

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS ATUAIS PROPOSTAS CURRICULARES: Um Olhar a Partir Da Perspectiva Histórico-Crítica

FULL EDUCATION AND THE CURRICULAR PROPOSALS CURRICULAR TODAY: A Look from a Critical Historical Perspective

Jeruza Rocha Lima Arcanjo

Universidade Federal da Bahia
Email: jeruzapei@hotmail.com

Fernanda Welter Adams

Universidade Federal da Bahia
Email: adamswfernanda@gmail.com

Edilson Fortuna de Moradillo

Universidade Federal da Bahia
Email: edilson@ufba.com.br

Resumo

Considerando a possibilidade da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) contribuir com campos do conhecimento que historicamente trilham numa perspectiva da formação humana integral e omnilateral, é que nossa discussão percorrerá. Nesse sentido, problematiza-se, quais as contribuições da PHC para uma formação integral no Ensino de Ciências? A partir desta, o presente ensaio pretende busca analisar teoricamente como a educação integral se apresenta nas novas propostas curriculares que orientam o Ensino de Ciências, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e as contribuições da PHC para essa formação. Apresentaremos uma breve análise da perspectiva da educação integral para a formação humana, a qual pretende ser omnilateral. Além, de discutir as contradições das propostas pela BNCC para a constituição de educação integral baseada na PHC, sendo que o documento em seu texto apresenta essa formação, mas, expressa um total esvaziamento do conteúdo. Portanto, uma formação humana integral é fundamental permear o currículo.

Palavras chave: currículo, formação omnilateral, ensino de ciências.

Abstract

Considering the possibility of Historical-Critical Pedagogy (PHC) to contribute to fields of knowledge that historically follow a perspective of integral and omnilateral human formation, our discussion will go through. In this sense, it is problematized, what are the contributions of PHC to an integral formation in Science Teaching? From this, the present essay intends to

theoretically analyze how integral education presents itself in the new curricular proposals that guide Science Teaching, that is, the National Common Curricular Base (BNCC), and the contributions of PHC to this formation. We will present a brief analysis of the perspective of integral education for human formation, which intends to be omnilateral. In addition to discussing the contradictions of the proposals by the BNCC for the constitution of integral education based on the PHC, and the document in its text presents this formation, but expresses a total emptying of the content. Therefore, an integral human formation is essential to permeate the curriculum.

Key words: curriculum, omnilateral training, science teaching.

Introdução:

A busca por práticas diversificadas no Ensino de Ciências, nas últimas décadas, impulsionaram pesquisas no campo, dentre elas podemos citar a contextualização, a interdisciplinaridade, a experimentação, o uso do lúdico entre outras, que propusessem alternativas às propostas que tratavam os conteúdos escolares através da memorização ou definições carentes de significados (PRESTES; CALDEIRAS, 2009). Nesse sentido, nas muitas pesquisas da área de Ensino de Ciências, as investigações têm se dedicado a esclarecer questões relacionadas à “como ensinar” determinado conteúdo e às dificuldades do ensino interdisciplinar de cada áreas que compõe o currículo escolar (MARTINS, 2013; RAMOS, 2008). Entretanto, a necessidade, existente atualmente, está relacionada à transformação do sujeito, ao passo que compreendem a realidade objetiva, como por exemplo: como o conhecimento do conceito de dióxido de carbono pode auxiliar a compreender o aquecimento global? Ou como os conteúdos de química contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores? Ou como o desenvolvimento histórico-cultural dos conceitos de química podem contribuir para superar a fragmentação constatada no seu ensino? Vigotski (2000) e Martins (2013).

Portanto, a educação tem papel importante na formação da humanidade dos sujeitos, garantindo o acesso ao conhecimento científico. Saviani (2011) destaca que a educação, de um lado, deve identificar elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo, enfatizando e defendendo uma educação de cunho crítico e transformadora.

Assim, elaborar um conceito sobre algum objeto significa descobrir uma série de nexos e relações do objeto dado com toda a realidade, significa incluí-lo no complexo sistema de fenômenos que o sustenta (VIGOTSKI, 2000, p.79). Segundo Duarte (2016), a educação pode enriquecer os indivíduos fazendo com que eles se apropriem de determinados conhecimentos e essa apropriação gere necessidades de novos conhecimentos, que aproximem os indivíduos das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem oferecido aos alunos deve romper com o ideário proposto pelo modo de produção capitalista, que cada dia mais busca por meio de suas propostas curriculares esvaziar o conhecimento científico oferecido aos alunos. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de uma formação na vertente integral e omnilateral, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 265), comentam que:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico.

