

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

LARISSA ANDRADE BELTRAME

Quando professor e aluno não se encontram na sala de aula: uma análise
histórico-cultural do trabalho educativo na pandemia

MARINGÁ
2023

LARISSA ANDRADE BELTRAME

Quando professor e aluno não se encontram na sala de aula: uma análise
histórico-cultural do trabalho educativo na pandemia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Psicologia do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes da
Universidade Estadual de Maringá, como
requisito para obtenção do título de Mestra em
Psicologia Área de concentração:
Desenvolvimento Humano e Processos
educativos

Orientação: Prof. Dr. Fernando Wolff
Mendonça

MARINGÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B453q	<p>Beltrame, Larissa Andrade</p> <p>Quando professor e aluno não se encontram na sala de aula : uma análise histórico-cultural do trabalho educativo na pandemia / Larissa Andrade Beltrame. -- Maringá, PR, 2023. 106 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2023.</p> <p>1. Psicologia histórico-cultural. 2. Pedagogia histórico-crítica. 3. Pandemia. 4. Processo ensino-aprendizagem. 5. Desenvolvimento humano. I. Mendonça, Fernando Wolff, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.</p> <p>CDD 23.ed. 150.1</p>
-------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

LARISSA ANDRADE BELTRAME

"Quando professor e aluno não se encontram na sala de aula: uma análise histórico-cultural do trabalho educativo na pandemia"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Fernando Wolff Mendonça
Presidente

Profa. Dra. Graziela Lúchessi Rosa da
Silva
Primeiro(a) Examinador(a)

Rosana A. Albuquerque Bonadio
Profa. Dra. Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio
Segundo(a) Examinador(a)

Aprovado em: 01 de setembro de 2023.
Defesa realizada na sala de vídeo do Bloco 118.

*Dedico esse trabalho aos meus pais, primeiros e principais
incentivadores da jornada acadêmica. Me ensinaram a
importância do ensino e educação, ampliaram as
possibilidades de vida e me cercaram de afeto.*

AGRADECIMENTOS

Ao Lucas, meu marido, amigo e confidente. Pelo amor, carinho e suporte incondicional durante todo o processo de elaboração desta dissertação. Sua paciência, compreensão e encorajamento foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar na escrita deste trabalho.

Aos meus pais, Elizabeth e Otavio a quem dedico esse trabalho. Nos inúmeros momentos da vida afrouxaram as dificuldades e costuraram os enlaces, seu exemplo e orientação foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui. Por todo apoio, cuidado e amor.

Aos meus irmãos, Anelise e Marco Aurélio e aos irmãos que eles me deram, Lauro e Mariana. Agradeço por terem sido meus parceiros de jornada, na construção do diálogo e na presença constante me ofereceram o suporte necessário por toda vida.

Às famílias que fazem parte da minha vida na última década e pelas outras décadas que virão, Andreia, Reginaldo, Josefa e Aurora. O carinho e leveza da nossa relação me preenche de alegria. Alcir, Rosely, Rhuan, Mariana e Karine, agradeço pela acolhida e afeto constantes da nossa relação.

Aos meus sobrinhos, sobrinhas e ao meu afilhado. As descobertas próprias da infância trouxeram sentido a esse trabalho. Vocês me inspiram a ser um modelo positivo, fazendo jus ao título: tia e dida.

Às minhas amigas de infância, Camilla e Giovana, agradeço por terem sido uma presença constante em minha vida. Como é bom poder celebrar com vocês cada conquista dessa vida e contar com o apoio nos momentos difíceis.

Aos amigos de mais longa data, Bruno, Lorena, Marco Aurélio, Matheus e Matheus Linhares e acompanharam de perto os altos e baixos do processo acadêmico. Obrigada por estarem sempre por perto, pela acolhida constante, por serem responsáveis pelas alegrias que uma grande amizade pode trazer.

Aos amigos que a vida me trouxe, em que aqui carinhosamente me refiro aos membros do grupo “Nome”. Agradeço por terem cruzado meu caminho e por terem se tornado parte importante da minha jornada. Suas experiências, histórias e pontos de vista enriqueceram minha vida e me ajudaram a expandir minha visão de mundo. Faço menção especial ao Guilherme, por compreender essa jornada de perto e por ser fonte de inspiração nesse mestrado.

As minhas amigas queridas do grupo 09, Ana, Flávia, Julia e Kawany. Guardo vocês em uma caixinha especial da vida. Agradeço pelo apoio desde o início, com direito a bilhete motivacional e caixa de bombons. Por estarem disponíveis sempre para essa amizade. Faço menção especial a Flávia, que acompanhou cada passo da escrita e do crescimento profissional e pessoal que essa jornada nos traz.

As amizades da graduação e que se tornaram grandes profissionais, Amanda, Barbara, Giovana Delefrati e Marcella. Nos encontros e desencontros da vida, fomos construindo laços importantes que fomentaram as ideias e a escrita do trabalho.

Aos colegas de mestrado, agradeço pela colaboração e troca de conhecimentos durante todo o curso. Mesmo em meio a uma pandemia conseguimos nos dedicar, naquilo que foi possível, ao trabalho e à pesquisa, suas contribuições foram valiosas para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Em especial, agradeço a Andressa, amiga querida da graduação que acompanhou a jornada.

Ao meu orientador, Fernando. Agradeço pelo apoio e compreensão nos momentos difíceis da escrita. Obrigada pela orientação neste trabalho e pela acolhida na vida.

À banca avaliadora, pelas ricas contribuições desde a qualificação até a defesa. Os apontamentos e sugestões deram qualidade ao trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro que trouxe condições concretas de dedicação ao trabalho.

Beltrame, L.A (2023). **Quando professor e aluno não se encontram na sala de aula: uma análise histórico cultural do trabalho educativo na pandemia.** Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar quais os impactos da crise sanitária da Covid-19 na acentuação sobre a fragmentação da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem. Dessa maneira, é fundamental identificar como este processo de fragmentação se deu historicamente, revisitando momentos históricos importantes que estruturam tal processo. Voltamos ao passado a fim de retomar a presente defesa de um ensino desenvolvente, promotor de desenvolvimento. Para tanto, a fim de alcançar o objetivo proposto, o texto a seguir evidencia também as bases teóricas das análises levantadas, sendo calcadas na Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica a partir da compreensão do método Materialista Histórico Dialético. O trabalho está dividido em três seções, na primeira apresentam-se os fundamentos da Psicologia Histórico Cultural e as aproximações com a Pedagogia Histórico Crítica, a segunda seção busca evidenciar a lógica neoliberal presente na educação desde a década de 70 e o impacto dessa lógica para a fragmentação atividade ensino e atividade de aprendizagem, bem como demonstra como a pandemia acentuou o processo de fragmentação. Por fim, a terceira e última seção apresenta a defesa de um ensino desenvolvente, resgatando a unidade entre ensino e aprendizagem a partir da mediação dos conceitos científicos para a atividade de ensino e atividade de aprendizagem. Como resultado do presente estudo tem-se que a pandemia da covid-19 acentuou a fragmentação do trabalho educativo, distanciando aluno e professor, contribuindo para um ensino que não preza o desenvolvimento humano, mas que consolida as relações de exploração da sociedade capitalista, mantendo a lógica neoliberal na educação através de mecanismos de controle disfarçados de avanços tecnológicos. Nesse cenário, a individualização da educação ganha espaço, com a avaliação do desempenho dos alunos e professores sendo frequentemente baseados em parâmetros padronizados e comparativos

Palavras-Chave: Pandemia; Ensino Desenvolvente; Psicologia Histórico-Cultural.

Beltrame, L.A (2023). **When teacher do not cross paths with students in the classroom**: a cultural-historical analysis of the educational work during the pandemic. Dissertation (Master Degree in Psychology), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the impacts of the COVID-19 health crisis at the accentuation on the fragmentation of the unity between tutoring and learning activities. Therefore, identifying how this fragmentation process historically took course is utterly important, revisiting key historical moments in which this process was structured. In this perspective, it's necessary to go back to the past, in order to proceed with the defense of developmental teaching, promoting development. Furthermore, to achieve its main objective, the following paper also highlights the theoretical basis of the analysis made, being paved at Cultural-Historical Psychology, as well as, Cultural-Historical Pedagogy out of the comprehension of the Dialectical Historical Materialism method. This article is divided in three chapters, firstly the fundamentals of Cultural-Historical Psychology are presented with its similarities to the Critical-Historical Dialectics, the second chapter searches to corroborates to the neoliberal logics being current at education since the 70's in addition to the impacts of this logic to the fragmentation between tutoring and learning activities, as exemplified by how the pandemic emphasized the process of fragmentation. At least, the third and final chapter presents the defense of a developmental teaching, reuniting the unity amongst teaching and learning through the intercession of scientific concepts to learning and teaching activities. As an result of this study, the pandemic of the Covid-19 has emphasized the fragmentation of educational work in which teachers and students are posted aparted, colaborating for an education which doesn't aimed to the human development, but, instead, consolidates exploration forms of relationships of the capitalist society, maintaining the neoliberal logic in the education trough control mechanisms disguised as technological advances. In this scenario, the individualization of education gains ground, with the assessment of student's and teacher's performance often being based on standardized and comparative parameters.

Keywords: Pandemic; Developmental Teaching, Cultural-Historical Psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 À luz da Teoria Histórico-Cultural: a complexificação da relação entre Psicologia e Pedagogia sobre o desenvolvimento e formação humana	18
1.1 À luz da Teoria Histórico-Cultural: intersecções entre ensino e desenvolvimento sobre o trabalho educativo	19
1.2 Complexificação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica: novas categorias- Ensino desenvolvente; Atividade de ensino e Atividade de aprendizagem	29
2 A FRAGMENTAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	41
2.1 Processos históricos: demandas do capital ao processo educativo e emergência da pedagogia tecnicista	41
2.2. Reverberações da Pedagogia Tecnicista no contexto educacional	52
2.3 Sob a ótica do presente: ecletismo de tendências pedagógicas e o contexto da educação pós pandemia	60
<i>2.3.1 Ecletismo de tendências pedagógicas: o neoescolanovismo e o neotecnicismo</i>	60
<i>2.3.2 Contexto da educação durante e após a pandemia da Covid-19</i>	71
3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DESENVOLVENTE: POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	79
3.1 O currículo e a sala de aula como elementos para a recuperação das atividades de ensino e aprendizagem	81
3.2 O ensino desenvolvente	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	103

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de inquietações vivenciadas durante a graduação em psicologia que, ao reafirmar o compromisso de transformação da realidade, promove contato direto com questões educacionais importantes. Durante a trajetória acadêmica tive a oportunidade de realizar alguns estudos na área da psicologia, com projetos de extensão, iniciação científica e grupos de estudos da Universidade Estadual de Maringá, que problematizam a relação escola-aluno em diferentes contextos a partir dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural.

Durante a graduação, na disciplina de Prática de Pesquisa em Psicologia, tive contato com a dissertação de Colaço (2016) intitulada “A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural”, a qual evidencia que crianças entre seis a dez anos estão sendo medicadas com mais de dois tipos de fármacos ao mesmo tempo, das seguintes classes: antipsicóticos, anticonvulsivantes, antidepressivos, ansiolíticos e estimulantes. A apresentação desse estudo aliado a disciplina de Pesquisa em Psicologia foram grandes motivadores para que eu me aproximasse das temáticas sobre medicalização da infância e desenvolvimento humano.

A partir desse interesse, aprofundando as leituras nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e a sua concepção de homem e desenvolvimento, ingressei em um projeto de extensão intitulado “Atendimento psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e TDAH” coordenado por Luiz Donadon Leal e Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio. Tal como o nome anuncia, o projeto tinha como objetivo atender crianças diagnosticadas com TDAH e/ou com dificuldades escolares. A maioria das crianças deste grupo eram encaminhadas pelas escolas e geralmente já possuíam laudos médicos, neurologistas infantis atestando os transtornos. Em casos que não existia um diagnóstico dos especialistas era comum ouvir dos responsáveis que a criança “já passou por todos os testes e não encontraram nada de errado, mas ela ainda tem muita dificuldade na escola”.

Falamos como essa ressaltam a presença do discurso médico no cotidiano escolar, sendo uma etapa comum das escolas: ao constatar dificuldades no processo de aprendizagem já realizavam o encaminhamento para o neurologista, que por sua vez, oferecia um diagnóstico rápido e pouco aprofundado sobre o desenvolvimento infantil. Os responsáveis entravam em contato com a Unidade Psicologia Aplicada (UPA) da

Universidade Estadual de Maringá, local onde ocorriam os atendimentos, procurando um auxílio para lidar com essas questões.

O projeto de extensão realizado na UPA, contava com estagiários e supervisores que planejavam as intervenções e atividades a serem realizadas com o grupo de alunos. O início das atividades enquanto estagiários se dava em grupos de estudos e depois seguíamos com a entrevista inicial com os responsáveis da criança para compreender qual era a queixa, o motivo pelo qual procuraram o atendimento. Após o primeiro contato com os responsáveis e com a queixa, iniciamos os encontros com as crianças, assim, no primeiro mês as atividades eram voltadas para o reconhecimento do local, criação de laços e elaboração das regras. Já no próximo mês faríamos o reconhecimento da queixa, identificando quais as dificuldades das crianças para posteriormente explorarmos possibilidades de intervenção. Em todas as supervisões, o grupo realizava o estudo de um texto sobre as temáticas envolvidas no projeto, dentre elas: o ensino da matemática, importância da escrita, medicalização da infância, etc.

A organização do atendimento em grupo, os estudos realizados, pensar nas atividades que seriam *motivadoras* para as crianças uniu teoria à prática, proporcionando um ambiente acolhedor para o aprendizado, o que contribuiu para minha formação enquanto estudante e futura profissional de psicologia, possibilitando autonomia na condução, organização e planejamento dos encontros. Além disso, também foi importante observar o quanto as crianças haviam superado suas dificuldades ao longo do ano, evidenciando o resultado do trabalho do nosso grupo de estágio alinhado às intervenções das escolas.

Em um dos encontros a fala de uma criança me chamou a atenção. Era um dia atípico em que a criança estava muito agitada, sem muita atenção e ríspida em alguns momentos com os outros colegas e com os estagiários. Ao perguntar o que tinha acontecido, se foi alguma situação em casa ou na escola, a criança respondeu que naquele dia ele estava sem tomar o remédio, no entanto, eu apontei que ele já não tomava o medicamento há algum tempo, a resposta me surpreendeu “eu sei, mas a minha professora disse que sem o remédio eu fico impossível e por isso não presto atenção”. A fala da professora remete a um discurso em que o medicamento é visto como a única solução para as dificuldades escolares, o remédio faz a mediação entre o aluno e o conhecimento, fazendo que a atenção apareça espontaneamente, apenas com o uso do remédio. Esse discurso vai em direção a uma concepção de desenvolvimento maturacionista e

biologicista, uma vez que as funções psíquicas superiores, como a atenção, são dadas por um conjunto de fatores biológicos, de maturação do cérebro.

A atuação enquanto estagiária no projeto de extensão, tendo contato com a problemática da medicalização da infância foi motivadora para iniciar um Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), sob a orientação da Professora Doutora Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio que discute justamente as concepções de desenvolvimento envolvidas na educação, buscando identificar os possíveis efeitos colaterais do metilfenidato em crianças em idade escolar e ainda demonstrar como as atividades realizadas no grupo de atendimento contribuiu para desenvolver potencialidades naquelas crianças, superando as dificuldades iniciais.

Assim, a partir das leituras de materiais elaborados por autores como Maria Helena Souza Patto (1984, 1990, 1999), Maria Lucia Boarini (2009), Maria Aparecida Moysés (2012, 2013), Cecília Collares (2015), entre outros pesquisadores e pesquisadoras contemporâneas, que têm por base o Materialismo Histórico Dialético, compreendemos que a concepção maturacionista de desenvolvimento é usada para justificar o não aprendizado da criança. Compreendemos também que a medicalização das questões escolares culpabiliza o aluno pela não aprendizagem e ainda retira o papel do professor no processo de ensino aprendizagem uma vez que o professor deve esperar que a criança amadureça para poder aprender (Asbahr & Pichetti, 2013).

Dessa maneira, durante a graduação busquei compreender quais os impactos de uma educação pautada no biologicismo pela perspectiva do aluno, isto é, busquei estudar as relações entre ensino e aprendizagem sem ainda considerar a formação do professor, levantando as problemáticas relacionadas a questões escolares preocupando-me com o destinatário do conteúdo (Martins, 2015).

Ao ingressar na pós-graduação, já em 2021, tive a oportunidade de ministrar um curso de formação de professores da educação especial e participar de um grupo de estudos com os docentes da educação básica de um município do Paraná, voltado para compreender as nuances do processo de ensino e aprendizagem na educação especial. Durante essas experiências ficou evidente para o grupo de estudos que a concepção maturacionista também se expressa na fala dos professores e na forma como eles planejam suas aulas. Muitos dos questionamentos feitos a nós eram *como ensinar* para um aluno que tinha, por exemplo, autismo e/ou TDAH.

De fato, questões como essas são importantes, demonstram uma preocupação do docente em entender o que se passa com aquele aluno, no entanto, também deixa exposta

a dualidade presente entre forma e conteúdo, na qual a forma supera o conteúdo. Essa reflexão é importante, pois uma vez que a forma como se ensina é reconhecida como superior ao conteúdo, os problemas escolares recaem na forma como o professor ensina e na forma como o aluno aprende, transforma-se as dificuldades escolares em problemas didáticos, como se o processo de ensino e aprendizagem fosse uma sequência de passos mecânicos. Assim, a concepção maturacionista de desenvolvimento compromete a formação do docente pautada por essa perspectiva, uma vez que “(...) as teorias sobre o desenvolvimento humano possuem uma implicação prática na formação do próprio homem” (Asbahr & Pichetti, 2013, p.417), isto é, a concepção do que é desenvolvimento e como ele ocorre orienta uma prática educativa que cumpra o objetivo de formar este sujeito por meio do ensino.

Nesse sentido, compreendi que para além de uma concepção maturacionista de desenvolvimento também estava em voga uma concepção pedagógica que orientava o trabalho educativo a partir de métodos de ensino. A partir dos questionamentos das professoras em relação a “como ensinar” referindo-se às técnicas didáticas que melhor favorecem o aprendizado, comecei a tatear nos estudos de Saviani (2008b) sobre a emergência das teorias pedagógicas, buscando identificar qual abordagem prezava pela operacionalização dos métodos de ensino.

Com essa leitura foi possível identificar que a sobreposição da técnica em relação ao conteúdo advém da pedagogia tecnicista, que incorporou os modelos de produção fabris, fordismo e taylorismo no processo de aprendizagem. De acordo com Saviani (2008b), tal teoria pedagógica almejava operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem, buscando uma padronização dos métodos, para que os alunos pudessem adquirir as habilidades necessárias para adaptar-se ao mercado de trabalho, que estava demandando novos profissionais com a entrada e consolidação das indústrias no Brasil.

No entanto, a operacionalização dos métodos significou o aprofundamento da mecanização dos processos didáticos, que passou a ser encarado como uma fórmula para o ensino e aprendizagem. A questão é que o ensino tecnicista compreende que a partir dos treinamentos, os indivíduos são capazes de adquirir habilidades específicas direcionadas ao mercado de trabalho (Silva, 2016). Dessa maneira, entendemos que a transformação da didática em passos mecânicos a serem seguidos estava aliada a essa concepção de ensino. Essa tendência produtivista e tecnicista demarca a base teórica das seguintes leis que fundamentam a ação docente, são elas: Lei nº 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária), Parecer CFE, n. 252, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Tais diretrizes

serão abordadas no decorrer do trabalho, mas é importante sinalizar neste momento que houve um movimento direcionado para uma *didatização do ensino*, que preza pelo “como ensinar”, “como formar essas habilidades”. Assim, o professor preocupa-se com os *procedimentos do ensino* e não se compromete com o *método pedagógico*, prioriza-se a forma em detrimento do conteúdo (Martins, 2010; Lavoura & Galvão, 2021).

Nesse sentido, a fim de identificar meu objeto de estudo, o que se sobressai a partir das leituras iniciais e experiências anteriores com a iniciação científica e formação de professores, é que com a mecanização dos processos de ensino e aprendizagem, separam-se ensino e desenvolvimento. A ação docente não incide na formação humana, no desenvolvimento omnilateral do sujeito, mas pretende formar sujeitos aptos ao mercado de trabalho, que atendam as demandas econômicas, mantendo, portanto, a ordem social vigente, baseada em um sistema produtivo capitalista que divide a sociedade em classes.

Compreendemos que a abordagem pedagógica tecnicista aliada às concepções maturacionistas de desenvolvimento, desembocam na separação entre ensino e aprendizagem. Estes foram compreendidos como processos independentes, resultando em um ensino que não promove desenvolvimento justamente porque não é essa a função do ensino por esse prisma, o objetivo é formar a massa operária. Em uma perspectiva maturacionista, a aprendizagem e o desenvolvimento são linhas distintas, que tornam o *trabalho educativo* e a ação docente, indiferentes para o desenvolvimento do sujeito. Isto ocorre, pois, as tarefas impostas são exercícios de memorização e de cópia das atividades e por isso, não temos mudanças significativas que requalificam o psiquismo (Vigotski, 2000b).

A partir dessa perspectiva, meu objeto de estudo inicial era analisar as políticas públicas educacionais que orientavam a ação docente, buscando identificar o impacto das teorias tecnicistas nesta formação. Para tanto, iria recorrer a um estudo dos currículos dos cursos de pedagogia, buscando demonstrar como se dava a aplicação destas leis a partir do contexto econômico, isto é, como os conceitos tecnicistas e maturacionistas adentravam na formação docente. No entanto, com a Pandemia da Covid-19 foi possível perceber um cenário que exigia um outro tipo de estudo.

Com a impossibilidade de aulas presenciais devido às medidas de enfrentamento à propagação do vírus, em que era necessário o distanciamento social, as aulas em todo o país foram suspensas por tempo indeterminado. Em um cenário de incertezas em relação a quanto tempo os estudantes iriam ficar sem aula, foi inaugurado o Ensino Remoto

Emergencial, a fim de amenizar os danos da pandemia na educação, prevendo aulas remotas para os alunos.

Essa modalidade de ensino tinha como objetivo cumprir o calendário escolar, para tanto era fundamental que os municípios disponibilizassem os recursos necessários para que acontecessem as aulas remotamente, o que já é um grande entrave visto que, segundo a pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, no mês de maio de 2020, no Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes, não têm acesso à internet em casa devido à ausência de recursos materiais e estruturais, isto é, parte dos alunos sequer tem o material que possibilita o acesso à internet, como celular, notebook, etc.

Aliado a falta de possibilidade de garantir o acesso básico a educação, os professores também se viram em uma situação completamente nova em que continuavam cobrados por resultados, os alunos não poderiam perder o ano letivo, era preciso alfabetizar as crianças mesmo que remotamente e em meio a uma crise sanitária mundial. Apesar da cobrança imposta, não houve um direcionamento dos órgãos oficiais que orientasse essa prática, professores e alunos foram colocados em fogo cruzado e não houve a devida preparação para esse momento.

Certamente sabemos da impossibilidade de se organizar previamente para enfrentar um momento pandêmico, no entanto, ao mudarem as condições de ensino e aprendizagem para o formato remoto, era também fundamental instruir os docentes para tal situação. O que aconteceu foi uma adequação improvisada da sala de aula, em que a relação interpessoal entre professor e aluno foi substituída pela câmera digital e por tarefas impressas, intensificando a separação entre produto da educação (aprendizagem) e o ato de produção (ensino).

Por essa perspectiva, houve um movimento histórico sobre meu objeto de estudo inicial. A pandemia da COVID-19 escancara o problema do tecnicismo na educação, isso porque sem a sala de aula e sem a devida instrumentalização para esse processo de ensino e aprendizagem, os conteúdos a serem ensinados transformam-se em tópicos a serem cumpridos, uma vez que para atender as demandas produtivas, o professor teria que ministrar todo o conteúdo.

O professor, ao ministrar sua aula nesse formato, perde até mesmo o domínio técnico da sua formação e o planejamento mecânico se intensifica, os conteúdos a serem ensinados transformam-se em tópicos a serem cumpridos. Perde-se uma característica

importante da ação docente referente a organização do ensino, porque os professores não foram instrumentalizados para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, começam a surgir novamente as perguntas vistas durante a formação de professores ministrada na pós-graduação: como eu vou ensinar o meu aluno? Evidenciando a preocupação com os procedimentos de ensino e não com o método pedagógico. O questionamento baseado pelo método se direciona para a reflexão se seria possível o aprendizado nesse formato, ou melhor, qual seria o aprendizado possível nesse momento de pandemia.

Saviani (2020) acrescenta que a instauração do ensino remoto intensifica a proposta neoliberal de privatização da educação, uma vez que o ensino à distância é muito mais lucrativo justamente porque são mínimos os esforços de grandes empresas para a contratação de professores, por exemplo, uma vez que pode utilizar a mesma aula gravada por muitos anos, o que gera mais lucros às instituições privadas. Há, portanto, um aprofundamento da mercantilização da educação em que se transforma o ensino em mercadoria, visando lucros e satisfazer, novamente, as demandas do mercado de trabalho, formando trabalhadores para o sistema burguês.

Guiado por uma ideologia neoliberal começam também a se intensificar propostas pedagógicas já conhecidas, mas, agora, com uma nova roupagem. As correntes neoconstrutivistas, neotecnicistas, conforme Saviani (2020), são travestidas como novidades para o ensino, carregando a noção de que é necessário a preparação (adaptação) para a nova era da tecnologia, trazendo ideias pedagógicas nomeadas de “pedagogia da qualidade total” “pedagogia do aprender a aprender”, “pedagogia das competências”.

Esse discurso nos é familiar, já ouvimos a história de que era preciso adaptar os sujeitos para uma nova era quando houve a industrialização do país na década de 60 e 70. Agora, em uma nova roupagem, essas ideias pedagógicas percorrem o cenário educacional fundamentando diretrizes educacionais como a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Plano Nacional de Alfabetização (PNA) e a Nova Reforma do Ensino Médio.

Nossa hipótese para o presente trabalho é que com a pandemia acentua-se a crise da educação e, conseqüentemente, a fragmentação do trabalho educativo torna-se latente. Dessa maneira, nosso problema se centra na questão que a *crise sanitária conjuntural* acentuou a fragmentação do trabalho educativo, provendo ainda a mercantilização da educação. O momento político atual fomenta o desmonte constante da educação pública, promovendo cortes nos orçamentos voltados ao ensino, priorizando a privatização e atendendo aos interesses do mercado.

Além disso, compreendemos que a unidade entre *atividade de ensino* e *atividade de aprendizagem* foram perdidas no percurso histórico de formação docente, sendo que esta perda foi embasada pelas políticas públicas que norteiam a atuação do professor acarretando em ementas curriculares que tornam a formação pedagógica tecnicista. Por isso, acreditamos ser essencial a revisão histórica de como se deu esse processo, visando resgatar essa unidade, demonstrando a possibilidade de superação das formas de produção de ensino e aprendizagem e, portanto, contribuindo para um ensino desenvolvente.

Por fim, temos como objetivo analisar quais são os impactos da crise sanitária da Covid-19 na acentuação sobre a fragmentação da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem. Para tanto, será necessário explicar como se deu o processo de fragmentação do *trabalho educativo*, destacando as problemáticas do modelo conteudista e tecnicista de educação ainda atuais na sociedade capitalista pós pandemia.

Dessa maneira, o trabalho está estruturado em três principais seções na primeira seção, “À luz da Teoria Histórico-Cultural: a complexificação da relação entre psicologia e pedagogia sobre o desenvolvimento e formação humana”, buscamos expor as bases teórico metodológicas da teoria histórico-cultural alinhando Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico Crítica a partir do Método Materialista Histórico Dialético. Nesse sentido, iremos trabalhar com o conceito de *trabalho educativo*, demonstrando o enlace dialético que permite com que o ensino promova a aprendizagem, explorando as relações entre psicologia e pedagogia. Ainda nesta seção iremos explorar acerca dos conceitos de atividade de ensino, atividade de aprendizagem e ensino desenvolvente, demarcando nossa argumentação teórica e metodológica.

Após estabelecer as bases teóricas, foi necessário um trabalho intenso acerca da historicidade que compõe o fenômeno a ser estudado, isto é, para que seja possível a compreensão do momento presente, foi necessário restabelecer o movimento histórico que possibilitou a situação que hoje vivenciamos. Na segunda seção, “A fragmentação do processo de ensino - aprendizagem”, buscamos estruturar nosso problema de pesquisa ao identificar o processo de fragmentação da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, refazendo o percurso histórico que promoveu o esvaziamento do currículo e ainda hoje promove, sistematicamente, o desencontro entre aluno e professor em sala de aula, perpetuando um sistema que não permite que todos tenham acesso às máximas elaborações humanas.

