A rigor, a teoria histórico-cultural compreende o processo de mediação composta por dois elementos, sendo eles os signos e os instrumentos.

Com referência marxista, Vigotski destaca o uso dos instrumentos como um objeto concreto que auxilia o homem mediando suas ações com o mundo externo, facilitando a realização do trabalho. Desde os primórdios do processo histórico o homem utiliza os instrumentos para modificar a natureza em que vive, auxiliando-os externamente.

O instrumento é identificado como um objeto social criado pelo homem com um objetivo direto de auxiliar na execução do trabalho (situação problema), como por exemplo, a serra e o martelo que juntos auxiliam o homem a construir algo, e, o livro, que é um instrumento empregado em nossa sociedade pelo homem, cuja função media o conhecimento produzido historicamente e sistematizado. Todos os instrumentos possuem a função externa de mediar o processo entre o indivíduo e o

trabalho a ser realizado, provocando mudanças no contexto social. Leontiev⁷ destaca que:

O trabalho é antes de mais nada caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico de instrumentos. [...] O segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. O trabalho, é portanto, desde a origem mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 80).

Portanto, percebe-se que a mediação realizada a partir do uso de instrumentos modifica o comportamento humano em suas formas superiores, uma vez que o indivíduo está posto à frente de um estímulo que o ajudará a cumprir com o trabalho no qual foi predestinado. De acordo com Vigotski (1991, p. 15) essa estrutura de estímulo e resposta é responsável pela constituição do comportamento humano no qual se diferencia dos animais, uma vez que os animais possuem uma capacidade rudimentar, ou seja, não possuem a capacidade psíquica de assimilar o instrumento a determinadas atividades, diferente dos homens que utilizam o instrumento para um fim específico, dentro de um processo histórico e cultural.

Nesse aspecto da composição da mediação social, os signos exercem um papel de elementos internos capazes de mediar determinadas ações do homem com o meio. Diferentemente dos instrumentos que causam modificações externas, os signos causam mudanças psíquicas, partindo do conhecimento já internalizado.

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. [...] O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho. Mas essa analogia, como qualquer outra, não implica uma identidade desses conceitos similares. Não devemos esperar encontrar muitas semelhanças entre os instrumentos e aqueles meios de adaptação que chamamos signos.

⁷ ALEXIS N. LEONTIEV, nascido em 1903, foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotskii e Luria. Membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas, recebeu em 1968 o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Paris. Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. [...] Leontiev morreu em 1979. In: VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 2017.

E, mais ainda, além dos aspectos similares e comuns partilhados pelos dois tipos de atividade, vemos diferenças fundamentais (VYGOTSKI, 1991, p. 38).

O uso dos signos mediadores provocam mudanças internas no indivíduo, apresentando elementos que estimulam a percepção e a memória do ser humano. Por exemplo, quando desenham um código na mão para lembrar-se de algo. É a partir da mediação pautada no uso de instrumentos e de signos que o homem estabelece a sua relação com o meio cultural internalizando os conteúdos necessários para a realização de sua atividade, totalizando o seu desenvolvimento psíquico.

A internalização do conhecimento por parte do homem se dá a partir das relações com o mundo concreto. Luria (1990, p. 23) esclarece que o desenvolvimento sócio-histórico reflete no desenvolvimento da consciência do indivíduo, uma vez que as práticas sociais demandam em novas ações e conseqüentemente em novos comportamentos e formas de pensar. Desse modo, o homem passa por um processo de sintetização dos signos e instrumentos utilizados culturalmente, ocasionando-o em uma atividade intrapsíquica.

Com o desenvolvimento ocorrendo de fora para dentro, o indivíduo passa por um processo de externalização e internalização, isto é, imaginemos um grupo culturalmente estabelecido na sociedade, o indivíduo A realiza uma ação externalizando o seu conhecimento que será interpretado pelos indivíduos B e C. É a partir desse processo de assimilação que os indivíduos internalizam o conhecimento gerando transformações psíquicas.

Outro importante aspecto do desenvolvimento psíquico do indivíduo se divide em dois momentos, sendo o nível de desenvolvimento interpsíquico e o nível de desenvolvimento intrapsíquico. O primeiro (interpsíquico) compõe a aquisição de significados no interior de um grupo e o segundo (intrapsíquico) corresponde ao processo de assimilação individual dos significados produzidos culturalmente.

Dando seqüência ao processo de formação da consciência humana, Vigotski define a linguagem como o instrumento psicológico mais importante para o desenvolvimento do pensamento. É a partir da aquisição da linguagem que o homem forma aptidões capazes de organizar suas ideias e conceitos.

[...] A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Também na análise, que se

decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções à linguagem como se fossem paralelas e independentes uma a outra (VIGOTSKI, 2009, p. 11).

O autor enfatiza que nesse momento o indivíduo encontra-se no período pré-verbal, onde a fala não apresenta significação. No entanto, reconhece que para o homem se comunicar com outros homens é necessário que o mesmo disponha de signos que transmitam suas ideias e emoções. De modo que a experiência do indivíduo se torna generalizada, moldada e transmitida em forma de signos constituindo o processo de mediação e formação do pensamento. Partindo desse pressuposto Vigotski verificou que:

[...] a comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado. Para se comunicar alguma vivência ou algum conteúdo da consciência a outra pessoa não há outro caminho a não ser a inserção desse conteúdo numa determinada classe, em um grupo de fenômenos, e isto, como sabemos, requer necessariamente generalização. Verifica-se, desse modo, que a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Contudo, a linguagem com o papel de organizar o pensamento busca transmitir uma verbalização racional caracterizando um importante momento no processo de humanização do homem. Antes do domínio da fala o indivíduo encontra-se apto para realizar apenas tarefas tácitas e após a sua aquisição “a fala torna-se intelectual, com função simbólica, generalizante, e o pensamento torna-se verbal, mediado por significados dados pela linguagem” (OLIVEIRA, 2011, p. 49).

O pensamento que também faz parte das funções psicológicas superiores é correlacionado com a fala estabelece ligações de desenvolvimento entre os processos da filogênese, onde os próprios indivíduos aprimoram o pensamento e a linguagem a partir do trabalho e da utilização de instrumentos, a ontogênese, onde a criança se desenvolve, pois é inserida em um contexto cultural.

Dentre esses processos encontra-se a formação de significados das palavras. Para Vigotski (2009) os significados das palavras são, de forma geral, um dos aspectos do processo de generalização, sendo o processo composto tanto pela formação da linguagem quanto do pensamento, pois ‘[...] a palavra desprovida de significado não é palavra, é um vazio’ (2009, p. 398).

Toda generalização causada pela fala caracteriza o ato de pensar, sendo a linguagem um fenômeno do pensamento. No entanto, o pensamento não se restringe apenas na linguagem, mas se verbaliza nela. Vigotski aponta que:

[...] O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. [...] O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. [...] A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica (VIGOTSKI, 2009, p. 411- 412).

O indivíduo perpassa por todos esses processos de desenvolvimento até reconhecer a linguagem como um instrumento de seu pensamento, que totaliza na aquisição da fala egocêntrica, ou seja, partindo da atividade consciente o indivíduo estabelece uma nova relação entre palavra e ação, agora a fala antecede a ação de forma pensada e sistematizada.

Em síntese, as questões de pensamento e linguagem nos escritos de Vigotski são essenciais para a compreensão do ser humano, enquanto um ser culturalmente desenvolvido, ainda assim esses tópicos são apenas o início para compreender o caráter multifacetado do qual sua teoria está composta.

Na seção que segue, embasados na teoria histórico-cultural, discorreremos sobre a formação de conceitos em crianças inseridas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e explicaremos como se dá o processo de aquisição da aprendizagem nessas crianças.

2.1 A FORMAÇÃO DOS CONCEITOS CIENTÍFICOS

A teoria histórico-cultural compreende o desenvolvimento psíquico do indivíduo subjetivo com base em sua apropriação cultural, isto é, internalizando o conhecimento do mundo externo, provocando mudanças sócio-históricas. Em vista disso, Vigotski (2009) reconhece, no processo de aquisição do pensamento e da linguagem, o fator inicial para desenvolver o psiquismo humano, dispondo da utilização de signos já internalizados, ou seja, inicia-se o processo de formação de conceitos.

A investigação desse psicólogo russo esteve voltada para compreender o papel da palavra na formação de conceitos por parte dos indivíduos. Facci (2004, p. 212) escreve que o conceito se constitui a partir da generalização das palavras carregadas de signos estabelecidos por um processo sócio histórico, isto é, “[...] o contexto cultural no qual o indivíduo se desenvolve vai fornecer-lhe os significados das palavras do grupo em que está inserido. Todo conceito é sempre uma generalização”.

A linguagem é o sistema simbólico fundamental para a formação de conceitos, pois media as relações entre o sujeito e o objeto do mundo externo causando a formação de pensamento generalizando, ou seja, é o momento em que a criança realiza o processo de abstração e generalização partindo da linguagem.

Os atributos relevantes têm de ser abstraídos da totalidade da experiência (para que um objeto seja denominado ‘triângulo’ ele deve ter três lados, independentemente de sua cor ou tamanho, por exemplo), e a presença de um mesmo conjunto de atributos relevantes permite a aplicação de um mesmo nome a objetos diversos (um pastor-alemão e um pequinês são ambos cachorros, apesar de suas diferenças: os atributos de que compartilham permitem que sejam classificados numa mesma categoria conceitual). As palavras, portanto, como signos mediadores na relação do homem com o mundo são, em si, generalizações: cada palavra refere-se a uma classe de objetos, consistindo num signo, numa forma de representação dessa categoria de objetos, desse conceito (OLIVEIRA, 2019, p. 46-47).

A aquisição da linguagem não é um processo que ocorre de forma singular no ser humano, pois para que se desenvolva, o mesmo precisa estar inserido em um determinado grupo cultural. Logo se estabelece que, a apropriação dos conceitos dependa unicamente de formações constituídas por processos culturais e internalizados. Para compreender o caminho existente na formação de conceitos Vigotski (2009) apresentou um experimento de natureza psicológica realizada por seu colaborador L. S. Sákharov⁸ (1900-1928), cujo objetivo foi o de compreender o

⁸ [...] Leonid Solomonovich Sakharov (1900-1928) trabalhou com Vigotski no Instituto de Psicologia Experimental, em Moscou, na condição de colaborador externo [...]. Sua única outra publicação enfoca métodos (alemães) de investigação da formação de conceitos. Em 10 de maio de 1928, pouco tempo depois da famosa comunicação cujo texto ora apresentamos, Sakharov suicidou-se [...], sendo o trabalho submetido ao *Psikhologija* em 12 de outubro de 1929 [...]. TOASSAL; DELARI. **Sakharov e os métodos para pesquisa da formação de conceitos**. 2013.

papel da palavra para a formação de conceitos, analisando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (2009) estudou e avaliou a pesquisa realizada por Ach (1871-1946)⁹ voltada para os conceitos artificiais que deu um passo inicial no processo de estabelecer a compreensão da formação de conceitos, promovendo uma superação da concepção mecanicista. Inicialmente os estudos dos conceitos se subdividiam em dois métodos tradicionais, sendo o método da definição, onde “[...] sua função principal é investigar os conceitos já formados na criança através da definição verbal de seus conteúdos”. Na explicação de (VIGOTSKI, 2009, p. 151), esse grupo destinava-se especificamente aos estudos dos conceitos já finalizados sem compreender o processo de sua formação e o caminho pelo qual o pensamento do indivíduo percorreu até estabelecer os conceitos como um conteúdo finalizado.

Com base nos expostos tradicionais, Vigotski (2009) expôs que outro método foi desenvolvido por Ach, unindo as duas partes, o material e as palavras, com o foco no processo de formação. O método sintético-genético estabeleceu definições para compreender como se deu a construção de conceitos sem utilizar como base os conhecimentos internalizados anteriormente.

Esse novo método introduz, na situação experimental, palavras artificiais sem sentido, que a princípio não significam nada para a criança nem estão vinculadas à sua experiência anterior. Também introduz conceitos artificiais, criados especialmente com fins experimentais, ligando cada palavra sem sentido a uma determinada combinação de atributos que nessa combinação não se encontram no mundo dos nossos conceitos comuns definidos por palavras. Por exemplo, nas experiências de Ach, a palavra *gatsun*, a princípio sem sentido para o sujeito experimental, no processo do experimento é assimilada, adquire significação e se torna portadora de conceitos, significando algo grande e pesado; ou a palavra *fall* começa a significar pequeno e leve (VIGOTSKI, 2009, p. 153-54).

Ao estudar os processos apresentados por Ach identifica-se que os conceitos não se formam isoladamente, uma vez que sempre cumprem determinadas funções sociais na vida do homem. Desse modo, o indivíduo tem de ser capaz de identificar as tarefas, conscientizando-se de suas ações. Esse estudo estabeleceu o processo

⁹ [...] Ach, ocupou-se de um problema mais pontual à psicologia fascista: O estudo da volição e das tendências determinantes da atividade humana externa e interna do comportamento, com o objetivo de estabelecer dados sobre o estudo da liderança. Em 1933, durante o Congresso Nacional de Leipzig, realizou uma leitura de toda a trajetória de sua psicologia a partir de 1904 e concluiu que ela, desde o início, estava alinhada com a interpretação individualista liberal da vida individual. SILVA. **Sobre Psicologia e Ideologia na obra de L.S. Vigotski**. 2015.

de formação de conceitos com um viés produtivo, isto é, partindo da necessidade do surgimento de um novo conceito para a realização de determinadas tarefas que os mesmos se desenvolvem apropriando-se das palavras e das matérias. Nesse contexto, as palavras servem como um intermédio entre o objeto e o estímulo de desenvolvimento dos conceitos.

Vigotski (2009) escreveu que, tomando como base de desenvolvimento as pesquisas realizadas por Ach, Sákharov organizou um estudo experimental para compreender como se deu a composição dos conceitos nos indivíduos, porém a sua organização de forma oposta ao método de Ach, visto que o método funcional de Sákharov é reconhecido por sua dupla estimulação, pois no momento de compreender o desenvolvimento dos conceitos e das funções psicológicas superiores são utilizados dois estímulos voltados para o emprego do objeto enquanto atividade experimental, assim como os signos que possuem o papel de organizar as atividades realizadas com os objetos.

Nesse contexto, a pesquisa teve a participação de 300 pessoas, incluindo adultos, crianças e adolescentes, assim o experimento se deu da seguinte forma:

[...] diante do sujeito experimental, foram colocadas e espalhadas em um quadro especial, dividido em campos particulares, várias figuras de cores, formas, alturas e tamanhos diferentes. Todas elas foram esquematizadas em um desenho. Ao sujeito foi proposta uma dessas figuras, que tinha escritas na parte inferior palavras sem sentido que ele leu. [...]. É proposto ao sujeito que coloque no campo seguinte todas as figuras em que ele ache que esteja escrita a mesma palavra. Depois de cada tentativa do sujeito para resolver a tarefa, o experimentador a verifica, descobre uma nova figura que tem nome semelhante ao da mostrada antes mas que é diferente dela por alguns traços e semelhante por outros, ou seja, representada por outro sinal, mais uma vez sendo semelhante à figura anterior em umas coisas e diferente em outras. [...]. Assim, depois de cada nova tentativa de resolver o problema, aumenta-se o número de figuras mostradas e concomitantemente o número de sinais que as designam; assim, o experimentador ganha a possibilidade de observar como, em função desse novo fator básico, modifica-se o caráter da solução do problema que continua o mesmo em todas as etapas da experiência. Cada palavra foi disposta em figuras relacionadas ao mesmo conceito experimental comum designado por uma dada palavra (VIGOTSKI, 2009, p. 165-66).

A partir dessa longa citação é possível compreender como se deu o experimento de formação de conceitos em idades diferentes. Vigotski (2009) concebe o desenvolvimento genético partindo da infância onde se inicia os

processos de formação de conceitos, no entanto, as funções psicológicas superiores, que ocasionam o desenvolvimento intelectual, só se estabilizam na adolescência com o início da puberdade, onde se concretiza o amadurecimento dos conceitos internalizados.

O uso das palavras ou signos é posto como um direcionamento para a realização das tarefas, aprimorando as funções intelectuais e constituindo novos conceitos. Desse modo, os conceitos não ocorrem de forma independente, uma vez que o emprego da palavra e do signo é de suma importância para que ocorra o processo de abstração e de generalização. Partindo do experimento realizado por Sákharov, conclui-se que “[...] o conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal” (VIGOTSKI, 2009, p. 170). Por conseguinte, com a apropriação da linguagem o indivíduo se ocupa do objetivo da tarefa, modificando suas funções psicológicas para realizá-lo.

Para Vigotski (2009) o processo de formação de conceitos efetiva uma etapa do desenvolvimento biológico do homem. O homem inserido na cultura desde a mais tenra idade apropria-se dela e aprimora funções psicológicas superiores que mediam as suas relações com as organizações externas do meio cultural, partindo da aquisição da linguagem torna-se capaz de organizar o seu pensamento.

O conceito de desenvolvimento de funções psíquicas mais elevadas e o objeto do nosso estudo abrangem dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneas, mas que na verdade são dois ramos fundamentais, dois canais de desenvolvimento das formas mais elevadas de conduta que nunca se fundem uns com os outros, embora estejam indissociáveis. Estes são, em primeiro lugar, processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e pensamento: linguagem, escrita, cálculo, desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento de funções psíquicas superiores, não limitadas ou determinadas exatamente, o que na psicologia tradicional é chamado de atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Ambos, juntos, formam o que convencionalmente qualificamos como processos de desenvolvimento das formas mais elevadas de comportamento da criança (VYGOTSKI, 1995, p. 29. Tradução nossa).

As funções psicológicas superiores constituem-se, antes de tudo, a partir de uma formação externa e social, causando influências qualitativas no indivíduo. Dessa maneira, Oliveira (2019, p. 46) assevera que “[...] no caso da formação dos conceitos, [...] a criança interage com os atributos presentes nos elementos do mundo real”. Mais adiante, já na puberdade, o adolescente já inserido no contexto

social, se encontra apto para a resolução de problemas, partindo do uso dos signos já internalizados. Sobre essa questão, Vigotski destaca que a,

[...] projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma no desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 171).

Desse modo, é na adolescência que o pensamento conceitual se efetiva, consolidando a atividade intelectual em um nível superior. Assim, o método desenvolvido por Sákharov, com diferentes pessoas e idades, identifica que o processo de aquisição de conceitos, que se inicia na infância, desenvolve-se de maneira progressiva em diferentes idades. Esse processo progressivo de desenvolvimento dos conceitos é subdividido por Vigotski em três momentos, sendo eles: o momento dos agrupamentos sincréticos, a formação do pensamento por complexos, e, por fim, os conceitos já finalizados.

O primeiro momento que caracteriza o processo de formação de conceitos é denominado como agrupamentos sincréticos, nessa fase, o significado da palavra compõe um grupo sincrético e desconexo, embasada na compreensão e percepção das crianças para com o mundo adulto. Por essa questão, esse momento do desenvolvimento humano é explicado por Vigotski da seguinte forma:

O primeiro estágio de formação do conceito, [...] é a formação de uma pluralidade não informada e não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos vários no momento em que essa criança se vê diante de um problema que nós, adultos, resolvemos com a inserção de um novo conceito. Esse amontoado de objetos a ser discriminado pela criança, a ser unificado sem fundamento interno suficiente, sem semelhança interna suficiente e sem relação entre as partes que o constituem, pressupõe uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui) a uma série de elementos externamente vinculados nas impressões da criança, mas internamente dispersos (VIGOTSKI, 2009, p. 175).

Esse período é estabelecido com um caráter pluralizado, uma vez que as crianças se apropriam de palavras, objetos e formas instáveis. Assim, as crianças, ao utilizarem determinadas palavras não compartilham dos mesmos significados que os adultos. Desse modo, Facci (2004, p. 213) destaca que na fase nesse momento sincrético “[...] o significado da palavra não está completamente definido, é um

conglomerado informe e sincrético de elementos individuais que, de acordo com a percepção da criança, estão de algum modo relacionados entre si em uma imagem”.

A partir das especificidades supracitadas da fase sincrética da qual a criança pertence, cabe ressaltar que a mesma é composta por três períodos inseparáveis que foram observados durante o experimento de Sákharov. O primeiro período é denominado como formação da imagem sincrética, ou seja, é caracterizado pelo pensamento infantil tomado pelo erro, a criança nesse momento não assimila o uso do objeto à realização de determinadas tarefas. Dessa forma, os seus objetos são escolhidos por acaso, sem um objetivo final.

O segundo período que compõe a fase sincrética é caracterizado pela apropriação da percepção e organização pela criança no campo visual. Desse modo, Vigotski (2009, p. 177) explica que a formação da imagem sincrética ocorre “[...] com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, no contato imediato ou em outra relação mais complexa que surge entre eles no processo de percepção imediata”. Portanto, a partir da aquisição da percepção e organização, a criança orienta-se de forma subjetiva, identificando os traços comuns dos novos objetos identificados.

O terceiro período que finaliza a fase sincrética é composto pela formação da imagem sincrética. Nesse contexto, a criança encontra-se apta para realizar combinações de objetos de grupos diferentes partindo do significado da palavra. No entanto, essa nova formação continua precária. Ao fim desse terceiro período, a criança finaliza o ciclo da fase de agrupamentos sincréticos e transita para o segundo momento que integra o processo de formação dos conceitos.