Observa-se, pela fala dos autores que essa é uma educação preocupada com o desenvolvimento do ser humano, em todos os seus sentidos. Com relação a educação integral, Duarte e Jacomeli (2017, p.571) discutem que essa:

Deve gerar no aluno uma necessidade de apropriação de conhecimentos e fazer com que essa necessidade aumente cada vez mais, deve-se formar numa perspectiva omnilateral, rompendo com o caráter unilateral. É necessário caminharmos em uma direção oposta à formação humana unilateral provocada pelo capitalismo, é necessário caminharmos em direção à formação omnilateral superando o individualismo, a mesquinhez e os preconceitos da sociedade atual, denominada capitalista. Tem que haver um processo de desprivatização do conhecimento, desprivatização da riqueza material e intelectual da humanidade.

Assim, se faz importante que a educação integral, seja muito mais do que, um tempo a mais que o aluno passa na escola, mas sim um tempo que vai permitir a este ter maior contato com o conhecimento para assim interpretar a realidade. Daí, a importância de transmitir os conhecimentos historicamente sistematizados ao estudante, sendo crucial a percepção parte/totalidade do objeto de estudo para compreensão dos complexos. A concepção de formação integral na PHC é a de formação omnilateral, a formação de plena humanidade por meio da assimilação dos conhecimentos acumulados pela humanidade e do desenvolvimento de suas funções psicológicas às máximas possibilidades, que possibilite a capacidade do indivíduo compreender e agir de forma consciente sobre a natureza por meio do trabalho (DUARTE, 2016).

Nisto consiste, a necessidade de integrar as questões sócio históricas e filosóficas no processo de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos para compreensão consciente destes. Portanto, realizar essa interface requer integração de saberes relativos a conhecimentos específicos, às teorias educacionais e às questões didático-curriculares, que precisam ser considerados pelo professor e, portanto, devem integrar a sua formação (SAVIANI, 2019). Pois, o professor é o sujeito que deve de forma intencional garantir o processo de ensino e aprendizado dos alunos, como destaca Siqueira (2019, p. 55):

O trabalho do professor deve ser direcionado para a mediação da relação teoria-prática, de forma dialética, na prática social global, de forma à transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade para os indivíduos, seres sociais, por meio do ensino, direto e intencional, de tal conjunto de elementos conceituais, com vista ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas de cada indivíduo.

Como aponta o autor, o professor, por meio, de seu trabalho pedagógico vai desenvolver as capacidades humanas nos sujeitos. Mas, além da formação docente, é importante considerar a necessidade de orientações didático-pedagógicas presentes nos documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica, Diretrizes Curriculares, etc.) no processo de ensino e aprendizagem, pois são elas que direcionam às ações educativas, a partir de uma abordagem dialógica que priorize a formação humana na vertente omnilateral. Nesse sentido, o PPP é uma “ação intencional (...) É político no sentido de compromisso da formação do cidadão para um tipo de sociedade (...). É pedagógico no sentido de definir as ações educativas

e as características necessárias das escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (VEIGA, 1995, p. 13). Assim, deve ser organizado de forma colaborativa, num processo de escuta sensível de toda comunidade escolar. O que permitirá elaborar o documento considerando a realidade objetiva dos sujeitos envolvidos, trazendo as necessidades, proposta curricular e resultados esperados pela escola. Nesta posição, Saviani (2021), destaca que a proposta curricular deve ser capaz de promover uma formação integral por meio do domínio dos conhecimentos técnico-científicos, articulado aos conhecimentos de base social e cultural.

Nesse sentido, problematiza-se, quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma formação integral no Ensino de Ciências? A partir desta, o presente ensaio pretende busca analisar teoricamente como a educação integral se apresenta nas novas propostas curriculares que orientam o Ensino de Ciências, qual seja, a BNCC, e as contribuições da PHC para essa formação.