Além disso, ainda nesta seção iremos analisar os impactos da Pandemia do COVID-19 sobre a fragmentação do trabalho educativo, identificando a lógica

produtivista dentro do nosso contexto atual. Iremos demonstrar que, a partir dessa lógica, a pandemia acentua a fragmentação do trabalho educativo e tenta substituir a sala de aula pelo modelo online ou remoto. Dessa maneira, pretendemos resgatar o lugar da sala de aula enquanto síntese da unidade entre atividade ensino e atividade de aprendizagem.

De antemão explico que a energia despendida na segunda seção é resultado de um esforço crítico para compreender as nuances e categorias históricas que se fazem presente ao estudar sobre o processo de fragmentação da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem. Reforço que o pilar que direcionou as discussões refere-se ao estudo da fragmentação da unidade entre ensino e aprendizagem, em que buscamos demonstrar que a pandemia intensificou uma fragmentação já em curso, embasada por teorias pedagógicas e concepções de desenvolvimento neoliberais.

Na terceira e última seção, “Considerações sobre o ensino desenvolvente: possibilidades de reconstrução do trabalho educativo”, a partir do resgate histórico da unidade, pretendemos evidenciar a importância de um processo de ensino e aprendizagem pautado na formação de conceitos científicos, superando o modelo conteudista ao sustentar o modelo de ensino desenvolvente proposto por V. Davidov, promovendo uma nova significação para o espaço a sala de aula, tratando da aula como uma categoria importante para a concretização do trabalho educativo.

1 À luz da Teoria Histórico-Cultural: a complexificação da relação entre Psicologia e Pedagogia sobre o desenvolvimento e formação humana

Somos feitos de tempo. Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a qual pertencemos (Maria Lucia de Aranha, 2006, p. 19)

Ao evidenciar as problemáticas que envolvem a acentuação da fragmentação do trabalho educativo destacamos as discussões envolvidas sobre as concepções de desenvolvimento e ensino. A maneira pela qual entendemos o que é o desenvolvimento humano e como ele ocorre impacta diretamente na atuação docente, na forma pela qual o ensino é elaborado. Assim, nesta primeira seção, buscamos defender o desenvolvimento histórico-cultural desse sujeito, nos apoiando sobre o Método Materialista Histórico-Dialético.

Por entender que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica representam o aporte ofertado pelo Método e, por isso, anunciam a natureza social da formação humana, ressaltando a importância da educação para este desenvolvimento, pretendemos ainda estabelecer as inter relações entre ambas as teorias a partir do método que as une, indo em direção à conceituação do *trabalho educativo, atividade de ensino e atividade de aprendizagem*. Para tanto, as principais referências teóricas são: Martins (2010, 2013) e Magalhães; Martins (2021) a fim de discutir sobre a unidade que entrelaça a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica; Vigotski (1930, 1996, 2019) para consolidar nossa argumentação sobre o que é o desenvolvimento e como ele ocorre; Leontiev (1979) para aprofundar a discussão sobre a categoria atividade; Saviani (2010, 2013) para conceituar trabalho educativo e discorrer sobre a natureza e especificidade da educação; Davidov (2003) para aprofundar a discussão sobre ensino desenvolvente e atividade de aprendizagem.

Nesse sentido, na primeira subseção, intitulada “À luz da Teoria Histórico-Cultural: intersecções entre ensino e desenvolvimento sobre o trabalho educativo” iremos apresentar a unidade teórica e metodológica entre a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico Crítica, relacionando-a com o conceito de trabalho educativo, a fim de evidenciar a defesa de um desenvolvimento humano histórico cultural. Na segunda

subseção “Complexificação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica: novas categorias- Ensino desenvolvente; Atividade de ensino e Atividade de aprendizagem” temos como objetivo conceituar atividade de ensino e atividade de aprendizagem, buscando estabelecer as relações entre a concepção de homem e de mundo da Teoria Histórico- Cultural e o ensino desenvolvente.

1.1 À luz da Teoria Histórico-Cultural: intersecções entre ensino e desenvolvimento sobre o trabalho educativo

A relação dialética entre ensino e desenvolvimento está pautada em um conceito, elucidado por V. Davidov (2003), que veremos ao longo de todo este trabalho: ensino desenvolvente, que prima por um ensino capaz de promover desenvolvimento. Esse tipo específico de ensino tem como princípio o desenvolvimento omnilateral do sujeito, que se refere a “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (Manacorda, 2010, p. 78). Compreendemos que um ensino desenvolvente preza pelo ensino dos conteúdos que irão possibilitar ao sujeito a apropriação das máximas elaborações humanas e, conseqüentemente, o desenvolvimento desse aluno.

A partir da defesa do ensino desenvolvente e da concepção de homem enquanto ser social, a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica se convertem em uma unidade, pois seus pressupostos filosóficos são os mesmos, ambas defendem um trabalho intencional e dirigido para o desenvolvimento do sujeito, capaz de transformar sua própria realidade, formando sujeitos aptos a novos tempos e transformações (Magalhães & Martins, 2021). Essa defesa só é possível, pois ambas as ciências entendem seu objeto de estudo a partir do Método Materialista Histórico Dialético.

De acordo com Magalhães e Martins (2021) a psicologia se debruça sobre as leis do desenvolvimento, mostrando o que se desenvolve e como se desenvolve, já a pedagogia se dirige ao estudo dos processos pedagógicos, leis do ensino e educação Assim, apesar de se dedicarem a objetos de estudo diferentes, o objeto de uma ciência se constitui como condição para outra, expressando uma estreita relação entre ensino e desenvolvimento, isso porque entendemos que o processo pedagógico age diretamente no desenvolvimento da criança. Por essa perspectiva, Davidov (2003), baseado nos estudos de Rubinstein, reitera que as leis do ensino se constituem como condição para o estudo

das leis que regem o desenvolvimento humano, ao mesmo tempo em que as leis do desenvolvimento humano se tornam condições para a atuação pedagógica.

Devido a essa condicionalidade dialética, a atuação da psicologia e da pedagogia deve ser pensada enquanto unidade. Da mesma maneira e forma que os objetos de estudo de uma ciência é condição para a outra, Magalhães e Martins (2021, p. 25) apontam que “(...) toda prática da psicologia educacional contém uma dimensão pedagógica escolar; e toda prática pedagógica escolar contém, inevitavelmente, uma dimensão da psicologia educacional”, ou seja, essas ciências se solidificam como campos de estudo diferentes, mas que se interrelacionam. Ambas as ciências se debruçam sobre os seus objetos de estudo trazendo à luz as particularidades de cada objeto, não podendo, portanto, uma ciência ser submetida a outra, como é comum observamos quando a psicologia ainda é chamada a justificar o fracasso escolar das crianças, buscando algum diagnóstico que comprove o não aprendizado.

A este respeito, Magalhães e Martins (2021) destacam que a psicologia adentra o contexto escolar utilizando-se de modelos clínicos, baseados em psicodiagnósticos que visavam o diagnóstico das dificuldades escolares. Essa herança advém da consolidação da psicologia enquanto ciência e carrega consigo uma concepção de desenvolvimento ligada ao biologicismo, que defende o desenvolvimento humano como resultado de maturação das funções orgânicas, implicando que o desenvolvimento antecede a aprendizagem (Asbahr & Nascimento, 2013). Nesse sentido, Pasqualini (2013) contribui com a discussão ao ressaltar que essa mesma concepção naturalizante de desenvolvimento, torna o trabalho pedagógico um mero acompanhante desse processo natural de formação humana.

Apesar dessa visão ser mais correlata a década de 80 e já ter sido amplamente discutida por estudiosos importantes como Maria Helena Souza Patto, como apontam Magalhães e Martins (2021), atualmente, no período pós pandêmico, a psicologia ainda se vê chamada a justificar porquê de os alunos não aprendem, recaindo, novamente, nos diagnósticos, colocando o ensino como coadjuvante no desenvolvimento, pois antes do aprendizado a criança precisa estar apta para o ensino.

Buscando a superação dessa concepção, que oferece maior importância à psicologia em detrimento de uma teoria pedagógica, Martins e Magalhães (2021) apontam que uma ciência não se sobressai à outra. Em seus respectivos campos de estudos encontram-se grandes contribuições para o ensino desenvolvente, isso porque ao mesmo tempo em que a psicologia fundamenta sobre o desenvolvimento humano, a pedagogia

efetiva esse desenvolvimento com ações pedagógicas, ao se dedicar para o estudo das leis de ensino, nas formas de identificação e transmissão dos conteúdos que promovem esse desenvolvimento.

Diante disso, estabelecendo uma unidade entre ambas as ciências,
(...) quanto mais a psicologia educacional compreender o processo de desenvolvimento humano e todas as suas peculiaridades, maiores serão as suas contribuições para o trabalho pedagógico e, quanto mais desenvolvido o trabalho pedagógico, melhor será sua contribuição para o desenvolvimento humano (Magalhães & Martins, 2021, p. 26)

O que estamos querendo pontuar, baseado na leitura das autoras, é que “(...) afirmamos o ensino e o desenvolvimento como unidade de contrários, ou como polos interiores um ao outro, de modo que um polo afirma sua existência pela presença de seu contrário” (Magalhães & Martins, 2021, p. 21). Dessa maneira, o ensino e o desenvolvimento são polos distintos, mas que são condicionados um ao outro, constituindo uma relação única, pela qual entendemos que sem ensino não há desenvolvimento.

Vigotski (2001), principal autor da Psicologia Histórico-Cultural, compreende que há um processo de humanização que supera as condições biológicas, isto é, o desenvolvimento do homem não se limita ao desenvolvimento das estruturas biológicas do corpo ou das informações hereditárias contidas no código genético. Leontiev (2004), outro expoente dessa abordagem psicológica, reafirma o caráter social do homem, pontuando o desenvolvimento humano como resultado de um processo de apropriações culturais, cultura essa que fora produzida coletivamente pela humanidade ao longo da história.

Nessa mesma lógica, Saviani (2011, p. 13), idealizador da Pedagogia Histórico Crítica, anuncia que:

(...) o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

Se entendemos que o desenvolvimento humano não é inato, isto é, há um processo de apropriação das elaborações coletivas dos homens, cristalizadas em uma cultura, podemos afirmar que há um processo de ensino e aprendizagem entrelaçadas no decorrer do desenvolvimento humano. Nesse sentido, Magalhães e Martins (2021) expõem que há

entre esses dois polos, ensino e desenvolvimento, a aprendizagem, formando uma tríade: ensino-aprendizagem-desenvolvimento, que por sua vez reitera a ideia de que sem ensino não há desenvolvimento, logo, sem ensino não há também aprendizagem.

A questão posta em xeque é que ao defender o desenvolvimento histórico-cultural do sujeito e que o ensino tem importante papel nesse processo, em busca de um ensino desenvolvente, entendemos que há de ter uma atividade intencional para que o ser humano aprenda. Por esse motivo é que afirmamos que sem ensino não há aprendizagem, porque o desenvolvimento exige necessariamente ensino. A fim de nos apropriarmos das máximas elaborações humanas é fundamental o ensino dessa cultura, que por sua vez, se cristalizam nos conteúdos teóricos dispostos na escola (Martins, 2013).

Leontiev (2004) apresenta a história da evolução e desenvolvimento humano, afirmando que o homem torna-se homem na medida em que cria e estabelece relações com outros homens, em sociedade, por um conjunto de condições materiais e históricas que transmutam conforme o tempo. Sabendo que as condições hereditárias não são suficientes para garantir o processo de humanização, o autor questiona como, então, as características humanas, tais como o desenvolvimento da fala e escrita, foram passadas ao longo do tempo. A resposta encontra-se na cultura de uma sociedade. Como a hereditariedade não garante essa fixação, criou-se a teoria de que sob uma forma particular, que só aparece com a sociedade humana, tais aquisições poderiam ser fixadas pela cultura material e intelectual.

A forma particular pela qual Leontiev (1978) se refere é uma categoria central para o materialismo histórico dialético: trabalho. Marx (2017, p. 255) defende que:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza (...) a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços, pernas, cabeça e mãos

É por meio do trabalho, da transformação da natureza em objeto, em instrumento, que podemos criar e fixar os produtos de uma sociedade, promovendo o processo de humanização. Assim, por meio do trabalho, da atividade humana, o conhecimento produzido se cristaliza em instrumento, em produtos. O trabalho, portanto, refere-se ao salto histórico qualitativo da passagem do homem biológico ao ser social, é o ato de transformação e modificação da natureza a fim de satisfazer as necessidades humanas, que adapta a natureza a si e é capaz de criar instrumentos bem como sua própria cultura.

Nesse sentido, ao produzir seus meios de vida, compreendemos que a essência da natureza humana é produzida pelo conjunto de homens, não advém de maneira inata, nas palavras de Saviani (2007 p.154) “é um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”, ou seja, requer para além da intencionalidade, tempo, e este tempo acumula o conhecimento produzido pelos homens, que hoje se consolida nos conceitos científicos. Compreendemos que a consciência humana é produto desse processo de apropriação histórica, ao mesmo tempo em que também se produz um novo tipo de consciência.

A educação e o ensino tal como conhecemos hoje, sistematicamente elaborados e organizados, advém da necessidade humana de transmitir conhecimento, logo a atividade de ensino emergiu dessa necessidade. Posteriormente iremos abordar sobre o conceito de necessidade, no entanto, é de suma importância pontuar que o ensino e a educação são resultado da *necessidade humana* de transmitir os conhecimentos elaborados. Ao discutir sobre trabalho educativo, é possível compreender que trabalho é uma categoria essencialmente humana, porque parte de uma necessidade particular de garantir essa forma de vida, socialmente elaborada, construída pelo coletivo dos homens. Somente com a educação e o ensino é que é possível nos apropriar e fazer parte dessa cultura.

É fundamental, portanto, que o saber acumulado ao longo desse processo histórico seja transmitido a outras gerações, para que se efetive o processo de humanização, formando novos homens para a construção de novos tempos. Saviani (2007) destaca que o homem precisa aprender a ser homem, aprender a produzir sua própria existência, formando de fato um processo educativo. A este respeito, Leontiev (2004) articula que é através do ensino, da educação que as apropriações humanas são transmitidas a outras gerações, tornando a educação fundamental, pois garante que o movimento da história continue, de modo a garantir a transmissão das aquisições da cultura humana.

Garantindo o enlace entre ensino e desenvolvimento, em consonância com essa concepção de homem, baseado na categoria trabalho como atividade intencional humana, que visa a satisfação de uma necessidade, Saviani (2015) declara que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Tal qual o trabalho, somente seres humanos educam. O autor ainda argumenta que “o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia de sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais”, (Saviani,

2015, p.286), ou seja, a atividade humana é voltada para um resultado, a atividade do trabalho envolve a produção de algo novo¹.

À vista disso, o autor apresenta a educação em uma classificação de trabalho não material, isto é, o resultado da educação, o produto específico desta atividade, é a produção de conhecimentos, conceitos, ideias. No que se refere a educação escolar, o autor disserta que esses conhecimentos não são separados no seu ato de produção, isto é, ao produzir conhecimento estamos, ao mesmo tempo, produzindo ensino. O ato de ensinar não é separado do ato de aprender, ambos são produzidos no momento da aula, em que se concretiza a síntese da produção da educação, configurando a aprendizagem como produto do ensino (Martins, 2021)

Diante do exposto, compreendemos que a educação é uma forma específica de trabalho, a especificidade da educação se dá por meio de um conceito fundamental em nossa pesquisa: o trabalho educativo. Saviani (2015, p.287) define trabalho educativo como sendo “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Dessa maneira, compreendemos que o trabalho educativo é a atividade mediadora entre o sujeito e o meio, isto é, estreita os laços entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem justamente porque o professor ensina ao aluno sobre os conteúdos científicos e, com isso, possibilita o desenvolvimento de formas mais complexas do pensamento teórico. O trabalho educativo, entendendo-o como atividade intencional do docente, que necessita de organização e planejamento das ações para um determinado fim, possibilita que os conteúdos sejam assimilados pelo aluno e, para tanto, o professor necessita ter o domínio dos conteúdos que irão promover o desenvolvimento.

Compreendemos que não estamos tratando aqui de qualquer tipo de conhecimento, não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, este envolve um tipo específico de pensamento, refere-se ao saber científico que é a materialização dos símbolos da cultura humana, dispostos nas artes, ciências, matemática. O ensino sistematizado pelo qual nos referimos encontra-se, portanto, organizado nos sistemas escolares de ensino. Por essa perspectiva, entendemos que a mediação do professor em relação aos conteúdos escolares, que se materializam nos conhecimentos científicos, provoca uma série de transformações no psiquismo, pois é a partir de um ensino

¹ Quando referimos ao novo não estamos colocando em pauta um caráter inovador ou a produção de alguma ideia inédita, mas sim a apropriação de um conteúdo ou instrumentos que antes não existia no psiquismo do sujeito, é a apropriação de um novo conhecimento, uma nova forma de produzir ideias.

sistematizado que a criança tem acesso a um outro tipo de saber, um conhecimento qualitativamente diferente. É claro que não é somente ao adentrar na escola que o aluno se desenvolve, “a sistematização não é o único fator” (Vigotski, 1991, p. 57) para que esse desenvolvimento aconteça. No processo de internalização do conhecimento, pela mediação do trabalho docente, há as zonas de desenvolvimento real e iminente, que ajudam a compreender como o trabalho educativo incide no desenvolvimento do aluno.

Vigotski (1991) afirma que o nível de desenvolvimento real remete às capacidades já desenvolvidas da criança, aos conteúdos que já foram apreendidos e internalizados. Refere-se aos produtos finais do desenvolvimento, aquelas tarefas que o aluno já é capaz de realizar sem a ajuda do adulto. Por exemplo, quando a criança aprende a ler, todas as funções necessárias para o exercício da leitura foram desenvolvidas em certo grau, como a motricidade. Já a zona de desenvolvimento iminente dirige-se aos conteúdos que ainda serão apreendidos, isto é, concerne às tarefas e atividades que o aluno ainda precisa de auxílio para conseguir executar, os conteúdos ainda não foram internalizados. É justamente na zona de desenvolvimento iminente que podemos observar a importância do trabalho educativo no processo de desenvolvimento.

Aquilo que o aluno precisa de ajuda para solucionar um problema demonstra a *necessidade* da apreensão daquele conteúdo, indica que ele é capaz de internalizar determinado conhecimento e, para isso, o professor deve estar atento à quais ações pedagógicas são possíveis de serem elaboradas para que o aluno supere suas dificuldades e alcance suas potencialidades de aprendizagem. A zona de desenvolvimento iminente, segundo Vigotski (1991), prospecta o desenvolvimento e auxilia psicólogos e pedagogos a compreender quais são as necessidades de aprendizado da criança, compreender quais são os processos em formação no aluno que precisam se desenvolver. Entendendo o aspecto projetivo da zona de desenvolvimento iminente, o trabalho educativo do professor pode se adiantar ao desenvolvimento, promovendo-o.

À vista disso, Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p.6) analisam que a educação é “uma atividade mediadora da prática social significa que ela cumpre o papel de promover o máximo desenvolvimento (...) dos indivíduos, dando-lhes condição para a transformação social”. Dessa maneira, compreendemos que a práxis da educação refere-se ao trabalho educativo, que tem essa função de produzir intencionalmente a história dos indivíduos como afirma Saviani, colocando em fundamental importância o trabalho docente para a elevação da consciência, que é resultado dessas apropriações e parte fundamental da transformação social.

Neste sentido, tanto para Psicologia Histórico-Cultural, quanto para a Pedagogia Histórico-Crítica, não nascemos humanos, nos tornamos humanos a partir da apropriação do que foi construído historicamente pela humanidade e que está materializado nos conhecimentos científicos. A apropriação dessa cultura, que se dá pela mediação do trabalho educativo, em um ensino sistematicamente organizado, é o que permite o desenvolvimento das características e capacidades humanas. Entretanto, o acesso ao que a humanidade produziu ao longo dos anos, não se dá de forma igualitária entre todas as pessoas, justamente pela *particularidade* da sociedade de classes em que vivemos.

A lógica dialética que guia nossos estudos aponta que as condições particulares de vida medeiam a relação entre universal e singular, assim, tendo como base as obras de Marx, entendemos que o modo de produção capitalista, com sua constante e característica luta de classes, (particularidade) determina as condições de vida dos sujeitos (singulares) limitando o acesso às máximas elaborações humanas (universalidade). Tanamachi (2013, p.5) aponta que: “(...) essa relação do singular-particular-universal permite entender a realidade como uma condição particular, mediadora entre as condições singulares e universais de humanização”. Assim, para compreender o sujeito singular não se pode deixar de levar em conta a estrutura social que atravessa sua constituição e questionar, tal particularidade está promovendo mais humanização ou (des) humanização?

A fim de elucidar essas categorias do método, compreendemos que o singular e a universalidade se constituem com dois polos de análise dos fenômenos, isto é, o singular refere-se a uma parte de um todo, é a parte que se manifesta na aparência do fenômeno (Pasqualini & Martins, 2015). O homem, portanto, é um ser singular, parte de um gênero humano complexo, que por sua vez se constitui a partir da contribuição coletiva de cada ser singular. A universalidade, aqui, se concretiza nas máximas elaborações do gênero humano. Nas palavras de Pasqualini e Martins, (2015, p.365) entendemos que:

A relação entre singular e universal remete à relação entre todo e partes. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo.

Compreendemos que o indivíduo se constitui enquanto ser singular e apropria-se naquilo que foi possível de se apropriar do gênero humano, do todo, que por sua vez, também se constitui na coletividade desses sujeitos. Possível, pois essa relação entre singular e universal é transversalizada por uma particularidade (Oliveira, 2001). Entre as máximas elaborações humanas e o homem singular existe a particularidade, que viabiliza

as possibilidades de apropriação desse todo universal, possibilita a relação entre singular e universal.

A relação entre indivíduo e gênero humano é possível graças à relação indivíduo e sociedade. Conforme explicado anteriormente, a universalidade se concretiza na singularidade a partir da ação coletiva dos indivíduos e esse trabalho coletivo produz determinada sociedade ao mesmo tempo em que essa sociedade também produz mais elementos a serem apropriados pelo gênero humano. Há, portanto, uma relação de concretude entre sociedade e indivíduo e sociedade e gênero humano, no interior das relações sociais são produzidos elementos concretos que permitem a socialização dos sujeitos (Oliveira, 2001).

É a partir dessa socialização de saberes, ferramentas, signos² que o indivíduo se apropria das elaborações humanas e também as produzem. A partir da vida em sociedade que nos tornamos humanos e qualificamos nosso psiquismo. O cerne da questão é que essa particularidade, a vida em sociedade em que vivemos é resultado de um modo de produção capitalista, que divide os sujeitos em classes distintas.

A estrutura social a qual estamos inseridos e que, de acordo com Oliveira (2001) também pode ser definida como sociedade, não possibilita que todos os indivíduos se apropriem da universalidade da cultura humana. O modo como é produzido a vida determina que aqueles com maior concentração de riquezas se apropriem das conquistas humanas, tenham acesso a uma educação de qualidade que garante maior e melhor apropriação das elaborações humanas.

Nesse sentido, pela análise dessa relação entre singular particular e universal, que também embasa os estudos de Vigotski, reafirmamos que a evolução biológica não é suficiente para garantir que qualidades essencialmente humanas, como a fala e a escrita, por exemplo, se desenvolvam. A vida em sociedade, a aprendizagem dessas qualidades possibilita o tornar-se humano, no entanto, devido a uma condição particular, modo de produção capitalista, não é possibilitado que todos os sujeitos se apropriem de maneira igualitária das elaborações humanas.

A dialética Singular - Particular - Universal nos permite compreender o princípio da sociabilidade humana, é a condição para superação da lógica formal que, por vezes, fundamenta teorias do desenvolvimento e da educação que ainda prezam por um

² Signos são instrumentos psicológicos, atuam sobre o psiquismo humano. Vigotski (1999) exemplifica afirmando que a linguagem, os sistemas de contagem, esquemas, desenhos, etc são signos da cultura humana.

desenvolvimento baseado em leis elementares e orgânicas que interpretam o desenvolvimento como resultado maturacional das funções orgânicas (Pasqualini & Martins, 2015).

Além disso, podemos compreender que essas três categorias não podem ser analisadas separadamente. Por exemplo, ao retirarmos dessa relação a universalidade, reduzimos a dialética Singular – Particular - Universal a uma dimensão sujeito-sociedade (Pasqualini & Martins, 2010, p. 369), resultando em uma interpretação rasa dos fenômenos humanos, “(...) que localiza a essência do indivíduo dentro dele mesmo”, desconsiderando a historicidade do sujeito enquanto sociedade.

O trabalho educativo, segundo Lavoura (2018), se expressa na mediação (particularidade) entre sujeito e gênero humano, (singular e universal) e, é este que possibilita ao sujeito apropriar-se do gênero humano, isto é, das máximas elaborações humanas. Por isso afirmamos que o trabalho educativo é a atividade mediadora entre natureza e sujeito, porque possibilita que os sujeitos singulares se apropriem das máximas elaborações humanas. Nesse sentido, reafirmamos que o ensino dessa cultura permite o desenvolvimento do sujeito, sendo que não é qualquer ensino, é um ensino teórico, que culmina na apreensão do pensamento conceitual.

Compreendemos que os conceitos científicos são qualitativamente superiores aos conceitos espontâneos, como nomeia Vigotski (2001b), uma vez que nestes estão reproduzidos a atividade humana e, portanto, exigem o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores³. Em concordância, Saviani (2007) discute a respeito do saber sistematizado, afirmando que a educação escolar deveria voltar-se ao ensino dos conhecimentos elaborados, científicos, isto é, o ensino deve ser orientado a formação dos conceitos científicos, visando o desenvolvimento do psiquismo, sob a mediação do trabalho docente.

Esse tipo específico de organização do ensino, em busca da apropriação do aluno pelos saberes sistematizados resume-se no chamado ensino desenvolvente, que concretiza e materializa a relação una e dialética entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórica Crítica ao primar pelo ensino dos conceitos científicos que irão possibilitar o desenvolvimento do psiquismo do sujeito, permitindo a transformação da realidade.

³ Vigotski (1996, p. 5) define as funções psíquicas superiores como “uma formação psíquica qualitativamente nova que atende em seu desenvolvimento a leis especiais, a regulações totalmente diferentes”, complementando que estas são produto do desenvolvimento histórico da humanidade.

Dessa maneira, ambas as teorias defendem um ensino que busca superar a particularidade do modo de produção capitalista ao apresentarem o ensino desenvolvente, temática disposta na subseção a seguir.

1.2 Complexificação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica: novas categorias- Ensino desenvolvente; Atividade de ensino e Atividade de aprendizagem

Ao propor o estudo sobre a relação entre psicologia e pedagogia entendemos que só há desenvolvimento se houver ensino, condicionando uma ciência a outra em uma relação dialética. Nesse sentido, na presente subseção iremos expor como se concretiza essa condicionalidade entre a Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia histórica crítica, ao discutirmos aspectos relacionados às leis que regem o desenvolvimento e às leis de ensino e educação em defesa de um ensino desenvolvente.

Se entendemos a psicologia e a pedagogia enquanto uma unidade, mesmo tendo objetos de estudo distintos, também inferimos que compreender as leis que regem o desenvolvimento humano possibilitam uma melhor organização do trabalho educativo, ao mesmo tempo que o desenvolvimento humano é resultado desse processo pedagógico. Isto posto, acreditamos ser indispensável algumas breves considerações a respeito do desenvolvimento humano, para que, posteriormente, seja possível a discussão sobre o que é esse ensino desenvolvente e suas categorias de análise.

Na subseção anterior discutimos brevemente a respeito das zonas de desenvolvimento real e iminente, afirmando que a última é de suma importância para o processo educativo, pois permite a atuação direta do professor sobre o desenvolvimento e aprendizado. Ainda, colocamos que o desenvolvimento humano não é natural, resultado de um processo maturativo dos órgãos humanos, mas sim que é resultado de transformações complexas. Vigotski (1991) é quem propõe essas discussões sobre o que é o desenvolvimento humano e como ele ocorre, estabelecendo uma concepção distante da ideia de desenvolvimento enquanto um desabrochar da criança, deixando de lado a passividade desse pensamento e indo em direção a uma teoria que defende o desenvolvimento e o aprendizado como resultado de uma ação intencional humana.