O segundo momento que constitui o processo de formação de conceitos é identificado por Vigotski (2009) como pensamento por complexos. O pensamento por complexos é formado por uma grande variedade funcional que “[...] conduz à formação de vínculos, ao estabelecimento de relações entre diferentes impressões concretas, à unificação e à generalização de objetos particulares, ao ordenamento e à sistematização de toda a experiência da criança” (VIGOTSKI, 2009, p. 178).

Nesse momento a criança já possui a habilidade de organizar os elementos de forma objetiva no pensamento, mas ainda não é a forma final dos conceitos. Esse novo estágio aproxima a criança da conclusão do processo de formação de conceitos de forma significativa, pois no lugar da imagem sincrética que a criança

possui um nível anterior, agora ela é capaz de agrupar objetos de grupos distintos em um grupo comum, partindo de suas semelhanças.

Vigotski (2009, p. 179) afirma que “[...] o pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo”. No entanto, essa coerência ainda não alcança o desenvolvimento conceitual existente na adolescência, de maneira que, nos conceitos as generalizações e abstrações ocorrem partindo da observação de uma única especificidade do objeto. Isso ocorre diferentemente do pensamento por complexos, que organiza o objeto partindo de experiências e vínculos concretos.

Para exemplificar, Vigotski explica esse processo da seguinte forma:

[...] Como o conceito se baseia em vínculos do mesmo tipo, logicamente idênticos entre si, o complexo se baseia nos vínculos fatuais mais diversos, frequentemente sem nada comum entre si. No conceito, os objetos estão generalizados por um traço, no complexo, pelos fundamentos fatuais mais diversos. Por isso, no conceito se refletem um vínculo essencial e uniforme e uma relação entre os objetos; no complexo, um vínculo concreto, fatural e fortuito (VIGOTSKI, 2009, p. 181).

Com essa assertiva Vigotski apresenta a distinção entre o pensamento por complexos e os conceitos, visto que os complexos não se encontram em um plano lógico-abstrato, e, sim, na investigação concreto-fatural. Partindo do aspecto supracitado o pensamento por complexos são divididos em cinco partes fundamentais das quais as generalizações se baseiam, sendo: forma associativa, complexo por coleções, complexos em cadeias, complexo difuso, e, por fim, o pseudoconceito.

A primeira parte que compõe o pensamento por complexos é a forma associativa. Nesse momento o único critério que a criança utiliza para generalizar objetos são suas semelhanças concretas. Como afirma Facci (2004, p. 215) “[...] este se baseia em qualquer conexão associativa que a criança estabelece com algum traço do objeto, que serve de núcleo do futuro complexo no experimento. Pode ser a cor, a forma e outras”. Assim, toda relação concreta observada pela criança é suficiente para que a mesma inclua determinado objeto a um grupo, promovendo a multiplicidade de formas, associando-os em objetos isolados.

A segunda parte que constitui o pensamento por complexos são os complexos por coleções, esse momento é composto pelo agrupamento de objetos que combinam por algum motivo formando coleções. Aqui a criança pode formar um

grupo heterogêneo partindo da associação por cores ou formas, completando-se por um único traço em comum.

De acordo com Vigotski (2009) a diferença existente entre o pensamento por complexos e o associativo se dá no fato de não incluir elementos idênticos ou objetos repetidos que possuem o mesmo princípio social, assim “[...] em vez da associação por semelhança temos, antes, uma associação por contraste” (VIGOTSKI, 2009, p. 183). Desse modo, as coleções são formadas com base em objetos do seu cotidiano partindo de vínculos estabelecidos nas relações práticas.

Todos esses momentos citados colaboram para o desenvolvimento genético do indivíduo, que mais tarde totalizarão na formação de conceitos. Com isso, buscando esse desenvolvimento, o terceiro tipo de complexos é formado pelo complexo em cadeia. Isto se caracteriza no momento em que a criança transfere as elaborações individuais, realizadas anteriormente em uma única cadeia, agora, toma como base a transição de significados de uma cadeia para outra.

Em vista disso cabe ressaltar que:

O complexo em cadeia se constrói segundo o princípio da combinação dinâmica e temporal de determinados elos em uma cadeia única e da transmissão do significado através de elos isolados dessa cadeia. Em condições experimentais, esse tipo de complexo costuma estar representado da seguinte maneira: a criança escolhe para uma determinada amostra um ou vários objetos associados em algum sentido; depois continua a reunir os objetos concretos em um complexo único, já orientada por algum traço secundário do objeto anteriormente escolhido, traço esse que está totalmente fora da amostra (VIGOTSKI, 2009, p. 285).

Esse pensamento de complexos em cadeia caracteriza um progresso no domínio dos conceitos propriamente ditos, uma vez que a criança realiza a comparação entre traços iguais dos objetos. Por exemplo, durante uma prática a criança escolhe um círculo de madeira vermelho e, a partir daí, inicia a montagem de uma sequência de círculos de madeira, até que sua atenção seja destinada a cor verde do círculo que acabará de acrescentar em sua sequência. Ela passa, então, a partir desse momento, a selecionar formas de madeira da cor verde, sejam elas quadradas, retangulares ou etc. Nesse momento, o significado transita para a nova cadeia criada pela criança, mesmo que a primeira figura utilizada não tenha ligação com a última figura.

Após o complexo em cadeias, inicia-se o complexo difuso, nessa fase os traços que combinam com os elementos de forma associativa e moldam o complexo concreto tornam-se difusos e inconclusivos. Para Vigotski, nesse momento “[...] a criança ingressa em um mundo de generalizações difusas, onde os traços escorregam e oscilam, transformando-se imperceptivelmente uns nos outros” (VIGOTSKI, 2009, p. 189).

O quinto, e último processo, que serve como fase de transição para as crianças entre os complexos e as formações de conceitos, recebe o nome de pseudoconceito. De acordo com Facci, o pseudoconceito é “[...] composto de uma série de objetos concretos que, por suas características externas, coincidem plenamente com o conceito; porém, por surgir e se desenvolver por meio de conexões causais, dinâmicas, não é de modo algum um conceito” (FACCI, 2004, p. 216).

É nesse momento que, de forma imperceptível, a criança transita do pensamento concreto-metafórico, ou seja, dos complexos, e se encontra no pensamento abstrato de formação de conceitos, apropriando-se dos significados apresentados pelo mundo externo. Em vista disso, é importante ressaltar que:

As vias de disseminação e transmissão dos significados das palavras são dadas pelas pessoas que a rodeiam no processo de comunicação verbal com ela. Mas a criança não pode assimilar de imediato o modo de pensamento dos adultos, e recebe um produto que é semelhante ao produto dos adultos, porém obtido por intermédio de operações intelectuais inteiramente diversas e elaborado por um método de pensamento também muito diferente. É isto que denominamos *pseudoconceito*. Obtém-se algo que, pela aparência, praticamente coincide com os significados das palavras para os adultos, mas no seu interior difere profundamente delas (VIGOTSKI, 2009, p. 193).

É oportuno destacar que, a formação do pseudoconceito ocorre, predominantemente, no pensamento da vida real da criança, onde a partir da sua interação com os adultos, por meio da linguagem, assimila novos significados. Partindo dessa interação com o mundo adulto, a criança apropria-se do conceito “em si” e o conceito “para os outros” antes de desenvolvê-lo “para si”.

Vigotski (2009, p. 198-99) esclarece que “[...] o conceito ‘em si’ e ‘para os outros’, já contido no pseudoconceito, é a premissa genética básica para o desenvolvimento do conceito no verdadeiro sentido desta palavra”, ou seja, desenvolve-se com base em formar os conceitos para si. Com base nisso, finalizam

as fases que antecedem os conceitos, nesse momento, a criança se encontra em um novo nível de desenvolvimento genético e intelectual que a torna capaz de apropriar-se significativamente de novos elementos.

O terceiro momento que caracteriza o estágio de desenvolvimento do pensamento da criança é a formação de conceitos. Com base no estudo experimental identifica-se que os conceitos são resultados de um processo histórico de desenvolvimento, transmitido às crianças conforme, sua passagem pelos estágios anteriores.

Vale explicar que, Vigotski considera o complexo do pseudoconceito como o momento transitório para a formação de conceitos. No entanto, essa fase inicial não se sucede de maneira cronologicamente alinhada uma após a outra. Assim, torna-se importante ressaltar as peculiaridades dos pensamentos por complexos, de modo que:

O pensamento por complexos tem como elemento mais característico o momento de estabelecimento dos vínculos e relações que constituem o seu fundamento. Nessa fase, o pensamento da criança complexifica objetos particulares que ela percebe, combina-os em determinados grupos e, assim, lança os primeiros fundamentos de combinação de impressões dispersas, dá os primeiros passos no sentido da generalização dos elementos dispersos da experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 119-120).

Não por acaso, a formação de conceitos pautado nos experimentos de Vigotski não abrangem apenas os processos de generalização concreta dos objetos como apresenta no pensamento por complexos, mas também as formas de abstrações e a capacidade de analisar esses elementos partindo de sua experiência concreta. Dessa ótica, são os conceitos que possuem o papel de realizar a síntese mental de determinados objetos.

Vigotski (2009, p. 220) enfatiza que “[...] a decomposição e a vinculação são igualmente momentos interiores necessários na construção do conceito”. Nesse contexto, o momento da formação de conceitos tem como função genética na vida da criança a de desenvolver os processos de decomposição, de análise e de abstração dos elementos identificados.

Esse momento do desenvolvimento infantil também é subdividido em fases, sendo a primeira a fase da abstração, que consiste em abstrair os elementos identificados, isolando-os. Esse momento inicial da aquisição de conceitos caracteriza-se pela sua semelhança com os pseudoconceitos. Na abstração a

criança realiza “[...] um agrupamento de objetos com base na máxima semelhança possível e abstrai um conjunto de características sem, no entanto, distingui-las claramente entre si” (FACCI, 2004, p. 217). Contudo, essa abstração ainda pode ocorrer de forma precária.

A segunda fase que compõe o processo de formação de conceitos propriamente ditos é caracterizada pelos conceitos potenciais. Constituída pelo aprimoramento intelectual, nessa fase a criança generaliza os objetos selecionados com base em um único atributo. Assim, para Vigotski, esse processo se estabiliza a partir do momento em que:

[...] abstraindo determinados atributos, a criança destrói a situação concreta, o vínculo concreto dos atributos e, assim, cria a premissa indispensável para uma nova combinação desses atributos em nova base. Só o domínio do processo da abstração, acompanhado do desenvolvimento do pensamento por complexos, pode levar a criança a formar conceitos de verdade. Esta formação constitui a quarta e última fase na evolução do pensamento infantil (VIGOTSKI, 2009, p. 226).

Conforme os fatores acima destacados identifica-se que os conceitos se concretizam a partir dos processos de abstração de elementos, onde são sintetizados. Esses conceitos tornam-se, assim, sínteses abstratas, cujo papel desempenha um desenvolvimento importante no pensamento da criança, de maneira que ela toma consciência do mundo social que a cerca. Durante esse processo de desenvolvimento do pensamento, Vigotski (2009) caracteriza a palavra como um signo essencial para a apropriação dos conceitos.

É com base na linguagem que a criança sintetiza os elementos e reconhece os significados dos objetos, transitando do pensamento concreto para o pensamento abstrato. Desse modo, é por meio da linguagem que o indivíduo se apropria dos conceitos promovendo mudanças em seus aspectos genéticos e intelectuais.

[...] o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VIGOTSKI, 2009, p. 226).

A palavra enquanto signo provoca mudanças intelectuais na criança, e são essas mudanças que diferenciam os signos dos complexos. Todavia, a efetivação do

pensamento conceitual só acontece na adolescência, concluindo por total a evolução do intelecto.

De acordo com Vigotski (2009), o adolescente, na medida em que se desenvolve, deixa as características do pensamento sincrético em segundo plano e utiliza os conceitos potenciais cada vez menos; isto é, ele encontra-se em um novo nível de desenvolvimento intelectual e passa a utilizar apenas os verdadeiros conceitos. Entretanto Facci (2004) identifica que a adolescência não é marcada por uma conclusão do pensamento já finalizado, visto que o adolescente ainda utiliza os pensamentos por complexos em variados momentos. A adolescência caracteriza-se, então, por um momento de amadurecimento.

[...] O adolescente forma um conceito, utiliza-o corretamente em uma situação concreta, mas, se tiver que fornecer uma definição verbal desse conceito, esbarra em grandes dificuldades e essa definição acaba sendo bem mais restrita que a sua aplicação concreta. O adolescente aplica a palavra como conceito e a define como complexo. Nesta fase de transição, portanto, há uma oscilação entre o pensamento por complexos e o pensamento por conceitos (FACCI, 2004, p. 218-219).

É importante salientar que os conceitos surgem a partir do momento em que os indivíduos tomam consciência do próprio conceito, ocasionando mudanças lógicas em seu desenvolvimento. Para que essa tomada de consciência seja efetiva, o indivíduo deve fazer uso de todas as suas funções psicológicas superiores.

Vigotski (2009, p. 237) compreende que a formação dos conceitos surge “[...] no processo de solução de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito”. Todavia, o processo de aquisição dos conceitos não é formado com um início e um fim em si, uma vez que a aquisição do conhecimento não ocorre de forma linear.

As diferentes fases do desenvolvimento intelectual pelas quais a criança passou como os agrupamentos sincréticos e os complexos, até chegar aos conceitos, totalizam uma semelhança na generalização dos conceitos concretos e abstratos. Ao internalizar um novo conceito, as palavras iniciam uma correlação com base no significado, totalizando em um novo processo de generalização. Contudo, Facci (2004) identifica que uma nova generalização não acontece sem uma generalização anterior, tornando esse processo de apropriação uma atividade recorrente.

Na passagem de um estágio de formação de conceitos a outro, a criança forma uma nova estrutura de generalizações; primeiro em poucos conceitos adquiridos, por exemplo, no processo de instrução. Cada vez que organiza essa nova estrutura, ela reorganiza e transforma a estrutura de todos os conceitos anteriores. Portanto, os conceitos não têm que ser reconstruídos em cada nova fase, e cada significado isolado não tem que fazer todo o trabalho de reorganização da estrutura. Mediante o domínio de um novo princípio em uns poucos conceitos, por causa das leis estruturais, estes se estendem e se transferem para a totalidade da esfera dos conceitos (FACCI, 2004, p. 220).

O conceito já inserido no processo de produção intelectual desenvolve os elementos internalizados estruturando-os no pensamento abstrato. Com base nisso, o indivíduo consegue compreender a realidade em que vive as pessoas que os cercam e até mesmo o seu papel enquanto um ser social, desenvolvendo o que se denomina como consciência social. Seguindo o princípio da teoria histórico-cultural, os conceitos são subdivididos em duas formas, cada qual com a sua especificidade, sendo eles, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos.

Luria (1990) esclarece que os processos de formação de conceitos são resultantes da atividade cognitiva. O desenvolvimento do indivíduo até a aquisição dos conceitos perpassa pela capacidade de compreender o mundo externo a partir do pensamento abstrato, chegando a conclusões que vão além da experiência pessoal. Desse modo, “[...] a definição de um conceito é uma operação verbal e lógica bem clara, na qual se usa uma série de ideias logicamente subordinadas para chegar a uma conclusão geral [...]” (LURIA, 1990, p. 113).

Os conceitos espontâneos e os conceitos científicos compõem uma dicotomia, pois são os dois estágios dos conceitos. O conceito espontâneo, por sua vez, possui um caráter empírico, pois é formado a partir do cotidiano imediato da criança sem a necessidade da inserção no contexto escolar, assim a sua compreensão acerca das palavras mãe, pai, irmão, lápis, cadeira entre outras, ocorre a partir da experiência direta com o meio social no qual se encontra inserido.

Por outro lado, os conceitos científicos são formados a partir da mediação dos professores para com os alunos referentes aos conhecimentos sistematizados construídos historicamente. Desse modo, é com base no acúmulo de conhecimentos que as funções psicológicas superiores amadurecem e os conceitos científicos se desenvolvem.

O curso do desenvolvimento do conceito científico nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional, que constitui uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, colaboração essa em cujo processo ocorre o amadurecimento das funções psicológicas superiores da criança com o auxílio e a participação do adulto. No campo do nosso interesse isso se manifesta na sempre crescente relatividade do pensamento casual e no amadurecimento de um determinado nível de arbitrariedade do pensamento científico, nível esse criado pelas condições do ensino (VIGOTSKI, 2009, p. 244).

De acordo com o autor, os conceitos são formulados a partir de generalizações. Desse modo, os conceitos espontâneos apresentam uma incapacidade de realizar a abstração, o que os diferenciam dos conceitos científicos que são formados pela tomada de consciência por parte do aluno. No entanto, os conceitos científicos só se formam a partir dos conceitos espontâneos. Nesse contexto, os conceitos científicos são formados com bases analíticas, ou seja, a partir das funções mentais organizadas pelo pensamento verbal.

Os conceitos espontâneos baseiam-se em relações concretas sem existir uma percepção consciente do indivíduo para com o meio, é por esse fator que os conceitos espontâneos se modificam de acordo com a vivência e a experiência de cada criança.

[...] Em primeiro lugar, não se pode passar à margem do fato de que todas essas condições internas e externas em que transcorre o desenvolvimento dos conceitos vêm a ser diferentes para o mesmo círculo de conceitos. A relação de conceitos científicos com a experiência pessoal da criança é diferente da relação dos conceitos espontâneos. Eles surgem e se constituem no processo de aprendizagem escolar por via inteiramente diferente que no processo de experiência pessoal da criança. As motivações internas, que levam a criança a formar conceitos científicos, também são inteiramente distintas daquelas que levam o pensamento infantil à formação de conceitos espontâneos. [...] Resumindo, poderíamos dizer que os conceitos científicos, que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência da criança, outra relação sua com o objeto desses ou daqueles conceitos, e por outras vias que eles percorrem do momento da sua germinação ao momento da informação definitiva (VIGOTSKI, 2009, p. 263).

A rigor, os conceitos científicos, internalizados no processo educacional, provocam mudanças intelectuais nos alunos alterando o seu funcionamento psíquico. São essas alterações do desenvolvimento humano que modificarão a ontogênese do aluno.

Para Vigotski (2009), o processo de ensino escolar é essencial para a formação dos conceitos científicos, pois formaliza a transição do pensamento empírico para o pensamento verbal. Desse modo, é a partir da instrução sistematizada do conhecimento humano que Vigotski desenvolveu os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁰ e Zona de Desenvolvimento Real para situar o nível de desenvolvimento no qual o aluno se encontra a partir do momento em que está inserido no contexto social e escolar. Na perspectiva da teoria histórico cultural, a aprendizagem está para o desenvolvimento e o antecede. Desse modo o ensino só se torna eficaz quando a aprendizagem conduz o desenvolvimento em um processo inter-relacionado.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é caracterizada como o período no qual a criança necessita da mediação de outra pessoa, que já dispõe do conhecimento para realizar determinadas atividades. Contudo, Oliveira (2011, p. 61-62) entende que “[...] não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa. Isto é, a capacidade de se beneficiar da colaboração da outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, mas não antes”. Pois, para que a criança se desenvolva, a aprendizagem deve acontecer na idade certa, partindo do desenvolvimento da gênese humana.

Nessa acepção, a Zona de Desenvolvimento Real é considerada como o momento no qual o indivíduo realiza uma atividade sem o apoio de outrem, pois já internalizou o conteúdo e possui maturação para tal. Essa zona de desenvolvimento estabelece o momento no qual o aluno já possui as funções psicológicas superiores necessárias para realizar a atividade.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que a criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Vigotski (2009) salienta que o processo de desenvolvimento do indivíduo não antecede o processo de aprendizagem, um está para o outro, a tomada da aprendizagem estimula o desenvolvimento que delibera novas aprendizagens. Esse

¹⁰ Pela variação da língua portuguesa essa definição pode ser encontrada como Zona de Desenvolvimento Potencial.

processo é denominado por Vigotski como zona de desenvolvimento real, ou seja, aquela tarefa que o aluno consegue realizar sozinho, e zona de desenvolvimento proximal que consiste na realização das tarefas com a ajuda de um mediador.

O ensino, por sua vez, deve organizar o seu planejamento para que o aluno transite de uma zona de desenvolvimento para a outra, estabelecendo ações curriculares para que o aluno se desenvolva criticamente. Para Vigotski (2009) a relação entre os indivíduos por intermédio da mediação é essencial para a formação do intelecto humano.

Os dois momentos de desenvolvimento ocorrem a cada novo conteúdo, uma vez que o nível proximal abrange o desenvolvimento posterior que surge com a mediação, e o nível real capta o desenvolvimento já consolidado. Em síntese, é essencial destacar que o papel da mediação, especificamente da relação do professor para com o aluno, colabora para o processo de formação das funções psicológicas do indivíduo.

Na próxima subseção abordaremos como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil nos anos iniciais do ensino fundamental, evidenciando o papel do professor como o mediador principal para a humanização do homem, a partir dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente.

2.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Seguindo os aportes teóricos marxistas compreende-se que a educação é uma necessidade exclusivamente humana, sendo o caminho pelo qual o indivíduo garante o seu meio de subsistência juntamente com o trabalho que modifica a natureza para satisfazer as necessidades humanas. Dessa forma, é a partir do trabalho que nos colocamos como seres humanos ativos na sociedade, isto é, ao transformar a natureza o indivíduo se apropria da cultura na qual se encontra inserido.

Com base nisso, o ensino sistematizado fica encarregado em transmitir o conhecimento construído historicamente por meio dos conceitos científicos. Sendo assim, cabe ao professor estabelecer a formação do ser humano enquanto um ser humanizado, utilizando a intervenção pedagógica mediando o conhecimento proporcionando uma reflexão a respeito do conteúdo por parte dos alunos. Nessa

concepção, Oliveira (2011, p. 106) destaca que a importância da escola “[...] enquanto agência social explicitamente encarregada de promover o aprendizado das crianças e dos jovens das sociedades letradas, tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos”.