A discussão desse ensaio está organizada em introdução e outras duas partes. Na primeira, vamos apresentar uma breve análise da perspectiva da educação integral para a formação humana, a qual pretende ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política científico-tecnológica (CIAVATTA, 2005, p. 86). Na segunda parte, serão discutidas as contradições das propostas curriculares vigentes, principalmente a BNCC para a constituição de educação integral baseada na PHC. Por fim, concluiremos o trabalho retomando o debate inicial e apontado as contribuições da formação integral para o Ensino de Ciências.

Perspectivas da Educação Integral para Formação Humana

A temática acerca da educação integral, discutida desde Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, tem sido pauta de debates no contexto educacional, com maior ênfase no governo do Presidente Lula (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2016). Atualmente, em atendimento ao Plano Nacional de Educação (PNE) - meta 6 (seis)¹, que se refere à educação integral (BRASIL, 2018), os governos vêm ampliando a oferta de educação integral em tempo integral. Entretanto, trataremos aqui da concepção de uma educação integral que defende a educação escolar, desde a educação infantil até o ensino superior, para promover a socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas (DUARTE, 2016), buscando a formação de sujeitos na sua integralidade, sendo o currículo escolar uma possibilidade para essa formação humana.

Para Ramos (2008), o primeiro sentido de integração perpassa pelo plano filosófico, em que compreende a concepção de formação humana de forma integrada, focada no processo formativo, envolvendo as dimensões que estruturam a prática social do ser: o trabalho, a ciência e a cultura. Para tanto, propõe-se o desvelamento das condições que alienam por meio de um processo educativo crítico e reflexivo que engloba questões de ordem conceitual e científica atreladas a questões filosóficas, culturais, políticas e sociais.

Contudo, para que aconteça a integração, é importante essa relação entre as partes e a totalidade na proposta curricular, para atender os pressupostos de educação integral e omnilateral. O que não é uma tarefa fácil para os professores, se considerarmos que a formação

¹ Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024).

da maioria destes se deu em um contexto educacional contrário a essa concepção (RAMOS, 2008). Ainda, concordando com Frigotto (1995) quando afirma ser um desafio a “mudança no interior da organização escolar, que envolve a formação dos educadores, suas condições de trabalho, seu efetivo engajamento e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica”. Para tanto, investir na valorização e aperfeiçoamento docente passa a ser questão necessária e urgente. Até porque, o professor, enquanto mediador, precisa estar em formação permanente sendo alguém que “de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sintética e, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2011, p.144).

É importante salientar que, historicamente, a educação integral perpassa pelo ideário consubstanciado da formação humana mais completa, o que decorre, dentre outras perspectivas, do conceito de Paidéia grega, numa abordagem filosófica, que desde Platão traz a proposta de uma educação que forme o homem em suas várias dimensões, tornando-o cidadão pleno. No Brasil, essa temática tem sido discutida desde os estudos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro quando se inaugura a Escola-Parque de Salvador, em 1950, mesmo assim, sendo pauta atual de debates no contexto educacional.

Porém, há um dissenso no tocante a definição acerca da compreensão do que seja a formação integral, até porque existem paradigmas diversos, como o conservador, o liberal e o socialista que engendram, também, concepções e práticas diferentes de educação integral (COELHO, 2009).

Portanto, ao defender uma perspectiva sócio crítica compreendemos a necessidade de estar presente na proposta pedagógica essa relação crucial, a integração de saberes na formação integral, em que o indivíduo ao se apropriar do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade estabelece novas relações, e no contato com outros indivíduos novas objetivações são criadas nesse processo de mediação.

Dessa forma, o processo de formação humana perpassa por complexidades que envolvem do devir cultural, histórico-social ao devir humanizador. Concordando com a teoria histórico-cultural, “a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem” (LURIA, 1991, p. 73). Nesse processo o professor exerce um papel ímpar e precisa compreender quais são os fundamentos teórico-didáticos e psicológicos de ação e suas implicações na formação dos indivíduos. Diante desse pensamento, Martins (2013), Ramos (2008) e Messeder Neto (2016), dentre outros, defendem a necessidade de o ensino de ciências apropriar-se das relações históricas sociais para se constituir como ensino crítico com potencial transformador da realidade social.

Nessa perspectiva, a PHC defende à transmissão e assimilação de conhecimento como forma de apropriação do saber embasada na Psicologia Histórico- Cultural a qual foca na “interação dos sujeitos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos, justificando, portanto, apropriar-se dos conteúdos nas múltiplas dimensões de que os mesmos se reverterem” (SAVIANI, 2021, p.82).