Nesse sentido, Vigotski (2000) exemplifica essa ação intencional a partir do gesto de apontar do bebê. Em um primeiro momento o gesto se encontra em um estágio de “em si”, em que o bebê tenta alcançar um objeto sem sucesso, o cuidador atribui significado a

essa ação e direciona esse movimento para um objeto, marcando o estágio “para outros” e, por fim, a criança começa a indicar de fato os objetos de seu desejo, estágio esse que Vigotski (2000) denomina na obra “manuscritos de 1929”, como “para si”. Nota-se que quando o cuidador atribui significado a ação, o gesto de indicar ganha uma qualidade nova, tem uma função que certamente não tem origem em uma ação espontânea do bebê, o gesto ressignificado foi apreendido.

A partir desse exemplo podemos entender que o significado da ação é dado externamente, de maneira exterior ao sujeito, é necessário que o sujeito apreenda essa nova significação. Com essa descoberta o autor evidencia que o desenvolvimento humano demanda ensino, como discutimos anteriormente. A questão neste momento é que para que todas essas ações acontecessem, foi necessária uma *atividade*, categoria central para as nossas análises. Ainda utilizando o exemplo do gesto de apontar do bebê, podemos notar que a relação do bebê com o meio é mediada pelas ações do adulto, ou seja, o bebê interage com a realidade na medida em que o adulto apresenta à ela os objetos à sua volta. Nessa relação com o bebê, a partir do momento em que o interesse pelos objetos é motivado, o bebê começa a se dirigir para alcançar outros tipos de objeto, começa a engatinhar.

Nota-se que estamos nos referindo a dois estágios diferentes desse desenvolvimento, mas que ainda são guiados por uma *atividade dominante*⁴. Podemos afirmar que em cada estágio desse desenvolvimento mudam-se as relações entre bebê, adulto e o meio, se antes era necessário que o adulto apresentasse os objetos, agora, o adulto motiva a criança para se movimentar e alcançar outros objetos, promovendo o desenvolvimento do engatinhar. A este respeito, Pasqualini (2013) argumenta que em cada período da vida novas habilidades vão se desenvolvendo, no primeiro ano de vida desenvolve-se a fala, os primeiros passos são dados, já aos 3 anos começa-se a ter mais vocabulário e inicia-se as brincadeiras infantis, aos 6 anos de idade a criança já entra no processo de alfabetização e assim se desenvolve e forma um sujeito.

A grande contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento humano está na categoria atividade, pois esta supera o caráter de formação biológica ao propor que tanto a criança quanto o adulto entram em um processo de atividade para esse desenvolvimento, há um trabalho humano intrínseco a esse

⁴ Segundo Leontiev (2004, p. 312) “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do desenvolvimento”.

processo. Em outras palavras, todo esse desenvolvimento, do andar, da fala, escrita, pensamento, atenção, memória, etc, são resultado dessa ação humana intencional. A criança se desenvolve na e pela execução de uma atividade, que em cada período da vida corresponde a uma atividade que irá guiar o desenvolvimento dessas características, isto é, dessas Funções Psíquicas Superiores (Vigotski, 2000b; Leontiev, 2004).

Compreendemos que a criança não entra no movimento de atividade por si só, é fundamental que o adulto guie suas ações para este fim, como expomos na subseção anterior e pelo exemplo acima. Assim, desenvolvimento demanda ensino, para que a criança consiga apreender os signos e instrumentos da cultura humana dispostos. Compreendemos que, segundo Pasqualini (2013), a categoria atividade possibilita a mediação entre o sujeito e o mundo a sua volta, é o elo que liga o sujeito ao mundo. No entanto, é válido pontuar que as condições concretas de vida dessa criança impactam diretamente no desenvolvimento da atividade, isso porque o contexto particular da nossa sociedade transversaliza as possibilidades de apreensão dos conteúdos da cultura humana. Logo, a apreensão que a criança poderá ter do mundo está relacionada às oportunidades que lhe serão oferecidas.

É também neste ponto que a escola revela-se como um importante componente do processo de desenvolvimento humano. Para além de nesta estarem contidos os conteúdos sistematizados que irão possibilitar o aumento do nível de consciência e do desenvolvimento do aluno, com o desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, a escola também universaliza as condições de ensino e aprendizagem, pois tem como função a transmissão e socialização deste tipo de conhecimento sistematizado (Saviani, 2008b).

Reiteramos, portanto, que o desenvolvimento e formação humana exige um processo intencional de apreensão desse conteúdo, excluindo a noção de passividade do desenvolvimento e colocando em xeque o trabalho humano nesse processo. A categoria atividade, segundo Davidov (1997, p.1) “(...) é compreendida como processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original dessa transformação”, caracterizado a atividade como um tipo específico de atividade humana, derivado do conceito de trabalho.

Nesse sentido, Leontiev (2010 p. 68) define a categoria atividade, afirmando que “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. Por essa afirmação,

podemos compreender que tal qual a categoria trabalho, a atividade também se designa na satisfação de uma necessidade. Para a satisfação de uma necessidade, o sujeito deverá organizar uma série de ações motivadas por essa necessidade, isto é, a realização de uma atividade implica na sua objetivação, a satisfação da necessidade é direcionada para um objetivo.

Baseados nos estudos de Leontiev, Davidov (1999) afirma que uma característica importante da atividade é justamente sua orientação a um objeto, demonstrando que a atividade é necessariamente dirigida a criação de um produto material ou espiritual, como um instrumento novo ou a produção de uma nova ideia, mas necessariamente sempre guiado a criação de um novo produto. Vejam, na subseção anterior afirmamos que a educação se classifica como um trabalho não material, isto é, o produto específico da educação é a produção de conhecimentos, conceitos e ideias. Agora, de acordo com Vigotski (2001b), é possível inferir que a própria atividade demanda o desenvolvimento de novas funções, é a aprendizagem do novo, desse produto não material que possibilita o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Ao mesmo tempo em que nos apropriamos de algum novo conhecimento, que permite o desenvolvimento, também estamos criando novos produtos, estabelecendo as relações entre ensino e desenvolvimento em um movimento dialético de produção e apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente. Vale a ressalva de que não estamos ignorando os chamados conhecimentos cotidianos, mas pontuando que a partir desse conhecimento, com a mediação do trabalho educativo, pode-se ascender a outro tipo qualificado de pensamento e que, no centro desse debate, a categoria atividade se faz um importante componente para compreendermos como ocorre o desenvolvimento e como o trabalho docente é fundamental para este fim.

Isto posto, compreendemos que a atividade humana é caracterizada por necessidades que lhe são peculiares, que lhe são próprias e tem componentes característicos dessas marcas específicas: motivos, ações e operações. A partir da compreensão sobre os componentes envolvidos na atividade é possível estabelecer as relações complexas entre psicologia e pedagogia a partir da compreensão de como ocorre o desenvolvimento. Para ilustrar os conceitos envolvidos dentro da atividade vamos utilizar um exemplo exposto por Leontiev (2010) que remete a situação da sala de aula, nos direcionando para a discussão a respeito do conteúdo da atividade, retomando as questões relacionadas ao ensino dos conteúdos científicos.

O autor descreve que um aluno está realizando a leitura de um livro de história para se preparar para uma prova, porém um colega afirma que este livro não é necessário para a realização do exame, não é um conteúdo que será cobrado. Logo, o aluno do nosso exemplo, desiste de continuar a leitura do livro. Neste caso, o que motivou a leitura foi a necessidade de ser aprovado na prova, “o motivo que o levou a ler o livro não era o conteúdo do livro por si mesmo, mas apenas a necessidade de ser aprovado no exame. Aquilo para o qual sua leitura se dirigia não coincidia com aquilo que o induzia a ler” (Leontiev, 2010, p.68), neste caso a leitura não era uma atividade e sim uma ação.

As ações são componentes da atividade, o autor explica que “(...)um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, isto é, com aquilo para o qual se dirige, mas reside na atividade do qual ele faz parte” (Leontiev, 2010, p.69). Uma ação isolada, como a leitura do livro não está, necessariamente, dirigida ao objetivo, com a necessidade a ser saciada, a ação deve estar relacionada diretamente ao motivo, a necessidade. O objetivo do aluno era apenas de passar na prova, logo, a leitura não era necessária, tornando apenas uma ação.

Agora, se esse mesmo aluno, sabendo que a leitura do livro era dispensável para a prova, continuasse a sua leitura, poderíamos afirmar que a leitura em si é considerada uma atividade. O próprio conteúdo do livro motivou a leitura, isto é, a partir da apreensão daquele conteúdo alguma necessidade de aprendizado foi satisfeita, o conteúdo do livro foi o motivo para que ele continuasse a leitura. Veja que nesta situação, a ação de ler reside na atividade da qual faz parte, pois para satisfazer a necessidade de aprender mais sobre aquele conteúdo, era necessário o ato de ler, a ação aqui está relacionada ao motivo, ou melhor, o motivo incita a ação de acontecer (Leontiev, 2010).

Nesse sentido, compreendemos que os motivos são aspectos importantes para o nosso estudo, isso porque incitam a execução da ação, que por sua vez, pode transformar-se em atividade. O autor explica que há dois tipos de motivos, os compreensíveis e os eficazes, sendo que o primeiro impulsiona a execução da ação, mas não possui um significado pessoal, já o segundo impulsiona a realização da atividade, conferindo sentido pessoal, objetivando a ação para um determinado fim, a fim de satisfazer a necessidade. No entanto, pode ocorrer a mudança desses motivos a partir da ação do sujeito.

Recorremos ao exemplo do aluno. Se um aluno realiza a leitura de um livro, visando ser aprovado em uma prova, temos que o que motiva essa ação é a necessidade de ser aprovado. No entanto, a partir da mediação do docente, isto é, da ação do professor sobre a atividade, ao ler o livro, o aluno pode se interessar por aquele conteúdo, que irá

gerar motivos para o seu aprendizado, irá gerar a necessidade de apreender aquele conteúdo. O significado da ação muda e “(...) ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto” (Leontiev, 2010, p.71). O que estamos buscando demonstrar é que há um processo de desenvolvimento humano complexo, que exige uma ação humana intencional que se caracteriza pela execução de uma atividade. Além disso, a atividade não é uma reação espontânea, ela deve ser incitada por uma necessidade que motiva uma série de ações, aqui estabelecemos a relação entre ensino e desenvolvimento.

Vale ressaltar que essas questões sobre desenvolvimento e ensino são de suma importância para compreendermos nosso objeto de estudo, o qual seja explicitar os impactos da pandemia da covid-19 sobre a acentuação da fragmentação do trabalho educativo. Por essa perspectiva, é fundamental, primeiramente, defender o que entendemos por ensino e desenvolvimento, bem como suas inter relações, isso porque prezamos pela defesa de um ensino desenvolvente, que “(...)prima pelas aprendizagens que promovem transformações nas representações, pelos sujeitos, dos objetos e fenômenos dados à captação empírica” (Magalhães & Martins, 2021, p.23). Dessa maneira, ao discutir sobre qual desenvolvimento estamos prezando e como o ensino está diretamente relacionado ao processo de formação humana, estamos atuando em defesa desse ensino, que caracteriza a relação dialética entre Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico Crítica.

As categorias trabalho e atividade estão no centro desse debate, pois através destas superamos o caráter biológico do desenvolvimento humano. Ao evidenciar a categoria atividade podemos compreender que há uma ação humana intencional que coloca a criança em atividade. A criança não apreende os signos da cultura por si só, mas há alguém ensinando-a, pondo em evidência a importância do ensino, pois é a partir deste que a criança tem a possibilidade de se apropriar das elaborações humanas. Por essa perspectiva, como assinala Vigotski (2010, p. 114) “(...) o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento”, demonstrando a relação intrínseca entre ensino e desenvolvimento, diferente de outras abordagens.

Compreendemos que há também uma unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, como colocado anteriormente, já que reconhecemos que o ensino é fundamental para o desenvolvimento humano. A atividade de ensino deve ser produtora de desenvolvimento psíquico, superando as marcações biológicas do desenvolvimento, desenvolvendo, portanto, habilidades tipicamente humanas, como a

leitura e escrita, por exemplo. Reiteramos que a atividade de ensino deve produzir intencionalmente as humanidades, formando o sujeito. Aliado a isso, a atividade docente deve reconhecer quais atividades levam o aluno a ter necessidade da escrita, por exemplo. O professor incita os motivos geradores de necessidade para execução da atividade a partir do seu trabalho educativo.

Nota-se, portanto, que a tríade ensino-aprendizagem-desenvolvimento é um trabalho puramente cultural, as necessidades de transmitir e apreender a cultura humana são resultado de um desenvolvimento cultural. A necessidade do registro escrito não veio codificada em nosso código genético e, portanto, todo ser humano deve aprender a ler e escrever, mas tem em sua origem a necessidade humana de registrar e transmitir a outras gerações o conhecimento elaborado. A teoria de Vigotski reforça que as necessidades produzidas pela humanidade são de ordem cultural e não somente biológica. É claro que, por exemplo, todos os animais sentem a necessidade da fome, mas a forma como os humanos saciaram essa necessidade é cultural, supera o amadurecimento biológico.

A relevância da Psicologia Histórico-Cultural para o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento é, para além de contribuir com uma nova concepção de desenvolvimento, é também auxiliar na organização dessa atividade humana, colocando o pensamento da criança em movimento, a partir da execução da atividade. Agora, qual é essa atividade? Leontiev (2004) explica que em cada período da vida há uma atividade que irá guiar o desenvolvimento, sendo denominada de atividade dominante, como citamos anteriormente. Na primeira infância temos que a comunicação emocional direta será a propulsora do desenvolvimento da fala e do afeto no bebê, posteriormente, a atividade objetal manipulatória se encarrega de introduzir o mundo dos objetos ao bebê. Já na infância, os jogos de papéis colocam em xeque a necessidade da criança de fazer o que adulto faz, iniciando as brincadeiras de faz de conta. Finalmente, na idade escolar temos a atividade de estudo, que requalifica o psiquismo a partir da apreensão dos conteúdos científicos (Pasqualini, 2013). Isso significa que em cada atividade há um conteúdo específico que promove esse desenvolvimento.

No entanto, Davidov (1999, 2003) introduz o conceito de atividade de aprendizagem, que ao nosso ver, é uma categoria mais ampla da atividade de estudo. O autor defende que a aprendizagem perpassa todos os períodos do desenvolvimento, isso porque em todas essas situações de desenvolvimento a criança está em constante processo de aprendizagem, oferecendo subsídio para todas as outras atividades ao longo da vida.

Martins (2013) nos ajuda a compreender esse aporte que a atividade de aprendizagem oferece para as outras atividades, ao discutir sobre o conceito figura e fundo. A autora afirma que:

(...) uma figura seria qualquer processo emergente de um fundo e, em termos de ação, a principal atividade realizada por um organismo em um dado momento. A figura atenderia a um contorno definido, a um limite, que a separaria do que a rodeia. O fundo seria contínuo, circundando e comportando a figura. A emergência de um processo como figura contra o todo (ou fundo) orgânico seria, então, determinada pela tarefa requerida (Martins, 2015, p. 57).

Consideramos que a atividade de aprendizagem refere-se ao fundo de toda atividade, assim, em cada período temos uma atividade principal, mas ao fundo dessa figura temos a atividade de aprendizagem, circundando e comportando a figura. Para exemplificar pensemos em uma criança de 0 a 3 anos, cuja atividade principal refere-se à atividade objetal manipulatória, em que suas ações são direcionadas para que ela manipule e conheça os objetos a sua volta. A criança não tem por si só o desejo de conhecer e pegar os objetos, os adultos inseridos no universo dessa criança apresentam o objeto e ensina a criança a como brincar com o objeto. A criança por sua vez explora aquele objeto, entra em atividade. Se compreendemos que essa “vontade” da criança em conhecer o objeto não é inata, ou seja, ela deve ser motivada acontecer, o que está no fundo dessa atividade é a necessidade que a criança tem de aprender, ou seja, a criança entra em atividade de aprendizagem. O adulto mobiliza a atividade de aprendizagem.

É possível notar que há atividade principal, atividade objetal manipulatória, mas circundando essa figura, há a necessidade que a criança tem de aprender a manipular os objetos. Sendo assim, compreendemos que a atividade de aprendizagem, que tem como motivo gerador de necessidade o “aprender”, pode ser considerada como uma outra categoria dentro da perspectiva histórico-cultural. Nossos apontamentos na presente dissertação é que a atividade de aprendizagem não se confunde com a atividade de estudo, nas palavras de Davidov (2003, p.91):

O termo ‘atividade de aprendizagem’ [uchebnaia daiatel’nost’], que designa um dos tipos de atividade reprodutiva desempenhada pelas crianças, não deve ser confundida com o termo ‘estudo’ [uchenie]. Como sabemos, as crianças aprendem através dos mais variados tipos de atividades. Mas a atividade de aprendizagem tem um conteúdo e uma estrutura especiais e deve ser diferenciada

de outros tipos de atividade que as crianças realizam tanto nos anos iniciais de escolarização, quanto em outros momentos da vida.

Sendo assim, compreendemos que a atividade de aprendizagem é uma atividade inerente a criança no sentido de que há uma necessidade de conhecer o objeto, essa necessidade é essencialmente a atividade de aprendizagem. Cabe ao professor, na organização da sua atividade de ensino, mediante a atividade de estudo (atividade principal da criança em idade escolar) mobilizar a atividade de aprendizagem da criança. Compreende-se que a atividade de aprendizagem é uma atividade de conhecimento, que é intrínseca às demais atividades que ocorrem durante a periodização do desenvolvimento.

Dessa maneira, se em cada atividade há um conteúdo específico que exige o desenvolvimento, na atividade de aprendizagem tem-se que este conteúdo diz respeito aos conhecimentos teóricos, aqueles socialmente produzidos. Como já vimos, esse conhecimento é apropriado na escola e, a partir da apreensão da cultura humana, o sujeito é capaz de desenvolver sua personalidade, ou seja, o ensino desenvolvente que Davidov (2003) nos coloca relaciona-se com um ensino voltado para o desenvolvimento omnilateral do sujeito.

Vale dizer que, segundo o autor, o desenvolvimento da personalidade é a capacidade criativa do ser humano, isto é, “(...)a essência da personalidade humana está associada ao seu potencial criativo, criar novas formas de vida” (DAVIDOV, 2003, p. 153). É a capacidade de apreender e produzir algo novo. Nesse sentido, a atividade de aprendizagem, bem como as habilidades e hábitos adquiridos pelo seu conteúdo, possibilitam a base para esse desenvolvimento omnilateral, que permite ao sujeito uma atitude consciente e crítica sobre o mundo a sua volta, tendo potencial para transformá-lo.

O conteúdo teórico, conteúdo da atividade de aprendizagem, faz parte da vida da criança desde a idade pré-escolar até a atividade de estudo, na qual o aluno se apropriará, de fato, dos conceitos científicos. É por meio desse conteúdo que o ensino deveria ser baseado, a estrutura de ensino e educação deveria ser estruturada a partir desse conteúdo, superando o formalismo dos conteúdos e métodos de ensino e educação que Davidov (2003) comenta e é visto até os dias atuais.

Não se trata de ensinar os princípios da química logo nos primeiros anos de vida, mas de ensinar e aproximar, por exemplo, o conceito numérico, matemático, as letras, dentre outros conteúdos desde a idade pré-escolar. Por meio dos métodos de solução de tarefas cognitivas podemos garantir a apreensão desses conhecimentos logo no início da

vida escolar. A partir do conhecimento teórico se estruturam os métodos e modelos de organização do ensino, permitindo ao aluno ascender do abstrato ao concreto, possibilitando o desenvolvimento pleno da capacidade de pensar teoricamente.

Davidov (2003) pontua que, embora a criança em idade escolar não consiga formar imagens, conceitos e valores, por meio da atividade de aprendizagem, ela é capaz de reproduzir ações mentais que se assemelham ao processo de apreensão do pensamento teórico, isto é, “(...) reproduzem o processo real pelo qual os indivíduos vêm criando os conceitos, as imagens e valores” (p. 95). Dessa maneira o aluno, a partir dos motivos e necessidades que guiarão a atividade de aprendizagem, irá executar as ações de aprendizagem.

Vale ressaltar que a apreensão dos conhecimentos científicos não provoca por si só o desenvolvimento, ainda estamos nos direcionando para um desenvolvimento que exige uma atividade. Assim, a partir da atividade de aprendizagem do aluno, e da atividade de ensino do professor se concretizam as relações de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva histórico cultural.

São justamente essas ações de aprendizagem que permitirá ao aluno assimilar os processos de reprodução dos conhecimentos teóricos, que por sua vez, serão orientados para a resolução de tarefas cognitivas citadas acima. Para tanto, o professor deverá direcionar seu trabalho, a atividade de ensino para este fim, organizando ações de ensino que coloquem o pensamento do aluno em movimento.

O conteúdo da atividade tanto de ensino quanto de aprendizagem refere-se ao conteúdo teórico, é a partir dessa apropriação e com a mediação do trabalho educativo que pode-se elevar os níveis de consciência e possibilitar a transformação do sujeito em um sujeito crítico, capaz de transformar a realidade em que vivemos. É claro que aqui não estamos falando de um processo revolucionário imediato, mas de um processo que, pautado na educação, possibilita de fato a transformação da realidade em um primeiro nível singular e, posteriormente, particular, quando por exemplo, um aluno é estimulado a participar de pesquisas e estudos, promovendo discussões importantes para nossa sociedade.

O docente deve apropriar esse conteúdo para que, através da mediação do trabalho educativo, consiga transmitir esse conhecimento, propondo ações pedagógicas que incitem, segundo Leontiev (2010), os motivos geradores de necessidade para a aprendizagem do aluno, fazendo ele entrar em atividade de aprendizagem, nas palavras de Davidov (1999, p. 3) “(...) quando o professor dirige sistematicamente a situação da

sala de aula de modo a exigir que as crianças obtenham conhecimento sobre um certo objeto por meio de experimentos com o objeto, as crianças enfrentam tarefas que requerem a atividade de aprendizagem”. Dessa maneira, reiteramos que o trabalho educativo incide diretamente na zona de desenvolvimento iminente, isso porque quando o conteúdo é dado aos alunos como algo já estabelecido, segundo o autor, não acontece a atividade de aprendizagem, logo, não se produz e nem se apreende novos conhecimentos.

O trabalho do professor, caracterizado por sua atividade de ensino, deve criar as necessidades de aprendizagem. Davidov (1999) afirma que ninguém pode forçar uma criança a brincar, ela deve sentir necessidade de brincar, o mesmo acontece com a atividade de aprendizagem. Mesmo sendo capazes de assimilar diversos conhecimentos, o aluno que não está em atividade de aprendizagem não consegue desenvolver a personalidade criadora, isto é, não formula questões críticas que só podem ser respondidas por meio dos experimentos, das tarefas de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário organizar as ações pedagógicas para a formulação destas tarefas, se utilizando, por exemplo, os motivos compreensíveis para incitar a necessidade do aluno em aprender e executar as tarefas.

Ao utilizar de experimentos, contidos nas tarefas de aprendizagem, o aluno consegue formular questões sobre o conteúdo que está sendo ensinado e produzir um novo conhecimento a este respeito. Cabe ao professor, portanto, elaborar essas situações de experimentação e formulação de dúvidas. Davidov (1999) argumenta que a organização da atividade de aprendizagem exige que o professor, em sua atividade de ensino, seja capaz de elaborar tarefas de aprendizagem que possam ser resolvidas a partir dessa experimentação.

O que estamos propondo enquanto ensino desenvolvente é um sistema educacional voltado à apropriação das máximas elaborações humanas, que devem ser apropriados pelos alunos, visando a transformação da realidade em que se vive, superando a particularidade da sociedade capitalista. Compreendemos que não será apenas o trabalho educativo ou as atividades de ensino e aprendizagem isolados que irão promover tal mudança, mas um ensino desenvolvente pode buscar a superação dessa forma de produzir a vida.

A este respeito, Mészáros (2008) enfatiza a urgência de uma mudança estrutural, que nos leve além do capital e, para tanto, a educação é imprescindível. A mudança pela qual o autor se refere acontece a partir das mudanças nas práticas educacionais, nas palavras do autor: “uma formulação significativa da educação é inconcebível sem a

correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente funções de mudança” (Mészáros, 2008, p.25). A transformação de uma sociedade igualitária perpassa necessariamente a educação, ao mesmo tempo, a educação é também usada como instrumento para manter a lógica capitalista quando é embasada por teorias psicológicas e pedagógicas que visam a produtividade, como as pedagogias do aprender a aprender que entendem o desenvolvimento humano enquanto um processo maturacional, por exemplo.

Saviani (2007) elucida que a divisão dos homens em classes provoca uma divisão também na educação, há uma cisão na unidade da educação, disposta na relação professor e aluno, relação esta mediada pelo trabalho educativo. Educação e trabalho são colocados em duas instâncias separadas, isso porque o conteúdo da educação foi privatizado, direcionado somente para as classes mais ricas. Por essa perspectiva, compreendemos que a fragmentação do trabalho educativo advém de um projeto político próprio do capitalismo, que apoiado por algumas perspectivas pedagógicas e psicológicas se mantém até os dias atuais. Dessa maneira, julgamos importante demonstrar como ocorreu esse processo de fragmentação, para que seja possível, posteriormente, identificar quais os impactos da pandemia da Covid-19 para a acentuação dessa fragmentação, abrindo portas para a mercantilização da educação, bem como sua privatização.

2 A FRAGMENTAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM

*O mar da história é agitado.
As ameaças e as guerras
Havemos de atravessá-las,
Rompê-las ao meio,
Cortando-as
Como uma quilha corta
As ondas*

Na segunda seção pretendemos expressar o percurso histórico de como se constituiu a fragmentação do trabalho educativo sendo fundamental compreender o cenário educacional e político brasileiro. A partir da obra de Saviani (2019) foi construída a primeira subseção, intitulada “Processos históricos: demandas do capital ao processo educativo e emergência da pedagogia tecnicista” a qual irá evidenciar a descaracterização da natureza e especificidade da educação, visando atender aos anseios e necessidades de determinada classe social. Nesta subseção serão discutidas o processo histórico de fragmentação do trabalho docente e emergência da pedagogia tecnicista.

Posteriormente, na subseção “Reverberações do tecnicismo na educação” iremos explorar como a importação do modelo de educação tecnicista influenciou a educação brasileira, trazendo algumas leis importantes que denunciam a fragmentação do trabalho docente na aprendizagem do aluno e na última subseção, intitulada “Sob a ótica do presente: contexto da educação pós Pandemia Covid-19” trataremos do contexto educacional pós pandemia, buscando compreender os impactos do Ensino Remoto Emergencial para o cenário político educacional. Além disso, encaminhando-nos para uma síntese vamos discutir qual o papel da sala de aula para a atuação docente crítica, voltada para o ensino desenvolvvente.

2.1 Processos históricos: demandas do capital ao processo educativo e emergência da pedagogia tecnicista

O modo de produção capitalista transversaliza a relação entre ensino e aprendizagem, fragmentando-a de maneira intencional, buscando manter a lógica burguesa que determina qual classe da sociedade terá acesso às máximas elaborações humanas. Consideramos que o tecnicismo é um ponto chave para a compreensão da fragmentação do trabalho educativo, pois essa teoria pedagógica é resultado direto desse

modo de produção, produzindo uma educação voltada a cumprir as demandas do capital. Mészáros (2008) discute a relação intrínseca entre os processos educacionais e os processos sociais demonstrando que sem a mudança estrutural, nas práticas educacionais, o que se faz é apenas corrigir pequenas falhas desse sistema de produção, mantendo a lógica produtivista e exploratória.

O autor disserta que as reformas educacionais não “(...) eliminam os fundamentos causais” (Mészáros, 2008, p. 52) que regulam a educação, isto é, não alteram a estrutura do modo de produção e, por isso, a escola ainda atua como mantenedora dessa lógica. A questão que Mészáros nos coloca é sobre o caráter irreformável e incorrigível do capital, que desemboca em diversas crises, isto é, este é um sistema de produção organizado e planejado para formar crises. A educação adentra esse debate na medida em que é chamada a resolver essas crises.

A este respeito, Nagel (1992, p. 1) elucida que essas turbulências são correlatas às crises sociais, afirmando que a “crise na sociedade gera, automaticamente, forte reivindicação educativa”, isto significa que a depender das demandas sociais impostas pelo capitalismo, a educação é chamada a prestar contas sobre o que não fez e o que pode propor para resolver o problema. Nesse contexto surgem teorias pedagógicas que visam enfrentar o problema da sociedade, Saviani (2019) já deixou isso claro ao elaborar a periodização das ideias pedagógicas no Brasil, expondo que em determinado período histórico haviam teorias pedagógicas que buscavam responder aos contratempos da sociedade.