O conhecimento escolar promove um desenvolvimento de dentro para fora com base na internalização apropriando-se de signos e instrumentos. Duarte (1996) aborda em seus escritos que o indivíduo se humaniza a partir da aquisição de produções já estabelecidas pelo ser humano, ou seja, a cultura. Em função disso, no trabalho educativo deve-se valorizar a experiência histórico-social já existente.

O ensino organizado sistematicamente diferencia-se do ensino espontâneo no momento em que humaniza o homem com base na apropriação do objeto do conhecimento. Desse modo, o ensino pedagógico se constitui com o objetivo final de estabelecer o processo de ensino e de aprendizagem promovendo o desenvolvimento intelectual do aluno. Nesse caso, o professor é o único agente ativo capaz de trabalhar com a Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças, exercendo um papel intermediário na aquisição do conhecimento por parte delas.

Voltado para a organização sistemática da escola de Vigotski, Duarte (1996) explica:

[...] O que esta escola entende é que a educação escolar não apenas interfere positiva ou negativamente no desenvolvimento, mas sim que ela *produz* desenvolvimento. Isso gerou inclusive uma postura metodológica radicalmente nova na concepção que a Escola de Vigotski adotou para a psicologia do desenvolvimento. Ao invés de pesquisar o desenvolvimento tal como ele ocorre na forma natural, sem a interferência dos processos intencionais de ensino-aprendizagem, essa escola Psicologia partiu para a busca da formação planejada do desenvolvimento intelectual. [...] Nosso intuito é apenas defender a tese de que essa escola da Psicologia considerava os processos psíquicos formados de maneira planejada como qualitativamente superiores àqueles formados espontaneamente. E, diga-se de passagem, que essa postura não era empregada por essa escola apenas no que se refere ao desenvolvimento da criança através da atividade escolar, sendo estendida para todos os estágios de desenvolvimento infantil (DUARTE, 1996, p. 45).

Assim sendo, o processo de ensino e aprendizagem exposto pela teoria histórico-cultural deve seguir as possibilidades já existentes, apresentadas pelas crianças. Com base nisso, é de suma importância que o ensino seja organizado de modo que os conteúdos estejam voltados para a compreensão de conceitos e

informações das quais as crianças ainda não possuem reconhecimento, uma vez que a boa educação é aquela que antecede o conhecimento, pautada no limite intelectual do aluno.

A psicologia estabelecida por Vigotski foi suporte para a criação de uma educação e possuía como base de desenvolvimento o trabalho entre o indivíduo para com o meio cultural e as relações sociais que dele resultam. Nesse contexto, o professor é capaz de mediar os significados do mundo externo proporcionando transformações individuais no intelecto humano.

[...] A palavra 'educação' só se aplica ao crescimento. Assim, a educação só pode ser definida como ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo. Conseqüentemente, só poderá ter caráter educativo aquela fixação de novas reações que, de uma forma ou de outra, intervenha nos processos de crescimento e os oriente. Logo, nem todos os vínculos que se concluem na criança são atos educativos (VIGOTSKI, 2010, p. 77-78).

Em função disso, a educação ocorre a partir de uma relação social que se estabelece a partir do desenvolvimento mental e da progressão das atividades escolares. A apropriação do conteúdo educacional por parte do aluno o faz aprimorar suas formas de pensamento, concretizando um novo ciclo de ensino e aprendizagem.

Sob o aporte teórico da psicologia histórico-cultural, o professor Dermeval Saviani (2015) apresenta sua visão acerca do processo educacional, compreendendo a prática do ensino por meio da pedagogia histórico-crítica, onde o aluno é um sujeito em aprendizagem. Ambas as teorias, psicológica e pedagógica, compreendem a escola como um meio de possibilidades para a aquisição do conhecimento sistematizado.

É por meio da mediação que a educação insere intencionalmente a cultura sistematizada na vida do indivíduo, caracterizando o processo de humanização do homem, sendo de suma importância na formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Saviani (2015) o conteúdo educacional é pressuposto pela sociedade, pois é através dela que são determinadas as criações históricas. No entanto, partindo da apropriação e generalização, o aluno torna-se capaz de utilizar o seu conhecimento como um instrumento psíquico de mudança social, pautado em um teor crítico. A rigor, Saviani expõe que:

A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecundada na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2015, p. 35).

A partir das informações supracitadas, Saviani desdobra em sua obra 'Escola e Democracia' cinco aspectos importantes que compõem o método da pedagogia histórico-crítica, opondo-se aos princípios tradicionais e escolanovistas. O homem não se faz naturalmente homem, desse modo é inserido no contexto educacional que compreende os problemas postos pelo professor de maneira que o seu pensamento se desenvolve em busca de soluções.

O primeiro momento que compõe a pedagogia histórico-crítica é caracterizado pela prática social como um ponto de partida para o processo de aquisição do conhecimento sistematizado. A prática social é comum tanto para professores quanto para os alunos, no entanto se posicionam em níveis sociais diferenciados que são pautados na compreensão e experiência do conteúdo que cada indivíduo possui, uma vez que "[...] enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, ainda que na forma de síntese precária, a compreensão dos alunos manifesta-se na forma sincrética" (SAVIANI, 2015, p. 35).

Nesse contexto teórico, a compreensão sintética que engloba o conhecimento intelectual do professor se forma com base na assimilação que o mesmo possui referente aos conhecimentos sistematizados, assim como sua experiência, porém essa síntese encontra-se precária no momento em que o professor introduz seus conhecimentos e experiências na pedagogia, ocasionando em múltiplas determinações sociais que provocarão mudanças intelectuais por meio da mediação.

Por outro lado, a percepção dos alunos encontra-se no nível sincrético pela sua dificuldade de correlacionar o seu conhecimento já internalizado com as questões da prática social do meio no qual se encontra inserido, de modo que os

alunos “[...] numa visão sincrética têm uma compreensão ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas à impressões imediatas, o professor já teria passado pela análise, pela mediação do abstrato, [...]” (SAVIANI, 2015, p. 36).

Cabe ao professor, nesse primeiro momento, organizar um ensino que promova a inserção do aluno na sociedade para que compreenda a sua formação empírica. Assim, a educação, desde a mais tenra idade, promove a apropriação de conceitos científicos por parte do aluno, embasados na compreensão de conteúdos clássicos que totalizam, mais tarde, na busca pela transformação social.

Para que a mediação entre o professor e o aluno seja efetivada, Saviani (2012) propõe o momento da problematização, isto é, o momento em que analisam e destacam os problemas existentes durante a prática social. Nesse momento, é através da educação que os alunos identificarão a solução dos problemas, por meio dos estudos que utilizam obras clássicas e reflexões dialéticas referentes ao contexto social.

Seguida da problematização, estabelece-se na pedagogia histórico-crítica a instrumentalização que, de acordo com Saviani (2015, p. 37), é um processo que se caracteriza pela “[...] apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. À vista disso, sabendo que a instrumentalização é definida a partir do contexto cultural, o professor é o principal agente para transmiti-la para o aluno, por meio da mediação anteriormente conceituada na perspectiva de Vigotski, na teoria histórico-cultural.

A mediação está voltada para a apropriação de instrumentos teóricos que levarão os alunos a utilizá-los para comprimir os problemas sociais identificados anteriormente na prática social. A internalização e o uso desses instrumentos científicos e culturais são capazes de libertar o aluno das mazelas das quais a sociedade apresenta.

Facci (2004, p. 232) evidencia que “[...] se a escola não permite o acesso aos instrumentos mediadores, ao conhecimento científico, ela contribuirá para que esse saber continue sendo propriedade privada de uma classe dominante, [...]”. Daí percebe-se a importância que tem a escola e o professor no processo de aquisição do conhecimento científico pela criança.

O quarto momento definido por Saviani (2015) denomina-se por catarse, isto é, o aluno passa a estruturar os significados teóricos e práticos partindo da apropriação realizada em todos os períodos anteriores. É na catarse que ocorre a

efetivação de todo o trabalho pedagógico, o aluno internaliza os instrumentos de forma abstrata modificando a sociedade no qual está inserido.

Cabe destacar que, todos os processos supracitados ocorrem de forma dialética, excluindo o caráter mecânico da teoria, desse modo os momentos se entrelaçam entre si e se desenvolvem de acordo com o decorrer da discussão guiada pelo professor, de modo que a problematização de determinado assunto leva o aluno a compreender o seu conceito e buscar os instrumentos necessários para resolvê-lo.

Passado por todos esses momentos encontra-se o ponto de chegada da pedagogia histórico-crítica, a prática social dessa vez é visualizada como o ponto de chegada do trabalho pedagógico, pois, nessa fase os alunos alcançam o nível do professor que corresponde à síntese precária. É a partir do trabalho sistematizado do professor, por meio da mediação, que o aluno compreende a sua vivência e se apropria de sua cultura, causando mudanças qualitativas em seu meio. Sendo assim, é de suma importância a prática social existente no primeiro momento – prática social inicial – e a prática social que finaliza um período do processo educacional.

[...] a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constituiu ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2012, p. 72-73).

Compreende-se que o ensino não se efetiva de forma linear, com um início e um fim em si mesmo, pois a educação se apresenta na vida do sujeito com um caráter dialético no qual se efetivam constantes mudanças intelectuais. Todos os passos citados colaboram para que os alunos, por meio da educação, humanizem-se dialeticamente utilizando seus conhecimentos culturais para superar as condições existentes no contexto social, que deixam muitos indivíduos à margem da sociedade.

Cabe ao professor atuar como mediador entre os alunos e a aquisição dos conceitos científicos, de modo que os conceitos cotidianos não interfiram negativamente no seu desenvolvimento psíquico. Para que isso seja efetivado, o

professor deve propor aos alunos uma atividade sistematizada e intencional, de modo que promovam situações-problemas para que os mesmos possam dispor de instrumentos psicológicos para solucionar. Desse modo, assim como o trabalho, a atividade educacional deve ser disponibilizada aos alunos com um fim objetivo para atingir determinada necessidade social.

Assim, em atividade de ensino, o professor, ao tomar consciência da necessidade de organizar o ensino de modo que este possa se tornar atividade de aprendizagem, o faz seguindo preceitos que orientam a ação pedagógica para o seu fim máximo: a formação de novas qualidades dos sujeitos que participam da atividade ao lhes possibilitar modificações em suas funções psicológicas superiores mediante a apropriação de conceitos científicos. A atividade de ensino, assim, implica um processo de significação do conteúdo de ensino, o que requer atenção à gênese dos conceitos, aos processos históricos de seu desenvolvimento na humanidade, à sua interdependência com a formação de outros conceitos científicos no momento histórico de seu surgimento, à sua presença como instrumento simbólico no contexto atual e à pertinência de sua aprendizagem para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos que participam dessa atividade (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p. 87).

Em se tratando de como o professor promove o ensino, a atividade deve estar vinculada ao processo de formação de conceitos científicos. Assim sendo, a assimilação da atividade por parte do aluno deve acontecer partindo de sua internalização cultural, de modo que o mesmo compreenda o significado de sua ação. Para que o ensino seja efetivo e de qualidade o aluno deve compreender o desenvolvimento social a partir de conceitos científicos e ter a sabedoria de utilizá-los, sempre que for necessário em outras situações.

Por este posto, a teoria histórico-cultural, juntamente com a pedagogia histórico-crítica, tem por objetivo formar o homem para viver em sociedade e agir ativamente de forma crítica. À vista disso, Davydov (1982, p. 105, tradução nossa) destaca que o conhecimento científico não se baseia apenas na vida experimental dos homens. Conforme ele entende, para desenvolver esse conhecimento é necessário dispor de “[...] meios especiais de abstração, de análise singular e generalização para estabelecer vínculos internos das coisas, suas essências; requer caminhos peculiares de ‘idealização’ de objetos de conhecimento”.

Em síntese, cabe à educação, por meio do ensino sistematizado, formar a consciência crítica do homem que refletirá futuramente nas construções intelectuais da sociedade, assim, a relação entre a teoria histórico-cultural e a pedagogia

histórico-crítica se dá no movimento dialético que ambas possuem, compreendendo a educação e a formação intelectual do homem a partir dos movimentos materiais que deliberaram toda a existência humana. Em função disso, é importante destacar que a pedagogia histórico-crítica se constitui sob os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, promovendo, por meio da ação pedagógica um ensino crítico capaz de aprimorar os processos de formação psíquica do homem.

Na seção seguinte discorreremos sobre os aspectos políticos que moldam o contexto educacional atual do ensino brasileiro até estabelecer como se deu a formação da Base Nacional Comum Curricular. O intuito da discussão é promover uma reflexão sobre como a educação escolar, na perspectiva pela qual a BNCC estabelece o desenvolvimento psíquico da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3 A UNESCO E AS POLÍTICAS ATUAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

Esta seção realiza uma discussão sobre as políticas atuais para o ensino fundamental no Brasil estabelecendo uma relação entre essas políticas e as orientações da UNESCO para a educação do novo milênio, em especial para os países periféricos, como o Brasil. O objetivo é identificar como a educação vem se consolidando no Brasil desde a década de 1990, por meio de políticas públicas e do reconhecimento do Estado enquanto agente ativo de formação social sob os aspectos da doutrina econômica do pensamento neoliberal.

Cabe destacar aqui que desde as décadas de 1960 e 1970 o nosso país já recebia as influências de organismos das Nações Unidas na economia, na política e na educação brasileira. Na década de 1960, por exemplo, o Brasil realizou acordo com os EUA por intermédio do MEC/USAID, implantando no currículo brasileiro o ensino de língua inglesa e, mais tarde, na década de 1970 fazendo uma reforma na educação, instituindo o ensino de primeiro e segundo grau, reduzindo na matriz curricular desse último algumas disciplinas das ciências humanas e sociais para inserir um ensino tecnicista e uma formação voltada para o mercado de trabalho no intuito de promover o desenvolvimento econômico nacional (BRASIL, 1971).

Após a promulgação da LDB 9394/1996, no ano de 1998 foram instituídos os parâmetros curriculares nacionais que já traziam a proposta de uma base nacional para a educação no ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996; 1998). Destarte, a partir da implementação das reformas do Estado sob a ótica neoliberal, nos anos 1990, a educação passou a ser o foco das políticas conjuntas das Nações Unidas e a UNESCO estabeleceu uma nova base epistemológica para a educação do século XXI, privilegiando o domínio de competências e habilidades individuais voltadas para a formação dos cidadãos do novo século.

Levando em consideração que é a partir do ensino sistematizado que o homem se desenvolve criticamente, torna-se necessário ressaltar que, é por intermédio da educação, proposta pelo Estado capitalista, que se estabelecem as formações políticas e sociais. Não por acaso, são esses fatores da economia, atualmente globais, que influenciam a existência da ideologia dominante, expressa no contexto educacional atual, reproduzindo os ideais capitalistas por meio da

didática escolar e dos conteúdos disciplinares para a formação humana do século XXI.

Para analisar a questão da educação escolar, é importante compreender os processos de formação política que promovem a globalização da economia no Brasil. Nesse contexto, compreende-se por política o papel de mecanismo regulador da totalidade social por meio das ideologias dominantes. Assim, a ação política ocorre em variados meios constituídos pelas relações sociais entre os indivíduos.

A política internacional é identificada como uma influenciadora ativa na política brasileira e nos demais países da América Latina e do Caribe, sendo o Brasil e estes demais países signatários da ONU. É a partir dessa ação política internacional que se constitui uma agenda de globalização, com o intuito de unificar a economia integrando diversos países com um único ideal político. As condições postas nessa forma de organização do capital estabeleceram as relações internacionais com mais ênfase nos processos de produção e de reprodução do capital em nosso país.

Nesse contexto, Dale (2004) explana que:

[...] A “globalização” é frequentemente considerada como representando um inelutável progresso no sentido da homogeneidade cultural, como conjunto de forças que estão a tornar os estados-nação obsoletos e que pode resultar em algo parecido com uma política mundial, e como reflectindo o crescimento irresistível da tecnologia da informação (DALE, 2004, p. 424).

É de suma importância ressaltar que o processo de globalização promove mudanças no contexto educacional, pois passa a idealizar uma educação unificada independentemente das diferenças culturais existentes em cada país. Nesse momento, a educação deixa de ser vista como um meio pelo qual o homem desenvolve a sua formação intelectual e passa a ser encarada como um meio de reprodução das ideologias dominantes e neoliberais no âmbito do capitalismo mundial.

A globalização se firmou por meio de um caráter excludente, estruturado nesse novo cenário de classes sociais e culturais que estão voltadas para a reestruturação produtiva da década, com a organização e a gestão do trabalho favorecendo o crescente desenvolvimento tecnológico e robótico. Esses aspectos sociais estabeleceram uma nova educação com base na formação do indivíduo que atenda às ideologias capitalistas, causando assim uma descentralização do capital,

visto que atualmente com a uberização¹¹ do trabalho vem se caracterizando uma terceirização capaz de baratear o custo da formação e do desenvolvimento humano.

Na percepção de Frigotto (1996, p. 85) toda essa mudança social contempla o fim “[...] das garantias trabalhistas, da estabilidade no emprego e dos ganhos de produtividade. Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais”, uma vez que se concretizam os processos de privatizações dos órgãos estatais e o mercado passa a ter mais liberdade, mais autonomia e a se auto-regular.

O trabalhador, embora ainda ocupe uma posição central na relação capital e trabalho, necessária à própria reprodução do capitalismo, tem suas condições de vida cada vez mais impactadas, negativamente por essas transformações, com a perda de garantias trabalhistas, de segurança nas relações de emprego, pois o mercado elabora um plano econômico pautado no acúmulo de riquezas, excluindo-o do processo lucrativo. Nas questões educacionais, a exclusão e a marginalização se dão por meio do ensino sistematizado, sendo como o principal agente de formação para o trabalho como reprodução de condições objetivas, nesse momento o Banco Mundial passa a organizar a educação (FRIGOTTO, 1996).

Na atual conjuntura socioeconômica dos países periféricos estão centradas as políticas econômicas do Banco Mundial¹² e as ideologias de formação humana e reprodução do capital, pensadas pela UNESCO, no intuito de minimizar as desigualdades e as exclusões sociais impostas pelo capital mundial.

De acordo com o site oficial do Banco mundial, a organização atualmente consiste em uma cooperativa composta por 189 países representados por um Conselho de Governadores que se reúnem uma vez por ano em Reuniões Anuais dos Conselhos de Governadores e do Fundo Monetário Internacional. Nesse viés, os projetos estão voltados para efetivar a redução da pobreza utilizando estratégias que buscam melhorar a qualidade e as condições de vida da população periférica,

¹¹ Numa visão crítica, a uberização refere-se a um novo estágio da exploração do trabalho, que provoca mudanças expressivas ao estatuto do trabalhador, à uma nova configuração das empresas em relação aos compromissos trabalhistas, assim como as formas de controle, gerenciamento e expropriação do trabalho.

¹² O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento e atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. BRASIL. **Ministério da Educação**. 2022.

abrangendo o atendimento educacional, a qualidade de saúde e o crescimento econômico dos países inseridos nesse sistema cooperativo.

Frigotto (1996) explica que a instituição denominada de Banco Mundial compreende um grande expoente filosófico, com a ação de estabelecer políticas educacionais e concepções do conhecimento para todos os países inseridos no processo de globalização da economia. No Brasil, na década de 1990 a educação é caracterizada por uma reordenação existente a partir das mudanças econômicas e políticas constituídas durante esse período social, sendo necessário elaborar novos documentos com o objetivo de organizar o currículo¹³ educacional para esse novo contexto.

Nesse contexto, entra em ação a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), caracterizada como uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) com sede em Paris, fundada no ano de 1946 com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações.

O seu papel foi desenvolvido por intermédio de áreas de conhecimento como: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura, Comunicação e Informação. Buscando contribuir para a reconstrução de países no pós-guerra e, no final do século XX, passou a desenvolver políticas que, do seu ponto de vista, visam a estabelecer o bem-estar social e a paz mundial por meio da educação. Para isso desenvolve até os dias atuais projetos de cooperação formativa em parceria com os governos de Estados e municípios.

Do seu próprio ponto de vista, a UNESCO colabora para o desenvolvimento da educação em aspectos como a formação de professores, a construção de escolas, na disponibilização de materiais que são necessários para promover a educação, propagando a cultura humana. Assim sendo, ela se concretizou como um organismo de caráter humanitário, com o objetivo de erradicar o analfabetismo nos países globalizados, promovendo o seu conteúdo por intermédio dos meios de comunicação.

¹³ Em síntese, pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta 'como se deve fazer para atingir determinado objetivo', o currículo procura responder à pergunta 'o que se deve fazer para atingir determinado objetivo'. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados (SAVIANI, 2020, p. 8).

Assim como o Banco Mundial (BM) influenciou nas políticas organizacionais de vários países em desenvolvimento, o mesmo já ocorria com a UNESCO, haja vista que, a partir das ações que ambos desenvolvem, são compreendidos como instâncias que têm objetivos específicos de influenciar, de direcionar ações e de definir financiamentos para vários países.

Vale destacar que, nas últimas décadas do século XX, a educação passou a constituir uma pauta importante das pesquisas e das investigações sociais. Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, durante o governo de José Sarney, que ocorreu entre os anos de 1985 a 1990. Essa constituição estabeleceu no seu Art. 205 que a educação é:

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Educar é um ato político e nesse contexto a Constituição Federal (BRASIL, 1988) trouxe para os cidadãos uma importante reformulação no ensino brasileiro, definindo aspectos importantes sobre como o mesmo deveria se desenvolver. Assim, a instituição de ensino está pautada sobre novas concepções formativas determinadas pela Constituição Federal de 1988, garantindo os direitos sociais estabelecidos aos brasileiros.