Dessa forma, um currículo de fato elaborado para o desenvolvimento das funções psíquicas, mediadas pelo pensamento e linguagem e através dos conceitos científicos vinculados à sua historicidade, possibilita o acesso do estudante ao mundo elaborado pela humanidade em sua máxima complexidade. Portanto, faz-se necessário discutir a possibilidade de um currículo que possibilite a integração dos saberes de maneira que promova o desenvolvimento do sujeito na sua integralidade. Nessa mesma direção, para Ciavatta (2008) o “conceito de integração implica perceber a educação como uma totalidade social,

compreendendo-a a partir das múltiplas mediações históricas, capaz de promover a emancipação do ser humano”. Assim, garantir uma formação completa dos sujeitos para compreensão das relações sociais em interface aos fenômenos. As Diretrizes Curriculares Nacionais, afirmam que:

Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2013).

Essa afirmação corrobora à integração curricular na perspectiva omnilateral para a formação humana nas suas diferentes dimensões (científica, tecnológica, humanística, política, social, estética), contrapondo-se à formação unilateral e fragmentária, voltada a produtividade sob a lógica do capital (RAMOS, 2008). Corroborando Sipaúba Filho et al (2022), afirmam que a formação humana integral, fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica, passa articular na escola aos interesses e anseios da classe trabalhadora, superando-se os métodos tradicionais de caráter mecânico, acrítico, a histórico e alienante para, em contrapartida, lançar mão de estratégias que muito mais do que organizar os conteúdos escolares, promova a formação ampla dos alunos.

Nessa direção, Saviani (2021) discute que a escola como difusora da educação dominante é pressionada a não contrariar a manutenção da relação de subordinação entre dominador e dominado. É nesse contexto que uma pedagogia crítica de base histórica e historicizante deve servir de elemento de resistência na construção de uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, na medida em que deve buscar compreender criticamente e fazer agir com criticidade, a partir da clareza dos determinantes sociais e das contradições que marcam a questão educacional.

A escola com base em uma formação na vertente integral e omnilateral tem a função de transmitir “se a função da educação escolar é a de transmitir aos filhos dos trabalhadores os saberes dos dominantes” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 58), não há outra finalidade para classe trabalhadora que não seja uma educação estruturada por um currículo cuja “finalidade da escola é de garantir que os conhecimentos ultrapassem o pragmatismo da vida cotidiana, possibilitando aos educandos o acesso à produção cultural mais elevada (ou mais desenvolvida) produzida pela humanidade” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 58).

Assim, observa-se que a educação integral se apresenta como essencial para a formação humana, pois a mesma defende que os alunos devem ter acesso ao conhecimento científico, por ser, através dele que estes vão interpretar a realidade, além de ser uma perspectiva que baseada na PHC defende um currículo que seja resistente ao modo de produção vigente, que busca uma educação voltada para a classe dominante

As contradições das propostas curriculares vigentes para uma educação integral baseada na Pedagogia Histórico-Crítica

Como vimos nas discussões acima, a questão do currículo a partir da PHC mantém-se desafiando a perspectiva de uma educação que promova o pensar reflexivo e crítico sobre os fundamentos do conceito científico. É comum a atuação de educadores que ainda desenvolvem uma prática de ensino descontextualizada, em que se torna comum a compreensão aligeirada e superficial da ciência. Superar essa tendência é um desafio que envolve dentre outras questões, a elaboração conjunta de uma proposta pedagógica que possibilite práticas e ações didáticas

que contribuam na dimensão do conhecimento numa perspectiva da formação omnilateral do indivíduo, minimizando características de um saber fragmentado e descontextualizado.

Os documentos oficiais LDB nº 9.394/96, BNCC, DCN (Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, Base Nacional Comum Curricular, Diretrizes Curriculares Nacionais) que orientam a elaboração dos programas de ensino pautado pelos princípios éticos, políticos e estéticos defendem a formação humana integral, na busca de ações didáticas, nas quais o conhecimento dialogue com as diferentes áreas dos saberes.

Em especial, a BNCC, “expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 8). Ainda, revela seu “compromisso para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, como um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos pautados em competências (BRASIL, 2018, p. 15) e estas “[...] são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

No entanto, segundo Kuenzer (2002) atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecê-la enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, trazendo prejuízos aos que vivem do trabalho, no que afirma:

“(...) O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento” (KUENZER, 2002, p. 11).