Para além de tentar enfrentar o problema, as teorias pedagógicas embasam uma nova forma de ensinar. No entanto, essa nova forma está enraizada no modo de produção capitalista, isto é, atende as demandas do capital. Nagel (1992) destaca três períodos de crise do capital em que a educação é chamada a solucioná-las e em cada um destes momentos teremos a inserção de teorias pedagógicas que buscam corrigir as falhas de cada período histórico. A primeira crise é datada no período de transição para a República no Brasil (1873 - 1896), a segunda refere-se ao período da Primeira Guerra Mundial e a terceira crise é deflagrada a partir da década de 1970 se estendendo até o período de redemocratização do país.

Veja, baseados nos estudos de Saviani (2019; 2008b), podemos identificar as teorias pedagógicas em voga durante essas crises. Grosso modo, segundo Saviani (2008b), o primeiro período é demarcado pelos sistemas nacionais de ensino, inspirados no princípio de que a educação é direito e dever do Estado. Esse princípio advinha do

novo tipo de sociedade que surgia, atendendo aos interesses da mais nova classe no poder: a burguesia. Para construir essa nova sociedade, consolidando a burguesia era necessário “vencer a barreira da ignorância” (Saviani, 2008b, p. 6), transformando os súditos em cidadãos, os ex escravos em operários e o latifundiário em empresário, o que exigia uma formação comum.

O que acontecia no cenário político e econômico, que gerou a necessidade de transformação da sociedade, segundo Saviani (2019), refere-se à formação da agricultura cafeeira em que os proprietários de terras assumem o controle político após a abdicação de D. Pedro I, formando mais tarde alianças entre os chamados barões do café e partidos republicanos. Dessa maneira, segundo Nagel (1992), a transformação desta sociedade correspondia à expansão do capitalismo em que era necessário reproduzir a ideia de liberdade nos sujeitos, para que os novos cidadãos acreditassem na igualdade de oportunidades entre todos, que todos tinham as mesmas oportunidades de compra e troca de mercadoria. Neste cenário, de acordo com Saviani (2008b) a pedagogia tradicional embasa o sistema educacional, indicando uma maneira específica de organizar o ensino, sendo o professor o detentor do conteúdo, os alunos deveriam assimilar esse conteúdo e as escolas eram organizadas em classes com um professor em cada turma. A escola, apoiada nessa pedagogia, tinha como função formar esses novos cidadãos, prezando pela universalização da educação, em que todos teriam direito a esta.

Na segunda crise do capital a escola foi chamada a responder porque não houve o esperado desenvolvimento da sociedade. A nós parece óbvio que, nestes termos, a escola reproduz as desigualdades postas pelo período que, apesar de incitar a ideia de igualdade de oportunidades, produz e reproduz a desigualdade entre as classes. Porém, ao não atingir a universalização da educação a escola é posta a solucionar este problema, exigindo uma nova ideia pedagógica.

Vale pontuar que a escola só é chamada a responder a essas crises, porque o pano de fundo imposto pelo capitalismo impede essa análise da essência do problema. Assim, a sociedade não atinge os padrões impostos porque a escola falhou, mas porque a estrutura do modo de produção estabeleceu uma nova crise. Dessa maneira, compreendemos que há, na verdade, um outro padrão de acumulação em voga que exige, novamente, a mudança, nas palavras de Nagel (1992, p. 3): “assim, exatamente no bojo de transformações da ordem capitalista é que as ideias consideradas renovadoras sobre o sistema educativo invadem a sociedade”. Dessa maneira, a nova demanda do capital

refere-se ao novo padrão de acumulação que se instaura, a forma monopolista de organização do capital, momento histórico de industrialização (Nagel, 1992).

A pedagogia nova emerge neste contexto, fazendo a crítica à escola tradicional pontuando que esta não foi capaz de atingir os parâmetros científicos, técnicos e de administração, ainda que estes parâmetros só se impuseram devido ao movimento de expansão do capitalismo. A nova forma de acumulação de riquezas exigia a estruturação de indústrias para o país, reivindicando um novo tipo de trabalhador para compor essa sociedade em avanço, o desenvolvimento do capitalismo implica nesta mudança da sociedade, exigindo com a industrialização, a mudança do campo para cidade. Nesse sentido, também há o deslocamento da agricultura para a indústria, iniciando o processo de industrialização do país através da modernização da agricultura (Saviani, 2008b; Saviani, 2019).

O ar de modernidade estabelecido pela industrialização protagonizou no cenário educacional a crítica da pedagogia tradicional, que passou a ser vista como um ensino “(...) artificial, rígido, enciclopédico e dogmático” (Nagel, 1992, p. 8). Essa teoria pedagógica passa a ser vista como inadequada para os padrões da época. O novo mundo, por assim dizer, exigia o entendimento do trabalho como um ato individual, técnico, expressando a nova forma de organização da sociedade a partir da industrialização, ajustando os sujeitos às demandas desse estágio de expansão do capitalismo. Dessa maneira, a pedagogia nova expressava a prática social vigente na medida em que estabelece padrões de normalidade a serem alcançados.

Saviani (2008b) expõe que a pedagogia nova se preocupa em generalizar procedimentos pedagógicos, sendo a educação um meio para identificação e correção de anormalidades. Os alunos que não se encaixam nos padrões estabelecidos de normalidade passam a ser vistos como diferentes, a questão é que a pedagogia nova entende que, de fato, os sujeitos são diferentes entre si, cada indivíduo é único, no entanto, por esse motivo os alunos diferentes passam a ser diagnosticados, pois levam a cabo essas diferenças únicas, individualizando o sujeito. É justamente neste período que há a psicologização⁵ da educação, em que os diagnósticos e testes de inteligência entram em cena, visando identificar essas diferenças.

Por essa perspectiva, ainda de acordo com o autor, a educação baseada na pedagogia nova cumpre a função de ajustar e adaptar esses alunos para a sociedade em

⁵ Sobre essa temática ver Patto (1991/1997), “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”.

expansão. É importante observar que pelo período histórico, os interesses da escola vão em direção a formação de sujeitos aptos ao novo período de industrialização, que demandava um padrão a ser seguido dentro das fábricas. A exigência de padrões foi imposta pelo modo de produção que, baseado nos modelos fordistas, buscava controlar os sujeitos, submetendo o trabalhador ao processo produtivo. O controle das fábricas passou a invadir a vida pessoal, a educação, portanto, era a extensão dessa prática e buscava garantir a sistematização da prática social vigente (Nagel, 1992).

A pedagogia nova, portanto, emerge nesse cenário de modernização e expansão do capitalismo, buscando estabelecer os padrões de normalidade através da sistematização dos procedimentos pedagógicos, garantindo a modernização da educação ao fazer a crítica ao ensino tradicional, ao mesmo tempo em que propõe a formação do cidadão e a preparação para o trabalho. A necessidade de compreender o trabalho como resultado somente do preparo técnico do sujeito advém, segundo Nagel (1992), da nova forma ideológica de compreensão de trabalho ajustada ao estágio do capitalismo naquele momento. Nesse sentido a pedagogia nova é guiada pelos interesses da classe dominante, adequando o ensino a esses interesses, sendo gerada, neste contexto, a ideia de meritocracia. Ora, se as diferenças são individuais, se a escola tem a função de equalizar essas diferenças, seguindo os fundamentos da pedagogia nova, nasce a ideia de que não há divisão de classes, todos podem alcançar determinados postos sociais, pois são dadas as mesmas oportunidades dentro da escola e quando isso não se concretiza, a justificativa recai nas diferenças individuais, nos diagnósticos (Nagel, 1992; Saviani, 2008b).

O que buscamos evidenciar com esse movimento histórico é que todas essas mudanças na sociedade e na educação são decorrentes do desenvolvimento do sistema produtivo capitalista. Nesse sentido, buscamos evidenciar que as teorias pedagógicas respondem a determinados momentos históricos e prezam por uma concepção de homem, ensino e educação próprias de cada período. Nosso foco, porém, se delimita a teoria tecnicista, pois acreditamos que o cenário de inovação e produtivismo imposto pelo período de industrialização ganha novas roupagens e, atualmente, cercam o cenário educacional.

No momento de industrialização do país, a segunda e a terceira crise do capital se mesclam, isso porque o referido período se inicia na década de 30, perpassa a era Vargas na década de 1950 e finaliza com o Governo de Juscelino Kubitschek já em meados de 1970 e 1980, com a redemocratização do país após a ditadura militar. Nesse sentido, logo no início da industrialização do país, na Era Vargas (1930-1945), o Brasil vivia um

período em que o chamado nacionalismo-desenvolvimentista caracterizava a ideologia política que iria guiar as articulações políticas da época. Tal ideologia prezava que o Estado deveria ser o propulsor do crescimento econômico do país (Pimental & Moraes, 2017), voltando seus investimentos para o próprio país.

Assim, apostava-se no modelo de economia de substituição de importação, o qual consistia que o país passasse a produzir os bens de consumo que antes eram importados, abrindo as portas para a industrialização do Brasil (Saviani, 1996). A industrialização brasileira, primeiramente, tratou de instalar indústrias têxteis e alimentícias, que em sua maioria eram nacionais e, posteriormente, instalou-se as indústrias de bens de consumo duráveis, que contavam com investimentos para fora do Brasil (Saviani, 2008a).

Houve, portanto, uma transição do modelo econômico de substituição de importações, que visava aumentar a produção interna do Brasil, diminuindo a importação de produtos, para uma abertura do capital estrangeiro, isso porque durante o governo de Kubitschek foram necessários altos investimentos para a implantação das indústrias de bens de consumo duráveis, impondo certa contradição entre modelo econômico – desnacionalizante, já que investia em capital estrangeiro – e ideologia política – nacionalista, isto é, investimento no país- (Saviani, 2019).

Vale pontuar que a necessidade de altos investimentos decorre do processo de modernização da sociedade capitalista, tal qual aconteceu na década de 30, durante a segunda crise do capital exposta por Nagel (1992). Agora, na terceira crise da sociedade capitalista, compreendemos que a produção capitalista se intensifica não porque mudaram-se o padrão de acumulação de riquezas, mas porque este padrão se intensifica e é necessário reforçar os padrões de comportamento, de adaptação, da segunda crise do capital. Conforme a autora, o velho padrão econômico, por assim dizer, pretendia assegurar sua longevidade, assim era preciso a manutenção da sociedade para garantir a hegemonia da classe burguesa.

A fim de garantir e consolidar a sociedade de classes, era fundamental fortalecer padrões já estabelecidos na década de 30. Através de mecanismos de ciência positivista e valorização da técnica foram se fortalecendo os padrões comportamentais e econômicos, esses novos mecanismos de controle social foram colocados a partir da industrialização do país, com o investimento em indústrias de bens de consumo duráveis (Nagel, 1992; Saviani, 2008b).

A articulação da industrialização com os interesses da burguesia para assegurar a manutenção da sociedade capitalista buscava atingir não mais os donos de terra chamados

para a industrialização ou o operário da indústria já adaptado a esse processo, mas tinha como “o sujeito imediato dessa atualização dos valores capitalistas (...) o sujeito que necessita de uma revisão no comportamento é a própria classe média” (Nagel, 1992, p.10). Em outras palavras, a expansão do capitalismo se deu pela modernização das indústrias, visando atingir à classe que ainda não tinha sido incorporada dentro desse sistema.

Dessa maneira, após o Governo Vargas ter atingido a transição do latifúndio para as indústrias, esgotado a expansão do capitalismo nessa corrente, estabelecendo a hegemonia burguesa, no Governo de JK a preocupação era expandir a industrialização, atingindo outras camadas da sociedade nesse processo, mas sempre visando a manutenção da ordem vigente. Para a concretização da sociedade burguesa e também da industrialização, foi preciso trazer os investimentos do capital estrangeiro, assim, foram implantadas medidas protecionistas, demonstrando às grandes indústrias estrangeiras o quanto lucrativo poderia ser a instalação dessas indústrias em terras brasileiras, até porque, para além desses fatores, havia mão de obra abundante e barata (Saviani, 1996).

Gerava-se, portanto, um grande interesse no processo de industrialização pelas principais forças políticas da época que, segundo Saviani (1996), eram representados pela burguesia internacional, com as vantagens supracitadas; a burguesia nacional, que era beneficiária direta do processo de industrialização, pois conduziria o processo, garantindo a possibilidade de ascensão social; e o operariado que via na industrialização um caminho para a libertação nacional.

Por esse contexto, a industrialização do país foi muito bem aceita, o modelo econômico de substituição de importações se mostrava vantajoso para as várias camadas da sociedade brasileira e pontes políticas da época. No entanto, durante o governo Kubitschek, ao abrir as portas do país para o capital estrangeiro, esgota-se o modelo de substituição de importação, o Brasil já produzia seus bens de consumo e avançava para expansão do seu modo de produção, consolidando a classe média dentro dessa sociedade de classes.

Eram postos, portanto, dois caminhos a seguir: ou ajustava-se o modelo econômico à ideologia, nacionalizando as empresas estrangeiras, ou ajustava-se a ideologia ao modelo econômico, renunciando ao nacionalismo, gerando certa incerteza econômica. Com a crise instaurada, os governos posteriores ao de JK, agiram de maneiras diferentes até o golpe de 1964. Jânio Quadros, por exemplo, se propôs a adequar a ideologia ao modelo econômico, demonstrando acentuar a questão nacionalista, no

entanto, encontrava-se sem apoio político para fazer tal movimentação, resultando em sua renúncia. De acordo com Saviani (1996) Jango, assume a personificação dessa contradição, isso porque ao mesmo tempo em que representava um membro da classe dominante, a burguesia, também herdou a promessa feita como o operariado durante o governo de Jânio Quadros.

O fim dessa disputa consolidou-se com o golpe militar de 1964, período crítico da ditadura no país, que instaurou a ideologia de interdependência, mantendo o modelo econômico vigente, preservando a ordem socioeconômica que mantinha os privilégios da burguesia nacional. Esse embate entre modelo econômico e ideologia política deixa uma herança importante para o cenário educacional brasileiro, prevalecendo os interesses econômicos.

Nesse sentido, o processo de expansão do capitalismo, regido pelo modelo econômico de abertura do capital e controle estrangeiro sobre as indústrias brasileiras, foi pautado em um nacionalismo liberal⁶ que guiou as tomadas de decisões sobre os aspectos educacionais no país. Com a hegemonia do capital monopolista⁷ fortalecida, foi dada prioridade para os interesses econômicos, que regem o cenário político e educacional. Por este cenário a educação também precisa ser reajustada para a manutenção da sociedade, dando início às críticas à pedagogia nova. De acordo com Nagel (1992), com a clara preocupação em torno do desenvolvimento econômico do país, a escola passa a ser acusada de não conseguir integrar as metas da educação com as metas econômicas, trazendo a tona a preocupação em torno dos métodos de ensino e aprendizagem, afirmando que a solução para que a escola correspondesse ao modelo econômico estaria na padronização dos métodos e instrumentos pedagógicos.

Inspirada pelo cenário positivista, com a valorização da técnica e baseada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista ganha forma e evidência no cenário educacional. De acordo com Saviani (2008b) tal teoria defende a objetivação e operacionalização do trabalho pedagógico, tal qual era exigido nas fábricas e indústrias, a organização do trabalho educativo deveria ser guiado também por essa racionalidade.

⁶ Silva (2016) explica que o liberalismo defende a predominância da liberdade e interesses individuais na sociedade, estabelecendo uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção.

⁷ Sobre essa temática, ver em Frigotto (1989).

É possível notar que esse caráter operacional advém da ideologia nacionalista liberal em que o Brasil adota políticas econômicas e modelos de produção estrangeiros, importando também os modelos taylorista e fordista de produção. Silva (2016) expõe que tanto o taylorismo quanto o fordismo são os antecedentes históricos que deram base a um modelo de educação tecnicista, isso porque os conceitos atrelados à produção fabril, como eficiência, controle da produção e linhas de montagem foram transpostos para a educação. Assim, se por um lado, no taylorismo, as fábricas necessitavam que o trabalho fosse feito em fases para que se tivesse o controle da produção, mantendo os trabalhadores em uma linha produtiva, no fordismo para manter ainda mais o controle e eficácia dos trabalhadores, divide-se o trabalho em partes de planejamento e execução, em que determinava-se o que fazer e como fazer, treinando os trabalhadores para executarem uma tarefa.

Na educação, anterior ainda a teoria tecnicista, a transposição destes modelos de produção para a organização do trabalho educativo, implicou na “(...) fragmentação curricular, no trabalho pedagógico, ao dividir o conhecimento em áreas disciplinares com suas cargas horárias por séries e turmas” (Silva, 2016, p.200). A operacionalização da educação emergiu ainda com a pedagogia nova, com o intuito de sistematizar os processos de aprendizagem. Esta característica se mantém na pedagogia tecnicista, pois como o objetivo era a manutenção da sociedade de classes, não era preciso reformular novos padrões, mas reforçar os antigos, ainda que tal padrão tenha sido forjado no bojo dos ares de modernização pelo processo de industrialização.

Dessa maneira, a sistematização que a escola nova almejava tornou-se a mecanização do ensino pela teoria tecnicista. Se antes, na pedagogia nova, a escola serviria como um equalizador social, buscando estabelecer padrões de normalidade a partir dos métodos e processos pedagógicos de aprendizagem e dividindo os alunos por áreas de interesse, agora, com a pedagogia tecnicista “(...) radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar da eficiência instrumental” (Saviani, 2008b, p.10). Na linha de montagem da educação, o produto, isto é, a aprendizagem do aluno, é resultado da forma em que o ensino é organizado, o que acaba por dar prioridade para a organização dos meios de ensino, secundarizando as ações do professor e do aluno, que ficam submetidos a essa organização (Saviani, 2008b).

Vale pontuar que a organização do ensino e do trabalho docente não fica mais a cargo do professor, segundo Saviani (2008b), o professor passa a ser um executor de um

processo que foi organizado pelos especialistas da educação, que embasaram sua atuação a partir do princípio de neutralidade visando alcançar a eficiência da escola produtiva. Dessa maneira, compreendemos que, tal como nas fábricas, o processo é imposto ao sujeito, cabe aos alunos e professores adaptarem a esse modelo de ensino.

Guiados pelo lema positivista de avanço e eficiência da sociedade e com o aprofundamento das relações capitalistas, a educação passa a ser vista como uma importante ferramenta para atingir esses objetivos, de manutenção e avanço da sociedade. Nagel (1992) afirma que os padrões da década de 30 voltaram e se intensificaram a partir da tentativa de empreender a teoria do capital humano no cenário educacional, o fordismo e o taylorismo começam a dar espaço para esta nova teoria que irá orientar os processos educativos. A este respeito, Frigotto (2015, p. 11) afirma que capital humano é entendido como “(...) o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializa a força de trabalho das diferentes nações”, tais conhecimentos e habilidades se formariam através da educação, portanto, era preciso que se investisse em educação para que se formassem sujeitos aptos ao trabalho, gerando valor não só para si mesmos, mas para a sociedade em geral.

Silva (2016) aponta que a teoria do capital humano preza pelo investimento na educação como uma forma de gerar mais lucro ao sistema capitalista, isso porque uma mão de obra qualificada tende a executar um serviço com maior taxa de produtividade. Sendo fonte de investimentos, a educação vira alvo de empresários e agências multinacionais que financiaram fóruns e congressos para a propagação dos ideais positivistas guiados pela teoria do capital humano. Neste cenário, o fórum chamado “A educação que nos convém”, organizado pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), fundado por um grupo de empresários, apresenta uma série de sugestões para o progresso da política educacional no Brasil baseadas na concepção de capital humano, objetificando a educação como “formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista” (Saviani, 2008, p. 296), tornando a educação uma fonte de investimento que conta com as habilidades individuais dos sujeitos.

Com o financiamento das agências multinacionais, as relações de produção do sistema capitalista passam a integrar o cenário educacional não somente pelos conceitos já citados, de eficiência e produtividade, mas também pelos conceitos de empregabilidade e competência, que conduz a escola a formar sujeitos preparados para o mercado de trabalho que se estabelece (Galvanin, 2005).

A partir dessa conjuntura foi amplamente divulgado o ideal das teorias tecnicistas e produtivistas e aliado a difusão dessas ideias, embasado pelo positivismo próprio da época, encontram-se as bases filosóficas para o chamado behaviorismo metodológico⁸. De acordo com Tourinho (2003 p.37), o behaviorismo, de maneira geral, tem como objeto de estudo as leis gerais sobre o comportamento humano, isso porque, entende-se que para a referida abordagem “[...] fenômenos psicológicos são fenômenos comportamentais”, sendo importante compreender esse comportamento em relação ao mundo em volta do sujeito e não apenas como o comportamento em si.

Embasados pelo positivismo, o behaviorismo metodológico da época favorece a ideia de que os sujeitos são seres adaptáveis, no sentido de que se pode moldar um sujeito para determinadas necessidades exigidas no decorrer do tempo. De acordo com essa perspectiva, o comportamento humano é compreendido “(...) apenas como respostas públicas dos organismos” (Tourinho, 2003, p. 32) se prestando a uma observação direta do comportamento.

Por essa lógica, qualquer comportamento pode ser adaptável e, se queremos um futuro profissional com habilidades específicas, é preciso também adequar esse sujeito a essa nova normatização. Por esse viés, conforme a teoria do capital humano, com a necessidade da sociedade da mão de obra qualificada, com as habilidades e competências individuais postas em xeque, o behaviorismo metodológico contribuiu para que a escola fosse um espaço que prezasse por moldar seus alunos, não ofertando a possibilidade da criticidade, da reflexão sobre a realidade que é tão cara a Pedagogia Histórico - Crítica e a Psicologia Histórico - Cultural. A relação entre capital humano e o behaviorismo da época fomentaram a concretização do ideal produtivista na educação que, por sua vez, aliado à ciência positivista e empirista, culminaram em um sistema de educação que reproduzia as relações de poder e não prezavam pela emancipação verdadeira do sujeito.

Todo esse processo histórico que culminou na manutenção da ordem socioeconômica possibilitou, como visto, o ajuste da educação a esse modelo econômico produtivista, trazendo para a educação um papel de extrema importância, de consolidar essas relações, expostas nas ideias da teoria do capital humano, apoiadas pelo

⁸ Tourinho (2003) aponta que o behaviorismo metodológico citado no texto não é aceito pelo conjunto das abordagens behavioristas, isso porque foi embasado por uma versão empirista de ciência, que distancia a psicologia dos fenômenos subjetivos. O próprio Skinner, principal autor da teoria comportamental, segundo Tourinho, refutou as teses dos behavioristas metodológicos. Dessa maneira, nosso ponto de argumentação não reflete o behaviorismo como é hoje formulado, mas aponta a influência dessa abordagem para os padrões positivistas da época.

Behaviorismo metodológico e cristalizadas na Reforma Universitária e sob o Parecer N.252, que veremos a frente. Nas palavras de Saviani (2019, p.369):

Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configura uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão pedagogia tecnicista

A pedagogia tecnicista se consolida enquanto pedagogia oficial ao ser expressa na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, inaugurando um grande marco para a condução da atuação dos professores e do processo de ensino e aprendizagem, que preza pela produtividade e eficiência. Compreendemos, portanto, que a hegemonia do capital monopolista e os interesses da burguesia guiaram não só o desenvolvimento econômico e político do país, mas tiveram grande reverberações nas questões educacionais, consolidando uma nova teoria pedagógica: o tecnicismo.

Essa nova abordagem pedagógica se estende até os anos de 1990 e, como pretendemos demonstrar nas seções seguintes, ainda hoje se encontram atuais, porém atualmente se encontram em uma nova roupagem.

Por fim, entendemos que a manutenção do modo de produção capitalista perpassou não somente pelas crises econômicas, mas, principalmente, pela educação, através da pedagogia tecnicista, contribuindo para a fragmentação sistemática do processo de ensino e aprendizagem. Mudam-se as teorias pedagógicas, mas permanecem os mesmos objetivos da sociedade burguesa de manutenção da prática social vigente.

2.2. Reverberações da Pedagogia Tecnicista no contexto educacional

Com o objetivo de manter a hegemonia burguesa no poder e consolidar o processo de industrialização, a escola foi guiada a partir de teorias pedagógicas que se dedicaram para a formação e qualificação profissional dos alunos. A educação se vê, portanto, intimamente relacionada ao processo produtivo, os aspectos políticos e econômicos da sociedade se fazem presentes através da legislação nacional, que correlacionam o crescimento econômico e o nível educacional dos sujeitos (Galvanin, 2005). Neste sentido, buscamos identificar as principais leis que moldaram o cenário educacional da época pautado pelo tecnicismo. Além disso, visamos demonstrar como, a partir destas leis, se produz e intensifica a fragmentação do trabalho educativo.

Para além das questões econômicas, a pedagogia tecnicista no Brasil tem sua ascensão no período da ditadura militar, demarcando mais fortemente o caráter de neutralidade presente nos processos de ensino e aprendizagem. Uma das leis importantes que refletem os ideais produtivistas relacionados à teoria do capital humano e ao princípio de neutralidade, refere-se a Lei nº 5.540/68 (Reforma Universitária de 1968), que impactou na formação do professor e em sua atividade de ensino. A este respeito, Saviani (2008a) explica que anteriormente a essa lei a organização das universidades se dava a partir dos cursos, o professor era contratado para lecionar no curso de Filosofia, por exemplo, pertencendo ao Departamento de Filosofia. Caso este mesmo professor ministrasse outros cursos, como Pedagogia, ele também pertencia ao Departamento de Pedagogia. O docente representava o curso em toda sua integralidade. Os alunos, por sua vez, se matriculavam-se a cada ano em séries que integravam o curso. O departamento dentro das universidades não se fazia presente ou necessário.

No entanto, com a Lei da Reforma Universitária, o Departamento passa a ser a referência dos professores. Neste se centralizava os professores com áreas de conhecimento em comum, que fomentavam as pesquisas dentro da universidade. Os cursos são compostos por um currículo de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas que passam a ser subordinados ao colegiado, a coordenação do curso. Assim, temos um departamento com especialistas em contraposição a um curso com coordenadores que compõem o currículo (Saviani, 2008a).

Ainda de acordo com o autor, a coordenação dos cursos preocupava-se em fixar os objetivos deste. A partir destes objetivos definem-se as disciplinas que irão compor o currículo, selecionando os conteúdos a serem ministrados em cada disciplina. Estabelecidos os objetivos, a coordenação recorre ao departamento, solicitando professores para assumir as disciplinas. Entendemos que as matérias convertem-se em disciplinas, a questão é que “(...) as matérias integram os departamentos, ao passo que as disciplinas integram os currículos” (Saviani, 2008a, p. 304). A estruturação do curso fica a cargo da coordenação e os conteúdos ficam a cargo do departamento, dos professores especializados, acarretando em um processo de ensino em parcelas.

O departamento não preocupa-se com as ações pedagógicas, pois estas foram estabelecidas pela coordenação que definiam os fins destas ações, o que estava de acordo com os princípios de neutralidade, racionalidade e produtividade do período. No entanto, separa-se dessa forma o ensino e a pesquisa, bem como fragmenta o trabalho educativo do docente, que ao ser responsável por ministrar uma disciplina, com os objetivos e

conteúdos selecionados por outra equipe, perde a integralidade do curso e conseqüente formação do aluno.

Dessa maneira, a Lei da Reforma Universitária institucionalizou o ensino superior no Brasil, que segundo Brzezinski (1996, p. 67): “(...) conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação”, com a abertura de cursos de graduação, pós-graduação e especialização, a partir da implantação do regime de créditos e da estrutura de departamentos nas universidades. A lei ainda estabelece que os cursos profissionais serão de curta duração, prevendo ainda a possibilidade de aproveitamento dos estudos de outros ciclos profissionais, demonstrando a urgência na formação dos futuros profissionais.

Com a necessidade de formação de professores especialistas, o Parecer CFE n. 252/1969 estabelecia as habilitações para o Curso de Pedagogia institucionalizando a formação de “especialista de educação” para além da atuação docente, com habilitações em orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar. Desse modo, o Parecer n. 252 consegue atingir os objetivos de formação de professores para o Ensino Normal e especialistas para cada habilitação, acarretando na fragmentação da própria formação. Divide-se em tantas linhas de produção e especificidades que, agora, temos uma formação fragmentada, a qual divide-se em teoria e prática, em execução e planejamento de ensino, no qual o especialista pensa a educação e o professor executa esse plano (Michalovicz, 2015).