Vale lembrar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) foi o resultado de um período de lutas de vários seguimentos da sociedade civil em torno dos direitos sociais e, em especial, dos direitos educacionais. A Constituição de 1988 representa um avanço significativo em termos dos direitos de cidadania. Por essa razão, foi denominada de Constituição Cidadã.

Não por acaso, os direitos garantidos pela constituição no final da década de 1980, com o avanço da nova doutrina econômica do neoliberalismo, perderam as suas características na década de 1990. Nesse período, o então chamado Estado mínimo, torna-se mínimo para desenvolver políticas públicas e máximo para atender às demandas no novo mercado globalizado (MOLINA, 2004).

Nesse quadro ideológico, implementado a partir da Reforma do Estado para a educação do novo século, todos passam a ter direito ao ensino e à aprendizagem como forma de desenvolver-se enquanto cidadão. Contudo, ficam estabelecidos aos brasileiros direitos e deveres a serem exercidos perante a sociedade, uma vez que a

educação deve estar voltada para a formação de um novo homem criativo, autônomo, empreendedor, capaz de contribuir para a solução dos problemas sociais, desenvolvendo competências e habilidades práticas. A educação passa, então, a ser a grande responsável pela formação desses cidadãos. Cobra-se da escola que ela ajude a corrigir as divergências sociais por intermédio de novos conteúdos disciplinares (MOLINA, 2011).

Vale lembrar, conforme discutimos anteriormente, que é por meio da inserção no contexto escolar que o psiquismo humano se desenvolve. Com base nisso, a educação depois da década de 1990 no Brasil assumiu o compromisso de ofertar um ensino de qualidade ao longo da vida do educando, desenvolvendo suas aptidões para viver como um cidadão ativo na sociedade, gozando da sua plena cidadania.

Nessa perspectiva, com a qual o Brasil compactua, a UNESCO promoveu a elaboração de uma Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Essa Comissão, coordenada pelo francês Jacques Delors, estabeleceu o objetivo de organizar o contexto educacional, tendo como proposta a compreensão dos múltiplos desafios educacionais do século XXI. Em sua visão, seria necessário para esse novo século uma educação pautada na paz e na liberdade social, capaz de eliminar a pobreza e a marginalização, existentes nos países globalizados.

Partindo das reflexões realizadas durante a Comissão, foi produzido entre os anos de 1993 a 1996 o Relatório de Jacques Delors denominado de “Educação um Tesouro a Descobrir”. Esse é um documento essencial para a compreensão de como o ideário político-educacional da UNESCO influenciou na constituição da educação no Brasil. A Comissão realizou uma investigação referente ao contexto progressivo de globalização, desvelando as disfunções existentes na sociedade como, por exemplo, a exclusão social e o desemprego, que totalizavam na existência de um grande nível de desigualdade social, mesmo em países ricos (DELORS, 1996).

O Relatório de Jacques Delors (1996, p. 14) reiterou algumas problemáticas que já existiam, mas tinham potencial para se acirrar devido às mudanças que ocorriam no mundo, especialmente na organização do trabalho e pela reestruturação produtiva, ressaltando as tensões para o século XXI. Dentre essas proposições estariam algumas como: tornar-se cidadão do mundo agindo ativamente na sociedade sem perder os seus princípios; estabelecer a mundialização das culturas

locais; adaptar o indivíduo aos avanços tecnológicos e materiais, preservando a sua autonomia intelectual; excluir o uso de soluções rápidas e apropriar-se de estratégias e concentração durante atividades realizadas; combinar o uso da competição com a cooperação; preservar os elementos essenciais para uma educação básica pautada nos aspectos da vida, por meio do conhecimento, da cultura e da experiência de cada indivíduo; e, por fim, a educação deve promover o respeito às tradições e ao pluralismo de cada indivíduo.

Os presentes apontamentos realizados pela Comissão refletem em um desconforto social causado pela globalização do capital e da economia. Nesse teor, a educação é compreendida como promotora do desenvolvimento econômico do neoliberalismo, pautado nas ideologias de que todos possuem o direito à educação de qualidade. De acordo com Monteiro (2003) esse contexto formativo busca instrumentar as pessoas por meio da educação reduzindo o valor do seu trabalho em prol do bem-estar social.

O neoliberalismo apresenta-se como ideologia económica do “mundo livre”, vantajosa para todos e para a democracia, mas a sua causa não é a da liberdade, é a do lucro pelo lucro. É um fundamentalismo económico cujo dogma é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, e cujos mandamentos são a desregulação, a privatização de tudo quanto pode ser fonte de mais-valias e o desinvestimento público nos sectores “não-produtivos” ou de “rendimento diferido” (saúde, educação etc.) (MONTEIRO, 2003, p. 773).

As necessidades existentes na sociedade não são atendidas, esvaziando o direito à educação e reduzindo-o a um mero interesse estatal. O Relatório afirma que cabe à educação o papel de defrontar-se com os problemas sociais, de modo que todos “[...] façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1996, p. 16).

Como resultado das tensões elencadas acima, o Relatório determina três principais desafios do século XXI, sendo a unificação de todos os países na compreensão da ciência e da tecnologia; adaptação de culturas variadas e acesso à informação visando ao desenvolvimento humano, e viver em comunidade de forma pacífica.

Diante do exposto, a Comissão compreende que todos esses aspectos podem ser alcançados com um ensino flexível capaz de determinar a formação contínua do ser humano. A educação passa a ser identificada como um caminho para conquistar a paz e a liberdade, promovendo harmonia ao desenvolvimento à vida em sociedade, isto é, a educação é concebida como sendo a maior responsável pela solução de problemas sociais.

Todas as questões definidas pela Comissão com o intuito de formar um novo homem para o século XXI fez surgir a necessidade de elaborar um conceito apropriado de educação ao longo da vida. Capaz de formar para além do contexto escolar, para explorar a sua aptidão para o mercado de trabalho e o pleno desenvolvimento de sua vida privada. Com base nisso, o ensino sofreu uma redefinição voltada para o espaço destinado a cada aprendizagem. Como consequência, a Comissão estabeleceu que essa recente concepção de instrução precisa ter a sua base amparada em quatro pilares.

Os quatro pilares da educação efetivam o ensino pautado na transmissão e no armazenamento de conhecimentos, pois, compete à educação selecionar e organizar as informações para disseminar aos alunos. Dessa forma, a base da educação é definida pelo Relatório de Jacques Delors (1996) como: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser e aprender a viver juntos.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1996, p. 89-90).

Nesse sentido, a educação formal e sistematizada organiza todo o seu conteúdo com base no aprender a conhecer e no saber fazer. No entanto, a Comissão destaca ser essencial o uso dos quatro pilares para a efetivação da aprendizagem.

De acordo com o proposto no Relatório Delors (1996), a educação básica ocorre dos três aos doze anos de idade por meio de um ensino flexibilizado, no qual o aluno tem como tarefa aprender a conhecer, exercitando sua memória e o seu

pensamento, desde a mais tenra idade por meio de jogos, pelos meios de comunicação e da relação com seus pais e professores, transformando o concreto em abstrato por intermédio da experiência. Dessa forma, a aquisição do conhecimento nunca se encontra acabada, pois a mesma está em constante desenvolvimento a partir da experiência humana.

Por conseguinte, o aprender a fazer destina-se à formação profissional do indivíduo e, dessa forma, a escola tem o papel de qualificar o aluno para todo tipo de trabalho, desenvolvendo as suas competências. Partindo disso, outro grande desafio da educação é o desenvolvimento do pilar caracterizado como aprender a viver juntos.

De acordo com Delors em seu Relatório para a UNESCO (1996, p. 97) cabe à educação o papel de transmitir “[...] conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”. Assim sendo, a didática utilizada pelo professor não deve ir em direção à exclusão das relações sociais, mas deve promover o diálogo e a interação social.

A Comissão defende o ideal de que, a educação deve promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, contribuindo para a formação de seu pensamento e de sua criticidade para que ele tenha capacidade de decidir individualmente os seus ideais. Nesses aspectos, a concepção do aprender a ser se dá a partir do desenvolvimento da personalidade do homem. Para isso, Delors (1996) pondera que, a educação não pode implicar negativamente na aquisição da memória, do raciocínio, do sentido estético por parte do aluno, das capacidades físicas e da habilidade de comunicação.

Diante de todas essas especificidades que o Relatório Delors aponta, como sendo os pilares de uma boa educação, o papel do professor se modifica com o princípio de atender aos objetivos elencados acima e, nesse contexto, o professor é visto como um agente dessa transformação social do novo século. As principais características atribuídas aos professores, elencadas pelo Relatório de Jacques Delors (1996, p. 155), são definidas pelas suas competências, isto é, pela autoridade e empatia para lidar com os alunos, pelo seu profissionalismo e devotamento ao trabalho. Desse modo, o professor deve trabalhar de forma construtiva dispondo de qualificações a fim de promover um ensino de qualidade.

Em relação ao processo de qualificação profissional, o relatório Delors (1996) especifica que o professor atue de modo a reforçar os ideais nacionalistas, promovendo soluções para os preconceitos étnicos e culturais para estabelecer a esperança de um futuro pautado no pluralismo. Por essa razão, o professor tem que auxiliar o aluno a encontrar e organizar o conhecimento e, nesse contexto, o principal objetivo do trabalho educacional está voltado para “[...] as crianças, para a entrada precoce na sociedade da informação, e adolescentes, para evitar o desemprego, o subemprego, o sentimento de exclusão e a ausência de futuro” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 58).

Todos os aspectos relativos à carreira docente pensado para o século XXI previam um novo estatuto trabalhista pautado na remuneração referente à formação, de modo que motivem os educadores a realizar com êxito a sua profissão. No entanto, todos esses desejos de promover o professor como um idealizador social provocaram a existência de uma crise vivenciada pelo professor em sua posição social, sobre essas questões Facci (2004) explana que:

O professor ao agir como ‘treinador’, não faz uma exposição dos conhecimentos de maneira discursiva, mas busca estimular o aluno a relacionar os conhecimentos na solução de situações concretas. Ele tem que problematizar, apresentar situações-problema para serem resolvidas pelos alunos, ser criativo com a metodologia utilizada, negociar com os alunos o planejamento curricular, que deve ser flexível, improvisar e estabelecer um novo contrato com vistas na participação ativa dos alunos (FACCI, 2004, p. 38).

Diante do exposto, esse modelo profissional tende a anular a criticidade do professor, enquanto mediador do conhecimento sistematizado produzido historicamente. Assim, a formação de professores encontra-se pautada sob o princípio de compreender os processos de ensino e de aprendizagem por meio da formação prática, ignorando o processo de aquisição de conceitos estabelecidos pela teoria histórico-cultural.

Sobre essas questões, Facci (2004, p. 57) destaca em seus escritos que esse novo ensino pensado para o século XXI defende que “[...] o conhecimento do aluno, por meio de suas ações, deve ser o cerne do processo educativo”, isolando todo o processo de mediação dos conhecimentos clássicos por parte do professor para com o aluno.

Todavia, o Relatório Delors (1996) serviu como orientação educacional na elaboração de novas políticas educacionais brasileiras, em especial para o ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, representa um dos principais documentos influenciados diretamente pelos pressupostos presentes no Relatório com o papel de organizar o contexto educacional público e privado do Brasil.

A LDB nº 9394/1996 determina a educação como um processo formativo que se efetiva dentro e fora do contexto escolar, contudo é necessário ressaltar que para a Lei um ensino escolar eficiente é aquele que prepara o aluno para o mercado de trabalho agindo ativamente na sociedade. A rigor, no Artigo 2º da LDB 9394/1996 compreende-se que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Parafraseando a LDB 9394/1996, a formação para o trabalho é reconhecida como um dos princípios mais importantes da educação nacional. Todavia, para estabelecer a plena formação dos alunos, o ensino deve estar organizado com base em promover a igualdade entre os alunos de diferentes classes sociais, assim como a liberdade de expressão cultural e a existência de múltiplas ideias e concepções pedagógicas. Dessa forma, cabe aos órgãos governamentais oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade e afirmar a importância da valorização dos professores perante uma gestão democrática.

Para complementar, cabe destacar a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que apresenta alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Essa Lei, em especial, altera a LDB de 1996 e institui a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada por meio de pré-escola (4-5 anos); ensino fundamental a partir de seis anos de idade e ensino médio (BRASIL, 2013).

Todos os aspectos supracitados pretendem garantir a qualidade educacional, tanto no ensino público quanto no ensino privado. Nesse âmbito, o Estado financia o ensino de caráter obrigatório a partir de quatro anos de idade até os dezessete anos

de idade, abrangendo a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio. Diante disso, a LDB 9394/1996 propõe, no seu artigo 26, que os currículos das modalidades ofertadas devem estar amparados por uma base nacional comum, que englobe a cultura, a economia e seja destinada por igual em todas as instituições de ensino. Assim, o currículo abrange de forma obrigatória o ensino de língua portuguesa, matemática e o conhecimento de mundo e da política brasileira.

Vale lembrar aqui que a LDB 9394/1996 já havia sido alterada em 2006 para implantar o ensino fundamental de nove anos. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei maior da educação, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

Em conformidade com as mudanças impostas pela Lei 11.274/2006, o ensino fundamental é obrigatório desde os seis anos de idade e tem duração de nove anos, sua principal finalidade é a de proporcionar a plena formação do aluno enquanto um ser social. Nesses aspectos, conforme pressupõe a Lei, o aluno ao desenvolver as suas funções de escrita e leitura estará apto para compreender e modificar a sociedade que o cerca, aprimorando suas habilidades em busca de uma mudança social de qualidade.

O ensino fundamental deve possuir uma jornada de trabalho de pelo menos quatro horas no interior de uma sala diariamente, podendo ocorrer em período integral de acordo com as propostas da instituição de ensino. É importante ressaltar que a LDB 9394/1996 segue os pressupostos estabelecidos anteriormente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, promulgada durante o governo de Fernando Collor de Melo¹⁴ com a intenção de

¹⁴ Jornalista, nascido na cidade do Rio de Janeiro, em 12 de agosto de 1949. Foi diretor da Gazeta de Alagoas, jornal de propriedade de seu pai, Arnon de Melo, e superintendente da Organização Arnon de Melo, grupo empresarial da família. Também se formou em Economia, pela Universidade Federal de Alagoas (1972). Iniciou sua carreira política como prefeito (o mais jovem) nomeado de Maceió (1980-1982). Foi eleito deputado federal (1983-1987) pelo Partido Democrático Social (PDS) e governador (mais uma vez o mais jovem) de Alagoas (1987-1989) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Fundou o Partido da Reconstrução Nacional (PRN) e, nessa legenda, elegeu-se presidente da República em 1989 (o mais jovem presidente da República nas Américas), após derrotar Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) no segundo turno eleitoral. Em 2 de outubro de 1992, foi afastado temporariamente da presidência da República, em decorrência da abertura do processo de impedimento na Câmara dos Deputados. Renunciou ao cargo de presidente em 29 de dezembro de 1992, data da sessão de julgamento do processo de impedimento no Senado, que o tornou inelegível por oito anos. Tentou concorrer à prefeitura de São Paulo em 2000, mas foi impedido pelo Tribunal Superior Eleitoral. Disputou o governo de Alagoas em 2002, perdendo no segundo turno por uma pequena margem percentual. Em 2006, elegeu-se senador por Alagoas. BIBLIOTECA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA.

amparar a criança e o adolescente de situações de risco e constrangimentos causados pela sociedade. Portanto, o ECA 8069/90 afirma que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Dessa forma, a educação pautada na disposição desta Lei deve estar organizada para que o aluno seja inserido no processo educacional visando ao seu desenvolvimento como ser social. Cabe ao Estado, juntamente com o apoio da União, fornecer a distinção de recursos aos municípios a fim de promover um ensino de qualidade às crianças e adolescentes, buscando limitar a concentração de crianças marginalizadas sem o acesso ao ensino sistematizado.

Sob o aporte teórico do Relatório Delors (1996) e a LDB 9394/1996 se constituíram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1997, seu principal objetivo estava voltado para estabelecer um documento educacional de referência para a efetivação dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, a função deste documento está pautada em “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, [...]” (BRASIL, 1997, p. 13), buscando promover o ensino de forma flexível nos diferentes estados brasileiros.

Disposto a promover a qualidade do ensino e da aprendizagem os PCN (BRASIL, 1997) tinham como meta reduzir os altos índices de repetência escolar existentes no ensino fundamental. Por isso, estabelecem que a educação sistematizada deve seguir um teor democrático capaz de propor soluções para os conflitos sociais. Posto isto, é papel do Estado promover um ensino que prepare e instrumentalize os alunos para viver como um cidadão ativo na sociedade, desenvolvendo nos alunos a compreensão referente às questões políticas, econômicas e culturais para estabelecer o desenvolvimento de sua criticidade.

A organização dos PCN (BRASIL, 1997) se deu a partir de análises realizadas referentes às contradições existentes na educação básica. O currículo compreende o ensino dividido por ciclos didáticos com o intuito de garantir o objetivo educacional por meio de pressupostos teóricos adequados e critérios avaliativos. Nesse contexto, a avaliação é definida como um medidor de qualidade do ensino ofertado, sendo por meio dela que serão identificados os aspectos de melhoria da qualidade do ensino, com isso os PCN (BRASIL, 1997, p. 42) ressaltam que a “[...] avaliação diz respeito não só ao aluno, mas também ao professor e ao próprio sistema escolar”.

A construção do currículo educacional por ciclos tem o papel de definir um objetivo comum para o ensino, estabelecendo as práticas educativas necessárias para a sua realização, evitando a existência de um ensino fragmentado. Nesse cenário, os conteúdos educacionais são definidos por meio de áreas e de temas transversais, ou seja, conteúdos que integram essencialmente a prática didática.

[...] Na apresentação de cada área são abordados os seguintes aspectos: descrição da problemática específica da área por meio de um breve histórico no contexto educacional brasileiro; justificativa de sua presença no ensino fundamental; fundamentação epistemológica da área; sua relevância na sociedade atual; fundamentação psicopedagógica da proposta de ensino e aprendizagem da área; critérios para organização e seleção de conteúdos e objetivos gerais da área para o ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 44).

Diante do exposto, compreende-se que a área curricular é estabelecida pelo corpo de conhecimentos a serem trabalhados na instituição de ensino, desse modo, a área é essencial para a efetivação do trabalho do professor, organizando um ensino conceitual pautado nas temáticas sociais. Por outro lado, os temas transversais são saberes interpessoais inseridos no interior das áreas curriculares já existentes, são temas de suma importância para a formação do homem, haja vista que abrangem problemáticas sociais como a ética, o meio ambiente, a pluralidade cultural, a orientação sexual, etc. Dessa forma, os temas transversais possuem flexibilidade para serem realizados de acordo com a regionalidade onde cada indivíduo encontra-se inserido.

Nessa perspectiva, cabe ao professor o papel de organizar os conteúdos de forma consciente para que os alunos desenvolvam em si capacidades e competências por meio do ensino sistematizado. De acordo com os PCN (BRASIL, 1997, p. 47) o pleno desenvolvimento do aluno se efetiva a partir da aquisição das

capacidades de caráter cognitivo, ou seja, que determinam a consciência do aluno perante as tomadas de decisões; a capacidade física, cujo papel é destinado ao autoconhecimento corporal e expressões por meio de jogos e brincadeiras; a capacidade afetiva voltada para o convívio com o meio social perante relações interpessoais, assim como o desenvolvimento da capacidade ética e estética que permitem que o aluno possua valores pessoais e aprecie a produção de artes de diferentes culturas. Todos os aspectos supracitados totalizam no objetivo educacional promovendo a construção do aluno enquanto um ser social, desenvolvendo competências necessárias para atuar na vida cotidiana.

O papel do professor nesse processo é, portanto, crucial, pois a ele cabe apresentar os conteúdos e atividades de aprendizagem de forma que os alunos compreendam o porquê e o para que do que aprendem, e assim desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar. Para tanto, é preciso considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses ou habilidades, nem aprendem da mesma maneira, o que muitas vezes exige uma atenção especial por parte do professor a um ou outro aluno, para que todos possam se integrar no processo de aprender. A partir do reconhecimento das diferenças existentes entre pessoas, fruto do processo de socialização e do desenvolvimento individual, será possível conduzir um ensino pautado em aprendizados que sirvam a novos aprendizados (BRASIL, 1997, p. 48).

Destarte, os objetivos educacionais estabelecidos pelos PCN (BRASIL, 1997) procuram, como base, identificar um ensino eficaz, capaz de desenvolver o aluno em sua totalidade durante o período de escolarização do educando. Nesse intuito, o documento supracitado propõe uma reflexão referente aos conteúdos que serão capazes de promover no aluno capacidades que são essenciais para formar um cidadão.

A compreensão voltada para os conteúdos durante o processo de ensino e de aprendizagem deixa de ser vista como um fim em si mesmo e passa a contemplar um ensino no qual o conteúdo encontra-se inserido no meio do processo de formação cultural do aluno. Desse modo, a internalização do conteúdo por parte do aluno é o que caracteriza o momento final. Os saberes que configuram os conteúdos devem ser organizados de forma consciente e sistematizados, pois será o meio pelo qual o aluno se desenvolverá. Nesse caso, todo educador deve estar apto para integrar-se de forma significativa no sistema educativo.