É preocupante a concepção de educação escolar do documento e dos meios que este apresenta, tanto para desenvolver as competências formativas, quanto para promover a transformação da sociedade. Pois, de quais valores que o documento fala e defende? Que concepção de competência sustentam? Qual concepção de mundo defendem e pretendem desenvolver? Para atender a quem? Transformação social em benefício de quem? Quais fragmentações que se pretendem superar? Qual concepção de qualidade da educação e para atender a quem ou o quê? Nesse sentido, apontamos que:

A noção de competências, diretamente relacionada às exigências do mundo do trabalho no século XXI e a um novo perfil de trabalhador, sugere, nos processos educativos, a consideração de diversos aspectos do desenvolvimento humano, abarcando os cognitivos, assim como os psicomotores e os socioafetivos. Trata-se, portanto, de uma perspectiva global de formação, baseada na aquisição de informações e de conhecimentos, mas também de habilidades, de atitudes e de valores, cuja integração é fundamental para a garantia de um bom desempenho profissional. Por essa razão, a organização curricular por competências é considerada, como sugerem Lopes e Macedo (2002), uma das possibilidades de integração curricular (BITTENCOURT, 2019, p. 1771-1772).

Observa-se claramente pelos apontamentos da autora, que a proposta da BNCC em uma formação baseada em competência, se associa a eficiência e a eficácia do trabalhador no desempenho de suas atividades laborais, ou seja, é uma proposta que está de acordo com o modo de produção vigente, qual seja, o capitalista. O que vai na contramão da proposta de uma formação integral, pois busca a desvalorização do conhecimento científico, Para Saviani (2011) essa desvalorização tem como objetivo reduzir o impacto da escola em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Portanto, uma formação baseada em competências como propõem a BNCC não se relaciona com a formação integral propostas pela Pedagogia Histórico-Crítica.

A defesa do documento de uma formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2013), se contradiz a partir do momento que apresenta um esvaziamento do processo de desenvolvimento dos sujeitos deixando de lado os conteúdos e apresentando competências e habilidades. Acreditamos nessa formação de sociedade que supere as ideias neoliberais e que caminhe para a formação de uma sociabilidade substantivamente justa e igualitária para todos os indivíduos (SIQUEIRA, 2019), e vai ocorrer por meio do trabalho educativo intencional do professor, como é apresentado pela psicologia histórico-cultural ancorada na pedagogia histórico-crítica, uma vez que o que é apresentado pelo documento pouco contribui para a produção direta e intencionalmente da humanidade em cada indivíduo singular, como é apresentado por Saviani (2011).

Então é preciso superar o que vem sendo posto pela BNCC em busca de modificar o currículo e a formação para que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade. Corroborando, Duarte (2016) e Saviani (2019) discutem a necessidade de uma educação de qualidade e que se coloque efetivamente a favor do interesse das classes subalternas, no sentido de garantir formação omnilateral, por meio da transmissão e assimilação por todos do legado cultural construído historicamente pelo conjunto da humanidade, e que efetive a formação de uma concepção de mundo concreta e não fetichizada, que consiga, desta forma, se afastar de qualquer possibilidade de não compreensão de propagandas de viés liberal.

Na atual proposta curricular, nota-se a existência de uma fragmentação do processo educativo – desconsidera a totalidade histórica social – em prol do desenvolvimento de ações para atender as já estabelecidas relações de mercado, e não o transformar. Portanto, investir numa proposta político pedagógica que contribua na formação de professores para fundamentar, epistemologicamente, a prática docente e superar dicotomias teórico-metodológicas, faz-se urgente e necessário. Porém, precisa ser uma formação satisfatória em que o professor seja capaz de dominar “os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Até porque, tendo a escola o papel de humanizar o indivíduo, assinala que “os homens não nascem “humanos” e, ao mesmo tempo, postula a humanização como produto histórico-social, quer do ponto de vista filogenético ou ontogenético” (MARTINS, 2013, p. 131). Diante disso, o indivíduo ao apropriar-se do conhecimento acumulado estabelece novas relações, e no contato com outros indivíduos novas objetivações são criadas nesse processo de mediação.