Está, assim, materializada a linha de produção da educação, em que se separa pesquisa do ensino e formam-se especialistas e executores do processo pedagógico. A formação dos especialistas em educação fragmenta o trabalho educativo à medida em que se tem a separação do professor do ato educativo. Estes especialistas eram os responsáveis por orientar o trabalho pedagógico do docente, que tinha sua ação educativa restringida a mero executor do plano didático estabelecido pelos especialistas, retira-se do professor parte fundamental de sua atividade de ensino, que é pensar e planejar as ações educativas.

A pressa para formar esses novos profissionais da educação vai ao encontro, claro, do contexto da época, mas também faz referência a crítica à pedagogia nova de não ter professores especializados e técnicos em número suficiente. De acordo com Nagel (1992) começava-se a atribuir aos professores grande parte da responsabilidade social pelo país não ter atingido os níveis de desenvolvimento econômico. Por essa perspectiva, entendemos que a urgência em formar o corpo técnico e instrumentalizar os professores para atender às novas demandas da sociedade.

Dessa maneira, o caráter técnico incorporado nestas e, posteriormente, na Lei nº 5.692/71, baseia práticas pedagógicas descompromissadas com a produção do conhecimento científico, que enfatizam o treinamento e preparação para o mercado de trabalho, para formar um trabalhador competente. O domínio técnico se sobressai aos conhecimentos científicos e começa a preencher os currículos de formação de pedagogos e do próprio sistema de ensino básico. Assim, temos de um lado o professor sendo formado a partir de técnicas didáticas e os alunos são preparados para adquirir as habilidades do novo mercado de trabalho.

É importante demarcar que tanto a formação do professor quanto a do aluno estão guiadas a partir da noção de competência, própria do período, em que o sujeito deveria adequar-se ao processo de produção. Dessa maneira, segundo Silva (2016, p.198), o conceito de competência expressa uma concepção de educação centrada nos objetivos do ensino,

(...) expressados em termos comportamentais e na utilização de técnicas específicas nas práticas pedagógicas. O discurso baseado no conceito de competência e qualificação supõe que todos os indivíduos possam adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando aspectos individuais

A pedagogia tecnicista, portanto, visava a objetivação da educação tornando-a um processo operacional, nossa crítica ressalta que essa pedagogia assevera a educação enquanto um processo mecânico, que aprofunda a fragmentação do ensino entre teoria e prática. O tecnicismo na educação se dá a partir da tentativa de padronização dos processos de ensino e aprendizagem, em que em cada etapa do ensino há uma nova competência a ser adquirida. Para tanto, o professor possui uma série de técnicas didáticas para esse ensino, trazendo para o cotidiano escolar questões do tipo “como ensinar”, como se a correta aplicação dessa técnica garantisse o aprendizado, reforçando a ideia de que a atividade do professor se resume em executar essas técnicas didáticas, como um passo a passo (Saviani, 2019).

A técnica do ensino é entendida como didática. Oliveira (2020) afirma que ao compreender a técnica como didática evidencia-se uma “(...) categorização simplista e facilitadora que separa a Pedagogia como ciência da educação e a Didática como ciência do ensino” (Oliveira, 2020, p.9), fragmentando, mais uma vez, o processo educativo. Separa-se quem estuda educação de quem leciona, separa-se quem prepara os currículos

e os conteúdos importantes de quem produz esses conteúdos, isso tudo para atender as demandas mercadológicas.

Este reducionismo tecnicista reduz o processo pedagógico, a relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, à aplicação de técnicas, na supervalorização da forma em detrimento do conteúdo, isso porque, segundo Silva (2016, p. 205), “(...) o foco está no objeto a ser conhecido e não no trabalho intelectual do sujeito”. Nesse sentido, é mais importante compreender como ensinar, do que o que ensinar, focam-se os esforços na didática e reduz o papel do conteúdo científico sob o desenvolvimento humano. Ao nosso ver, a pedagogia tecnicista ignora que os processos pedagógicos são compostos por complexas mediações e evoca práticas educativas individualizantes, que colocam professor e aluno em polos distintos dessa relação.

A operacionalização imposta por esta teoria pedagógica implica na descaracterização da ação docente no que diz respeito à intencionalidade do trabalho educativo. Na seção anterior buscamos definir o trabalho educativo como sendo a atividade mediadora entre o sujeito e o meio, isso porque a atividade de ensino do professor incide diretamente na atividade de aprendizagem do aluno. Entendemos ainda que o trabalho educativo é a materialização, por assim dizer, da atividade de ensino do professor, que é uma atividade intencional e necessita de planejamento das ações pedagógicas. Na medida em que as ações pedagógicas já estão dadas, por um conjunto de especialistas, o professor perde sua autonomia e parte da sua atividade. O ensino não é pensado para o desenvolvimento do sujeito, mas para a adaptação ao mercado.

Nossos questionamentos, até aqui, fazem menção à atividade de ensino do professor. Compreendemos na seção anterior que a atividade de ensino deve criar as necessidades de aprendizagem, quais os motivos geradores da necessidade de aprendizagem do aluno por essa perspectiva pedagógica? A atividade de ensino do professor implica em qual tipo de atividade de aprendizagem? Qual o conteúdo que o tecnicismo pode gerar no que se refere à colocar o estudante e o professor em movimento dentro de suas respectivas atividades? Se o processo já está dado e cabe aos sujeitos adaptarem-se à ordem vigente, a educação, nesses termos, não pode ser promotora de desenvolvimento humano.

A partir dessa abordagem pedagógica o conteúdo científico perde seu lugar para as técnicas de ensino e para o aprimoramento de habilidades para o mercado de trabalho. Kuenzer (1999) assinala que as propostas curriculares baseadas no produtivismo implicaram em uma organização rígida dos conteúdos, com métodos expositivos, de

cópias e com questionários. A partir dessa organização esperava-se que a habilidade de memória associada a disciplina, importantes para o processo produtivo, fosse adquirida. Pontuamos que a memória e atenção, por exemplo, eram tidas como habilidades e que a partir do treinamento pudessem ser adquiridas. No entanto, ressaltamos que estas são funções psíquicas superiores, desenvolvidas a partir da execução de uma atividade que exija essa qualidade humana. Os treinos por si só não garantem este desenvolvimento, reiterando nosso questionamento: este conglomerado de técnicas promove o desenvolvimento de qualidades especificamente humanas, isto é, que são desenvolvidas a partir de uma atividade intencional e dirigida para um fim?

Os métodos de ensino e aprendizagem, guiados por essa relação, se dirigem a formação de sujeitos para o sistema produtivo. Dessa maneira, com a oficialização da pedagogia tecnicista como pedagogia oficial da época, por meio da Lei nº 5.692, há a definição do Primeiro e Segundo grau profissionalizantes, sendo que o primeiro grau passa a ser de nível obrigatório dos 7 aos 14 anos (Lei n. 5.692/1971). Conforme explica Oliveira (2020), os estudantes que terminarem o ciclo obrigatório estariam aptos à entrada no mercado de trabalho, como força produtiva das indústrias e fábricas. Já aqueles que desejam a entrada nas universidades poderiam seguir em seus estudos no segundo grau, o que acaba por segregar ainda mais as classes econômicas no país, pois não se trata de uma escolha pessoal e individual do estudante continuar ou não seus estudos para a entrada na faculdade, trata-se de quais são as condições materiais que esse sujeito tem de continuar com os estudos ou se ele é levado, devido às suas condições socioeconômicas, a abrir mão disso e engajar, aos 14 anos, em um universo do trabalho sem qualificação, sem o devido desenvolvimento de funções psíquicas superiores importantes para esse processo.

A Lei nº 5.692 instaura uma educação direcionada para o trabalho, em que se estabelecia a sondagem e aptidões para o trabalho, visando a profissionalização desse aluno. Dessa maneira, o currículo é elaborado com ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências necessários à integração deste aluno no processo produtivo (Silva, 2016). O ensino transforma-se em uma grande linha de produção, professores e alunos devem se adaptar ao processo produtivo estabelecido.

Segundo Saviani (2007), a educação passa a ter uma dupla identidade, dividida entre uma educação que apontava para o processo de trabalho, como é o caso, por exemplo, do ensino profissionalizante instituído pela Lei nº 5.692 e uma educação que prezava ao trabalho intelectual, os ditos especialistas da educação, previstos em atividade

no parecer do CFE n. 252. Nesse sentido, a automatização do ensino implica, segundo Saviani (2019), na perda da especificidade da educação, ignorando que durante esse grande processo padronizado de ensino e aprendizagem perde-se o que há de mais importante: a mediação entre professor e aluno através do trabalho educativo, as interações que são tão caras a Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico Crítica no que se refere ao desenvolvimento humano e formação de um sujeito crítico, capaz de transformar a realidade.

A pedagogia tecnicista, de caráter mecânico, advindo de uma política liberal que visava o desenvolvimento da sociedade capitalista reflete a sociedade de classes em que vivemos, ecoa a dicotomização que foi imposta desde a divisão da propriedade privada em que se separa os processos educativos das atividades laborais, do trabalho intelectual do trabalho braçal, no caso separa-se trabalho intelectual da execução deste plano. Dessa maneira, a vertente de um ensino profissionalizante tal como nos é colocado, de acordo com Saviani (2007, p.161) reflete a ideia de “(...) um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade”, trazendo consigo um currículo esvaziado de conteúdo científico, uma vez que separa a teoria da prática.

Saviani (2019) aponta que houveram resistências a esse modelo de educação com a emergência das teorias crítico-reprodutivistas⁹, mas essas teorias não visavam a superação desse modelo, cabia a essa concepção tratar sobre a educação e não constitui uma teoria da educação. Aí está a origem da crítica sobre as reformas educacionais que Mézáros (2008) nos coloca. O autor compreende que os processos educacionais e sociais de produção estão intimamente ligados, assim, se buscamos uma mudança no contexto educacional é importante que haja a transformação deste quadro social. No entanto, observamos que as mudanças realizadas no cenário educacional não incitam essa mudança, ou melhor, prezam justamente por manter a lógica social capitalista e apenas corrigir e adequar certas questões aliadas aos interesses do desenvolvimento econômico. Compreendemos que as leis que demonstramos ao longo da seção, em consonância com as teorias tecnicistas e crítico-reprodutivistas, não rompem com a lógica capitalista isso porque se apoiam nessa lógica para promover reformas educacionais que mantêm o modo de sociedade de classes operante.

⁹ Não nos cabe aqui discorrer sobre cada uma destas teorias, mas a título de conhecimento, Saviani (2019) aponta três teorias que tiveram maior repercussão e maior nível de elaboração, são elas: teoria do sistema de ensino como violência simbólica; teoria da escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) e teoria da escola dualista.

Mészáros (2008) nos coloca a necessidade de reformas estruturais. Mesmo inseridos nesse sistema de produção, é fundamental encontrarmos brechas e/ou margens para essa reforma sistêmica que o autor propõe, buscando romper com os padrões impostos por este modo de produzir a vida. Dessa maneira, observamos a partir da década de 1990 em um movimento mais contundente de superação dessa lógica a partir dos ensaios contra-hegemônicos, buscando teorias que orientassem ideias contrárias àquelas postas durante a ditadura militar no Brasil e seu processo de industrialização.

De maneira geral, as teorias contra-hegemônicas¹⁰ surgiram em contexto de abertura democrática, de campanhas favoráveis a eleições diretas para Presidente da República, o que favoreceu a imersão de teorias realmente críticas, que visassem a transformação da prática educativa, orientando novas propostas para educação (Saviani, 2019). Neste cenário, a Pedagogia Histórico-Crítica, nosso referencial teórico, se estabelece como fonte de atuação crítica e resistente a governos e práticas educativas autoritárias, tecnicistas, adaptativas, isto é, contrapondo-se ao caráter de neutralidade, da teoria tecnicista, por exemplo, que visa não mais que a manutenção dos processos de produção capitalista.

As teorias contra-hegemônicas conseguiram implantar pequenas mudanças dentro do cenário educacional, encontrando brechas para a transformação do quadro social. A pedagogia da educação popular, por exemplo, propôs a chamada Escola Cidadã, formulada pelo Instituto Paulo Freire, buscando inserir a concepção de pedagogia libertadora. No entanto, Saviani (2019) argumenta que apesar destes esforços, não houve adesão suficiente para que estas teorias se mantivessem a reestruturar a lógica burguesa. Além disso, o autor explica que nesse contexto de abertura democrática um novo apelo surge para a educação.

São as ondas do neotecnicismo e neoprodutivismo em voga no país a partir da década de 1990, trazendo, de acordo com o autor, o apelo ufanista às novas tecnologias. Ora, não nos é familiar estes ares de modernidade? Novamente, o modelo produtivo de expansão do capitalismo se sobrepõe às necessidades sociais de transformação. Ao final da referida década, guiada agora por uma lógica neoliberal, se intensificam propostas pedagógicas já conhecidas, como a da pedagogia nova e seu lema “aprender a aprender”, e do próprio tecnicismo a partir dos conceitos de produtividade e competências, mas

¹⁰ Para além da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2019) demarca outras teorias que buscavam orientar a prática educativa a partir de uma direção transformadora, são elas: pedagogias da educação popular; pedagogias da prática e pedagogia crítico-social dos conteúdos.

agora, com uma nova roupagem. As correntes neoconstrutivistas, neotecnicistas, conforme Saviani (2020), são travestidas como novidades para o ensino, carregando a noção de que é necessário a preparação (adaptação) para a nova era da tecnologia, trazendo ideias pedagógicas nomeadas de “pedagogia da qualidade total” “pedagogia do aprender a aprender”, “pedagogia das competências”.

Carregamos até hoje a herança das teorias pedagógicas pautadas pelo liberalismo econômico, que recaem em uma formação inicial e continuada esvaziada de conteúdo científico. A questão é que o neoliberalismo se caracteriza por essa necessidade de globalização do sistema produtivo. Se anteriormente, as políticas educacionais foram pautadas pelo liberalismo econômico, em que as correntes tayloristas e fordistas estavam em voga, com a reivindicação de uma massa operária competente, que soubessem manusear as máquinas e o operar com os processos fabris, agora, com o neoliberalismo a demanda do capital se dá na nova era da tecnologia, informática e meios de comunicação digital. A importação dos modelos fordistas e tayloristas de educação, dão espaço para o toyotismo e o seu conceito de qualidade total

2.3 Sob a ótica do presente: ecletismo de tendências pedagógicas e o contexto da educação pós pandemia

A partir dessa herança e do entendimento de que os interesses do capitalismo tendem a prevalecer no campo político e educacional, pretendemos na seção seguinte explorar como a Pandemia da Covid-19 intensificou as relações modo de produção e quadro social. Compreendemos que a Pandemia da Covid-19 instaurou no país e no mundo uma crise conjuntural sanitária. No entanto, estando inseridos em um modo de produção que é produtor de crises, entendemos que os efeitos da pandemia na educação amplificam as contradições já existentes no sistema capitalista.

2.3.1 Ecletismo de tendências pedagógicas: o neoescolanovismo e o neotecnicismo

Com base em todo o contexto histórico apresentado, foi possível perceber que a educação sofreu fortes ataques, que ficaram ainda mais intensos no período de pandemia da covid-19. Assim, propõe-se como ponto chave dessa pesquisa, identificar como ocorreu a intensificação da fragmentação do trabalho educativo e a consequente separação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, no período de pandemia para isto, vê-se necessário expor as principais reformas nos anos de 1990 até chegarmos no cenário

epidêmico e pós pandemia, elucidando que a fragmentação do trabalho educativo parte de um projeto político do capital e que a eclosão da pandemia foi utilizada como pressuposto para acelerar este processo.

Como já exposto anteriormente, a fragmentação do trabalho educativo foi construída, projetada para atender às demandas de uma sociedade burguesa. Através das leis educacionais se concretiza a dinâmica imposta pela classe dominante, “(...) interiorizando na classe subalterna, os valores e normas do esquema de dominação elaborado” (Galvanin, 2005, p. 7), perpetuando as dinâmicas capitalistas. A questão é que em uma sociedade de classes a fragmentação e divisão são inerentes a esta, isto é, a divisão de classes, a fragmentação dos conteúdos escolares em teoria e prática, a divisão entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem são necessários para a manutenção dessa sociedade.

Na dinâmica capitalista, a organização social é subordinada ao processo produtivo, a partir deste definem-se as reformas na sociedade, tal como ocorreu na década de 1970 em que os modos de produção fordistas e tayloristas exigiram um novo tipo de sociedade. Estes modelos estão, obviamente, atrelados aos interesses de expansão do capital que buscavam formar um novo trabalhador para que os lucros das empresas pudessem ser alavancados como buscamos deixar claro nas seções anteriores. Além disso, o modelo de produção tecnicista já estava bem consolidado, trazendo as discussões sobre inovação, tecnologia e qualificação para o cenário educacional. No processo de redemocratização do Brasil após o período da ditadura militar, em meados de 1980, buscando a recuperação econômica do país, bem como o seu desenvolvimento, emergiram-se novas dinâmicas sociais a partir da implantação do modelo de produção toyotista, que preza pela modernização dos processos produtivos (Galvanin, 2005).

O toyotismo, segundo Galvanin (2005) tem como lema fazer certo pela primeira vez, denominando a produção de *just in time*, isto é, sob demanda. Sem o estoque excedente, a produção das indústrias evitaria o desperdício dos estoques. Este modelo de produção enxuta e automatizada culminou na revolução da informática que iniciou-se na década de 1990, exigindo um profissional polivalente, flexível. Saviani (2005, p. 23) afirma que “(...) sob a inspiração do toyotismo, busca-se flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico”, dessa maneira, o mercado exigia um novo perfil de trabalhador, trazendo à tona novas modelações de antigas teorias pedagógicas a partir do conceito de “qualidade total”.

É importante salientar, com bem como coloca Galvann (2005) que o processo produtivo exige a modificação e adaptação dos sujeitos para o “novo período”. Já demonstramos como o tecnicismo ajustou todo o cenário político, econômico e educacional ao processo de produção fabril, exigindo trabalhadores que se adaptem ao maquinário, sabendo manuseá-los. Compreendemos que é a partir do modelo de produção que se organizam e se estabelecem as relações sociais. Dessa maneira, em 1990 com a globalização e universalização do capitalismo, em que se expandem as fronteiras de acumulação do capital por todo o mundo, há também uma nova exigência de formação do trabalhador.

Traçando um paralelo importante, segundo Saviani (2020), os ideais liberais presentes em 1970 e 80, consolidaram o modo de produção tecnicista que, a partir do cenário de revolução e modernidade, trazidas pela implementação do maquinário nas indústrias, exige um trabalhador apto a manuseá-las. Dessa maneira, para a permanência desse novo modo de acumulação do capital demanda-se uma abordagem pedagógica que mantenha a lógica vigente, emergindo, portanto, a pedagogia tecnicista. Já no período de 1990 a ideia de modernidade é calcada nas máquinas eletrônicas, na revolução da informática e na disseminação de informações, o que também exigia um novo tipo de trabalhador.

Fundamentado nesse contexto é que emergem as discussões sobre como a educação iria formar esse trabalhador flexível e adaptável. Como a lógica capitalista permanece, estamos diante de uma repaginação dos valores liberais, visando manter a hegemonia da classe dominante e expandir a acumulação de capital. Galvanin (2005, p. 10) complementa a discussão ao afirmar que “a legislação educacional é uma via de concretização das doutrinas da classe dominante, na forma de senso comum, interiorizando na classe subalterna, os valores e as normas do esquema de dominação elaborado”, dessa maneira, infiltram-se novamente os interesses do empresariado na educação. Retoma-se nesse período a teoria do capital humano.

Tal como acontece em 1970, época do tecnicismo, a teoria do capital humano entra em cena defendendo interesses do empresariado. Com o lema de “Educação para todos”, buscava-se garantir o mínimo de instrução para toda a população. No entanto, no contexto da nossa sociedade, essa instrução busca originar a força de trabalho, as competências para o mercado, sendo a educação para as classes subalternas demarcada fortemente por essa política de interesse em formar novos trabalhadores. O que podemos observar com esse novo arranjo para a educação é a forte influência financeira do Banco Mundial e em

parceria com a UNESCO, que “(...) desencadeou um processo de reformas educacionais, na América Latina e particularmente no Brasil” (Galvanin, 2005, p.10). O imaginário da modernidade permeia novamente a sociedade e, com isso, estabelecem-se novos antigos padrões.

A parceria e o interesse do empresariado na educação são denominados por Freitas (2012) como “reformadores da educação”. Seguindo a lógica capitalista, esses reformadores prezavam pela gestão e performance das empresas e procuravam transpor esses conceitos para a educação. Dessa maneira, cria-se uma educação voltada ao desenvolvimento de competências, uma educação que busca resultados. Essa é a mesma lógica utilizada no tecnicismo e que, agora, abre as portas para o neotecnicismo.

A este respeito, Saviani (2019) alerta que as ideias e conceitos utilizados nas reformas educacionais de 1970 são agora repaginados, retomando a importância da educação escolar para a formação de novos trabalhadores apoiados no conceito de capital humano. A diferença é que neste cenário não é o Estado quem toma as iniciativas referentes à necessidade de mão de obra, como foi o caso de Juscelino Kubitschek, por exemplo, quando precisava-se de trabalhadores para a fábrica, visando o desenvolvimento do país. A demanda, agora, atende prioritariamente aos interesses privados, a educação passa a ser vista como um interesse individual, uma escolha, nas palavras de Saviani (2019, p. 430) “(...)agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho”. Se o sujeito tem como objetivo adentrar ao mercado de trabalho, ele tem a possibilidade de se qualificar, de adquirir habilidades e competências. Dessa maneira, a teoria do capital humano é entendida como uma capacidade individual de preparar para o mercado de trabalho.

Anteriormente o capital humano era entendido como uma força produtiva voltada para o desenvolvimento do país, por esse motivo é que o Estado investia na educação, para a qualificação profissional. No entanto, a educação escolar não garantiu emprego para todos, como era difundido. É claro que em uma sociedade capitalista não haveria espaço para todos, mas a ideia era necessária de ser espalhada. Quando a educação não atinge esses parâmetros, emerge-se uma nova crise, há a refuncionalização dos pressupostos anteriormente utilizados, mas sem de fato a mudança desses parâmetros, isso porque é necessário manter a hegemonia burguesa. Dessa maneira, a fim de manter o caráter de produtividade, garantindo o lucro às empresas com a exploração da mão de obra qualificada, o individualismo toma conta do cenário educacional e político. Coloca-

se no próprio sujeito a responsabilidade de se estabelecer no mercado de trabalho, de se adaptar, aproveitar as oportunidades (Saviani, 2019).

O individualismo, a produtividade dentre outras características advindas do liberalismo econômico e do tecnicismo se mantêm, por isso adiciona-se o prefixo “neo” e “pós” quando nos referimos ao cenário atual, de neoliberalismo, neotecnicismo e pós-modernidade. Os prefixos implicam na repaginação dos ideais que guiaram o liberalismo no passado, a diferença é que atualmente estes princípios estão acentuados e se apresentam de uma outra maneira. A este respeito, Frigotto (2000, p. 81) descreve que no plano ideológico, os pressupostos neoliberais estabelecem propositalmente “brutais falseamentos”, tal como a livre concorrência, buscam promover a crença de que com a educação é possível se qualificar para a entrada no mercado de trabalho. No entanto, neste novo estágio do capitalismo não há empregos para todos, o que acentua a ideia de meritocracia, as condições para a empregabilidade estão postas, basta o sujeito se apropriar destas.

Com estas falsas comparações, sustenta-se uma sociedade que acredita em ideias distorcidas da realidade, com a crença em uma sociedade igualitária quando na verdade a particularidade do sistema capitalista cerceia as condições de apropriação das elaborações humanas. Além disso, o neoliberalismo, segundo Frigotto (2000), culpabiliza o Estado pelo não desenvolvimento do país ao mesmo tempo em que exalta iniciativas privadas de investimento nos diversos setores do país, econômico, social e educacional, desqualificando as conquistas sociais, principalmente no campo da educação. Dessa maneira, paralelamente à fomentação da ideia de uma sociedade igualitária, promove-se sistematicamente a divisão entre as classes com a acentuação das iniciativas de privatização.

A privatização, de acordo com Torres (2000), refere-se a um modelo de estabilização econômica do neoliberalismo que defende a redução do poder estatal. Ao privatizar empresas públicas diminui-se os gastos e a ação do Estado sobre esses órgãos, reduzindo o déficit fiscal. Com o projeto neoliberal em franca ascensão, como complementam Martins & Pina (2021, p.38), tem-se a “(...) particularização da educação como mercadoria em detrimento de sua universalização”, isto é, o modo de produção transforma a educação para além de um investimento, por meio da privatização transforma-a em mercadoria a ser vendida e consumida. Aliado a isso, é importante lembrar que esse mesmo projeto ideológico provoca contradições entre o Estado e o

interesse privado, colocando-os como antagonistas, em que um é sinônimo de atraso e outro eficiência.

Por essa perspectiva concretizam-se os ideias neoliberais, a educação é vista como um mercado a ser explorado e uma oportunidade para a qualificação individual, com o detalhe de que agora há uma clara acentuação na diferença entre a escola pública, mantida pelo Estado e a escola particular, mantida pelo investimento do empresariado nacional, nas palavras de Martins & Pina (2021, p. 40) entendemos que os ideias neoliberais “(...) apoiam-se, assim, no fetiche da mercadoria para convencer que a educação privada seria a melhor forma de desenvolver o capital humano e que ele seria o incremento estratégico para geração de valor”. Dessa maneira, fragmenta-se a educação em dois segmentos: o ensino público é voltado para a formação técnica, para a ação e o ensino particular preza pela educação intelectual.

Freitas (2012) argumenta que para além dessa segmentação cria-se uma abertura para a privatização, tornando a relação entre público e privado matizada. Se há uma diferença entre o que é público e privado, sendo que o primeiro é entendido como de menos qualidade, o empresariado oferece uma solução de melhoria para o setor estatal com as privatizações ou ainda com a chamada gestão por concessão. Segundo o autor, essa gestão abre “a possibilidade do público ser administrado privadamente”. (Freitas, 2012, p.386), o que acaba por desresponsabilizar o Estado pela educação pública. Dessa maneira, estratégias de bolsas para o ingresso nas instituições de ensino privadas crescem, são disponibilizadas vagas em escolas e creches e no ensino superior ofertam-se bolsas de estudo.

A divisão de classes, a cisão entre o público e o privado nessa nova configuração do capitalismo, sublinha duas modalidades distintas e separadas da educação “uma para a classe proprietária (...) outra para a classe não-proprietária” (Saviani, 2007, p.155) o que acaba por separar o trabalho intelectual do trabalho físico, prática e teoria. Essa é uma das fragmentações produzidas pela ideologia liberal e reforçadas com o neoliberalismo. Ao separar o ensino fragmenta-se todo o conteúdo da educação, uma classe tem acesso ao conhecimento científico, a outra se transforma em mão de obra operária, fomenta-se a divisão do trabalho a partir dos moldes educacionais.

Dessa maneira, compreende-se que a educação se transforma em uma fábrica de ensino, em que os alunos são clientes, os professores são prestadores de serviço e a aprendizagem, necessária para a manutenção da ordem vigente, é o resultado dessa fábrica. Esse tipo de educação é direcionado para a formação de indivíduos empregáveis,

novamente, quando os sujeitos não conseguem se estabelecer no mercado de trabalho, entra em voga a justificativa de que não foram capazes suficientes. Porém, o sistema capitalista tem a solução para estes sujeitos, os realocam em subempregos, empregos informais ou ainda na condição de empresários. Com o mesmo lema de que a oportunidade já está dada, basta o indivíduo aproveitar essas condições, promovem-se a produção de empregos informais, em que o trabalhador vira empresário de si mesmo. Com a automação do processo produtivo, o modo de produção capitalista não necessita de grande quantidade de mão de obra, sendo necessário realocar os sujeitos que não conseguem emprego (Saviani, 2019; Martins & Pina, 2021).

É claro que se, ainda assim, o sujeito não for capaz de fazer parte do mercado de trabalho, deve-se responsabilizar o próprio indivíduo. Esse mecanismo imposto na educação refere-se, segundo Saviani (2019), à Pedagogia da exclusão. A partir desse contexto, entende-se que há uma miscelânea de teorias pedagógicas guiando algumas das diretrizes educacionais do país. Isso porque no momento em que reformulam-se os ideais do capital, para os pressupostos neoliberais, reforma-se também as ideias pedagógicas já vistas, como a Pedagogia Nova com o revigoramento do lema aprender a aprender¹¹ e da concepção construtivista de desenvolvimento. Nesse sentido, em concordância com o autor, acreditamos que a ressignificação do lema supracitado faz parte da transformação didática-pedagógica que ocorreu no país a partir da década de 1990, visando reforçar a concepção educacional neotecnista atrelada aos interesses do processo produtivo.