Os PCN (BRASIL, 1997, p. 51) contemplam os conteúdos subdivididos em três categorias, sendo eles os “[...] conteúdos conceituais, que envolvem os fatos e princípios; conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes”. Os conteúdos conceituais são definidos por meio da capacidade intelectual que o aluno apresenta no momento de correlacionar suas ideias e operações simbólicas. Por exemplo:

[...] Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc. A aprendizagem de conceitos permite organizar a realidade, mas só é possível a partir da aprendizagem de conteúdos referentes a fatos (nomes, imagens, representações), que ocorre, num primeiro momento, de maneira eminentemente mnemônica (BRASIL, 1997, p. 51).

Dessa forma, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), os conceitos se desenvolvem a partir da representação de informações por parte do aluno que, por meio de sua memória significativa, torna-se capaz de comparar um conceito ao outro utilizando-os em momentos distintos. Inicialmente, os alunos generalizam fatos observados e produzem uma síntese parcial, este momento da aprendizagem encontra-se ligado ao segundo tipo de conteúdo definido pelos PCN (BRASIL, 1997) como conteúdo procedimental, caracterizado pelo saber fazer, pautado em ações realizadas para alcançar um objetivo final.

Os conteúdos procedimentais são exercidos com base na experiência de cada estudante. No entanto, deve se constituir sob um viés organizado, assim, os procedimentos estão presentes no contexto escolar no momento dos experimentos práticos, montagens de maquetes, entre outros. A rigor, o professor deve ter o seu trabalho voltado para que o aluno relacione os conceitos existentes com o seu conhecimento prático, totalizado em uma nova produção de conhecimento onde o aluno se encontra em um novo processo de pensamento e de capacidade de argumentação. Por outro lado, os conteúdos atitudinais referem-se aos valores que representam todo o sistema escolar, caracterizando o comportamento e posturas que são essenciais para os professores e alunos no interior da instituição escolar.

Ao discutir sobre essas questões, Saviani (2020, p. 15) explica que, “[...] trata-se de competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do educador, mas que são objeto tanto por processos espontâneos como deliberados e sistemáticos”. Entretanto, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), todos os conteúdos elencados acima direcionam os professores a organizarem um ensino de qualidade que promova o desenvolvimento crítico e cultural dos alunos.

Diante disso, para o cumprimento do ensino fundamental seguir um nível de qualidade, as avaliações são realizadas de maneira uniforme e são capazes de nortear o trabalho didático do professor, isto é, inicialmente o aluno realiza uma avaliação diagnóstica que fornece os instrumentos necessários para suprir as dificuldades apresentadas por ele. Com as informações obtidas a partir da avaliação diagnóstica o professor consegue estabelecer uma organização sistemática do ensino, compreendendo o processo pelo qual o aluno apropria o conhecimento e se desenvolve, oferecendo também a oportunidade para o aluno identificar o seu nível de conhecimento.

Portanto, o sistema avaliativo no ensino fundamental é reconhecido como o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, fundamental para organizar a intervenção pedagógica voltada para o cumprimento dos objetivos educacionais do ensino fundamental. O aluno, por meio de sua experiência, caracteriza o seu próprio processo de aprendizagem e o professor, nesse momento, possui o papel de mediar os objetos de conhecimento para com os alunos, promovendo a autonomia necessária para que cada um desenvolva os seus valores e os seus posicionamentos.

Em suma, os PCN (BRASIL, 1997) ressaltam que, o trabalho pedagógico com o aluno no ensino fundamental deve estar organizado de modo que potencialize as seguintes situações:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir

progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997, p. 69).

Partindo de análises realizadas ao ensino proposto para a década de 1990, o documento acima mencionado estabelece que o ensino deva estar pautado na promoção da diversidade étnica e cultural por meio da cooperação entre os professores e os alunos, ressaltando a importância da organização do espaço/tempo que resultará na autonomia intelectual do aluno.

Em contrapartida, é importante destacar que o ensino estabelecido pelos PCN (BRASIL, 1997) foi organizado de forma que a escola seja responsabilizada pelo sucesso ou fracasso do aluno, garantindo a sua inserção no contexto social como um cidadão ativo, excluindo todos os aspectos formativos das teorias críticas, que buscam educar o homem com a capacidade de questionar as mazelas da sociedade.

Nessa esfera de políticas educacionais, o Ministério da educação publicou no ano de 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para a educação básica. Seguindo o mesmo ideal dos PCN (BRASIL, 1997), documento com caráter não obrigatório, se configurando em um referencial ou um parâmetro a ser seguido, as

DCN's (BRASIL, 2013) é obrigatória, segundo o próprio documento, buscaram atualizar as políticas necessárias para promover um ensino de qualidade pautado na inserção do indivíduo na sociedade com o objetivo de:

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Em função disso, as DCN (BRASIL, 2013) designam o uso de uma base nacional comum para a educação básica voltando todos os órgãos federativos para a construção de um currículo adequado para todas as instituições de ensino. Partindo de avaliações realizadas no sistema nacional de ensino, por meio do Conselho Nacional de Educação – CNE foi possível identificar defasagens na plena formação do aluno inserido na educação básica. Dessa forma, o documento foi idealizado com o intuito de desenvolver o ensino pautado na articulação entre a organização das sequências didáticas e os conhecimentos essenciais para a inserção do aluno no mercado de trabalho.

As DCN (BRASIL, 2013) salientam a responsabilidade que o Estado, a família e a sociedade possuem para com os alunos da educação básica, oferecendo-lhes um ensino democrático, gratuito e de qualidade, com o dever de promover o acesso e a permanência dos alunos no sistema de ensino.

Nesse viés, compete à escola o papel de formar alunos participativos, que cooperam para a inserção de culturas distintas no meio social, assim como a capacidade de interferir nas diferenças provocadas pelo modo de produção capitalista, totalizando na igualdade e na pluralidade social.

A educação básica possui a sua organização pautada no desenvolvimento dos alunos por meio de um projeto político-pedagógico, consolidando políticas que promovam o progresso dos educandos. Partindo desse pressuposto, o ensino

fundamental é de caráter obrigatório a partir de 6 anos de idade e deve contemplar uma educação multicultural pautada na equidade e na qualidade do ensino.

Com o objetivo de desenraizar a marginalidade educacional, a DCN (BRASIL, 2013) designa princípios norteadores essenciais para estabelecer o trabalho pedagógico no ensino fundamental, sendo: os princípios éticos que são capazes de promover a justiça e a liberdade, excluindo do contexto escolar todas as formas de preconceito; os princípios políticos voltados para o reconhecimento dos direitos e deveres do aluno enquanto um cidadão em formação; e, por consequência, os princípios estéticos, cujo papel é promover o exercício da criatividade e diferentes formas de expressão. Dessa forma, o ensino fundamental deve ser organizado seguindo os princípios norteadores que resultarão no pleno desenvolvimento do aluno tanto na escola pública, quanto no ensino privado.

O ensino organizado sob os aspectos de uma base comum promove as pluralidades culturais existentes no Brasil, formando alunos para além do contexto educacional, atribuindo-lhes valores sociais para que possam se desenvolver como um cidadão ativo que coopera para o bom convívio social.

Nesse viés, com o intuito de unificar o currículo da educação nacional o Plano Nacional de Educação- PNE Lei nº 13.005/2014, publicado em 25 de junho de 2014 durante o governo de Dilma Roussef, definiu metas a serem alcançadas dentro de um intervalo de 10 anos, com o objetivo de findar o analfabetismo propagando a educação para todos, que totalizará na superação das desigualdades por meio de uma formação democrática.

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014) cabe à União, Estados e Municípios oferecer a formação continuada aos professores, a fim de que utilizem seus conhecimentos para alcançarem as metas propostas para o sistema educacional brasileiro. São determinadas vinte metas e estratégias para organizar o ensino entre os anos de 2014 a 2024. Assim, as metas são voltadas para a ampliação da educação infantil até o ano de 2016, para as crianças de 4 e 5 anos, e garantir a entrada de 50% das crianças com 3 anos de idade até o ano de 2024.

A organização do ensino delineado pelo PNE (BRASIL, 2014) segue os pressupostos elencados pelas DCN (2013), promovendo o acesso e a permanência dos alunos desde a educação infantil, ofertando um ensino gratuito e de qualidade.

Nesse sentido, o PNE (BRASIL, 2014) aborda a universalização do ensino fundamental para as crianças de 6 à 14 anos, com o objetivo de garantir até o ano

de 2024 que 95% do alunado conclua a modalidade na idade recomendada. Para isso, foram estabelecidas estratégias para desenvolver e aprimorar o ensino fundamental, dentre eles a implementação de uma base nacional comum curricular capaz de unificar o ensino seriado em diferentes regiões do Brasil por meio de uma educação flexível.

De acordo com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a LDB nº. 9394 de 1996, o ensino fundamental com duração de 9 anos, destina o seu atendimento para alunos com 6 anos de idade até 14 anos de idade, ofertando aulas do primeiro ao nono ano. Essa etapa educacional deve possuir como estratégia de desenvolvimento a promoção de movimentos culturais no interior da instituição de ensino, com o intuito de propagar a diversidade por meio de um ensino gratuito e de qualidade. Cabe ao ensino fundamental ofertar atividades extracurriculares que estimulem e desenvolvam as habilidades dos estudantes. Para alcançar essa meta com um padrão de qualidade é necessária a colaboração dos órgãos estatais na organização do sistema público de ensino, assim como a efetiva participação dos pais por meio da relação entre família e instituição escolar.

Conforme o documento supracitado, pretende-se que até o ano de 2024 os alunos sejam alfabetizados até o terceiro ano do ensino fundamental, de modo que o processo de alfabetização se inicie desde a pré-escola com professores qualificados. É por meio desse trabalho do professor para com o aluno, dentro dos prazos estabelecidos, que o PNE 13.005/2014 compreende que a educação alcançará notas altas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, assim como no sistema internacional Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, sendo estes instrumentos referenciais de qualidade educacional. Contudo, o ensino deve ser direcionado a alcançar números adequados nas avaliações para ser considerado como um ensino de qualidade.

Na visão de Duarte (2010, p. 37) nesse contexto educacional “[...] o conhecimento é visto como uma ferramenta na resolução de problemas, e a prática cotidiana determinaria a validade epistemológica e pedagógica dos conteúdos escolares”. Percebe-se que, o conteúdo direcionado ao aluno limita-se ao desenvolvimento de suas competências, desvalorizando o conhecimento teórico-crítico na sua formação.

Em função disso, na próxima subseção destacamos a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para avaliar a concepção de educação e

formação contida no seu interior, haja vista que ela é tratada como um documento normativo que estabelece o currículo para a educação brasileira, dando ênfase no modo como se organiza o ensino fundamental atualmente.

3.1. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta subseção discutimos sobre a BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental, com o intuito de identificar a formação proposta para o alunado, nesse sentido destacamos os componentes curriculares que competem ao currículo formativo, analisando, em especial, como o componente do ensino de Linguagens e de Matemática proporciona a formação crítica do aluno para atuar no contexto social.

Citada anteriormente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL, 2009) e no PNE nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) teve a sua primeira versão apresentada em setembro de 2015, com o então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, durante o governo de Dilma Roussef. Nesse período havia uma crise econômica que estava em evidência, culminando na aprovação do *impeachment* da então Presidenta pelo Senado Federal em agosto de 2016. A partir de então se concentrou uma discussão voltada para repensar a educação brasileira refletindo todas as políticas educacionais, tendo como suporte teórico a primeira versão da BNCC.

Ante o exposto, as discussões sobre a construção de uma base nacional vêm se efetivando desde a composição do Movimento pela Base Nacional Comum¹⁵ no ano de 2013, isto é, um grupo não governamental e sem partido composto por

¹⁵ O Movimento pela Base Nacional Comum destaca que 'A BNCC determina os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças e jovens brasileiros. Nós trabalhamos para garantir que esses direitos sejam cumpridos, apoiando a implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio em todas as redes e escolas públicas do país. Acompanhamos e damos visibilidade para o andamento da implementação em diversas frentes. Articulamos para o alinhamento de políticas e programas – curriculares, de formação docente, materiais didáticos e avaliações – à BNCC, sempre buscando a coerência do sistema educacional. Levantamos, em parceria com organizações nacionais e internacionais, evidências e as melhores práticas para garantir a qualidade e a legitimidade dos processos. Junto com as secretarias de educação, construímos e disseminamos consensos e orientações técnicas para a construção dos currículos e a formação dos professores. E levamos para toda a sociedade o debate sobre uma aprendizagem mais significativa e conectada com a vida dos estudantes.'. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 14 jun. 2021.

pessoas interessadas em promover uma educação pública de qualidade por meio da prática da BNCC e do Novo Ensino Médio cujo ideal está centralizado no lema “Onde tem Base, tem Movimento!”.

O grupo em questão é composto por instituições nacionais e internacionais, dentre elas destacam-se: ABAVE- Associação Brasileira de Avaliação Educacional, destinada ao pluralismo e a democracia da avaliação educacional; CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, organização sem fins lucrativos, cujo objetivo é voltado para a melhoria da qualidade da educação pública; Comunidade Educativa Cedac, destinado ao desenvolvimento dos profissionais de educação; CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação dos Estados e do Distrito Federal; Fundação Lemann, isto é, um grupo familiar sem fins lucrativos que promove estudos voltados para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para os professores e alunos; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, grupo familiar sem fins lucrativos com atividades voltadas para o desenvolvimento da primeira infância (0 a 6 anos); Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna, grupos sem fins lucrativos voltados para o desenvolvimento da cidadania por meio da educação; Instituto Inspirare, tem como ideal promover o empreendedorismo educacional com programas que buscam melhorar a qualidade do ensino no Brasil; Instituto Natura, voltados para o desenvolvimento da equidade social por meio da educação no Brasil e na América Latina; Instituto Unibanco e Itaú Educação e Trabalho promovem a ampliação de oportunidades educacionais para os jovens; Movimento Todos Pela Educação, com a meta de assegurar que todo o alunado esteja inserido no contexto escolar até o ano de 2022; e, por fim, a UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, fundada em 1986, reúne os municípios para formar uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Todas as instituições supracitadas consolidam pesquisas voltadas para o pleno desenvolvimento do aluno, por meio da instauração da BNCC e a efetivação de políticas públicas educacionais. Por outro lado, Cássio (2019, p. 13) compreende que a BNCC é primeiramente “[...] uma política de centralização curricular, alicerçada nas avaliações em larga escala e balizadora dos programas governamentais de distribuição de livros didáticos”.

Nesse viés, após o *impeachment* da Presidenta Dilma Roussef, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o cargo de Presidente da República, dando sequência na consolidação da BNCC.

O governo de Michel Temer esteve pautado nos pressupostos neoliberais que totalizaram na criação de uma terceira versão da BNCC, no ano de 2017, marcada pela pedagogia das competências, excluindo todo o aspecto crítico da formação social dos alunos.

A crença no aspecto educacional avaliacionista fez se desenvolver uma educação guiada por interesses capitalistas, visto que “[...] alguns estados vêm transformando as suas avaliações externas censitárias em sofisticados sistemas de controle e responsabilização, vinculados simultaneamente a políticas de currículo, [...]” (CÁSSIO, 2019, p. 17). Nesse sentido, o governo não tende a utilizar os resultados de avaliações realizadas para melhorar o ensino ofertado, mas sim para fortalecer a reprodução estatal.

No ano de 2016, no período de 23 de junho a 10 de agosto, foram realizados seminários estaduais voltados para o debate da 2ª versão da BNCC, o grupo foi composto por professores, gestores e pesquisadores educacionais. Por conseguinte, em abril de 2017, o Ministério da Educação – MEC – entregou ao Conselho Nacional de Educação – CNE a terceira versão da BNCC com os títulos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo homologada em 20 de dezembro de 2017, e no ano de 2018, em 14 de dezembro, foi homologada a parte voltada para o Ensino Médio. A partir da validação oficial da BNCC foram realizadas capacitações docentes que serviram como suporte ao sistema educacional municipal e estadual no processo de instauração dos novos currículos escolares.

A BNCC, em sua versão definitiva, é um documento normativo que estabelece um conjunto progressivo de aprendizagens definidas como essenciais para que todos os alunos desenvolvam, durante o período da Educação Básica, por meio da aquisição de conhecimentos, competências e habilidades (BRASIL, 2017). Sendo assim, é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos definidos anteriormente pelas DCN's.

A rigor, o papel da Base (BRASIL, 2017) é promover ações capazes de elevar a qualidade do ensino no Brasil, mediante a construção de currículos, tanto para a instituição pública quanto na instituição particular, superando a fragmentação das políticas educacionais, por meio de aprendizagens essenciais que devem garantir o desenvolvimento de dez competências gerais. Isso consiste na concentração de conhecimentos e na aquisição de novos conceitos que resultam em novas

habilidades práticas e cognitivas capazes de solucionar problemas da vida social, como um cidadão pleno de seu exercício.

[...] Esses dois conceitos são recorrentes no documento, pois competências e habilidades estão presentes nas propostas que partem das agências multilaterais, cuja função é desenvolver políticas vinculadas às políticas econômicas e de caráter humanitário para os países em desenvolvimento. Evidencia-se, cada vez mais, o foco do conhecimento centrado no indivíduo. Ele se torna o principal agente desse processo de conhecimento. Por conseguinte, cabe a ele desenvolver as suas potencialidades. Isso justifica o discurso com base neoliberal no âmbito educativo, no qual cada um é gerenciador do seu próprio fracasso. Esse é um discurso de caráter meritocrático, que atribui a cada um a produção da sua própria existência, sem considerar as desigualdades sociais e individuais. Temos, assim, uma crescente supervalorização do 'saber fazer' (COSTA; MOLINA, 2020).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que todas as competências gerais, destacadas no decorrer da BNCC, devem ser relacionadas com o planejamento didático das etapas que compreendem a Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), para que assim, desenvolva as habilidades dos educandos ano a ano sequencialmente. A educação definida pelo documento normativo compreende o aluno como um indivíduo em constantes mudanças. Dessa forma, o currículo está organizado em torno de aprender a aprender ao longo da vida, para o trabalho e para a vivência em sociedade para com os outros.

Saviani (2020) salienta que a instituição escolar é compreendida como uma panaceia inserida na sociedade contemporânea, onde camufla a precariedade social existente e busca remediar as mazelas do capitalismo, ou seja, agindo como um instrumento de controle e padronização social. Partindo desse pressuposto o documento supracitado defende que as dez competências gerais são fundamentais para formar o indivíduo sob um viés ético e moral, capaz de compreender os desafios e deveres do seu papel como um cidadão.

Voltando-se para essa lógica mercantilista, Duarte (2020, p. 35) enfatiza, “[...] quanto à ideia de facilitar a vida de quem produz, por meio de um ‘ensino que vá ser útil lá na frente’, trata-se de limitar os currículos escolares ao que seja útil do ponto de vista da adaptação à economia capitalista”, ou seja, o ensino está sendo coerentemente organizado para assumir uma posição neutra, excluindo a socialização do saber crítico e sistematizado.

No quadro, a seguir, apresentamos em linhas gerais as competências preconizadas pela BNCC para a educação básica. O intuito é evidenciar como a Base estabelece, por intermédio da educação, a capacidade e a autonomia de cada indivíduo para desenvolver habilidades e competências para sua inserção social.

Quadro 1: Competências Gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

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

Fonte: BRASIL, 2017, p. 9-10.

No quadro 1, verifica-se que tais competências são necessárias para contemplar a formação integral do aluno, sendo desenvolvidas por meio da educação sistematizada, tendo como prioridade o desenvolvimento dos termos equidade, diversidade e igualdade, para que assim ocorra a aprendizagem de forma efetiva e igualitária. Nesse viés, os professores devem trabalhar com planejamentos que aprimorem as competências nos alunos, premeditados nos currículos educacionais como o que os alunos devem ‘saber fazer’ com o intuito de saber resolver problemas futuros em sua vida cotidiana, promovendo um ensino por meio da alienação social.

Em vista disso, o presente documento normativo determina que a Educação Básica deva engendrar a formação intelectual global do aluno, enquanto um homem ativo na sociedade, ou seja, a formação sob um ensino pluralizado considerando o aluno como o próprio sujeito da aprendizagem.

A BNCC (BRASIL, 2017) salienta que a educação necessita desenvolver as singularidades de cada indivíduo por meio de um espaço de aprendizagem democrático onde a cooperação e o trabalho em grupo sejam realizados para o bem maior do meio social. Em consonância, o currículo passa a ser organizado de modo que o ensino supere as mazelas educacionais, onde a aprendizagem esteja voltada para as necessidades dos alunos de cada instituição de ensino, para que estejam aptos a lidar com os desafios da sociedade atual.

Os princípios de igualdade e equidade preestabelecidos pela BNCC para a Educação Básica devem perpetuar-se sobre as especificidades de cada aluno, garantindo o acesso e a permanência na instituição de ensino. Desse modo, com o intuito de efetivar o conceito de igualdade, objetivando a exclusão da marginalidade existente em diferentes grupos sociais, o currículo proposto pela Base leva em

consideração a superação dos preconceitos existentes no âmbito escolar, de modo que o professor atue para que o seu planejamento esteja voltado na compreensão de que cada aluno possui uma necessidade específica. Assim, promoverá a equidade no interior da sala de aula, por intermédio do planejamento e do trabalho didático.

Em contrapartida, é de suma importância identificar sob qual ótica o termo igualdade vem sendo discutido na BNCC, de modo que para Bottomore (1988, p. 298) o presente termo é apresentado pela teoria marxista sob duas concepções cada qual correspondente a uma fase da sociedade pós-revolucionária. Neste tocante, a primeira concepção compreende o princípio ‘de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo o trabalho realizado’, e, a segunda salienta os pressupostos ‘de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades’.