Portanto, o processo educativo precisa propiciar aos estudantes apropriações consistentes do real, acumulado historicamente, tendo na psicologia histórico-cultural base de sustentação para compreensão dessa complexidade, o que implica na potencialização das capacidades psíquicas do indivíduo e certamente na maior consciência sobre seu comportamento (MESSEDER NETO, 2016). A partir da fala do autor, observa-se que a BNCC,

é uma proposta curricular que não se associa com a formação integral, proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, é preciso resistir a ela e lutar por um currículo que permita a classe trabalhadora ter acesso ao conhecimento sistematizado, o que vai ocorrer a partir do momento que esse for baseado em uma concepção de homem, mundo e de processo de ensino e aprendizagem pressuponha uma formação contra hegemônica e emancipatória.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, em sua busca para a formação integral, omnilateral dos indivíduos, o currículo, enquanto organizador do trabalho educativo, deve ser capaz de dar subsídios para o educador, de um lado, para a identificação e seleção dos conteúdos escolares necessários a tal objetivo da formação, e de outro, para o encontro das formas para garantir efetivamente a transmissão-assimilação de tais conhecimentos, na esteira da organização e do método (GAMA, 2015). Corroborando, Malanchen (2021, p.13) comenta que:

Compreender, portanto, as concepções de homem, educação e sociedade na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, nos permite a identificação de sua concepção de currículo e compreensão da função social da escola, assim como de modelo social almejado e conhecimentos que devem ser transmitidos-assimilados. Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm sempre um forte caráter político.

Nessa perspectiva de currículo, o professor exerce um papel crucial, e precisa compreender quais são os fundamentos teórico-didáticos e psicológicos de ação e suas implicações na formação dos indivíduos. Associado ao papel do professor está o currículo que deve estar em consonância com o conhecimento sistematizado produzido pela humanidade, de forma a torna-lo acessível aos alunos. Para tanto, é preciso considerar o comprometimento dos professores, sua mudança na concepção curricular e prática pedagógica pautada na compreensão de uma formação humanizadora do indivíduo nas suas máximas potencialidades, tendo em vista o processo consciente de transformação social.

Compreender a proposta pedagógica da escola como instrumento de luta é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder centralizador dos órgãos influenciadores (público e privado), os quais buscam imprimir ideologias do mercado capitalista fortalecendo valores da classe burguesa. Assim, “a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA, 1995).

Isto está presente na própria BNCC, quando se apresenta com status de normatização e regularização de relações educacionais, mas ao mesmo tempo, revela o interesse de classe burguesa; decisões pedagógicas orientadas para o desenvolvimento de competências para atender às exigências do mercado de trabalho; esvaziamento dos conteúdos científicos, etc. O que vai de encontro ao que Vigotski (2000) defende: a aprendizagem de conceitos científicos que transforma a relação do sujeito em face ao objeto, pois tais conceitos são sempre mediados por inúmeros outros conceitos, configurando-se em um sistema conceitual, dado que apresentará o objeto ao pensamento de forma multilateral, isto é, como síntese de múltiplas determinações.

Nesta perspectiva, o ideário de formação humana desenvolvido na PHC perpassa por pressupostos da formação integral do educando. De acordo com Saviani (2021), essa teoria corrobora para que a escola possibilite o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e

sistematizados historicamente, mas essa transmissão às gerações não deve ocorrer de forma mecânica, e sim socializados de forma dialógica por meio da formação integral do indivíduo histórico e social. Considerando um modelo educacional que chama para si a concepção de educação integral, ressaltando “os interesses dos alunos, o ritmo de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos [...] no processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos” (SAVIANI, 2019, p. 232). Alguns momentos são sugeridos, como: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social novamente, o que permite ao aluno a consciência de si próprio, dentro de sua realidade social e histórica.

Assim, ao considerar a formação humana, a perspectiva histórico-crítica concebe a sistematização e a socialização do conhecimento a partir das relações entre a teoria e a prática. Para que essas concepções articuladas entre si sejam implementadas faz-se necessário compreender perfeitamente seus pressupostos teóricos para que a prática pedagógica traga benefícios e mudanças para a própria realidade social (SAVIANI, 2011, p. 103). Sendo importante acontecer a superação de obstáculos dessa sociedade que impedem o desenvolvimento do ser social nas suas múltiplas determinações. Considerando as palavras de Ciavatta (2005) quando nos alerta que a “educação é incapaz de mudar a sociedade desigual em que vivemos, ela é uma porta relevante para compreensão dos fundamentos da desigualdade e para a geração de uma nova institucionalidade no país.