A pedagogia da exclusão, como demonstra Saviani (2019), repousa no pressuposto de que o sujeito tem todas as condições possíveis para conseguir um emprego, com a ressignificação do lema aprender a aprender, entende-se que o importante é que o sujeito mantenha-se sempre atualizado, busque novos conhecimentos, e aprende a lidar com situações novas. A partir dessa visão, na escola, o papel do professor “...deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar do aluno em seu próprio processo de aprendizagem”. Introjeta-se já dentro da escola que o aluno deve por si só se esforçar e buscar a qualificação. Nesse sentido, a implicação do lema “aprender a aprender” para a consolidação do neotecnismo refere-se ao reforço das características individuais do sujeito, que fornecem a ideia da condição de empregabilidade.

¹¹ Em concordância com Duarte (2001), utilizamos o termo “revigoramento” ao invés de “retomada” do lema aprender a aprender, pois este não retrata o movimento histórico da educação. Não se trata de retomar os parâmetros da década de 1970, mas sim fazer menção ao novo período histórico, aliada ao momento de expansão e consolidação do capitalismo.

Além disso, ainda de acordo com o autor, entende-se que a necessidade de adaptabilidade é advinda do contexto de globalização, a “mundialização da economia exige a gestão do imprevisível” (Saviani, 2019, p.432). Por esse motivo, a adaptação estaria relacionada à empregabilidade, cabe ao sujeito manter-se atualizado e atento às oportunidades. O lema aprender a aprender reformulado foi inserido no contexto educacional a partir do “Relatório Jacques Delors”, publicado pela UNESCO em 1996. O documento, segundo Saviani (2019), tratou de delimitar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI, promovendo mudanças didáticas pedagógicas significativas.

De acordo com Coutinho (2015, p.226), o Relatório promove a “supervalorização dos meios de aquisição do conhecimento, da capacidade de adaptação e da individualidade”, isso porque os pilares que deveriam nortear a educação, segundo o documento, refere-se ao lema do escolanovismo aprender a aprender, que imprime o caráter de formação adaptativa dos sujeitos. Baseados nestes pressupostos, o conteúdo escolar e científico é deixado de lado, uma vez que priorizam-se os meios de aquisição do conhecimento e não o conhecimento em si. Assim, cabe à escola direcionar o aluno em sua caminhada de aprendizagem, instrumentalizando o aluno para sempre se manter atualizado. Segundo o autor, é uma formação superficial, calcada nos métodos de ensino em que pouco se valoriza os conteúdos científicos. Diante de tantas instruções, métodos de ensino e aprendizagem, perde-se os conteúdos escolares, aqueles que foram construídos pela humanidade no decorrer de nossa história.

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), que servem de referência para a montagem dos currículos escolares foram elaborados a partir desse Relatório, promovendo o esvaziamento do currículo. A característica decorrente dessa política de Estado refere-se à formação de competências dos alunos. Sem a devida valorização dos conteúdos escolares, o que resta ao aluno é a formação de competências e habilidades. A escola, portanto, procura a capacitação dos alunos e não o seu desenvolvimento, valorizando habilidades individuais.

Os PCNs centram-se no desenvolvimento das capacidades de ordens cognitivas, física, afetivas, etc, transformando as funções psíquicas superiores em habilidades mercadológicas, referindo às habilidades humanas como “soft skills”, um conjunto de habilidades interpessoais que podem ser desenvolvidas pelo sujeito para que ele possa progredir em sua carreira. Essa ideia é levada para o campo da educação quando

coloca-se a escola como um lugar para desenvolver tais competências e habilidades e não para adquirir conhecimento (Saviani, 2019; Coutinho, 2015).

Um ponto importante a ser considerado ainda sobre os PCNs e que, posteriormente, também aparece na Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC), é a concepção de desenvolvimento humano pautado no construtivismo piagetiano. Segundo essa abordagem as competências e habilidades são desenvolvidas a partir da experiência do aluno, o professor, portanto, cuidaria de propiciar as condições para que tais experiências acontecessem, estimulando a aprendizagem. A curiosidade e o interesse do aluno guiam o processo de ensino e aprendizagem. Tal concepção pode ser classificada como interacionista e acaba por "secundarizar a importância da transmissão dos conteúdos escolares por parte do professor no processo de ensino e aprendizagem e, consequente do desenvolvimento infantil" (Gomes; Lavoura, 2021, p.5).

A ação intencional do professor de provocar desenvolvimento é novamente posta em último plano. O papel do professor se limita a auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, essa noção pode ser mais notadamente observada na BNCC de 2017 que é o referencial utilizado para a organização dos currículos em cada etapa da escolaridade. De acordo com Gomes e Lavoura (2021) o documento entende que é necessário a organização do currículo em campos de experiência, buscando o desenvolvimento das competências. Este desenvolvimento é pautado nos pressupostos interacionistas que descreve a formação humana como resultado "espontâneo" do interesse natural do aluno, como se os alunos desabrochassem seus conhecimentos a partir das experiências. Com essa concepção de desenvolvimento, atrelado ao campo da experiência, o professor não faz a mediação do conhecimento científico, mas apenas apresenta o ambiente para que a criança explore.

Nesse sentido, o conhecimento científico não se faz essencial para o desenvolvimento humano, as competências nascem da interação com o ambiente. Além disso, segundo os autores, o ensino baseado pelas competências "favorece um ensino pautado no estágio atual de desenvolvimento das crianças, partindo do princípio de que cada sujeito tem um tempo para o seu desenvolvimento" (Gomes & Lavoura, 2021, p.5). Se o trabalho pedagógico não incide na zona de desenvolvimento iminente, cria-se um estado de "não-ensino", como pontuam os autores, em que o trabalho docente deve preocupar-se a organização dos materiais e espaços, reforçando, mais uma vez, a organização dos meios em detrimento do conteúdo escolar. Compreendemos que as implicações pedagógicas do restabelecimento do lema aprender a aprender no contexto

do neotecnicismo resumem-se na consolidação do afastamento entre as atividades de ensino e aprendizagem.

No que se refere a fragmentação da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, entende-se que a questão individualista baseada na formação de competências atinge a formação de professores, em que os docentes são colocados em uma posição que exige o seu aprimoramento constante, seguindo a lógica imposta de meritocracia. Dessa maneira, segundo Kuenzer (1999, p.176), o professor deve ter competência suficiente para suprir as demandas de um ensino precarizado, não importando as condições de trabalho, o professor também é formado para essa adaptação constante. Estrutura-se a partir das diretrizes educacionais um “sistema educacional que articula formação e mercado” distanciando professor e aluno da prática educativa transformadora e respondendo aos interesses de uma sociedade produtivista.

Com o estabelecimento da pedagogia das competências, substitui-se, sutilmente, a noção de qualificação para habilidades individuais, porém ainda continua a noção de produtividade, eficiência e racionalidade do tecnicismo da década de 1970. A diferença para a década de 1970 e 1990, segundo Saviani (2019), é que no neotecnicismo esses parâmetros são propostos a partir da iniciativa privada, reduzindo a interferência do Estado que, por sua vez, deve propor medidas de avaliação do ensino. Tais medidas avaliativas pretendem medir a qualidade do ensino, buscando garantir a eficiência, produtividade e racionalidade. O processo educacional é voltado, dessa maneira, para a produção de resultados, que serão medidos a partir das provas aplicadas pelo Estado. As avaliações ditam o ensino, a preocupação é o resultado dessas provas, a escola preocupa-se e prepara-se para as avaliações como Provinha Brasil, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes etc. A própria LDB de 1996, segundo o autor, propõe um sistema avaliativo a nível nacional.

Freitas (2012) acrescenta ainda que o sistema avaliativo ressignificado no neotecnicismo advém do modelo de gestão que o empresariado transpôs para a educação. Isto é, ao propor um ensino baseado na formação de competências e habilidades, buscando uma educação por “resultados”, apoia-se na estratégia empresarial de premiar as performances dos trabalhadores. No caso da educação, com as avaliações, a nota vale como um reconhecimento do trabalho bem feito pelos profissionais da educação e também atesta o esforço dos alunos. O foco voltou-se no processo produtivo, isto é, para que se atinjam os padrões de qualidade e alcancem uma boa nota, as escolas seguem cartilhas, normas e diretrizes que transformam a didática em passos a serem seguidos.

Para que seja possível aferir a qualidade do ensino é necessário que haja um padrão de qualidade e de ensino a ser seguido. As provas mencionadas avaliam se as escolas seguem esse mesmo padrão produtivo. Nesse sentido, temos a emergência dos padrões básicos comuns a todas as escolas, como por exemplo, a imposição do currículo mínimo nas instituições de ensino, que posteriormente foram substituídos pelas diretrizes curriculares, que correspondiam aos padrões mínimos de qualidade, conforme afirma Kuenzer (1999). A partir do estabelecimento de um padrão produtivo é possível avaliar se a escola está ou não desempenhando seu papel, o qual seja de atender a demanda do processo produtivo de formação de trabalhadores. Dessa maneira, segundo Saviani (2019, p. 439) as provas avaliam “(...) os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionam a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade”. Garante-se o papel do Estado ao mesmo tempo em que limita sua atuação, como avaliador do processo educacional.

Kuenzer (1999, p. 180) ainda complementa a respeito do papel do Estado, afirmando que ao diminuir seu papel em apenas avaliar a qualidade do ensino, adota-se uma “(...) concepção economicista de produtividade, a ser medida por modelos quantitativos e matrizes, pretensamente dotados de objetividade”. É por essa perspectiva, com a educação focada em métodos e padronizações de ensino, que argumentamos a respeito do esvaziamento do currículo. Guiados por uma didática pedagógica calcada no neotecnicismo que busca estabelecer a eficiência, produtividade e racionalidade, aliada ao” lema aprender a aprender” prezando pelo individualismo e pelo desenvolvimento de competências e habilidades técnicas, recaímos em uma educação que não é desenvolvente, não preocupa-se com o desenvolvimento crítico e criativo dos sujeitos.

Com a instauração do currículo mínimo, por exemplo, entendemos que com menos disciplinas sendo ensinadas, há menos oportunidades para os alunos explorarem diferentes áreas do conhecimento e desenvolverem uma compreensão integrada do mundo, cerceando as possibilidades de apreensão das máximas elaborações humanas. O currículo mínimo visa, ainda, valorizar aquilo que é cobrado nas avaliações, oferece a possibilidade de apropriação de outros conceitos científicos. Um exemplo disso é a diminuição da carga horária para as disciplinas de filosofia e sociologia, instituída pela Nova Reforma do Ensino Médio.

Além disso, a fragmentação do trabalho educativo se dá, também, devido a descentralização das diretrizes educacionais do país, movidas a partir do momento histórico de globalização do capitalismo e ascensão do neoliberalismo. O movimento de

desconstrução e ressignificação das ideias pedagógicas anteriores resultaram em diretrizes que não prezam por um sistema de ensino contínuo, não há um sistema educacional que tenha o compromisso com o ensino desenvolvente. Gomes e Lavoura (2021), expõem, por exemplo, que a educação básica, baseada na BNCC, está muito mais ligada ao cuidado e ao assistencialismo do que preocupada com o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos. O ensino fundamental e médio volta-se para um ensino técnico e de adaptação ao mercado de trabalho, a graduação e pós graduação concentram-se em formar os especialistas, como vimos a partir da Lei da Reforma Universitária. Acreditamos que o currículo escolar não é organizado para o desenvolvimento humano, justamente porque atende às demandas do processo produtivo, acarretando na fragmentação do trabalho educativo.

A miscelânea de teorias pedagógicas em voga no neotecnicismo promove a descaracterização do trabalho educativo e do papel do professor, que se preocupa com os parâmetros avaliativos e, seguindo as diretrizes, colocam os meios e métodos de ensino acima dos conteúdos escolares. Duarte (2001, p. 29) argumenta que as ideias pedagógicas desse novo período histórico tiram da escola a tarefa da transmissão do conteúdo, mas tem como objetivo preparar os alunos para “aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo”, isto é, preconiza uma formação voltada ao processo produtivo. Dessa maneira, interpretamos que professor e aluno não estabelecem uma relação interpessoal mediada pelo conhecimento científico. Com a pandemia da covid-19 os ideais liberais ganham força e caracterizam um novo período histórico, intensificando a fragmentação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem.

2.3.2 Contexto da educação durante e após a pandemia da Covid-19

No ano de 2020 uma crise sanitária mundial foi instaurada, dava-se início a um período de isolamento social e distanciamento por pouco mais de 2 anos. De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), em 07 de janeiro de 2020 autoridades chinesas confirmaram a identificação de um novo tipo de Coronavírus, o Sars-Cov-2, vírus causador da doença Covid-19. A nova cepa é altamente contagiosa e causa uma infecção respiratória aguda e, apesar da maioria das pessoas infectadas apresentarem a doença de forma leve à moderada, segundo o portal da Organização Mundial de Saúde (OMS), tem potencial de agravamento. Esse potencial de agravamento foi responsável

pelos mais de meio milhão de mortes no Brasil, desde o início da pandemia até o presente momento, março de 2023, segundo informações do Painel Coronavírus, portal online criado pelo Ministério da Saúde a respeito do quadro epidemiológico da doença.

Devido ao potencial contagioso da doença e à falta de uma vacina e/ou remédio que pudessem diminuir os riscos de agravamento dos sintomas e do quadro de saúde, a OMS recomendou o distanciamento social e o uso de máscaras em locais públicos para evitar a transmissão do vírus. A partir dessas recomendações, cada país convencionou as medidas de segurança no âmbito da saúde, no Brasil, durante o Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), o presidente criticou fortemente o distanciamento social e medidas de lockdown. Essas medidas foram aprovadas pela Comissão de Seguridade Social e Família da Câmara dos deputados e instituiu “medidas restritivas com isolamento social, quarentena e lockdown durante situações de emergência em saúde pública que envolva agente infeccioso”, como afirma a notícia feita por Siqueira e Triboli Devido à passividade do ex-presidente em relação à medidas de saúde para conter a propagação do vírus a nível nacional, ficou a cargo de cada Estado a adoção dessas medidas.

De maneira geral, a recomendação de se manter em casa para evitar a propagação do vírus trouxe novas configurações para a sociedade, para os trabalhadores não essenciais, por exemplo, foi preciso instaurar o modelo remoto ou home office, em que o trabalhador passaria a trabalhar de sua casa. Comércio e indústrias também sofreram mudanças em seu quadro de produção e tarefas cotidianas, na área da educação não foi diferente. No início da pandemia, considerando o alto risco de propagação e contágio do vírus devido a aglomeração nas instituições escolares, as aulas presenciais de toda a rede de ensino foram suspensas. Primeiramente, as Instituições de Ensino Superior estabeleceram, por meio da Portaria Nº 343, de 17 de Março de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs). Essa autorização, a princípio, iria durar 30 dias (Saviani & Galvão, 2021; Dutra & Freitas, 2021).

Na educação infantil houve a suspensão do calendário acadêmico também pelo período de 30 dias. No entanto, passado esse primeiro período de vigência e com a intensificação da propagação do vírus foi necessário estabelecer diretrizes educacionais por prazo indeterminado, iniciando, assim, o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essa modalidade de ensino, segundo Saviani e Galvão (2021) vem como justificativa para o cumprimento do calendário escolar. Com o discurso de que os alunos não poderiam ficar sem aula e para fechar as atividades do calendário escolar já iniciadas, cumprindo a carga

horária mínima anual, a substituição das aulas presenciais por atividades não presenciais foi se estabelecendo no país.

Martins e Pina (2020) dissertam que juntamente ao discurso que os alunos não poderiam perder as aulas, o ERE vinha como uma justificativa para suprir aquele breve período de suspensão das aulas, isto é, como consequência por terem suspenso as atividades escolares, visando minimizar o impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes do país. Esse discurso foi demarcado durante os debates virtuais promovidos pelo movimento Todos pela Educação (TPE) em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e com a participação do Banco Mundial, Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNCME). Buscava-se com essas reuniões, conforme afirmam Fiera, Evangelista e Flores (2020), difundir a perspectiva do ERE como solução para garantir o direito de aprendizagem dos alunos, além de demonstrar o poder de organização e de gestão dos membros participantes.

Dutra e Freitas (2021) complementam a discussão pontuando que o Movimento TPE, nessas reuniões, traziam como solução para a implementação do ensino remoto a disponibilização, por parte dos empresários, pacotes direcionados ao Ensino à Distância (EAD) com laptops com conexão à internet, visando diminuir a desigualdade do acesso a internet da população carente. A gestão dos processos educativos torna-se privada colocando como prioridade o interesse da classe burguesa em expandir seu capital. Fomenta-se dessa maneira, o interesse privado na educação, ação esta já vista e mais uma vez revivida no cenário educacional. A aliança entre o público e o privado se dá na medida em que o Estado é o responsável por regular o ERE no país e o empresariado fornece os subsídios para essa implementação, alastrando o seu poder econômico sob a população.

É válido pontuar que a solução mágica e imediata proposta pelo grupo de empresários no que se refere ao acesso à dispositivos com acesso a internet não é tão facilmente resolvida quando estamos tratando de um país com condições tão plurais de vida socioeconômica. O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), evidencia que 4,3 milhões de alunos não possuem acesso à internet, deste total, 4,1 milhões são alunos de escola pública. Como é possível, a nível organizacional dar conta de cobrir, igualmente, as necessidades dessa população? O caráter de imprevisto e emergencial promovido pelo estabelecido do ERE provoca um cenário de insegurança para além dos desafios de

sobrevivência impostos pela pandemia, como garantir uma educação para os alunos se vários destes estão impossibilitados de ter acesso aos conteúdos?

Ignorando esse cenário desigual, segundo Fiera, Evangelista e Flores (2020), a implementação do Ensino Remoto Emergencial se daria pelo uso das Tecnologias de comunicação, em locais distantes e/ou sem acesso a internet o Estado deveria prover materiais impressos para a aprendizagem. O que chama a atenção na implementação do ERE por meio das tecnologias é a ideia de que esta traz a solução para as questões educacionais, em que o professor passa a ser mero instrumento desse aparato. As autoras afirmam que as aulas online transmitidas pelas diversas plataformas foram vistas como solução não só para o período da pandemia, mas a experiência do ERE permite a expansão dessa modalidade de ensino.

Vale pontuar que as aulas estabelecidas pelo ERE poderiam ser assíncronas ou síncronas. A primeira se daria por meio de materiais impressos distribuídos pela rede de ensino com atividades a serem feitas pelos alunos sobre os conteúdos, ou então o material seria enviado por email, mensagens de aplicativos celulares ou plataformas específicas para disponibilização das atividades, como é o caso do *moodle*, um local online criado pela google em que professores e alunos têm acesso aos materiais online. Já as atividades síncronas se referem ao uso das TICs, com aulas online juntamente com o professor da disciplina (Gomes, et al., 2020). Compreendendo a dificuldade da entrega desses materiais impressos, por exemplo, que não teriam a mediação do professor, o ERE justifica a necessidade de instrumentalização dos processos educacionais, pela facilidade do alcance trazido pelas Tecnologias de Informação Comunicação (TICs).

A falácia de que todos poderiam ter acesso à educação inflamou o interesse dos grupos empresariais nesse contexto que, vale dizer, já tem sua expansão no cenário de Educação à Distância (EAD) nas Instituições de Ensino Superior. Houve uma adoção da modalidade EAD para a situação emergencial em que pouco se refletiu sobre os entraves desse modelo remoto às pressas, antecipando o debate da inserção das TICs na educação básica e no ensino médio (Fiera, Evangelista & Flores, 2020; Gomes et al., 202).

A este respeito Gomes et al. (2020, p. 316) reforça que esse debate antecipado pode ser analisado como “a condição perfeita para colocar em prática interesses empresariais”, vendendo o acesso à tecnologia da informação como solução aos problemas educacionais. A questão é que em meio a esse cenário mágico e imediatista de soluções os papéis dos professores ficam em segundo plano. Os profissionais da educação se transformam em facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. As relações entre

alunos e professores passam a ser mediadas por telas, através de um ERE que foi imposto aos docentes, de maneira arbitrária.

O Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx) identifica que o ERE foi estabelecido em meio a esse cenário neoliberal, caracterizado pelo interesse privado na educação, o Ensino Remoto Emergencial foi estabelecido. Dentre muitas medidas que permeiam o cenário da instituição das aulas remotas e das propostas para a educação, como a Portaria nº 343 em que o Ministério da Educação (MEC) estabelece a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais para o ensino superior e os devidos acréscimos a essa portaria, destaco o Parecer N°5 do Conselho Nacional de Educação em relação a Portaria nº356 de 20 de Março de 2020, que estabelece o Ensino Remoto Emergencial no país.

A crítica feita a essa portaria pelo Colemarx (2020) elucida questões importantes que nos auxiliam a fundamentar a argumentação da acentuação do interesse privado na educação no período pandêmico e também embasa que a adoção do ERE foi uma decisão arbitrária tomada às pressas e sem a participação ativa dos docentes, isto é, dos trabalhadores da educação. O coletivo anuncia que ao estabelecerem o ERE com base em prenúncios feitos por um grupo de empresários em um acordo com o Estado, desconsiderando o docente nesses debates, retirou a autonomia do professor em relação a sua própria atividade.

A discussão sobre a implementação do ERE não contou com a participação dos professores, não considerou os conhecimentos e experiências dos docentes em relação ao ensino e aprendizagem, nem que os professores também estariam vivenciando a realidade da pandemia. O desinteresse de ouvir e propor os professores reforça a precarização do trabalho docente, isso porque os professores passam a ser visto como cumpridores de tarefas, tutores e/ou facilitadores de aprendizagem que, para atender aos recortes de produtividade, devem alimentar uma base de dados com as atividades desenvolvidas com os alunos nesse período, acarretando ainda na burocratização do ensino (Colemarx, 2020).

A burocratização do ensino vem em resposta aos parâmetros de padronização impostos pelo tecnicismo e reiterados até hoje. Burocratizar é preencher os padrões impostos, a alimentação de uma base de dados nada mais é do que impor ao professor mais um parâmetro de produtividade, deixando que o docente meça sua atividade de acordo com esse padrão produtivo. Nota-se que os processos de ensino e aprendizagem são avaliados, novamente e mais uma vez, por avaliações quantificáveis, como se a aprendizagem pudesse ser medida somente pelas métricas quantitativas. A relação entre

professor e aluno se esvazia, torna-se mediada não mais pelo conhecimento científico, mas pelos parâmetros avaliativos que permaneceram mesmo em meio a uma pandemia.

Gomes et al. (2020, p. 21) argumenta que com a pandemia houve maior padronização dos conteúdos a serem ensinados, isso porque, especificamente no Estado do Paraná, as secretarias de educação selecionavam os conteúdos a serem ministrados. Os professores só corrigiam as tarefas, que por sua vez, tornavam-se exercícios de memória, a fim de alinhar a proposta de escolarização à nova modalidade de ensino remota. “Professoras e professores são considerados ‘entregadores de tarefas’ e isso conflita com o sentido criador e emancipador do trabalho humano”.

As TICs ou quaisquer que sejam as novidades tecnológicas que foram impostas no período pandêmico, acabaram por se transformar em um tipo de controle tecnoburocrático. Gomes et al. (2020) fazem a reflexão de que as TICs não devem servir a esse propósito, mas como ERE foi estabelecido a partir de interesses que não foram os educacionais, é difícil analisar a utilização da tecnologia como uma forma de não controle do sujeito e de sua atividade. Além disso, o autor ainda disserta que a imposição do ERE tem relação não somente com o fato da não participação dos docentes, mas refere-se também a retirada de escolha desses professores de submeterem ou não às imposições sociais, ignorando as condições materiais para o cumprimento do que foi estabelecido, ou seja, não foi levado em consideração que o docente vivia também as consequências do isolamento social, como a sobrecarga do trabalho com a dupla jornada, fator que influencia em sua atividade docente.

As argumentações de Gomes et al (2020) e do Colemarx (2020) auxiliam a elucidar que a exclusão da figura do professor nos debates sobre o ERE foi um dos motivos da precarização da educação trazida por essa modalidade emergencial de ensino. Segundo Gomes et al (2020), devido ao empenho das mobilizações dos docentes houve, ainda no período pandêmico, a chance de retomar parte da autonomia que foi aos poucos retirada, principalmente no que diz respeito às atividades e avaliações que os alunos deveriam realizar. Os esforços do Coletivo e de outras instituições em questionar o posicionamento da CNE buscou garantir que a importância do professor para o processo de ensino e aprendizagem fosse posta em primeiro plano.

Dessa maneira, em meio às dificuldades encontradas para o estabelecimento do ERE, os gestores e professores atuaram através da modalidade de ensino imposta buscando dentro de suas condições materiais possibilidades de ofertar as aulas aos alunos. Reforçamos que os esforços dos profissionais da educação partem da esfera pessoal e

individual, no entanto, garantir meios que fossem adequados para as aulas e atividades nesse período deveriam ser responsabilidades atribuídas ao Estado (Melo & Tomaz, 2020).

É válido pontuar que antes da pandemia já estava em curso a precarização do trabalho docente e esvaziamento da atividade do professor, isso porque estados e municípios estavam fornecendo há quase uma década materiais didáticos impresso, pré fabricados, como apostilas, em que bastaria que o professor aplicasse às atividades dispostas nesses materiais. O professor foi aos poucos sendo transformado em um tutor da aprendizagem, com a tarefa de concluir o calendário acadêmico, independente da pandemia, a organização do conteúdo é retirada vagarosamente das mãos dos docentes, que por sua vez, deveria seguir o plano de ensino proposto pelo Estado. A pandemia só escancara essa ferida (Colemarx, 2020).

A atividade de ensino do professor não pode ser substituída pela atividade impressa ou remotamente, isso porque essas estratégias não fazem de fato a mediação necessária ao ensino e aprendizagem. Reiteramos que nossos apontamentos não são direcionados ao docente, buscamos elucidar que devido a uma lógica neoliberal houve o esvaziamento sistemático da atividade de ensino e conseqüentemente da atividade de estudo, acentuando a fragmentação entre aluno e professor. Freitas (2021) disserta que o interesse político, guiado pela lógica neoliberal, favorece o estreitamento do currículo e, com a pandemia, esse interesse se inflama.

A implementação do ensino remoto emergencial favoreceu o esvaziamento do currículo devido a uma série de desafios enfrentados nesse novo modelo de ensino. O ensino remoto emergencial, que surgiu como resposta à pandemia de COVID-19, implicou na necessidade de adaptar rapidamente às práticas educacionais para um formato virtual, o que resultou em uma redução significativa do conteúdo curricular, como buscamos demonstrar ao longo da seção. Esse esvaziamento do currículo ocorreu devido a diversos fatores, como a falta de infraestrutura adequada para a realização das aulas online, a dificuldade de acesso à internet e equipamentos por parte dos estudantes, além das limitações tecnológicas dos professores. A transposição do ensino presencial para o remoto também exigiu uma simplificação das atividades e materiais didáticos, resultando em uma redução da profundidade e complexidade dos temas abordados. Além disso, a ausência do contato direto e do ambiente de sala de aula dificultou a interação entre professores e alunos, bem como a realização de atividades práticas e experiências de aprendizagem mais significativas. Dessa forma, a implementação do ensino remoto

emergencial acabou por favorecer o esvaziamento do currículo, comprometendo a qualidade e a abrangência do ensino oferecido aos estudantes.

Compreendemos que a relação entre professor e aluno é mediada pelo conhecimento científico, uma vez retirada a importância desse conteúdo dos currículos, a relação entre atividade e ensino e atividade de estudo é enfraquecida, tornando-se fragmentada. Além disso, a sala de aula é o espaço que essa relação se concretiza e, devido a pandemia, esse espaço físico e de síntese dessa relação, como bem pontua Abrantes (2018) também é retirado. Buscamos demonstrar que a fragmentação entre atividade de ensino e estudo é, foi e continua sendo produzida pela lógica neoliberal que assola a realidade concreta de nossas relações inter/intrapessoais.

As críticas ao Ensino Remoto Emergencial se fundamentam na desvalorização do currículo e como o esvaziamento deste acaba por fragmentar as atividades de ensino e aprendizagem. Buscamos nesta seção compreender que o esvaziamento do currículo é uma consequência da lógica neoliberal inserida na realidade escolar, em que os interesses capitalistas de desenvolvimento e acúmulo de capital perpassam a realidade concreta. Dessa maneira, a relação entre professor e aluno não é mediada pelos conhecimentos científicos e recaem na lógica exploradora de que o aluno deverá ser formado para o mercado de trabalho e a atuação do professor fica subordinada aos padrões de qualidade e de avaliações reguladas pelo Estado.