Na primeira, predomina o princípio “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo o trabalho realizado”. Esse princípio de distribuição – ao contrário do que pretendem os defensores da sociedade capitalista atual – só se concretizará na sociedade pós-revolucionária, onde todos os outros critérios pelos quais a distribuição tem sido feita serão abolidos como ilegítimos e injustos. Mas, como as diferenças nas realizações individuais são, pelo menos em parte, resultado de diferenças de talento e capacidade que são inatas ou produto das condições ambientais, e, como as situações familiares e condições de vida dos diferentes indivíduos são muito diversas (desde diferenças no físico e as correspondentes necessidades de vestuário e alimentação, até as diferentes responsabilidades impostas por diferenças no tamanho da família, etc.), esse princípio de distribuição não equivale ainda a uma igualdade justa (tratamento igual), pois, embora uma igualdade abstrata seja formalmente aplicada a todos os indivíduos, eles recebem na realidade um tratamento materialmente desigual. O princípio “de cada qual segundo sua capacidade, a cada qual segundo suas necessidades” corresponde à fase comunista superior da sociedade pós-revolucionária. Só no COMUNISMO será conferido um tratamento realmente igual aos seres humanos desiguais, com todas as suas necessidades forçosamente desiguais. [...] Pressupõe-se, é claro, que o desejo universal de possuir cada vez mais terá desaparecido por si mesmo numa sociedade que assegura meios de vida adequados a todos e na qual já não há hierarquias de poder e de prestígio [...] (BOTTOMORE, 1988, p. 298).

Por intermédio da teoria marxista identificamos na BNCC (BRASIL, 2017) a existência de uma igualdade subjetiva. Essa igualdade é repensada apenas como uma possibilidade de satisfazer a população de baixa renda. É notório que as

crianças periféricas não possuem os mesmos insumos necessários para a efetivação da aprendizagem, os quais as crianças localizadas em regiões centrais possuem. Como exemplo, podemos destacar: local adequado para a realização das aulas com materiais disponíveis para as práticas de ensino, professores bem remunerados e com formação continuada, assim como a alimentação adequada dentro e fora da instituição de ensino.

Todos esses fatores implicam na igualdade de internalização do conteúdo escolar por parte do aluno em diferentes regiões do Brasil. Em vista disso, a igualdade apenas se efetivará a todos por meio do tratamento igual para todo o alunado, de modo que, por meio da organização política, todos possuam um modo de vida adequado com distribuições de rendas justas.

Neste tocante, a BNCC (BRASIL, 2017) está organizada e voltada para que os currículos educacionais das instituições públicas e privadas desenvolvam as aprendizagens essenciais estabelecidas durante todo o percurso da Educação Básica, contextualizando todos os conteúdos específicos de cada região brasileira por meio de uma organização interdisciplinar, com práticas dinâmicas e interativas estabelecendo um processo contínuo de aprendizagem.

A Educação Básica está subdividida em três etapas, contemplando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, cada qual com o objetivo de desenvolver competências e habilidades específicas para cada faixa etária determinada.

A organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar pautada na plena formação do aluno, abordando os componentes curriculares compostos pelo ensino de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia, História), e Ensino Religioso, de acordo com o documento, todas as matérias supracitadas “[...] se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2017, p. 27).

Em consonância com essa divisão, cada componente curricular propõe habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas durante todo o período do educando na instituição escolar, por meio de diferentes objetos de conhecimentos estabelecidos pelas unidades temáticas.

Dessa forma, os conteúdos e conceitos estão organizados ao longo do Ensino Fundamental voltados para desenvolver os alunos partindo de suas especificidades, de acordo com a Base os objetivos inseridos no currículo escolar devem iniciar com um verbo capaz de expressar a habilidade envolvida na realização da atividade, assim como os conhecimentos que serão desenvolvidos, e, por conseguinte, os modificadores dos verbos que buscam especificar os processos de desenvolvimentos esperados após a prática escolar (BRASIL, 2017).

Voltando as atenções especificamente para a etapa do Ensino Fundamental, a BNCC salienta que nos anos iniciais a educação tem o dever de valorizar as situações lúdicas que envolvem jogos e brincadeiras, haja vista que a criança se encontra em fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. O ensino sistematizado é apresentado para a criança gradativamente, partindo de suas experiências práticas e de seus interesses em construir novos conhecimentos. Nesse momento da vida, cada uma conquista maior autonomia dentro do ambiente escolar por meio do uso da linguagem oral e escrita, assim como a apropriação das operações matemática.

Por essa razão, a criança encontra-se em um processo de formação de sua identidade e expressão social cabendo ao ensino sistematizado o favorecimento desse desenvolvimento. No entanto, Newton Duarte (2020) salienta que a formação sistematizada para os neoliberais assume outro ponto de vista.

[...] A educação escolar, afirmam os neoliberais, deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a 'passar conteúdos' desprovidos de posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades 'úteis' (DUARTE, 2020, p. 33).

De acordo com Duarte (2020), os documentos que norteiam a educação atualmente buscam promover uma educação pautada no desenvolvimento de competências úteis para o mercado de trabalho, de modo que os alunos não questionem as mazelas sociais impostas pelo governo à sociedade, deixando-a alienada. Nesse cenário, a BNCC (BRASIL, 2017) defende a importância da experiência fora da instituição de ensino sistematizado na vida do aluno, pois é dessa forma que se caracteriza o pensamento criativo, lógico e a capacidade de argumentação no Ensino Fundamental.

Em consoante, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a Base destaca o desenvolvimento da alfabetização como sendo de suma importância para que as crianças sejam inseridas na sociedade letrada, para que a partir disso possam garantir a apropriação de outras habilidades. Nesse sentido, no decorrer do Ensino Fundamental a apropriação do conhecimento por parte do aluno se dá pela “[...] consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2017, p. 59).

A etapa do Ensino Fundamental é demarcada pela transição dos alunos da infância para a adolescência, nesse contexto a Base visa a uma educação pautada na promoção da autonomia para que eles iniciem o Ensino Médio e busque a formação necessária para a vida.

Não obstante, a formação do aluno flexível é caracterizada por um processo de ensino acrítico implantado pela sociedade neoliberal com o intuito de formá-lo para atender apenas ao mercado de trabalho, ou seja, o processo de formação de conceitos científicos é interrompido, uma vez que o objetivo é manter os jovens alienados para atender aos interesses do capital.

[...] Os conhecimentos a serem ensinados nas escolas não devem visar, portanto, apenas a preparação dos indivíduos para as demandas prático-utilitárias da cotidianidade. A escola deve socializar a cultura científica, artística e filosófica de maneira que possibilite às pessoas a compreensão da realidade e de si próprias como parte dessa mesma realidade (DUARTE, 2020, p. 37).

Nessa ótica, a educação atual coloca o professor como um agente capaz de formar o aluno para ser um cidadão ativo na sociedade, capaz de compreender normas éticas e sociais, sob a perspectiva antidemocrática da pedagogia das competências, tendo como foco o aprender a aprender, assim como a aquisição de habilidades úteis para a vida no trabalho e a resolução de problemas sociais, excluindo todo o caráter crítico e sistematizado.

Nesse contexto, o Ensino Fundamental apresentado pela BNCC (2017) está vinculado às necessidades técnicas do mercado de trabalho, por meio de uma formação flexível e proativa, culminando na desvalorização da mão de obra recém-formada.

Na seção seguinte abordamos como a aprendizagem está presente na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), dando ênfase na compreensão do desenvolvimento do educando da Educação Básica, por meio do ensino escolar sistematizado.

4 ANÁLISE DA BNCC SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na seção anterior identificamos a BNCC na condição de um documento norteador que em sua força de lei pretende organizar o ensino no Brasil, a sua organização está voltada para seções que salientam objetivos e competências específicas a serem realizadas em cada modalidade da Educação Básica.

A BNCC, enquanto documento normativo do currículo educacional compreende a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno sob os princípios neoliberais. A educação é proposta por meio do diálogo e da convivência entre a família e a escola, no intuito de contribuir para a solução das divergências e dos conflitos sociais. Conforme preconiza a própria Base “a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 37).

A Educação Básica é apresentada pela BNCC como um período constituído de interações sociais e de brincadeiras. O documento salienta que é por meio dessas interações que a criança formula a sua identidade e emoção, enquanto lida com alegrias e frustrações. Para isso, são estabelecidos direitos de aprendizagens a serem iniciados durante a Educação Infantil, que tendem a assegurar o desenvolvimento dos alunos desde a mais tenra idade, com o intuito de promover “[...] condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]” (BRASIL, 2017, p. 37).

Dessa forma, os alunos não possuem uma relação de aproximação com os conteúdos sistematizados, totalizando no esvaziamento de conteúdos clássicos que são essenciais para estabelecer o início do processo de uma formação crítica desde a mais tenra idade. No quadro 2 mostramos os Direitos de aprendizagens das crianças na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, conforme segue:

Quadro 2: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 38.

Todos os aspectos elencados acima para o desenvolvimento do aluno na Educação Infantil são essenciais para que possamos explicitar a nossa análise sobre a proposta de ensino estabelecida pela Base para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Base (BRASIL, 2017, p. 38) salienta a aprendizagem e o desenvolvimento infantil pautado no ideal da criança, enquanto um ser social que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores [...]”, desenvolvendo-se por meio da junção de um conhecimento sistematizado e da prática diária com o mundo físico.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ocorrer de forma equilibrada certificando-se da integração e da continuidade dos direitos de aprendizagens instaurados na Educação Infantil. Parafraseando o documento (BRASIL, 2017, p. 53) é indispensável o uso de estratégias de acolhimento tanto para os alunos quanto para os profissionais de ensino, pois nessa nova etapa existem singularidades e o processo de construção do conhecimento tem de estar pautado no que a criança sabe fazer sozinha, é esse contexto que dará continuidade no ensino iniciado desde a mais tenra idade na Educação Infantil.

A Base salienta que a troca de materiais e de experiências entre professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental possa facilitar a continuidade do trabalho pedagógico promovendo a inserção dos alunos nessa nova etapa do ensino, contribuindo com a superação dos desafios impostos aos alunos. Nesse contexto, a BNCC apresenta uma síntese de aprendizagens previstas em cada campo de experiências, essa síntese exposta pelo documento (BRASIL, 2017, p. 53) é compreendida na qualidade de um “elemento balizador” que se inicia desde a Educação Infantil até a inserção do aluno no Ensino Fundamental onde será ampliada e aprofundada.

No campo de experiências “O eu, o outro e o nós” torna-se objeto de reflexão, o ensino é pautado no respeito à diversidade social e na expressão emocional. Por conseguinte, no campo “Corpo, gestos e movimentos” o aluno é posto a reconhecer ações e situações do cotidiano, ressaltando os aspectos de autonomia e habilidades manuais. Ao trabalhar com “Traços, sons, cores e formas” são apresentadas as habilidades de reconhecimento de diferentes tipos de sons e ritmos e interação com a música e a expressão coletiva. A síntese referente à “Escuta, à fala, ao pensamento e à imaginação” pressupõe a presença da alfabetização por meio da expressão de ideias e argumentação oral em diferentes situações, destacando a adequação da fala de acordo com o contexto no qual foi emitida, o fato de não explicitar quais são os meios de realização desse campo de experiência favorece a existência de uma lacuna sobre como e em qual momento proceder ao trabalho

pedagógico voltado para a alfabetização. Por fim, “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” voltados para a identificação e a comparação de propriedades de variados objetos.

Identificamos que no documento normativo o professor é classificado como agente flexível e organizador de ações, cujo papel está voltado para formar competências e habilidades nas crianças, promovendo, por meio do ensino escolar, a alienação dos indivíduos desde os anos iniciais. Por este posto, identificamos a importância de um currículo que esteja pautado na internalização da cultura por parte de cada criança, para que assim cada uma com sua liberdade se reconheça enquanto um cidadão crítico garantindo a sua compreensão social.

Na visão da BNCC, os anos iniciais do Ensino Fundamental são organizados partindo da valorização da aprendizagem lúdica, sendo de suma importância nesse momento que as experiências adquiridas na Educação Infantil estejam vinculadas de forma sistematizada com os conteúdos. É nesse cenário que as experiências auxiliarão os alunos no desenvolvimento da oralidade e na compreensão do mundo que os cercam até que se apropriem da cultura alfabética e da matemática em variadas situações.

Contudo, não é assim que entendemos, uma vez que na Teoria Histórico-Cultural a intervenção pedagógica é essencial para a aquisição da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A intervenção do professor provoca mudanças significativas no psiquismo humano que não se realizariam espontaneamente sem a mediação entre a criança e o seu objeto de estudos.

A teoria histórico-cultural compreende que a aprendizagem está para o desenvolvimento da criança, assim como o desenvolvimento está para a aprendizagem e ambas se efetivam no interior da instituição escolar, por meio do ensino sistematizado mediado pelo professor, que culminará na aquisição de conceitos científicos por parte do aluno. Assim, a instituição escolar é de suma importância para que o indivíduo se desenvolva apropriando-se de conceitos científicos de maneira clara, isto é, promovendo o desenvolvimento de sua consciência.

Educar é um ato político e é por meio do ensino sistematizado que o aluno internaliza o conhecimento produzido historicamente, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento enquanto um ser social e crítico, por intermédio da aquisição dos conceitos científicos sistematizados pelos conteúdos disciplinares na escola.

A pedagogia histórico-crítica promove o ensino pautado na luta contra a hegemonia política, estabelecendo a consciência de classe na minoria, de modo que compreendam a contradição existente em nossa realidade social, haja vista que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2008, p. 45).

O ensino escolar deve, por sua vez, estar pautado em uma formação humana e crítica, excluindo os aspectos formativos da pedagogia das competências destacada durante toda a BNCC, cujo intuito é o de colocar o aluno como o centro da atividade pedagógica, sendo ele, então, culpabilizado pelas futuras mazelas educacionais.

A pedagogia das competências destacada pelo documento visa a que o trabalho do professor deve estar voltado para o desenvolvimento do aluno pautado no ‘saber fazer’ assim como o exercício da cidadania no ambiente de trabalho, promovendo a pluralidade de situações diárias na formação do aluno. O ensino organizado sob a pedagogia das competências possui um teor não crítico, caracterizado pelo esvaziamento dos conteúdos a serem abordados em prol da sociedade do conhecimento.

A sociedade capitalista não tem interesse em possibilitar a socialização do saber que desvende suas contradições, não tem interesse que os homens tenham consciência de sua condição de exclusão dessa sociedade e dos bens culturais. [...], é necessário entender o processo que vem ocorrendo de desmantelamento da escola e mesmo de uma banalização do conhecimento em prol de uma ‘sociedade do conhecimento’ na qual o objetivo maior é pensar na empregabilidade, em formas de adequar os alunos aos preceitos neoliberais, na qual a competência e a aquisição de habilidades são mais importantes que o conhecimento histórico-científico (FACCI, 2004, p. 33-4).

Em vista disso, compreendemos que a formação estabelecida pela BNCC, que se inicia durante a Educação Básica, está voltada para os ideais da sociedade capitalista, cujo objetivo é o de formar trabalhadores com conhecimentos úteis para servir na reprodução do capital. Procura formar um sujeito conformado com as mazelas sociais, para que o mesmo não contraponha os dizeres neoliberais. Assim, a educação é moldada para evitar o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, para que assim possam trabalhar no objetivo de desenvolver a alienação para o desenvolvimento do capitalismo.

A Base compreende que os métodos avaliativos são determinantes para identificar o nível de aprendizagem e desenvolvimento no qual o aluno encontra-se inserido. As avaliações produzidas pelo governo do Brasil, e realizadas em larga escala pelas escolas, desde a Educação Básica até o período de formação do Ensino Médio, raramente utilizam seus resultados para a adequação de políticas públicas eficientes para o contexto escolar, mas sim são utilizados para fortalecer a reprodução estatal, promovendo o esvaziamento do currículo escolar.

De acordo com Cássio (2019, p. 17) “[...]. Alguns estados vêm transformando as suas avaliações externas censitárias em sofisticados sistemas de controle e responsabilização, vinculados simultaneamente a políticas de currículo [...]”. Contudo, os direitos de aprendizagem elencados pelo documento normativo são destinados a servir a classe capitalista de forma equivocada e mascarada, por meio do controle do trabalho docente. Nessa concepção os professores passam a ser os responsáveis pela formação, assim como pelos fracassos educacionais existentes na educação escolar.

O homem, enquanto agente de transformação social, transforma a natureza e a si mesmo, por meio de um processo de internalização do conhecimento. Dessa forma, a BNCC estabelece o ensino voltado para a formação ao longo da vida sob aspectos de mudanças socioemocionais promovendo uma falsa sensação de formação para a classe trabalhadora.

Esta, por sua vez, sofre com a desvalorização da mão de obra e a procura por empregos, sendo que as condições de trabalho ficam cada vez mais precárias e as empresas buscam um indivíduo adaptativo e flexível para aceitar suas condições de trabalho. A formação de competências visa, portanto, à construção de conhecimentos em sua aparência, mas em sua essência é apenas um aparelho reprodutor estatal. Essa educação viabiliza uma formação para atuar na sociedade e, ao mesmo tempo, promove uma ‘competição’ de inserção no mercado de trabalho entre a minoria que se encontra marginalizada.

Com base nisso, a BNCC difunde a ideia de que a formação para o trabalho e o ‘saber fazer’ é mais importante e útil do que a formação humana integral, ganhando forças de dominação para com a população. Isso se explica a partir do momento em que os indivíduos da classe trabalhadora não se reconhecem enquanto um grupo social.

Nesse aspecto, Prado (2009, p. 121) explica que “[...] por não possuírem consciência própria, são influenciados, manipulados e, portanto, dominados, muitas vezes passivamente por outros indivíduos ou grupos”. Contudo, o discurso educacional atual se constitui sob uma falácia de que o bom ensino é o que prepara o aluno para a vida cotidiana, caracterizando-se em um ensino fracionado.

Na próxima subseção realizamos um estudo na BNCC sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, analisando os processos formativos propostos para a Educação Básica, buscando compreender como o documento promove a formação de conceitos científicos nos alunos do Ensino Fundamental, buscando na Teoria Histórico-Cultural os conceitos educacionais necessários para uma formação educacional crítica e de qualidade.

4.1. ANÁLISE DA BNCC SOB A PERSPECTIVA DO IDEÁRIO POLÍTICO-EDUCACIONAL DA UNESCO

Nesta subseção discutimos sobre os conteúdos estudados nos componentes curriculares de Linguagens e Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental propostos pela BNCC (2017), aproximando-os de uma análise crítica acerca da formação do aluno sob a perspectiva da teoria histórico-cultural. O objetivo neste momento é verificar em que medida os pressupostos da psicologia histórico-cultural estão presentes ou ressignificados na BNCC, na qual segue a concepção da Pedagogia das competências na perspectiva do aprender a aprender.

É importante ressaltar que a teoria histórico-cultural compreende o homem enquanto um ser que se desenvolve por meio do trabalho e da interação com a cultura que o cerca, internalizando os signos que são capazes de realizar modificações psíquicas. Os signos reconhecidos como representantes semióticos são responsáveis pelo processo de formação intelectual do indivíduo, ou seja, é a partir de sua internalização que o homem aprimora a sua consciência totalizando no pensamento por conceitos, nesse viés torna-se capaz de realizar representações mentais de objetos concretos.

Nesse processo de desenvolvimento proposto pela teoria histórico-cultural a mediação é identificada na qualidade de um componente transformador capaz de auxiliar a compreensão do ser humano para com o objeto concreto, visto que “[...] encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim,

uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato do trabalho, seja ele 'prático' ou 'teórico'" (MARTINS, 2013, p. 289).

De acordo com Vigotski (2009, p. 175) os signos são internalizados por meio da mediação, modificando as ações psíquicas do indivíduo que transitam do estado de síncrese, isto é, uma visão precária de uma pluralidade de informações, para uma síntese mental, nesse momento a consciência do aluno já está desenvolvida e o mesmo apresenta conceitos partindo do pensamento lógico-verbal.

Em vista disso, Martins (2013) ressalta o processo de pensamento do indivíduo sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural na qualidade de:

[...] um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade. Sua gênese radica no tratamento objetivo da realidade, quando as formas sensoriais de relação com ela se revelam insuficientes na superação dos desafios e das tarefas que se apresentam ao indivíduo. Dessa maneira, o pensamento aparece, desde as suas origens, produzido pela atividade humana, pela evolução dos meios que a amparam - e nisso se incluem os instrumentos psíquicos, os signos, os conceitos (MARTINS, 2013, p. 292).

Vigotski (2009) sinaliza que o pensamento do ser humano está em um constante processo de evolução, pois se apropriando da cultura desenvolvida por meio de processos históricos, o indivíduo torna-se capaz de aprimorar as suas funções psicológicas superiores, garantindo o pleno desenvolvimento de suas capacidades conscientes e intencionais. É por meio de uma formação multilateral alinhada à educação escolar que o pensamento se desenvolve, propiciando generalizações acerca do objeto em questão, que totalizarão, mais tarde, em conceitos científicos, deixando de lado o senso comum dos conceitos espontâneos.

Trata-se da mediação de conteúdos clássicos como instrumento do processo de ensino e aprendizagem que os alunos transitarão da consciência dos conceitos espontâneos, isto é, o conhecimento pautado no pragmatismo imediatista, para os conceitos científicos que, por sua vez, estão embasados na orientação sistemática, consciente e programada.