Considerações Finais

Apontamos ao longo do texto a importância de se garantir que os sujeitos tenham ao longo de sua formação o contato com os conhecimentos históricos e filosóficos, pois é por meio do contato com esses que os sujeitos vão se formar a partir de uma vertente integral e omnilateral.

Também em nossas discussões foi possível apontar que a atual proposta curricular implementada no Brasil, a partir de 2018, qual seja, a BNCC aponta em seu discurso para uma formação integral, mas, ao analisar seu texto e como a mesma apresenta os conteúdos científicos, principalmente das disciplinas de ciência, observa-se que isso não ocorre, por ser este um documento que esvazia o conteúdo científico e valoriza a formação por competências, evitando assim que a classe trabalhadora tenha contato com o que de melhor a sociedade produziu com relação ao conhecimento científico. Mas sim, que tenha uma formação por competência, ou seja, que os prepara para práticas laborais. Ainda, se aponta que a formação por áreas, proposta na BNCC, acaba com a ideia de uma formação integral voltada para a formação humana dos alunos.

Tais mudanças são fundamentais que ocorram no campo do Ensino de Ciências, sendo que este coaduna com a proposta de ensino integral, onde evidencia essa transformação com base na interpretação, respaldada no conhecimento científico. Este ensino é de fundamental importância para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois a apropriação dos conteúdos clássicos associados a essa ciência, serão essenciais para a formação humana, sendo que essa precisa ser compreendida como histórica. E que, se desenvolvida demonstrando os aspectos presentes na sociedade de classe determinada a partir do modo de produção vigente, vai contribuir com a formação de sujeitos conscientes capazes de desmistificar a concepção ontológica e crítica proposta à sociedade, por meio das pedagogias hegemônicas, pautadas principalmente no aprender a aprender.

Assim, apontamos que o currículo de Ciências baseado em uma formação integral fundamentada na PHC, busca promover a discussão dos clássicos por um caráter transformador

da práxis, para permitir o desenvolvimento dos alunos pela emancipação humana numa sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento.

Referências

- BITTENCOURT, J. Educação Integral no Contexto Da BNCC. **E-Curriculum**, v. 14, n.4, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/41726>. Acesso em: 13 de nov. de 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. 2018a.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v.3, n.3, 2005.
- COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009
- COLARES, A. A.; LOMBARDI, J. C. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C., COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. (1ª. ed.): Navegando, 39-64, 2021.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, E. C. .M.; JACOMELI, M. R. M. A Educação Integral Na Perspectiva Histórico-Crítica: Para Além Da Ampliação Do Tempo Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, Vol. 27, n.56/ p. 562 – 574, 2017.
- GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757.
- FRIGOTTO, G. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.
- KUENZER, A. Z. **O trabalho como princípio educativo**. Cadernos Pesquisa, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev., 2002.
- LURIA, A. R. **Curso de Psicologia geral**. Civilização Brasileira, 1979.
- MALANCHEN, J. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Navegando, 65-82, 2021.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.
- MESSEDER NETO, H. S. **O lúdico no ensino de química na perspectiva histórico cultural**: além do espetáculo, além da aparência. Curitiba: Prismas, 2016.
- PRESTES, M. E. B.; CALDEIRAS, A. M. de A. Introdução. A importância da história da ciência na educação científica. **Filosofia e História da Biologia**, v. 4, p. 1-16, 2009.

Disponível em: <http://www.abfhib.org/FHB/FHB-04/FHB-v04-0-Maria-Elice-Prestes-Ana-Maria-Caldeira.pdf>. Acesso em: 13 de nov. de 2022.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: Seminário sobre Ensino Médio. Secretaria de Educação do Pará, 2008.

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (Org). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, J. C., COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Navegando, 19-38, 2021.

SIQUEIRA, R. M. Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil: uma análise na perspectiva histórico-crítica. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SIPAÚBA FILHO, R. N. C. de L.; RIBEIRO, F. A. A.; PEREIRA, Álvaro I. S.; REIS, R. C. da S. A Pedagogia histórico crítica e a formação humana integral como possibilidade de resistência à BNCC: perspectivas para formação do professor. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/35313>. Acesso em: 12 nov. 2022.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político- Pedagógico e a gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade.** Revista Retratos da Escola, Brasília, Vol. 3, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.