Por fim, ressaltamos que o tipo de educação ofertado pelo ERE e que agora, acreditamos que será uma contínua generalização do ensino à distância, como se este fosse equivalente ao ensino presencial, não promove o desenvolvimento omnilateral do sujeito. Nosso desafio, agora, é resgatar a importância do currículo e do espaço da sala de aula como importantes fatores que enlaçam o processo de ensino e aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DESENVOLVENTE: POSSIBILIDADES DE RECONSTRUÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO

*Eles pensam que a maré vai mas nunca volta
Até agora eles estavam comandando o meu destino
e eu fui, fui, fui recuando, recolhendo fúrias.
Hoje eu sou a onda solta e tão forte quanto eles me imaginam fraca.
Quando eles virem a correnteza, quero saber se eles resistem à surpresa,
Quero ver como eles reagem à ressaca.
(Chico Buarque & Paulo Pontes, 1976, p. 161)*

Na presente seção buscamos responder à questão: como superar o modelo neoliberal de educação. Para tanto é necessária uma mudança na estrutura social, o que não significa que nada pode ser feito atualmente, e é isto que esta pesquisa busca apresentar, tendo como base os estudos de Davidov a respeito do ensino desenvolvente, tem-se por objetivo levantar caminhos possíveis para uma formação de professores que preze pelo desenvolvimento omnilateral do sujeito demarcando as potencialidades do ensino-aprendizagem assim como as limitações do trabalho docente.

Nesse sentido, será necessário resgatar a aula como síntese da relação entre professor e aluno e suas atividades, de ensino e aprendizagem, dessa maneira, pretendemos superar o argumento da fragmentação e ir em direção à argumentação da unidade pelo trabalho educativo. Ademais, iremos demonstrar a importância do currículo pela perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, evidenciando a importância de um currículo baseado nos conhecimentos científicos, uma vez que estes conhecimentos mediam a relação professor e aluno.

Por fim, iremos trazer as sínteses teóricas do que foi elucidado nas seções anteriores, retomando a natureza e especificidade da educação, bem como os pressupostos do desenvolvimento humano. Para tanto, além dos autores já citados ao longo da dissertação, sendo os clássicos da Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico crítica, vamos recorrer principalmente aos estudos de V. Davidov (2003) sobre ensino desenvolvente e atividade de aprendizagem, por compreender que o autor é fiel a visão de homem e de mundo colocada por Vigotski além de acreditar que os os conceitos acima mencionados entram em consonância com os pressupostos da Pedagogia Histórico Crítica em busca de um ensino promotor de desenvolvimento que preze pela *formação de conceitos científicos*.

Tendo estabelecido o processo histórico de como ocorreu a fragmentação da atividade de ensino e da atividade de aprendizagem a partir do esvaziamento do currículo, compreendemos que a lógica neoliberal que embasa o sistema de produção da vida, está em pleno funcionamento. A crise sanitária da COVID-19 pode ser classificada como uma crise conjuntural, desenhada por um momento vivido e que chegará a sua finalização, tal como aconteceram com as crises econômicas discutidas ao longo da seção anterior. O que acontece é que tais crises compõem o sistema capitalista que em sua essência é um sistema catalisador de crises. Promover crises está no bojo das relações baseadas no sistema capitalista de produção, é dessa maneira que é possível manter as classes hegemônicas no poder.

A crise sanitária foi usada por essa classe para “aprofundar as formas de dominação” (Saviani, 2020, p. 5). O interesse do empresariado na educação demonstra bem essa dominação, que vem ocorrendo mais fortemente desde a BNCC em que houve a diminuição dos currículos, estabelecendo o caráter de desenvolvimento de competências e habilidades ao currículo escolar. A esse respeito, Duarte (2001) discute que a educação, como parte desse sistema incorpora as contradições dessa sociedade e, aliado aos interesses burgueses com a intervenção estatal, promove o esfacelamento do currículo escolar, deixando-o mínimo, atendendo aos interesses da classe dominante de quanto do conhecimento poderá ser ofertado, legitimando a ordem social vigente. Com o estabelecimento da pandemia e do ERE os conteúdos escolares eram vistos como tarefas a serem transmitidas aos alunos, não estava em voga o desenvolvimento desse sujeito.

Acreditamos que a diminuição dos conteúdos escolares promovidos pela BNCC, abordado na seção anterior, aliado ao ERE com o estabelecimento da necessidade de os conteúdos serem passados a qualquer custo, foi utilizado como instrumento ideológico (neoliberal) para esvaziar de sentido a educação escolar. Dessa maneira, a fragmentação da atividade de ensino e de aprendizagem fazem parte desse dismantelamento da educação. Essa fragmentação se dá por meio do esvaziamento do currículo e da redução do papel do professor, como cumpridor de tarefas. Assim, professor e aluno são colocados em polos opostos e com a pandemia essa oposição tornou-se latente, tanto pelo distanciamento físico quanto pela descaracterização da sala de aula promovidos pelo ERE (Duarte, 2020).

A luta da Teoria Histórico-Cultural é a de justamente defender um currículo que seja promotor de desenvolvimento, com os conhecimentos científicos mediando a relação entre professor e aluno. Defende-se também o papel da escola como elemento

socializador dos saberes produzidos historicamente produzidos, não atendendo às demandas produtivas da lógica capitalista como vem acontecendo. A educação não é um sistema de técnicas e métodos de estudo e ensino. Defendemos uma atuação crítica. Dessa maneira, a relação entre professor e aluno, mediada pelos conhecimentos científicos, é sintetizada na aula. A partir dessas considerações iniciais iremos construir a terceira seção deste trabalho.

3.1 O currículo e a sala de aula como elementos para a recuperação das atividades de ensino e aprendizagem

Na primeira seção argumentamos que o ensino dos signos da cultura é fundamental para o desenvolvimento humano e, nesse sentido, o trabalho educativo produz intencionalmente a humanidade que é constituída por essa cultura. Por essa perspectiva defendemos um ensino que promova o desenvolvimento humano, que possibilite a apropriação da cultura construída ao longo do tempo pela humanidade. Além disso, ainda na primeira seção buscamos evidenciar que essa cultura está concretizada nos conteúdos científicos, que devem ser sistematizados nos conteúdos escolares. Assim, o papel da escola e do ensino é de suma importância para o desenvolvimento omnilateral do sujeito.

É por essa ideia que defendemos a importância de um currículo escolar amplo, que tenha em seu bojo os conteúdos científicos, que por sua vez sintetizam a realidade da vida. Com a apropriação desses conceitos é possibilitado a qualidade do pensamento do aluno, isto é, o pensamento é requalificado e elevado a um outro nível de compreensão acerca dos fenômenos da vida. A aprendizagem desses conceitos parte, como assina Vigotski (2001), de conceitos menos complexos até a elaboração de um tipo de pensamento mais complexo.

É importante frisar que a aprendizagem desse tipo de pensamento mais complexo perpassa, primeiramente, pela apropriação de conhecimentos tidos como senso comum, que percebemos através das percepções e sensações. O autor afirma que há um pré história da aprendizagem, assim quando a criança adentra a escola ela já possui alguns conteúdos que a ela foram ensinados, oferecendo um pano de fundo para que o professor consiga elevar o pensamento, partindo daquilo que o aluno já conhece. Esse conhecimento já existente é o que nominamos na primeira seção como zona de desenvolvimento real e o conhecimento que o professor irá elevar refere-se aos conteúdos contidos na zona de

desenvolvimento iminente, conteúdos que a criança ainda irá aprender a partir da mediação do professor e do trabalho educativo.

O caminho da aprendizagem já foi percorrido na primeira seção deste trabalho, porém, neste momento, é importante resgatarmos alguns conceitos brevemente para amarrar as análises. Dessa maneira, reiteramos que sem ensino não há aprendizagem e sem aprendizagem não há desenvolvimento. Se estamos falando de um tipo específico e complexo de pensamento, entendemos que o ensino dos conceitos científicos promove a qualificação desse pensamento, por isso encaminhamos nossas análises ao conceito científico e ao currículo escolar e a relação destes com as atividades de ensino e aprendizagem a fim de promovermos um ensino que desenvolva o sujeito, um ensino desenvolvente.

A educação escolar tem um papel fundamental no ensino dos conhecimentos científicos, pois é neste espaço que acontece a socialização do saber, por isso deve ser organizada para este fim, para que seja um espaço que promova o desenvolvimento a partir do ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos. Nas palavras de Martins (2018, p.85) compreendemos que:

para que a educação escolar opere a favor de seu desenvolvimento há que organizar-se na esteira das demandas requeridas à superação das condições nas quais as relações entre objetos revelam-se de modo aparente, casual e superficial (...) otimizar esse processo (de apreensão do real) fornecendo-lhe uma direção lógica é também tarefa da educação escolar que pretenda ser desenvolvente.

Dessa maneira, reafirmamos que a compreensão do movimento do real, o desvelamento da essência em relação à aparência dos fenômenos só é possível a partir de um ensino que pretenda ensinar os conhecimentos científicos, que seja organizado para atender a essa condição de desenvolvimento do sujeito. O ensino desenvolvente é calcado justamente no Método Materialista Histórico Dialético, pois é este o método que permite a compreensão do movimento real do objeto, que permite às associações e relações dos objetos, desvendando suas categorias e provocando as transformações necessárias para uma sociedade que venha a se libertar da lógica neoliberal.

A apropriação dos conceitos científicos permite a qualificação do pensamento e o desvelamento do movimento real do objeto, isto é, permite que o sujeito acesse a essência do fenômeno compreendendo as categorias que o fundamentam. Nesse sentido, a educação escolar, organizada para um ensino desenvolvente, visa ascender da inteligência prática, “resultante da captação imediata do objeto” (Martins, p,85, 2018). Para tanto, é

necessário que a escola trabalhe com o processo de formação de conceitos, para que haja essa ascensão do pensamento. Dessa maneira, entendemos que o conteúdo escolar, sobre o quê ensinar, refere-se mais uma vez, para o ensino dos conhecimentos científicos.

Afirmamos que o conteúdo da atividade de ensino deve-se pautar nos saberes mais elaborados, constituídos pela humanidade ao longo da história, isto é, o professor deve ensinar a respeito destes conhecimentos mais elaborados, organizando o pensamento do aluno para que haja o processo de formação de conceitos¹². É justamente esse movimento de formação dos conceitos que irá provocar as transformações qualitativas do pensamento, resultando no desenvolvimento do sujeito, na apropriação da cultura humana. Nosso questionamento, atualmente, vai ao encontro de Martins (2018, p. 89) “como disponibilizar um ensino calcado em conceitos científicos?” Responder a essa questão possibilita a reflexão sobre conteúdos de formação operacional e conteúdos de formação teórica, como bem coloca a autora. Martins (2018) elucida que os conteúdos operacionais incidem indiretamente na formação de conceito, mas diretamente na promoção de novas habilidades da criança, como andar e falar. Esses conteúdos embasam a formação de comportamentos culturalmente construídos, embasam a complexificação das funções psíquicas¹³. Já conteúdos de formação teórica incidem diretamente na formação de conceitos e indiretamente nas funções psíquicas, qualificando-as.

É importante notar que a relação entre estes conteúdos remete às zonas de desenvolvimento real e iminente. Os conteúdos de formação operacional são fundamentais para que o professor possa elevar o pensamento da criança a nível de formação de conceitos e a relação entre estes conteúdos e as zonas de desenvolvimento se estabelece de forma dialética, “numa relação teórico-prática cruzada que se instala na relação entre aluno e professor” (Martins, 2018, p.90). Estabelece-se, portanto, a relação de unidade entre atividade ensino e atividade de aprendizagem a partir dos conhecimentos científicos, a partir dos conteúdos de formação teórica. A partir do ponto em que o aluno, por exemplo, aprende a segurar a lápis (conteúdo de formação operacional) e já consegue desenhar as letras, há uma transformação em seu psiquismo que gera a necessidade de

¹² Devido ao espaço não será possível o aprofundamento desse conceito ao longo da dissertação. Compreendemos que a formação de conceitos em relação a atividade de ensino e atividade de aprendizagem exigirá um outro tipo de aprofundamento da teoria e, no atual momento, nosso foco de pesquisa refere-se no resgate da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem a partir de formulações mais abrangentes da teoria Histórico-Cultural.

¹³ Quando nos referimos à complexificação das funções psíquicas entende-se que nos referimos ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores em que, por exemplo, a atenção que antes não era direcionada, começa a ser voluntária, específica para um objeto e/ou situação. A memória de informações qualifica-se para uma memória lógica, dotada de raciocínio e de operações

não apenas segurar o lápis e desenhar letras, mas compreender o que aquelas palavras significam. Por esse aspecto, o professor, ao ter domínio dessas necessidades, apresenta ao aluno um mundo novo a partir do ensino dos conhecimentos científicos.

Defendemos que os conhecimentos científicos fazem a mediação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem desde a infância, por isso o necessita ter o domínio dos conteúdos teóricos que o orientem a ensinar o aluno como se apropriar desses conteúdos. Nesse sentido, temos aqui dois aspectos importantes no que se refere à atividade de ensino: o que ensinar e como ensinar. Em “o que” ensinar debatemos que o conteúdo refere-se aos conteúdos produzidos historicamente pela sociedade, como ensinar já sabemos como não fazer, discutimos ao longo das seções o quão engendrado em técnicas mecanicistas o ensino se pauta, técnicas de memória, em que o aluno decora, mas não faz relações psíquicas que requalificam o psiquismo e promovem o desenvolvimento. Acreditamos que devido a essa lógica mecanicista de repetição de tarefas, o conteúdo de formação operacional se sobressai ao conteúdo de formação teórica, o que não quer dizer que não exista a formação do pensamento, mas um ensino pautado somente no conteúdo de formação operacional não promove suficientemente o desenvolvimento omnilateral do sujeito, não permite ao sujeito inteirar-se das essências dos objetos estudados.

Tal como aponta Vigotski (2001) o desenvolvimento do pensamento por conceitos acontece por uma via diferente do desenvolvimento dos demais conceitos. A construção do pensamento se dá a partir de um plano concreto, do que a criança já conhece e o professor utiliza esse conhecimento para realizar o movimento de ascensão do pensamento. Nota-se, portanto, dois movimentos contrários entre a lógica do ensino e da aprendizagem. Colocando em linhas gerais, a aprendizagem, segundo Martins (2013, 2018), ocorre em um movimento de ascensão, do conteúdo operacional ao teórico, já o ensino ocorre em um movimento de “cima para baixo” como bem coloca a autora, em que a base de partida do professor é o conteúdo teórico e ele deve ser capaz de fazer os enlances necessários para tensionar as relações entre ambos os conteúdos, movimento o pensamento do aluno rumo à apropriação do patrimônio cultural da humanidade.

Por essa perspectiva entendemos que a fragmentação entre atividade de ensino e de aprendizagem se consolida por um sistema neoiberal que preza pelo ensino de conteúdos que não desenvolvem plenamente o ser humano, ou melhor, desenvolve um sujeito adaptável aos moldes da sociedade capitalista. Dessa maneira, vale pontuar que não é o aluno que não aprende ou o professor que não ensina os conteúdos teóricos, mas

há um sistema que impede que ambos acessem esses conteúdos durante a formação, principalmente em relação aos professores. O professor deve ter acesso aos conteúdos teóricos para que seja possível a apropriação e planejamento do trabalho pedagógico para que se transmita esses conteúdos de forma intencional aos alunos. De posse desse conhecimento o professor, ao planejar o trabalho pedagógico entende-o como “síntese das articulações internas entre aquilo que se ensina, com, quando e para quem se ensina” (Martins, 2018, p. 92), é pela apropriação do conhecimento teórico que esse movimento dialético do pensamento, a síntese, acontece e é possível o planejamento do ensino para que ele seja promotor do desenvolvimento a partir também da apropriação dos conhecimentos científicos.

No entanto, pautado por uma sociedade que preza o ensino mecanicista, a própria formação do professor não é direcionada à apropriação desses conceitos. A formação ofertada ao professor nesses moldes impõe a ele uma responsabilidade individual de produtividade, em o ato educativo é transformado em uma série de procedimentos, de tarefas, descaracterizando o sentido da atividade de ensino. Essa formação é repassada aos alunos, logo o ensino transforma-se em tarefas mecânicas e professor e aluno são colocados em polos antagônicos independentes, acarretando na individualização dos problemas escolares. Se o aluno não aprende é porque tem algum transtorno, é porque não amadureceu. Se o professor não consegue atender aos parâmetros de produtividade é porque lhe falta motivação, vontade em exercer seu ofício, coloca-se na esfera individual problemas que circulam na particularidade da vida do docente.

O movimento que estamos buscando elucidar é que sem a apropriação dos conteúdos científicos não é possível alcançar o ensino desenvolvente que estamos defendendo e daí a importância do resgate de um currículo pautado nesse conteúdo. Não se trata de identificar um conteúdo em detrimento do outro, mas sim de buscar identificar a função social da escola em relação ao desenvolvimento humano, até porque, como afirma Martins (2018, p. 94) “o ensino dos conceitos espontâneos (vinculados ao nível de desenvolvimento real da criança) não conduz, por si mesmo, ao domínio dos conceitos científicos, como muitas vezes se acredita”. Dessa maneira, infere-se que deve-se partir dos conceitos espontâneos a fim de alcançar os conceitos científicos. A finalidade do ensino deve estar em ascender a partir desses conceitos, uma vez que defendemos que somente com o ensino é que há desenvolvimento.

Ao defender que o conteúdo do ensino são os conhecimentos científicos, e que é o ensino que promove o desenvolvimento, estamos defendendo que ao apropriar-se do

patrimônio histórico cultural sistematizado nos conhecimentos científicos, estes irão “se incorporar na existência individual” (Abrantes, 2018, p. 101) e constituir assim a consciência do aluno. Portanto, o argumento de prezar pelo ensino dos saberes mais elaborados não é vazio, consiste na formação do sujeito, no desenvolvimento de sua consciência, do pensamento crítico, que possa questionar as estruturas que regem a sociedade e transformá-las. Para tanto é necessário dosar esse saber sistematizado em um currículo. Saviani (2015, p.15, grifo nosso) defende que “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, sendo necessário frisar a palavra nuclear, prezando pela defesa de se estabelecer a importância da transmissão de conteúdos e instrumentos que desenvolvem o aluno, que possibilitam o acesso ao saber elaborado.

Um currículo baseado nas atividades nucleares significa um currículo organizado e planejado para a transmissão do conhecimento elaborado pela humanidade, e enfatiza a função social da escola de transmitir esses conhecimentos de forma sistematizada, identificando quais conteúdos possibilitam o desenvolvimento humano, a formação omnilateral. Defende-se, desse modo, que a partir do conhecimento elaborado é que o currículo deve ser fundamento, “o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários” (Saviani, 2008b, p.19), para que o aluno consiga apropriar-se de conhecimentos, entrando em atividade de aprendizagem, transparecendo a organização da escola na organização curricular. O currículo, portanto, sintetiza para além dos conhecimentos científicos, específica também o papel social da escola, pois sua organização prevê a ação intencional e planejada de transmitir esses conhecimentos, é a escola em pleno funcionamento.

Por compreender a importância do currículo e da transmissão dos saberes científicos é que argumentamos que um currículo baseado em formação de habilidades para o mercado de trabalho reforça a fragmentação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, isso porque essa relação deve ser baseada nos conceitos científicos se estamos defendendo o desenvolvimento omnilateral do sujeito. O currículo da forma que temos hoje, com reduções de disciplinas como história, geografia, inclusão de disciplinas como “projeto de vida” desvia a função verdadeira da escola, da transmissão dos conhecimentos elaborados, pois cerceia as possibilidades de compreensão dos alunos desse tipo específico de saber, além de estar priorizando conhecimentos que não são nucleares, se tornam secundários quando falamos de desenvolvimento humano.

Além disso, também identificamos na seção anterior que há um mecanicismo que toma conta dos processos de ensino e aprendizagem. Esse mecanicismo, sabemos, é

originário da lógica neoliberal de produção em que priorizam-se os métodos, o próprio método da Pedagogia Histórico-Crítica foi transformado em um passo a passo mecânico da didática, segundo Marsiglia et al. (2019). Se no currículo há uma priorização dos conteúdos secundários, cotidianos, dedicados à formação de habilidades,

O trabalho do professor deixa de ser o de transmitir os conhecimentos mais desenvolvidos e ricos que a humanidade venha construindo ao longo de sua história. O professor deixa de ser um mediador entre o aluno e o patrimônio intelectual mais elevado da humanidade, para ser meramente um organizador de atividades (Duarte, 2008, p. 3).

Por isso, ressaltamos que a transmissão dos conhecimentos não se trata de um manual, o planejamento e a ação intencional não podem ser tidos como fórmulas mágicas para o ensino e uma aprendizagem pautada em técnicas de memória, de decorar o conteúdo. Trata-se, pois, de gerar a necessidade para a apropriação desses conhecimentos. O conteúdo decorado não coloca o aluno em atividade de aprendizagem, não altera qualitativamente o pensamento. O trabalho docente é de suma importância para o processo de aprendizagem do aluno, é ele quem faz o papel de mediador entre o que o aluno já conhece para o que ele necessita conhecer.

Compreendemos, portanto, o ensino desenvolvente deverá ser pautado nos pressupostos metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois tal abordagem pedagógica possui tais pressupostos calcados no Materialismo Histórico Dialético, que de acordo com Abrantes (2018, p.103) “se caracteriza como expressão do compromisso com a necessidade histórica de formar pessoas que pensem e transformem a sociedade. Pessoas que produzam relações sociais libertadoras, o ensino, portanto, não deve ser adaptativo à sociedade ou promover apenas habilidades. À vista disso, a escola coloca-se como fundamental para a construção dessa nova sociedade, formadora de sujeitos atuantes e agentes transformadores, a escola é um meio para a superação do modo de produção da vida desigual, que cerceia as possibilidades de apropriação de toda a cultura humana.

A questão agora não é sobre o quê ensinar, mas como ensinar partindo dos pressupostos do método Materialista Histórico Dialético em que se embasa a Pedagogia Histórico Crítica. Para elucidar essa questão trazemos as contribuições de Saviani (2008b) e também de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), autores estes que explicitam os momentos deste método aplicado na referida abordagem pedagógica. A prática pedagógica tem como ponto inicial e final a prática social e perpassa pelos momentos de

problematização, instrumentalização e catarse. A prática social caracteriza o início do aluno empírico até o aluno concreto, “que sintetiza relações sociais e precisa dominar conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido” (Marsiglia, Martins & Lavoura, 2019, p.15), isto é, parte-se das condições reais e concretas do aluno para ascender ao conhecimento das relações que permeiam tais condições. É na prática social que se retiram os elementos e categorias que revelam a essência do fenômeno ou do objeto de estudo, parte-se dessa realidade para transformá-la, por isso o início e fim da prática pedagógica, da atividade de ensino é mediada pelos conhecimentos científicos, é demarcada pela prática social.

Saviani (2008b) descreve que a prática social é comum a alunos e professores, no entanto, professor e alunos encontram-se em posições distintas de compreensão da prática social. Nesse sentido, o trabalho educativo organiza as ações pedagógicas para que ocorra a ascensão do aluno empírico, que baseia suas experiências a partir do imediatismo da realidade, da aparência, para o aluno concreto que analisa as condições pelas quais a realidade se mostra de determinada maneira.

Para tanto, é necessário a problematização dos conteúdos, não basta a apresentação dos conteúdos, é fundamental que se estabeleça as problematizações do conteúdo para que os alunos identifiquem as relações acerca do conteúdo e desvelem sua essência. De acordo com Saviani (2008b, p. 57), a problematização “trata-se de detectar questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Aqui se relacionam o que ensinar e como ensinar, os conteúdos científicos trazem a clareza de quais conhecimentos serão necessários se apropriar para detectar esses problemas. Dessa maneira a problematização não se trata de apresentar situações problemas ou de perguntas direcionadas aos alunos, como pontuam Marsiglia et al. (2019), a problematização coloca o aluno frente ao conteúdo que ele necessita conhecer e, como vimos anteriormente, é a necessidade de que gera o motivo para que os sujeitos entrem em atividade.

A problematização, portanto, refere-se a uma tarefa da atividade de ensino em que o professor, ao planejar sua prática pedagógica, movimentada as necessidades de aprendizagem do aluno, criando as condições para gerar motivos realmente eficazes, que motivam a satisfação da necessidade. No caso da aprendizagem essa necessidade é a de conhecer os objetos científicos e, como sabemos, essa necessidade não aflora ou amadurece na criança, mas é gerada, o professor, através de sua atividade de ensino deve desencadear a necessidade da criança conhecer o mundo que a circunda. A necessidade

de apropriar-se da cultura é uma necessidade puramente humana, é isso que nos qualifica enquanto seres humanos e nos diferencia das demais espécies e como o desenvolvimento humano não é inato, as relações sociais são fundamentais para que essa necessidade seja reconhecida. Dessa maneira, entendemos que o professor, ao dirigir o processo educativo, tem como função criar os motivos geradores de necessidade, que coloquem o aluno em atividade e aprendizagem (Marsiglia, Martins & Lavoura, 2019).

É importante ressaltar que a problematização é do campo específico do professor, conforme afirmam os autores, isto é, “o âmbito da problematização conclama muito mais a esfera cognitiva dos professores acerca do que deve ser ensinada do que a esfera cognitiva dos alunos” (Marsiglia et al., 2019, p. 17), isso porque é o professor quem organiza ações que irão promover os motivos geradores de necessidade para o aprendizado do aluno. A problematização é um momento metodológico da atividade de ensino, é quando o professor organiza o pensamento e suas ações para que promovam a aprendizagem. Por isso a importância do professor ter acesso às máximas elaborações humanas, pois é a apropriação desse conhecimento que o professor deverá ser capaz de oferecer aos alunos. Na verdade, não se trata de oferecer, mas em posse desse conhecimento, o docente planeja as ações que irão promover o movimento do pensamento do aluno.

Dessa maneira, o professor deve oferecer aos alunos instrumentos que os auxiliem a compreender a realidade, passando, agora, para a instrumentalização da prática pedagógica. Ainda de acordo com os autores, “a instrumentalização garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular” (Marsiglia et al., 2019, p. 18). A instrumentalização diz respeito às formas pedagógicas de se transmitirem os conteúdos, referem-se a didática da prática pedagógica. A instrumentalização deve estar alinhada com a problematização, deve-se ofertar os instrumentos para que os alunos consigam desvelar a essência da situação colocada. Em posse dos instrumentos e da “solução do problema”, isto é, dos desvelamentos das categorias acerca do problema, serão geradas novas necessidades e novas problematizações serão colocadas, bem como novos instrumentos serão necessários. Esse movimento é o que Saviani (2008b) descreve como catarse.

A construção do pensamento teórico exige, portanto, de forma dialética, a relação entre os conteúdos do senso comum em busca de ascender a um tipo qualificado de pensamento, de consciência sobre o objeto e as categorias que o desvelam. Essa

perspectiva constitui um ensino revolucionário. A catarse, conceito advindo da acepção gramsciana, segundo Saviani (2008b, p.57), “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Trata-se, portanto, de estabelecer o ensino revolucionário com a formação de agentes transformadores da realidade, voltando à prática social com um olhar crítico, compreendendo as questões envolvidas no modelo de produção que circunda e embasa a sociedade atual. A volta à prática social é o movimento catártico que Saviani (2008b, p. 58) descreve, “é o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza a mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síntese à síntese”, é a ascensão do pensamento.

A defesa por um ensino revolucionário deve perpassar pela defesa de um ensino que preza por esse movimento e pelo método materialista histórico dialético, concretizado na Pedagogia Histórica Crítica e que embasa os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Perpassa pela defesa de uma escola que cumpra com a função de socializar os conhecimentos sistematizados, que possibilite a apropriação de conceitos aos alunos, conceitos estes que sim dialogam com o senso comum, mas que ascendem e requalificam o psiquismo.

É fundamental, portanto, prezar por uma escola e ensino que visem superar essas condições impostas pelo modelo produtivo a partir da apropriação do saber sistematizado nos currículos, defendendo uma escola que transforme a lógica atual a partir da formação de agentes transformadores. Dessa maneira, de acordo com a função social da escola por nós defendida, a escola torna-se o local para a socialização do saber sistematizado, do saber acumulado e construído pela humanidade, que possibilitam a mudança dessa lógica imposta. O trabalho pedagógico, a atividade de ensino do professor exige o planejamento e a ação intencional de transmitir esse conhecimento e promover o desenvolvimento do aluno.