Esse percurso de formação, pautado na formação de conceitos, promove a transformação do psiquismo humano, uma vez que a apropriação do conhecimento sistematizado faz com que o aluno compreenda a realidade objetiva de maneira subjetiva gerando mudanças no comportamento humano, pois "[...] nada existe no plano intrapsíquico que não encontre apoio em condições objetivas de vida e,

sobretudo, de educação, a quem cumpre a tarefa de promover as apropriações requeridas à vida social” (MARTINS, 2013, p. 288).

Assim como a educação escolar, o desenvolvimento psíquico não ocorre de forma linear e integralizada, dado que é um processo pautado na evolução humana que consiste em variados momentos de transformações, até se aproximar a um resultado qualitativamente adequado. Nesse sentido, é papel do ensino sistematizado garantir a superação das ações elementares do indivíduo, diferenciando-os dos animais por meio da progressão da inteligência como um produto do desenvolvimento histórico da humanidade, o qual se constitui por intermédio de constantes modificações.

Partindo desse pressuposto, analisamos como a BNCC, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, estabelece a organização do conteúdo para a formação do indivíduo e sob qual tendência pedagógica pretende formar o homem enquanto um ser social. A Base, enquanto um documento normativo, contempla a formação do aluno perante aspectos de aprendizagens progressivas que tem por objetivo formar um currículo com conteúdos essenciais para serem desenvolvidos durante todo o período da Educação Básica.

Durante a sua criação, a BNCC teve como finalidade balizar o ensino e as práticas educativas realizadas pelos profissionais da área educacional, apropriando-se de correntes educacionais contemporâneas para promover a capacidade adaptativa do indivíduo às necessidades do meio no qual se encontra inserido, colocando a escola como um local de controle social capaz de remediar as mazelas causadas pela sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, o documento supracitado salienta que durante os anos iniciais do Ensino Fundamental devem-se valorizar as situações lúdicas de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que nesse momento o ensino está organizado com base nos interesses e nas vivências do educando para que, assim, possa progredir com o desenvolvimento de competências.

De acordo com Cássio (2019) a BNCC é organizada em torno dos aspectos ideológicos da pedagogia das competências durante toda a etapa da educação brasileira, dando ênfase a um discurso hegemônico, cujo ideal educacional é desenvolver um aluno capaz de aprender a aprender adequando-se às necessidades sociais. Diante do exposto, a BNCC destaca que o Ensino Fundamental deve ter como cerne de seu trabalho a alfabetização para que os

alunos sejam introduzidos na sociedade letrada por meio da aquisição de novas habilidades.

No sentido de estabelecer a aprendizagem por meio do ensino, a Base estabelece que a linguagem seja de suma importância para que o indivíduo seja inserido no âmbito das práticas sociais, gerando valores morais e éticos desde a mais tenra idade. Dessa forma, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a linguagem abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, e o aluno ao se apropriar de suas especificidades torna-se apto para agir ativamente na sociedade, na qualidade de um ser social com maior autonomia.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 63).

Em vista disso, o documento supracitado entra em contradição no momento em que estabelece a promoção da linguagem, seguindo aspectos críticos de uma proposta analítica por meio da sistematização e da abstração por parte do estudante. No entanto, esta proposta está voltada apenas para desenvolver as competências específicas, necessárias para atender ao mercado de trabalho.

Para que as competências gerais da linguagem sejam efetivadas, identifica-se que os alunos devem compreender aspectos como a linguagem, enquanto construção humana e cultural; utilizar a linguagem em prol de tornar a sociedade inclusiva e democrática por meio da troca de experiências; solucionar conflitos através do uso do diálogo; participar de práticas individuais ou coletivas que envolvam a produção da linguagem; e, utilizar a tecnologia para que a comunicação seja efetivada de forma “[...] crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASIL, 2017, p. 65).

Todavia, o ensino crítico é direcionado apenas para produzir conhecimentos voltados para a solução de problemas futuros, formando cidadãos capazes de

atender aos apelos da sociedade, o desenvolvimento de competências para o saber fazer e para a solução dos problemas sociais emergentes como a falta de empregos e de oportunidades de trabalho.

Ainda, voltados para o desenvolvimento da linguagem por meio da alfabetização proposta pela Base, torna-se necessário, pois, retomar o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), cuja definição de alfabetização apontada na Meta 5 do documento visa a “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014).

Não obstante, é notória a existência de uma antítese quanto à concepção de alfabetização apresentada diante dos documentos supracitados, na BNCC a mesma deve se efetivar nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo como objetivo principal a garantia da leitura e da escrita, por outro lado no PNE (Lei nº13.005/2014) não se limita apenas à aquisição da leitura e escrita, conforme apresenta a estratégia 5.1.

5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; (BRASIL, 2014).

Desse modo, a colocação da alfabetização na qualidade de uma formação plena nos remete à compreensão da língua escrita desde os primórdios da psicogênese até a consciência letrada e não apenas à decodificação de letras. Assim, se comparada ao PNE (Lei nº13.005/2014), é possível identificar que a BNCC (BRASIL, 2017) coloca o processo de alfabetização em um mero esvaziamento dos sentidos, visto que se finda na aquisição da leitura e da escrita e, portanto, “[...] ao restringir o processo de alfabetização a ensinar a ler e escrever retroage conceitualmente e desconsidera as funções sociais da leitura e da escrita” (JACOMINI; SANTOS; BARROS, 2019, p. 116).

Posteriormente, a BNCC (2017) destaca como se efetiva o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa, o documento encontra-se subdividido em anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e organiza-se por eixo e objetos de conhecimento e por habilidades.

Neste estudo, dando maior atenção aos anos iniciais do Ensino Fundamental, torna-se importante ressaltar que, os eixos inseridos no componente curricular de

Língua Portuguesa estão subdivididos em: Oralidade, identificado como o uso da linguagem oral na relação para com o meio social; Leitura/escuta, definida pela relação do leitor, ouvinte ou espectador com a obra em questão seja ela obras escritas, sons ou imagens; e, Produção e análise semiótica, que engloba os processos de produções textuais.

No interior do componente curricular de Língua Portuguesa está inserido o item 'Processo de Alfabetização', destacando o ideal de promover a alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, assim, o documento normativo acredita que a alfabetização será alcançada no momento que o aluno compreender o alfabeto 'mecanicamente', ou seja, a partir do momento em que consiga codificar e decodificar os fonemas, grafemas e letras.

Nesse sentido, a BNCC destaca que, para que esse processo seja concluído é preciso que o aluno obtenha a habilidade de conhecer o alfabeto e identificar a diferença existente entre desenhos e letras, saber diferenciar as letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*, e, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita decodificando palavras e textos escritos de forma fluente. Em contrapartida, a formação do componente curricular de Língua Portuguesa, estabelecido pela BNCC, é justificado, apenas, pelo fato de promover o desenvolvimento de experiências e de habilidades que possam ser utilizadas nas práticas sociais, totalizando no esvaziamento da formação educacional.

A ausência de uma perspectiva de alfabetização que contemple a aprendizagem da leitura e da escrita em seu uso social crítico, tal como outros conteúdos fundamentais à formação plena dos estudantes, à reflexão sobre o existente e à utopia de construção de outra condição social e educacional à milhares de crianças de nossas escolas públicas, condenam a BNCC, mesmo se obtiver sucesso sua implementação, a produzir uma educação escolar despida de um sentido social de igualdade, justiça, solidariedade e democracia (JACOMINI; SANTOS; BARROS, 2019, p. 120).

Diante dessa análise, é evidente que a alfabetização para a BNCC (2017) se dá apenas ao processo de codificação e de decodificação, restringindo o aspecto de formação plena estabelecido pelo PNE (Lei nº 13.005/2014). Cabe salientar que o documento tem o seu foco na importância de relacionar os textos trabalhados com o contexto social no qual o aluno encontra-se inserido, garantindo a promoção do desenvolvimento de habilidades para que o conhecimento sirva de forma significativa em sua vida.

Não por acaso, a ênfase no ensino marcado pela Pedagogia das Competências permanece ativa durante todo o corpo do documento com o ensino pautado no desenvolvimento de experiências, uma vez que elas elevam a prática de linguagens contemporâneas na perspectiva de atender às demandas sociais, caracterizando um processo de multiletramentos pautado na ‘diversidade cultural’, capaz de atender às necessidades da nova sociedade.

Nesse viés, é relevante esclarecer que:

A pedagogia das competências aproxima-se mais de um dos pressupostos básicos da educação não-formal, aquele que afirma que a aprendizagem se dá por meio da prática social, do que da educação formal, aquela que ocorre nas escolas. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado (PRADO, 2009, p. 125).

A partir dessa reflexão podemos dizer que a formação de competências é estabelecida através de um discurso da sociedade capitalista, cujo principal papel é o de regular e camuflar as precariedades existentes na formação educacional. Assim sendo, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 86) estipula a promoção de habilidades de forma articulada com as competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa, pois acreditam que, dessa forma, efetiva-se a “[...] ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania”.

Logo na sequência, o documento dispõe sobre o ensino do componente curricular Arte para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual está inserida no campo de desenvolvimento das linguagens, pois engloba Artes visuais, dança, a música e o teatro. De acordo com o documento, esse componente curricular está voltado para o desenvolvimento da sensibilidade do aluno, assim como o pensamento e as emoções, favorecendo a promoção do respeito às diferenças e o diálogo entre diferentes culturas, as quais a BNCC identifica como referência para o exercício da cidadania.

No interior da Teoria Histórico-Cultural, a emoção e o pensamento possuem a função de promover a organização do psiquismo humano, assim o homem torna-se capaz de compreender a realidade objetiva em sua subjetividade total, manifestando os seus pensamentos inicialmente na qualidade de conceitos espontâneos. Nesse interim, é importante destacar a função do pensamento como um meio analítico-

sintético capaz de realizar conexões mentais da realidade já existente e auxiliar o indivíduo na realização de tarefas, sejam elas práticas ou teóricas.

Contudo, o documento normativo apresenta divergências no aspecto formativo do indivíduo, se relacionado com uma formação crítica, pois defende que nesta etapa da Educação Básica o componente curricular de Arte deve “[...] assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 199).

Nesse sentido, a experiência do educando deve estar voltada para o seu interesse no período educacional objetivando o desenvolvimento de competências. Para concluir o componente artístico, a Base salienta o compartilhamento de saberes dos alunos para os professores, como parte do processo educacional, do qual é subdividido em dois momentos da prática investigativa, isto é, a organização dos conhecimentos de Arte, juntamente com o processo de criação, e a prática artística definida pelo compartilhamento de saberes.

Com o intuito de analisar os pressupostos da formação humana estabelecida pela BNCC, cabe trazer alguns aspectos apontados por Saviani (2020) no interior da pedagogia histórico-crítica, a partir da qual defende uma formação crítica e democrática, que seja capaz de inserir o indivíduo no meio social para atuar enquanto um cidadão capaz de lutar pelos seus direitos e deveres. Dessa forma, cabe ao professor, partindo de um nível elevado de conhecimento promover mudanças qualitativas para que o seu aluno se desenvolva.

[...] No ponto de partida, o educador, de um lado, e o educando, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão e, portanto, de inserção na prática social. Enquanto o educador tem uma compreensão sintética, ainda que precária, a compreensão do educando é de caráter sincrético. A compreensão do educador é sintética porque implica certa articulação dos saberes que detém relativamente à prática social, o que lhe permite dispor a relação educativa como um processo cujo ponto de chegada é percebido com razoável clareza. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os saberes que domina, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com educandos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão do educando é sincrética uma vez que, por mais saberes que detenha, sua própria condição de educando implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência

pedagógica com a prática social de que participa (SAVIANI, 2020, p. 19).

O estudo do autor supracitado vem ao encontro de nossos anseios, no sentido de mostrar que o professor e o aluno se encontram em dois polos diferentes de conhecimentos e cabe ao ensino sistematizado, por meio da mediação analítica, estabelecer a promoção desse conhecimento de forma crítica. Para que o ensino cumpra o seu papel crítico de formar o cidadão para atuar democraticamente, a educação deve estar organizada com o objetivo de socializar a cultura científica por meio de conteúdos clássicos, para que assim o indivíduo tenha respaldos para compreender a constituição da sociedade no qual está inserido.

Portanto, este feito apenas será concluído no momento em que o ensino pautado na formação do indivíduo flexível para atender ao mercado de trabalho for desconstruído, uma vez que o ensino pautado nos pressupostos da sociedade capitalista tende a atender apenas às necessidades mercadológicas, formando trabalhadores e cidadãos de forma que ofereçam a eles uma falsa sensação de liberdade.

Retomando a organização do Ensino Fundamental (anos iniciais) proposto pela Base, o currículo de Educação Física aparece logo em seguida no documento como o último elemento que compõe a formação da linguagem. O ensino desse componente curricular deve estabelecer a promoção das práticas corporais e formas de expressão do aluno aprimorando sua consciência a respeito de seu próprio corpo, objetivando o desenvolvimento da autonomia para atuar ativamente na sociedade.

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 219) subdividiu o componente curricular de Educação Física em unidades temáticas (brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes, ginástica) de caráter lúdico com o intuito de destacar a expressão corporal como uma forma de linguagem social. Nesse contexto “[...] todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino”.

O documento supracitado tem a sua preocupação voltada para a formação estética e ética. Nesse caso, a Educação Física tem o papel de findar o processo de formação para a leitura, garantindo uma qualificação por meio da vivência de práticas corporais. Na proposta, fica a cargo do professor o papel de realização do

trabalho pedagógico, que deve ser pautado apenas no diálogo, promovendo a flexibilidade no currículo para atender às necessidades locais.

Nessa concepção, o ensino eleva um caráter inconsistente onde as crianças estão 'livres' para brincar, conforme o contexto onde estão inseridas no momento, sem que sejam guiadas por regras ou por jogos, com procedimentos pautados no ensino e na aprendizagem.

Diante do exposto, Neira (2019) volta a sua atenção para a organização do documento enquanto promotor do aspecto formativo da linguagem.

[...] Se o intento da Educação Física na área das Linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las criticamente (NEIRA, 2019, p. 170).

A partir dessa reflexão, podemos dizer que o ensino de Educação Física está organizado sob um currículo flexível, voltado para a formação de habilidades para formar alunos aptos para se desenvolverem perante uma sociedade multicultural por meio de suas vivências, excluindo o aspecto de alfabetização como inserção democrática na sociedade letrada.

A flexibilidade do ensino promove um esvaziamento dos conteúdos a ser trabalhado no interior da instituição escolar. Nesse viés, a Base pode ser vista enquanto aparelho de controle do Estado, de modo que ao definir os conteúdos que os professores devem trabalhar, para formar competências nos educandos, está garantindo o processo de alienação por parte dos alunos, para que esses, ao se formarem, possam atender ao mercado de trabalho, sem se contraporem aos aspectos governamentais e aos interesses de acumulação e reprodução do capital.

Avançando um pouco mais nessa análise, o documento normativo (BRASIL, 2017, p. 265) prevê o currículo para o componente curricular de Matemática nos anos iniciais do Ensino fundamental, salientando o seu uso na sociedade contemporânea, instigando a formação de um sujeito crítico, que esteja ciente de suas responsabilidades e deveres enquanto um ser social. Segundo a Base, a Matemática, como uma ciência hipotético-dedutiva, molda os sistemas abstratos por meio de uma visão epistemológica, que reorganiza representações do indivíduo para com o espaço físico à sua volta.

Nesse pressuposto, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a formação do aluno se daria por meio dos campos de Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade, garantindo a formação por intermédio de observações empíricas, associando representações do mundo real aos conceitos e propriedades matemáticas.

Nessa perspectiva, para a Base o objetivo é que os alunos “[...] desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações” (BRASIL, 2017, p. 265).

O documento em questão torna-se uma falácia ao estabelecer uma formação crítica por meio do ensino da matemática, reduzindo-a a uma mera orientação ideológica, cujo objetivo exala a formação de habilidades funcionais para a sociedade.

O ensino previsto salienta a promoção do letramento matemático, ou seja, um conjunto de ideias que busca promover o raciocínio matemático, utilizando os conceitos e os procedimentos para compreender o papel da matemática perante a sociedade. Nesse caso, com a padronização do material escolar para promover a flexibilização do ensino, os alunos estarão aptos para viver em sociedade e para solucionar problemas em variados contextos, efetivados por meio de uma formação com caráter excludente.

Está claro que o foco dessa base está no ‘ensino’ e não na aprendizagem, um ensino cujas características principais são a prescrição fragmentada de tópicos, o engessamento e a pasteurização dos sistemas de ensino, atendendo propósitos escusos que não são assumidos pelo MEC e seus parceiros. A estrutura rígida que dá todo poder aos códigos alfanuméricos visa controlar o trabalho dos professores e está a serviço das avaliações em larga escala, das indústrias de testes, de materiais instrucionais e de cursos para a formação ligeira de professores (BIGODE, 2019, p. 140).

Analisando o componente curricular para o ensino de matemática, identifica-se que a BNCC propõe o ensino subdividido em cinco unidades temáticas que permeiam a formação de habilidades e competências, a serem desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como consequência dessa proposta, a primeira unidade temática é denominada pelos Números tendo como finalidade o desenvolvimento do

pensamento quantitativo do aluno. Nesse momento, precisa desenvolver a habilidade de leitura, escrita, proporcionalidade, equivalência e ordem por meio de situações de experiências significativas. Nesse momento, o objetivo do ensino está voltado para a capacidade do aluno em resolver problemas com os numerais em diferentes operações, de modo que saiba argumentar as estratégias utilizadas para obter o resultado da operação.

É importante ressaltar que a BNCC reflete em seus escritos a formação do cidadão para atuar na sociedade neoliberal, sendo a qual o processo de ensino sistematizado está inserido. Pois estabelece, ainda, nessa unidade temática, o estudo de conceitos básicos de economia e de finanças propondo a formação integral do alunado.

A discussão voltada para aplicações financeiras, rentabilidade, juros e impostos reflete em uma educação interdisciplinar com aspectos culturais, sociais, políticas e psicológicas que visam a formar um novo cidadão para atender aos pressupostos do mercado de trabalho e do consumo. Todavia, Saviani (2017) compreende esse novo cidadão como:

[...] sujeito de direito e deveres, indivíduo crítico, consciente e participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o 'verdadeiro' homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo 'egoísta', que é adaptado, submisso à ordem existente, isto é, à sociedade burguesa tal como se encontra constituída (SAVIANI, 2017, p. 39).

Levando em consideração a concepção de cidadão estabelecida por Saviani, na qualidade de indivíduo formado sob um caráter e flexível para atender aos ideais políticos neoliberais da sociedade no qual está inserido, podemos analisar a formação disposta na BNCC, na segunda unidade temática estabelecida no decorrer do documento, a qual causa estranheza por estar inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental dada a sua complexidade.

A Álgebra, por sua vez, é definida pela “[...] representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos” (BRASIL, 2017, p. 270). As letras não são utilizadas nesse momento. Por conseguinte, o aluno deve compreender sequências numéricas e não numéricas compreendendo aspectos de regularidade, generalização de padrões e propriedades da igualdade.

Posteriormente, a Geometria é identificada como unidade temática do componente curricular que compõe a matemática. Portanto, o foco está voltado para o desenvolvimento do pensamento geométrico no aluno tornando-o capaz de compreender o espaço físico a sua volta.

De acordo com a BNCC, espera-se para os anos iniciais do Ensino Fundamental que “[...] os alunos identifiquem e estabeleçam pontos de referência para a localização e o deslocamento de objetos, construam representações de espaços conhecidos e estimem distâncias [...]” (BRASIL, 2017, p. 272), compreendendo as características das formas geométricas tridimensionais e bidimensionais para que, assim, desenvolvam a habilidade de diferenciar representações de figuras geométricas em todas as situações sociais.

Na continuidade, a unidade temática Grandezas e medidas é definida pela BNCC como o caminho pelo qual o aluno compreende a realidade do mundo físico direcionando-o para a formação de habilidades voltadas para a noção de número, a aplicação geométrica na realidade social e a construção do pensamento algébrico.

Dessa forma, durante o período na instituição de ensino, os alunos devem desenvolver habilidades de medidas e comparar grandezas, analisando os resultados apresentados por meio de expressões numéricas. A promoção dessa unidade temática deve estar voltada para que os alunos possam solucionar problemas, no decorrer de situações cotidianas, que envolvam comprimento, massa, tempo, temperatura, área e capacidade e volume.

Logo após, a última unidade temática estabelecida pela BNCC é denominada como Probabilidade e estatística, ou seja, o documento direciona os estudos para o ensino de conceitos que servirão como base para a vida cotidiana do indivíduo, de forma que todas as habilidades estejam organizadas para que o aluno aprenda a coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em diferentes situações. Em vista disso, o documento acredita que a formação pautada no desenvolvimento de habilidades fará com que o aluno possua um raciocínio bem fundamentado ao discutir sobre tal assunto, com o intuito de colaborar para o desenvolvimento da sociedade.

Na Matemática escolar, o processo de aprender uma noção em um contexto, abstrair e depois aplicá-la em outro contexto envolve capacidades essenciais, como formular, empregar, interpretar e avaliar – criar, enfim –, e não somente a resolução de enunciados típicos que são, muitas vezes, meros exercícios e apenas simulam

alguma aprendizagem. Assim, algumas das habilidades formuladas começam por: 'resolver e elaborar problemas envolvendo...'. Nessa enunciação está implícito que se pretende não apenas a resolução do problema, mas também que os alunos reflitam e questionem o que ocorreria se algum dado do problema fosse alterado ou se alguma condição fosse acrescida ou retirada. Nessa perspectiva, pretende-se que os alunos também formulem problemas em outros contextos (BRASIL, 2017, p. 177).

Neste tocante, os anos iniciais do Ensino Fundamental estão organizados e pautados no cotidiano do aluno, destacando as experiências adquiridas durante a Educação Infantil. Assim, tanto o componente curricular de Linguagens, quanto o componente curricular de Matemática, deve promover habilidades e competências nos alunos voltadas para a compreensão do cotidiano social.

Nessa visão, as habilidades são estabelecidas por meio de unidades temáticas, as quais progridem a cada ano de desenvolvimento escolar. Assim, cada habilidade adquirida pelo aluno servirá como base para a apreensão de novas habilidades e competências.

De acordo com Bigode (2019, p. 137), o documento referenciado defende a promoção da educação por meio de uma concepção equivocada e falaciosa, na qual destaca-se a ideia de que todos os alunos aprendem os conceitos da mesma forma e ao mesmo tempo. No entanto, não são levadas em consideração as diferenças sociais existentes entre o alunado da escola pública para com as escolas privadas de elite, como o tempo e espaço destinado ao estudo.

O ensino propaga a marginalização utilizando a escola enquanto aparelho de reprodução estatal. Isto é, o alunado da escola pública passa a ser marginalizado quanto às questões estatais e tem sua formação voltada para atender aos ideais do capital. O currículo pautado na formação de competências destaca uma formação baseada no caráter adaptativo onde o indivíduo é destinado a seguir as ideologias capitalistas, uma vez que a escola não possui autonomia crítica. Assim, o ensino científico perde a sua força, dando lugar ao ensino pautado nos saberes tácitos, reduzindo o trabalho pedagógico do professor a um mero reproduzidor do capital.

Com o uso da BNCC identifica-se um retrocesso na formação humana, uma vez que ela retoma os aspectos pedagógicos do final do século XX, sob um discurso incoerente de formação de capital humano, totalizando na marginalização da classe trabalhadora em prol do desenvolvimento da política neoliberal.

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores, caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o 'aprender a aprender' como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, p. 38).

A afirmação apresentada por Duarte (2001) vem de encontro ao que se deseja mostrar a respeito do ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências. Percebe-se que é uma educação de caráter seletivo e político que está voltada para formar as camadas populares da nossa sociedade, reproduzindo aspectos ideológicos neoliberais.

Nada obstante, o ensino é mascarado por meio do desenvolvimento de habilidades, cujo objetivo é alienar o indivíduo para que ele se forme enquanto um ser flexível e que obedeça aos desmandos do capital. É um ensino que fornece ao educando uma falsa sensação de liberdade, onde a falha educacional passa a ser culpa do aluno por não ter competência o suficiente para aprender.

A superação da fragmentação existente no contexto educacional ocorrerá apenas quando se instaurar uma teoria crítica no ensino, capaz de formar os indivíduos por meio da transmissão de conceitos e de conteúdos clássicos. Dessa forma, poderão compreender o objeto de alienação social livrando-se dele. Cabe, portanto, ao trabalho pedagógico formar os indivíduos capazes de compreender o movimento social, instrumentalizando as classes populares em prol do desenvolvimento humano, para que possa atuar clareza e responsabilidade no meio social. Assim,

As teorias críticas superam a ideia de um currículo homogêneo e meramente prescritivo, e argumentam que o mesmo reflete intencionalidades políticas, sociais e econômicas na constituição dos saberes. Nesse sentido, cabe à educação escolar questionar o conhecimento veiculado, situá-lo historicamente e denunciar a cara ideológica nele embutida que faz perpetuar as condições de opressão (NEIRA, 2019, p. 162).

Em suma, identificamos que o documento analisado nesta seção objetiva uma formação pautada nos interesses capitalistas, promovendo o ensino técnico e flexível para as camadas populares, haja vista que, sem um ensino crítico essas camadas não terão argumentos para lutar contra a alienação por parte do Estado. Dessa forma, fica evidente a fragmentação do contexto educacional, de modo que o ensino não será efetivado para todos os indivíduos, sendo diferenciado por meio de classes sociais.

A universalização do ensino apenas seria efetivada uma vez que a classe trabalhadora fosse inserida no mesmo contexto educacional com o mesmo padrão de qualidade das classes dominantes. Essa discussão contribuirá para a compreensão dos aspectos voltados para educação e trabalho na qualidade de constituição do sujeito esclarecido.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como proposta analisar como se dá a formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando o currículo escolar organizado pelo documento nomeado como “Base Nacional Comum Curricular”, homologada no ano de 2017 durante o governo de Michel Temer pelo Ministério da Educação (MEC). Para chegar ao nosso objetivo utilizamos os subsídios teóricos da teoria histórico-cultural, cujo principal representante é Vigotski, para que assim fosse possível identificar como a educação proposta pela Base compreende a formação crítica e científica das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.

Iniciamos nossos estudos com uma síntese voltada para o trabalho de Marx na criação do materialismo histórico e dialético, momento em nossa pesquisa que se fez necessário para compreender o contexto social no qual se deu o desenvolvimento da teoria histórico-cultural. De acordo com Bottomore (1998, p. 26) o materialismo histórico dialético é caracterizado na qualidade de uma filosofia empírica, onde a aquisição do conhecimento é pensada para que o indivíduo identifique o objeto na sua realidade social, por meio da abstração não mediada.

do materialismo dialético o homem é compreendido como um ser social que se desenvolve a partir do trabalho e se constitui na emancipação da alienação, imposta pela sociedade neoliberal, a partir de uma formação crítica e política. Dito isso, os pesquisadores da teoria histórico-cultural destinaram seus estudos durante o século XX para compreender a formação de uma nova sociedade socialista com base no desenvolvimento cognitivo do ser humano, haja vista que aquele período foi demarcado pela Revolução Russa, que ocorreu em 1917.

Após estudos realizados foi possível evidenciar que o ser humano, enquanto um ser qualitativo e social, tem o seu desenvolvimento pautado em aspectos culturais. Nesse viés, a formação do psiquismo é entendida como produto da atividade de relações sociais que partem da transmissão de conhecimentos uns com os outros. Para Leontiev (2004, p. 64) “[...] o desenvolvimento do psiquismo é determinado pela necessidade para os animais se adaptarem ao meio e que o reflexo psíquico é função dos órgãos correspondentes formados no decurso da adaptação”.

É no ambiente social, com a interação do trabalho com o saber sistematizado produzido historicamente que o indivíduo adquire novos conhecimentos transformando as suas funções psíquicas. Diante disso, a cultura e a consciência individual são definidas como o principal objeto de pesquisa para compreender o desenvolvimento humano, perante o seu processo de aprendizagem. É nesse contexto que a criança desenvolve o seu conceito, valores, compreendem as regras da sociedade na qual está inserida, assim como as maneiras de se comportarem.

Luria (1991) considera que as interações sociais são responsáveis pelas mudanças nas funções psicológicas superiores de cada indivíduo. Para isso, o indivíduo internaliza os aspectos culturais intersíquicos, ou seja, conceitos existentes em sua volta, para que assim possa se desenvolver e transforma-las em funções intrapsíquicas, isto é, tomando noções abstratas sobre variados assuntos.

Inicialmente a criança compreende o ambiente a sua volta e mais adiante, quando ocorre a apropriação da fala ela desenvolve a capacidade de controlar o próprio comportamento e todas as suas ações. Ao ser internalizada, a fala é utilizada como um suporte para a solução de problemas, a criança conduzirá as suas ações a partir da narração organizando o seu pensamento e as suas sensações.

É a partir da aquisição da fala que o indivíduo adquire os suportes de uma generalização consciente da realidade na qual se encontra, “[...] posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem, portanto, existir como fato de consciência, isto é, como pensamento” (LEONTIEV, 2004, p. 94).

Partindo do pressuposto de que é por meio da linguagem que os indivíduos se desenvolvem e adquirem os valores sociais, o conhecimento e futuramente se apropriam de conceitos científicos, fez-se necessário compreender como que o trabalho dos professores e os documentos normativos estão organizados para promover o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, fez-se necessário identificar algumas das funções psicológicas superiores que estão diretamente ligadas com a formação de conceitos científicos nas crianças, é importante salientar que as funções destacadas não ocorrem de forma espontânea e são essenciais para compreender o processo de humanização do indivíduo, sendo elas: a percepção, a atenção, a memória e o pensamento. Elas se desenvolvem a partir da aquisição da linguagem de maneira correlacionada para juntas desenvolver o psiquismo humano.

Para Vigotski (1991) a mediação pedagógica é a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é com o trabalho do professor, mediando o conteúdo sistematizado, que o aluno desenvolve as suas capacidades intelectuais. Para isso o professor deve compreender em qual nível psíquico o seu aluno se encontra. Vigotski (2009) coloca que a formação de um aluno crítico deve estar pautada no ensino e aprendizagem de conceitos que são formulados a partir de generalizações.

Para o psicólogo, os conceitos são subdivididos em conceitos espontâneos, baseados nas relações concretas do indivíduo com o meio social, e conceitos científicos que são formados a partir da tomada de consciência por parte dos alunos, isto é, um processo mental abstrato. Ambos possuem definições diferenciadas, no entanto estão interligados, uma vez que os conceitos científicos são desenvolvidos sob uma sustentação analítica, os alunos precisam apropriar-se anteriormente dos conceitos espontâneos concretos para em seguida organizar as suas funções mentais a partir do pensamento verbal.

O pensamento conceitual envolve uma enorme expansão das formas resultantes da atividade cognitiva. Uma pessoa capaz de pensamento abstrato reflete o mundo externo mais profunda e completamente e chega a conclusões e inferências a respeito do fenômeno percebido, tomando por base não só a sua experiência pessoal, mas também os esquemas de pensamento lógico que objetivamente se formam em um estágio avançado do desenvolvimento da atividade cognitiva (LURIA, p. 135).

A partir da aquisição do código verbal se efetivam os processos de abstração e generalização que levam a formação lógica e complexa do psiquismo humano. Nesse momento do desenvolvimento os alunos deixam de recorrer ao objeto concreto e empírico específicos dos conceitos espontâneos, e utilizam os conhecimentos sistematizados específicos dos conceitos científicos. Esse processo de troca é desenvolvido na inserção do indivíduo no contexto escolar durante o trabalho do professor pra com o aluno.

O ensino na qualidade de promotor do conhecimento sistematizado deve priorizar conteúdos que contextualizam situações problemas a fim de que os alunos percebam o processo de sua formação até chegar à solução esperada. Para Vigotski (2009) a escola é a principal promotora da formação dos conceitos científicos, pois é

onde ocorre a transição da compreensão empírica para o pensamento verbal e sistematizado.

A análise das orientações da UNESCO e os documentos que norteiam o currículo educacional brasileiro desde a década de 1990 nos deram elementos para identificar como o contexto educacional estabelece a formação crítica e científica das crianças. Foi necessário levar em consideração as transformações políticas que suscitaram nos processos de globalização da economia brasileira. As crises financeiras abalaram o sistema econômico nacional desde a década de 1990, colapsando em uma organização neoliberal. Diante disso, a política foi inserida no contexto educacional como um mecanismo regulador social e ideológico para a reorganização da sociedade e a reprodução do capital.

O neoliberalismo apresenta-se como ideologia económica do ‘mundo livre’, vantajosa para todos e para a democracia, mais a sua causa não é a da liberdade, é a do lucro pelo lucro. É um fundamentalismo económico cujo dogma é a liberdade de circulação de mercadorias, serviços e capitais, e cujos mandamentos são a desregulação, a privatização de tudo quanto pode ser fonte de mais-valias e o desinvestimento público nos sectores ‘não-produtivos’ ou de ‘rendimentos diferido’ (saúde, educação etc) (MONTEIRO, 2003, p, 773).

Isto posto, identificamos que o sistema educacional busca servir aos interesses da classe dominante, isso evidencia a importância de uma educação crítica e sistematizada para enfrentar as mudanças que a globalização impõe na sociedade. Dentro desta linha neoliberal, em 2017 ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular, assim verificamos que a educação está organizada sob um currículo de caráter normativo.

O documento desenvolvido sob uma perspectiva neoliberal foi motivo de descrença de melhorias para a comunidade escolar e científica, visto que os conteúdos clássicos são descaracterizados com a supervalorização da prática e flexibilização dos currículos. No interior desse debate intelectual, identificamos diversos grupos empresariais e representantes da UNESCO e do MEC que se colocaram a favor dos ideais estabelecidos no interior desse documento, onde a formação de competências e habilidades se sobressai do desenvolvimento intelectual do aluno, caracterizando uma formação prática voltada para o saber fazer.

Voltamos os nossos estudos para analisar a proposta da BNCC para o componente curricular de linguagens e de matemática. De acordo com o documento os anos iniciais do Ensino Fundamental devem estar direcionados para o desenvolvimento de habilidades específicas que incorporem os alunos à sociedade letrada. Contrário à essas ideias de reducionismo da educação, apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências individuais, temos o pensamento de Leontiev (2004) quando ressalta a importância dos conteúdos clássicos a partir do movimento da história com a transmissão de conteúdos às novas gerações, para que assim adquiram a cultura humana por meio do processo educacional.

O confronto de interesses vindo do modo de produção da sociedade capitalista ocorre a partir do momento em que se efetiva o reducionismo educacional, onde de um lado estão os dominantes que possuem o poder e de outro se encontram os indivíduos que fogem dos aspectos da alienação. Contudo, o homem enquanto um ser social que cumpre com suas obrigações na sociedade, desenvolvendo-se por meio do trabalho e do ensino sistematizado, é apresentado à uma sociedade onde “[...] a concentração das riquezas materiais na mão de uma classe dominante é acompanhada de uma concentração da cultura intelectual nas mesmas mãos” (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Essa observação feita pelo autor coaduna com aquilo que observamos na nossa análise, a saber: a fragmentação da educação proposta pela BNCC, pautada na lógica mercantilista, onde cada componente curricular possui o seu desenvolvimento de habilidades e competências pré-estabelecidas, está organizada por meio de um deslocamento político, onde a educação deixa de ser um projeto coletivo da instituição de ensino e passa a ser guiada a partir de um projeto individual. O reducionismo existente provoca uma falsa sensação de liberdade aos educandos, uma vez que se tornam os maiores culpados pelo seu fracasso. As avaliações em larga escala buscam efetivar um processo quantitativo pautado em melhorias econômicas que excluem a preocupação com a formação crítica.

Leontiev (2004, p. 284) esclarece que “[...] está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes”. Conforme ele entende, o desenvolvimento humano ocorre a partir das aquisições históricas da humanidade, que são incorporadas durante o processo

do ensino sistematizado, provocando mudanças intrapsíquicas que desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Vigotski (2009) confirma que a instituição escolar é o local onde o indivíduo se apropriará da cultura sistematizada por meio da mediação, desenvolvendo a sua consciência por meio do processo de ensino e de aprendizagem, apropriando-se, assim, de conceitos científicos.

Por outro lado, na visão da BNCC ocorre a supervalorização da experiência individual humana, caracterizando o esvaziamento do conteúdo escolar em prol do desenvolvimento da oralidade e da compreensão da sociedade no qual as crianças estão inseridas, até que se apropriem da cultura alfabética e da matemática para que possam utilizá-los em variadas situações da vida cotidiana.

Nesse aspecto, vale destacar que a formação humana proposta pela BNCC caracteriza um movimento desigual de desenvolvimento individual, sem os mesmos meios de acesso ao conhecimento, uma vez que a maioria dominante possui acesso aos meios de produção e à difusão da cultura intelectual, ocasionando no colapso da alienação, enquanto que as classes menos favorecidas ficam desprovidas de um senso crítico e de uma possibilidade menor de participação política e social.

O processo de alienação econômica, produto do desenvolvimento da divisão social de trabalho e das relações de propriedade privada, não tem portanto por única consequência afastar as massas da cultura intelectual, mas também dividir esta em elementos e duas categorias, umas progressistas, democráticas, servindo o desenvolvimento da humanidade, e as outras que levantam obstáculos a este progresso, se penetram nas massas, e que formam o conteúdo da cultura declinante das classes reacionárias da sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 295).

Nessa perspectiva, para aniquilar com o aumento da alienação produtiva e elevar a formação crítica e conceitual nos alunos inseridos no ensino fundamental a educação deve estar organizada por meio da mediação intencional da cultura sistematizada. Nesse contexto a mediação é identificada na qualidade de uma organização programada e sistematizada do ensino, onde os conteúdos trabalhados têm o papel de promover uma reflexão crítica nos alunos, para que dessa forma compreendam o movimento existente na sociedade no qual estão inseridos.

De acordo com Monteiro (2003), o direito à educação deve ser proporcionado para além de meros indicadores quantitativos, por outro lado, a educação tem que ser fornecida sob uma qualidade ético-jurídica de direito do ser-humano, com

materiais e formação adequada, formação para pensar com criticidade e identificar o seu local na sociedade.

É dessa consciência provocada pelos estudos escolares e pela compreensão das relações sociais e concretas que vem a desalienação e a formação de uma classe trabalhadora que luta pelos direitos sociais e pela constituição de uma sociedade mais justa e mais humana para todos.

É nessa perspectiva que Saviani (2015) escreve que a escola deve ter como objetivo socializar os conteúdos clássicos sistematizados, desenvolvendo no aluno os princípios críticos desde a mais tenra idade, direcionando o ensino para favorecer a apropriação de conceitos científicos embasados no pensamento filosófico dos conteúdos clássicos. Todos esses preceitos levariam à formação do sujeito competente para uma participação social crítica e comprometida com a justiça social e os direitos humanos de cidadania.

Para finalizar, cabe destacar que as análises, aqui realizadas sobre esse assunto, não se esgotam ao final desta pesquisa. Mas, esperamos que elas colaborem para que o fazer pedagógico do professor esteja pautado na mediação e não na simples interação, possibilitando o desenvolvimento de cada sujeito.

Que a mediação do professor seja feita por meio de uma reflexão do movimento dialético, para que, assim, os educandos possam compreender e diferenciar as ideologias nas suas contradições.

Que o estudo possa contribuir com aqueles que estão comprometidos com a formação humana e o seu desenvolvimento científico, para formar com qualidade indivíduos capazes de compreender a sociedade sob um olhar esclarecido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação**: Banco Mundial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial>. Acesso em: 08 mai. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. **Lei 5692/71**, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei 9394/1996**. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 maio. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básicas**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 maio. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 1 jun. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação: Lei nº 9394 de 1996**. Brasília: Senado Federal, coordenação de edições técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 maio. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB 9394/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de educação Lei° 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 1 jun. 2021.

BIGODE, A. J. L. Base, que base? O caso da Matemática. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. (Org). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. (Org). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019.

COSTA, R. da; MOLINA, A. A. **Reflexões acerca da BNCC e da sua relação com o projeto político-educacional da UNESCO**. *In*: Fórum Internacional de Pedagogia. Edição de Salamanca, 2020.

DALE, R. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1982.

DELORS, J. **EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DUARTE, N. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: autores associados, 2020.

DUARTE, N. **A escola de Vigotski e a educação escolar**: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. V. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18. Set/out/nov/dez, 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org). **Escola S. A.** 2. ed. Editora CNTE, 1996.

JACOMINI, M. A.; SANTOS, N. F. C. dos; BARROS, P. M. de. Alfabetização, PNE e BNCC. *In*: CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. (Org). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019.

LARA, A. M. B.; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: César de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121 - 172.

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

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução Fernando Limongeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, L. M. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 52, p. 286-300, set. 2013.

MARTINS, L. M., DUARTE, N., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOLINA, Adão Aparecido. **Políticas Educacionais, Infância e Linguagem: uma análise a partir das categorias históricas de Marx e Vygotsky**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos**. Maringá, 2011. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

MONTEIRO, A. dos R. **O pão do direito à educação**. Campinas, vol. 24, nº 84, p. 763-789, 2003.

MOURA, M. O. de; SFORNI, M. S. de F.; LOPES, A. R. L. V. Capítulo 3: A objetivação do ensino e o desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. In: MOURA, M. O. de. (Org). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 71- 99.

MOVIMENTO PELA BASE. 2013-2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 9 jun. 2021.

NEIRA, M. G. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, F.; CATELLI, R. Jr. (Org). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação educativa, 2019.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Y. de L. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 29. ed. São Paulo: Summus, 2019.

OLIVEIRA, M. K. de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 5. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2011.

PRADO, E. **Da formação por competências à pedagogia competente**. Revista Múltiplas Leituras. Vol. 2, n. 1, p. 115-130, Jan/jun. 2009.

SAVIANI, D. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. V. 7, N. 1, P. 26-43, Salvador: jun. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas- SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas- SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. de.; ORSO, P. J. (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: autores associados, 2020.

SAVIANI, D. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, R. I. M. da. **Sobre psicologia e ideologia na obra de LS Vigotski**. 2015. Master's Thesis. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: http://old.ppi.uem.br/Disse-rt/PPI_UEM_2015_Rafael%20Iglesias.pdf. Acesso em: 08 mai. 2022.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4º Ed., 2007.

TOASSA, G.; DELARI JÚNIOR, A. **Sakharov e os métodos para pesquisa da formação de conceitos**. Fractal: Revista de Psicologia. Vol. 25. Rio de Janeiro. Set./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1984-02922013000300014>. Acesso em: 27 abr. 2021.

THE WORLD BANK. **Documents & Reports**. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports>. Acesso em: 21 dez. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3º Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

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

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Moscú: Editorial Pedagógica, 1995.