Sendo o ensino um produto não material, como colocado na primeira seção entendemos que o produto da educação não se separa do ato de produção e nesse sentido, a sala de aula sintetiza os processos de ensino e aprendizagem, tal como afirma Abrantes (2018, p.106) “a aula sintetiza múltiplas e complexas relações que se apresentam em cada espaço educativo com situação social concreta e assim, permite que se realizem análises do processo formativo humano para além do pragmatismo das condições imediatas”. Na sala de aula se sintetizam todas as relações trazidas pela abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica exposta ao longo da seção, isso porque a sala de aula possibilita o enlace

dialético entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, o trabalho pedagógico que acontece na sala de aula articula o conhecimento apropriado e o que ainda será apropriado, a sala de aula deve estar articulada para transmissão desse conhecimento.

De acordo com Abrantes (2018), não há aula sem o conteúdo de ensino ao mesmo tempo em que a aula não se identifica com o conteúdo, mas faz parte de um processo de relações humanas que é organizado didaticamente a fim de possibilitar a apropriação do conteúdo pelos estudantes. Dessa maneira, o vínculo estabelecido entre professor e aluno é também mediado pelos conceitos científicos, é a partir desse processo de ensino e aprendizagem que formam-se as relações dentro da sala de aula. Aqui há a importância da intencionalidade em transmitir esses conhecimentos, a mediação do professor é fundamental para a atividade de aprendizagem do aluno, pois o desenvolvimento humano, a partir da Psicologia Histórico-Cultural é entendido como síntese das relações humanas, é o professor que irá organizar o ensino para que ocorra a apropriação dos conhecimentos. Essa relação entre indivíduo e sociedade é mediada pela atividade humana.

A apropriação do conteúdo permite o salto qualitativo do aluno, que altera as conexões psíquicas e emerge uma qualidade nova ao pensamento, é neste momento também em que ocorre a catarse, que representa

(...) a transformação da relação do estudante com a realidade, é resultado de um sistema de aulas e disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos, que funcionarão como mediadores dos vínculos dos estudantes com o mundo concreto (Abrantes, 2018, p. 113).

Os conceitos de catarse e salto qualitativo, advindos da Pedagogia Histórico Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural respectivamente, entrelaçam a relação entre ensino e desenvolvimento e evidenciam o desenvolvimento humano como síntese das relações humanas complexas. A este respeito, Marsiglia et al. (2019, p. 20) ainda ressaltam que:

a catarse expressa o movimento contraditório de ensino e aprendizagem, que na unidade entre a qualidade do conteúdo e a quantidade de suas formas assimiladas, permitem saltos qualitativos no desenvolvimento do aluno. Portanto, ela só se realiza no sentido pensado por Saviani quando o conteúdo é selecionado segundo o critério clássico (qualidade) e dosado didaticamente (quantidade), somando-se a isso que os conteúdos devam ser explorados de diferentes formas, em diferentes tempos e com diferentes graus de profundidade ao longo da escolarização do aluno

Vale pontuar que o termo “critério clássico” utilizado pelos autores significa selecionar os conteúdos com qualidade científica, fora do senso comum. Dessa maneira, compreendemos que em cada período do desenvolvimento há diversos momentos catárticos promovidos pela apropriação do conteúdo que forma o sujeito e seu pensamento. É justamente na sala de aula em que se ocorrem esses momentos, no contexto escolar, pois na aula se reproduzem as relações sociais concretas que possibilitam a transformação do sujeito. Na sala de aula as problematizações inerentes a esse modelo de produção são postas em xeque e podem ser questionadas, em que o professor oferece os instrumentos para esses questionamentos e mudanças.

As indagações que a presente pesquisa levanta são como promover essa metodologia de ensino fora da sala de aula, em que as relações são mediadas por telas, em que se enfraquece a relação entre professor e aluno, colocados em lados opostos e independentes no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Saviani e Galvão (2021 p.39) quando os autores afirmam que “a educação se constitui necessariamente como uma relação interpessoal, implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes da atividade educativa, o professor com seus alunos”, não há como defender um ensino desenvolvente fora da sala da aula.

3.2 O ensino desenvolvente

Para que seja possível firmar um ensino desenvolvente é fundamental que a educação esteja calcada nos princípios pedagógicos da Pedagogia Histórico Crítica e nos princípios do desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural, em que há a defesa de que o ensino é promotor de desenvolvimento. Nas palavras de Marsiglia et al. (2019, p. 22) defendemos “práticas pedagógicas que levem em conta, de maneira articulada, os conteúdos do ensino (gênese, estrutura e desenvolvimento), as formas (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os destinatários (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos)”. A categoria atividade, trazida na primeira seção, é fundamental para a organização dessa educação, isso porque traz o trabalho educativo como uma atividade essencialmente humana.

O trabalho educativo, a atividade de ensino e a atividade de aprendizagem são motivadas pela necessidade humana de garantir que a forma de vida socialmente elaborada permaneça e que sua cultura seja transmitida às próximas gerações. É de caráter humano a necessidade de transmissão e aprendizagem do conhecimento, do que foi

elaborado socialmente pelo conjunto da sociedade ao longo do tempo. Dessa maneira, entende-se que o desenvolvimento humano não é inato, mas implica em uma ação intencional e direcionada para o ensino e a aprendizagem do sujeito. A atividade, enquanto categoria, auxilia a compreender essa necessidade, pois ao inclinar-se para a satisfação de uma dada necessidade entramos em atividade e é produzido os saltos qualitativos no desenvolvimento humano, compreendemos que o processo de humanização é o próprio processo educativo, que busca constantemente criar e manter a própria vida humana.

Com isso em vista, a atividade de ensino e a atividade aprendizagem se convertem em uma unidade, em que apesar de estarem em polos antagônicos do processo educativo coexistem neste campo de maneira intrínseca, isto é, sem ensino não há aprendizagem. O produto da atividade do professor é a aprendizagem do aluno, por isso reforçamos a fundamental relação entre ensino e desenvolvimento, que se concretizam pela execução das atividades de aluno e professor. Tais atividades (ensino e aprendizagem) são compostas por ações e operações, como pontuamos na primeira seção e, por isso, devemos pensar em uma organização de educação que seja capaz de gerar essas ações e operações, transformando em tarefas de ensino e aprendizagem.

Estabelecemos ao longo da subseção a importância de o quê e como ensinar, nos referindo ao conteúdo escolar e aos métodos que derivam deste conteúdo, ou seja, nos preocupamos em demonstrar o método do qual defendemos como sendo o embasamento para a promoção de um ensino desenvolvente. Compreendemos, ainda, na primeira seção que a categoria atividade é o processo pelo qual a humanidade revela seu potencial criativo a fim de saciar uma determinada necessidade, o que implica em uma transformação, no surgimento de algo novo, e aqui nos referimos especificamente a um conteúdo novo apropriado, numa nova função psíquica (Davidov, 1999). Por essa perspectiva compreendemos que a atividade de aprendizagem possibilita ao aluno a apropriação dos conceitos historicamente sistematizados. Essa apropriação resulta na aprendizagem do aluno, isto é, há a transformação do conhecimento, ele passa a ser elaborado, pensado.

A necessidade e os motivos, componentes da atividade, orientam a apropriação do conteúdo, tal como afirma Davidov (1997, p. 2) “a necessidade de aprendizagem orienta os alunos a tornarem reais ou imaginários experimentos com um material particular de modo a separar o material em aspectos gerais centrais e aspectos particulares, e ver como esses aspectos estão interrelacionados”, isto é, a atividade de aprendizagem conduz o

aluno a elaborar uma série de investigações que irão resultar na transformação de um dado conteúdo, a partir dessa investigação o estudante será capaz de estabelecer relações particulares e gerais de um dado objeto. Essa inter-relação é a apropriação do conhecimento teórico, a capacidade criativa e inovadora da atividade humana. Dessa maneira, o ensino desenvolvendo prima pela organização de uma educação em que priorize os experimentos, a capacidade de investigação de um dado objeto, possibilitando alunos capazes de realizarem tarefas que exigem a atividade de aprendizagem.

Há aqui uma diferença substancial entre uma educação pautada na sistematização dos conteúdos científicos, proposta da teoria histórico cultural e da educação operacionalizada pelos pressupostos tecnicistas e neotecnistas que circundam a realidade. Defendemos um ensino que sistematiza os conhecimentos que promovem o desenvolvimento do sujeito, em que há um método por trás dessa sistematização que possibilita o movimento catártico e o salto qualitativo no desenvolvimento, mas isso não significa que há um passo a passo a ser ensinado, o processo de ensino e aprendizagem não pode ser compreendido como uma receita de bolo. Compreender a educação como uma sequência de passos mecânicos acarreta em uma formação em que a capacidade de investigação dos alunos não é desenvolvida, não cria a necessidade e os motivos geradores de sentido para que o aluno entre em atividade de aprendizagem. até mesmo porque o próprio professor está incluído nessa lógica mecânica, em que o conteúdo é apenas depositado.

O que Davidov (1997) afirma é que mesmo em uma educação pautada por técnicas de ensino e aprendizagem ainda há apropriação de vários conhecimentos, no entanto, essa apreensão não qualifica a atividade criadora do ser humano, não há transformação do objeto, as nuances e categorias que circundam o objeto de estudo não são desveladas, não possibilitam a transformação do conteúdo, que requalifica o pensamento. Nesse sentido. Advogamos por uma educação que seja organizada para a promoção de experimentos e que a partir destes experimentos o aluno seja orientado para a aprendizagem. Em nossa perspectiva o professor não deve seguir o passo a passo de uma didática, mas que seja capaz de planejar e organizar o ensino para que haja espaço para estes experimentos, criando assim a necessidade de aprendizagem no aluno, a necessidade de apropriar-se da histórica humana materializada no conhecimento teórico Davidov (1997).

Os experimentos, segundo Davidov (1997), têm um papel fundamental na criação de motivos geradores de necessidade, isso porque segundo o autor, as tarefas de aprendizagem exigem a transformação do objeto. Para ilustrar a respeito do que são as

tarefas de aprendizagem o autor se utiliza do seguinte experimento: o professor propõe o seguinte questionamento aos alunos: “se queremos medir um objeto grande e só tivermos um instrumento de medição pequeno, como poderíamos reduzir o tempo de medição e ainda apresentar o resultado por esse instrumento?” (Davidov, 1997, p. 4). Para resolução dessa tarefa o aluno deverá realizar uma série de investigações e se apropriar principalmente de um conceito: medição.

Nesse caso o professor deve apresentar aos alunos diversos sistemas de medidas e para qual objeto estes se referem, compreendendo com a ajuda do professor, que há instrumentos específicos para a tarefa proposta. Por exemplo, temos os sistemas de medidas de milímetros, centímetros, metros, podendo utilizar trenas, réguas, polegadas e outros instrumentos que irão proporcionar uma medida em um determinado sistema. O professor apresenta esses instrumentos e os alunos são capazes de elaborar as relações entre os sistemas de medida e os instrumentos, sendo capazes de responder à tarefa proposta.

Veja que aqui também é plausível observar a relação entre as zonas de desenvolvimento real e proximal, em que o docente parte daquilo que o aluno sabe e qualifica sua ação, apresentando outros sistemas e instrumentos. A necessidade foi colocada, gerou motivo para que os alunos se interessassem em resolver a tarefa, houve a necessidade de compreender os sistemas de medidas para solucionar a tarefa proposta. Os alunos analisam a situação, pensam coletivamente sobre o conteúdo posto e formulam suas teorias. Dessa maneira, aos poucos, se estabelecem as relações que, neste exemplo, compõem o objeto. Ainda, nesta mesma tarefa, é possível reformular o caminho histórico que a humanidade percorreu, recriando nessa tarefa os traços históricos que primeiro fundamentaram a necessidade da humanidade de medir, pesar e quantificar suas produções. A necessidade não é dada, mas é colocada aos alunos pelas tarefas de aprendizagem.

Neste mesmo exemplo é possível identificar o que Vigotski (1991) afirma como sendo o movimento do aprendizado, que ocorre do meio inter para o intrapessoal. Ao propor a tarefa aos alunos, a sala se torna uma coletividade, em que os alunos devem pensar coletivamente sobre a resolução do problema e para isso, formulam conjuntamente suas teorias. Com a mediação do professor e das formulações das ideias gerais o aluno realiza a internalização daquele conhecimento. A proposta de um ensino desenvolvente está estritamente relacionado aos pressupostos de Vigotski, quer seja da Psicologia Histórico-Cultural. Para que, então, seja possível estabelecer um ensino desenvolvente,

baseado nas tarefas de aprendizagem é necessário que haja a estruturação do currículo, que além de ser embasado nos conhecimentos científicos, seja também guiado a partir de uma estrutura geral que permita o estreitamento das particularidades do objeto a ser estudado.

Compreendemos, portanto, mais uma vez, que a estruturação do currículo se faz como componente essencial para um ensino promotor de desenvolvimento, pois este irá mediar a relação entre aluno e professor e guiará todo o processo de ensino e aprendizagem. O currículo deve ser organizado para que os conteúdos selecionados direcionem a formação do pensamento elaborado, isto é, o currículo é direcionado e organizado para a assimilação e relações do conhecimento científico.

Além disso, como coloca Davidov (1988), o currículo deverá ser guiado a partir de um método de ensino, que além de selecionar os conteúdos que possibilitem o desenvolvimento tanto das habilidades quanto aos conhecimentos científicos. Dessa maneira, o método de ensino deve assegurar uma atividade de aprendizagem a assimilação dos conteúdos e uma das formas deste método consiste no sistema de tarefas propostos pelo professor, “cuja realização possibilitará a formação, nos escolares, das correspondentes ações de aprendizagem. Este método permite aos alunos assimilar os conhecimentos teóricos segundo o princípio da ascensão do pensamento abstrato ao concreto” (Davidov, 1988, p. 106).

Vale pontuar que nos currículos descritos pela BNCC o que se preza é o desenvolvimento das habilidades e competências, a apropriação do conhecimento científico fica em segundo plano. Consequentemente a curricularização que temos hoje, além de ser baseada em ideologias presentes desde a década de 70 com o tecnicismo, não preza pela formação humana omnilateral, mas adapta os sujeitos ao modo de produção capitalista. Logo, o currículo da forma que temos hoje está estruturado para um fim específico: a manutenção da sociedade capitalista. O que defendemos é a emancipação humana, a autonomia e capacidade de pensamento crítico dos sujeitos, capazes de transformar a realidade em que vivemos, buscando alcançar um modelo de sociedade mais justo e igualitário, em que a apreensão da cultura humana seja oportunizada a todos.

Em referência ao recorte temporal definido, a pandemia do COVID-19, inferimos que o estabelecimento do ERE foi visto pelos empresários da educação como uma oportunidade de expandir o ensino à distância, fazendo do ERE um grande experimento para a expansão do ensino a distância para além das universidades. Foram utilizados programas, meios de comunicação, vídeo aulas, plataformas digitais com a desculpa de

garantir o ensino e aprendizagem em um momento pandêmico, para que se pudesse avaliar a aplicabilidade deste modelo após pandemia. O que estava em curso, com o estabelecimento do ERE, não era a preocupação com o ensino dos estudantes, mas sim atender a uma demanda empresarial, de testar um modelo de educação à distância.

Como buscamos evidenciar, nossa defesa parte de uma educação em que alunos e professores são componentes essenciais para a promoção de um ensino desenvolvente, esta relação se dá expressamente pela unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, que por sua vez, são mediadas pelo conhecimento científico. Ainda, contemplando um dos objetivos da pesquisa, identificamos que a maneira pela qual a educação está estruturada está em curso a adaptação dos alunos a uma realidade desigual. Há um método muito bem definido de manutenção da realidade capitalista e o ERE aprofundou tais relações de poder pela constante fragmentação da unidade entre ensino e aprendizagem. A retirada da sala de aula, através do ERE, o desencontro entre aluno e professor, faz parte da manutenção dessa sociedade.

Nesse sentido, a defesa deste trabalho se funde com a defesa de um ensino promotor de desenvolvimento, a defesa de um ensino presencial, baseado em uma reestruturação curricular que preze pela apropriação dos conhecimentos científicos. A luta por uma educação justa e de qualidade perpassa observar e apontar a realidade circundante, por isso compreendemos que ao destacar o processo histórico de fragmentação da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem estamos contribuindo para um projeto de educação promotor de desenvolvimento, buscando a transformação da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de elaboração da presente dissertação foi marcado pelo momento histórico da Pandemia do COVID-19, que assim como nas escolas, também estabeleceu o Ensino Remoto Emergencial dentro das universidades e da pós-graduação. O ingresso na pós-graduação, a atuação em pesquisa e extensão sempre estiveram em meus objetivos pessoais e profissionais, ter a possibilidade de me desenvolver enquanto pesquisadora no Programa de Pós graduação de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá é um orgulho imensurável, bem como fomentar a pesquisa nesse país, que vem enfrentando momentos tenebrosos de falta de incentivo e cortes constantes no orçamento da educação brasileira.

Ao mesmo tempo, é amargo lembrar que a realidade concreta em que se estabeleceu esta pesquisa, quebrou as expectativas construídas ao longo da graduação de poder frequentar as aulas presencialmente, de estar envolvida em projetos de extensão, de promover discussões acerca da temática do meu projeto, de criar laços. Com a emergência da COVID-19 e do consequente distanciamento social, foi impossível adequar a realidade com a expectativa, mas mais do que isso, foi retirada a possibilidade de uma formação integral. Relações pessoais, essenciais ao processo de desenvolvimento humano, passaram a ser mediadas por telas, cercadas de um contexto de medo, incertezas e mortes devido à crise sanitária e também à falta de interesse do então presidente na compra de vacinas e na vacinação da população.

Diante desse contexto o processo de escrita certamente foi custoso e, como resultado, há um texto em que certos momentos se repete, se estende talvez mais do que o necessário, mas que reflete o percurso de escrita, que reflete a tentativa de uma pesquisadora em formação de elucidar seu objeto de pesquisa, que traz à tona um período intenso e de fragilidade muito recente. Dessa maneira, acompanhando o percurso histórico essa pesquisa também sofreu mudança no que se refere ao objeto a ser estudado. A proposta inicial seria de analisar as políticas públicas educacionais que orientavam a ação docente, buscando identificar qual o impacto das teorias tecnicistas nesta formação, demonstrando como os conceitos tecnicistas e maturacionistas adentravam na formação docente, como mencionado na introdução desse trabalho.

A mudança de objeto de pesquisa ressignificou a jornada de escrita, se antes o objetivo principal era identificação de como os conceitos tecnicistas e maturacionistas adentravam na educação, agora passa a ser um dos objetivos, em que foi possível

identificar a lógica neoliberal por de trás destas leis e concepções de ensino, que pavimenta a educação. O desvelamento dessa realidade só foi possível devido a mudança de perspectiva no objetivo, a necessidade não era mais de investigar *como* apareciam tais concepções, mas *por quê* insistentemente estas ainda permeiam a educação brasileira. A resposta para o nosso porquê agora nos fica óbvia, os interesses do mercado estão acima dos interesses da sociedade. Dessa maneira, a sociedade em que vivemos é permeada por uma lógica que opera para a manutenção constante desse interesse.

Analisar a realidade pela ótica do método Materialista Histórico-Dialético possibilita o desvelamento das relações e categorias que circundam a realidade, assim partindo de uma perspectiva crítica, foi possível analisar que está em voga um plano que fragmenta as ações educativas e ações de aprendizagem, isto é, individualiza os agentes da educação, colocando-os em lados opostos e independentes. Por esse motivo é comum ouvirmos que o aluno não aprende, pois é desatento ou já possui algum diagnóstico que ateste sua dificuldade na aprendizagem, ou ainda que o professor não ensina, pois não tem força de vontade. Coloca-se o problema da educação em um campo individual, quando na verdade essas ações individualizantes fazem parte de um plano concreto para mecanizar processos que possibilitam a emancipação humana, como vem acontecendo com a educação.

Um dos questionamentos suscitados pela pesquisa é que devido a essa individualização dos agentes da educação, aluno e professor, podemos recair em um ciclo vicioso de medicalização das questões escolares, que aumenta o número de diagnósticos tanto em alunos quanto professores. Em pesquisa¹⁴ realizada pela Nova Escola foi divulgado que 60,1% dos professores relataram sentimentos intensos e frequentes de ansiedade, 48,1% sentem cansaço excessivo e 41,1% relataram problemas com sono após a pandemia. Esse contexto ainda facilita o desenvolvimento da Síndrome de Burnout, que ganhou as notícias nos últimos anos e retrata o esgotamento mental relacionado ao contexto do trabalho. Em consonância com o contexto, em outra pesquisa realizada pelo Instituto Ayrton Senna¹⁵ no Estado de São Paulo, direcionada para avaliar a saúde mental

¹⁴ Para mais, ver em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21359/pesquisa-revela-que-saude-mental-dos-professores-piorou-em-2022>

¹⁵ Para mais, ver em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/imprensa/pesquisa-70-dos-estudantes-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/#:~:text=%C3%8Dndices%20de%20sa%C3%BAde%20emocional%20no,sintomas%20de%20depress%C3%A3o%20e%20ansiedade.>

dos estudantes, aponta que 2 a cada 3 alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e 3º série do ensino médio relatam sintomas de depressão e ansiedade.

Neste contexto surgem diversas notícias nos meios de comunicação apontando os “impactos da pandemia”, “resultado da pandemia”, evidenciando os rastros da pandemia em relação à saúde mental. Uma reportagem publicada na revista *Veja*¹⁶ tem como título ainda “a explosão de casos de ansiedade entre crianças e jovens pós-pandemia”, indicando que há uma “verdadeira pandemia de saúde mental”. Vale pontuar que acreditamos que os sentimentos de ansiedade que alunos e professores demonstram ter é resultado também da pressão que ambos sofreram durante a pandemia de alcançar resultados, criando um ambiente estressante antes durante e após a pandemia em que alunos enfrentam altas expectativas acadêmicas e professores se sentem sobrecarregados com metas e demandas excessivas.

É inegável que a pandemia deixou marcas profundas na sociedade e que tais marcas possuem uma profundidade singular em cada indivíduo, foram inúmeros os processos de luto vivenciados, medo constante e a pressão por manter resultados nos ambientes de trabalho. No entanto, a lógica produtivista não foi imposta devido a pandemia, esta é uma lógica própria do modo capitalista de produção da vida, a pandemia deixa palpável a relação que se dá entre a manutenção dos meios de produção e os meios de exploração dessa sociedade.

Nesse sentido, não é válido avaliar os índices de aumento de diagnósticos apenas pela justificativa que a pandemia provocou isso, mas sim que o modo de produção capitalista implica na falta de saúde mental nos sujeitos imbricados nessa sociedade. Além disso, como evidenciamos brevemente na introdução deste trabalho a medicalização da infância foi uma temática que sempre esteve presente desde o início da vida acadêmica e uma das preocupações que a pesquisa aponta é justamente a intensificação da medicalização não só dos problemas escolares, mas da vida em geral, com aumento crescente nos inúmeros medicamentos ansiolíticos, antidepressivos.

As marcas da pandemia são muitas, principalmente no que se refere a ferida que já estava e continuou aberta em relação ao governo do ex-presidente que pouco ou nada fez para atenuar a nível governamental as consequências do momento pandêmico. Para além deste aspecto a pandemia proporcionou reflexões importantes acerca da chamada crise brasileira na educação. Sanfelice(1996) pontua que a educação brasileira sempre

¹⁶ Para mais, ver em: <https://vejario.abril.com.br/coluna/fabio-barbirato/a-explosao-de-casos-de-ansiedade-entre-criancas-e-jovens-no-pos-pandemia>

esteve em crise, isso porque o sistema capitalista se faz nas crises, as usa para concretizar seus interesses. Em cada período histórico houve uma determinada crise econômica que “mudou” os rumos da educação, como buscamos evidenciar na segunda seção, porém estas crises, inerentes ao capitalismo, apenas demonstram a necessidade desse sistema de se manter vivo a partir da exploração e submissão de outras classes, buscando garantir o acúmulo de capital às classes burguesas.

Com a Pandemia da COVID-19 não foi diferente. O grupo de empresariado do país viu na pandemia a oportunidade de expandir as fronteiras do Ensino à Distância, onde o Ensino Remoto Emergencial foi um grande teste para a implementação dessa modalidade de ensino. Se antes da pandemia apenas as universidades poderiam ofertar aulas online, a pandemia permitiu a expansão desse modelo de ensino aos níveis médios. É claro que a oferta dessa modalidade não ocorre de maneira imediata, mas podemos analisar que devido ao contexto pandêmico, poderão ser disseminadas muitas mais propostas de estudos online, com startups que visam os processos de ensino e aprendizagem, formando um verdadeiro mercado da educação.

O que pode parecer inovação por um lado significa o atendimento a uma demanda capitalista de produtividade, em que quanto mais os currículos forem preenchidos por cursos e disciplinas que promovam habilidades, melhor, mais capacitado é o sujeito. Com isso temos a priorização de resultados quantificáveis em detrimento do processo de apropriação do conhecimento. A ênfase em metas e resultados tidos como “palpáveis” pode gerar uma separação entre o propósito essencial do ensino, que é fomentar o aprendizado dos conteúdos científicos e a capacidade crítica dos indivíduos.

Compreendemos que o enfoque produtivista leva a uma separação entre o processo de ensino e aprendizagem, em que professor e aluno executam tarefas e não entram em atividade. Nesse cenário, a individualização da educação ganha espaço, com a avaliação do desempenho dos alunos e professores sendo frequentemente baseados em parâmetros padronizados e comparativos. A fragmentação da unidade entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem está em curso e a pandemia trouxe em cores mais vívidas a lógica neoliberal por de trás dessa fragmentação, dando luz aos interesses de um seleto grupo em detrimento dos interesses de emancipação da sociedade.

Permanecemos atuantes e defendendo uma educação que preze pelo desenvolvimento omnilateral do sujeito apontando ainda a necessidade de desenvolver mais pesquisas que explorem a relação entre atividade de ensino e atividade de aprendizagem, com enfoque em práticas docentes pautadas no método Histórico-Cultural.

Pesquisas com professores atuantes pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, podem demonstrar de maneira teórica e prática como acontece o processo de ensino e aprendizagem que visa o desenvolvimento omnilateral. Por essa perspectiva é possível pensar em estudos e pesquisas que fomentem a defesa de uma educação que valorize uma formação de alunos e professores pautada na apropriação e mediação dos conhecimentos científicos.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A. (2018). Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: *Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas*. Minas Gerais: Navegando Publicações.
- Agência Brasil (2020). *Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa*. Recuperado de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>
- Asbahr, F.S.F., & Pichetti, C.N (2013). Criança não é manga, não amadurece: Conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33(2), 414-427. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282027993012>
- Boarini, M.L. (2009). *Hiperatividade, higiene mental, psicotrópicos: enigmas da caixa de pandora*. Maringá: Eduem.
- Brzezinski, I. (1996). O curso de pedagogia como formador de profissionais da educação. In: *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Papirus Editora.
- Colaço, L. C. (2016). *A produção de conhecimento e a implicação para a prática do encaminhamento, diagnóstico e medicalização de crianças: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação – Colemarx (2020). *Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas*. Universidade Estadual do Rio De Janeiro - UERJ.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2015). Preconceitos do cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In: *Medicalização de crianças e adolescentes*. (pp. 194-209). São Paulo: Casa do psicólogo.
- Davidov, V. V. (2003). *Problemas do ensino desenvolvimental – a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. São Paulo: Atlas.
- Davidov, V. V. (1999). *Wha tis real learning activity?* In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (eds.) *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999c. Pp. 123-138. Tradução do inglês por Cristina Pereira Furtado.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Fiera, L. Evangelista, O.; Flores, R. (2020). Um presente de grego para a educação pública brasileira. *Universidade à esquerda*. Recuperado de: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-um-presente-de-grego-para-a-educacao-publica-brasileira/>
- Frigotto, G. (2015). Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(20).

- Kuenzer, A.C (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. *Revista Educação e Sociedade*, 20 (68). Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nmc398FDDQcsJwm38P#>
- Lavoura, T. N., & Martins, L. M. (2017). A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. *Interface*.
- Lavoura, T.N. (2018). A dialética do singular – particular – universal e o método da pedagogia histórico crítica. *Nuances: estudos sobre Educação*, 29(2), 4-18.
- Lei Federal nº 5.692*, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Subchefia para assuntos jurídicos, Casa Civil. Diário Oficial da União.
- Lei Federal nº 5.540*, de 28 de Novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Leontiev, A.N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A.N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, (pp. 59-84). São Paulo: Centauro.
- Magalhães, G.M., & Martins, L.M. (2020). Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão*, 58(55), 1-21, e-19150.
- Manacorda, M. A. (2010). *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Alínea.
- Marsiglia, A. C. G., Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2019). Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR On-line*, 19, e019003. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>
- Martins, L. M. (2010). O legado do século XX para a formação de professores. In: *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Martins, L. M. (2013). Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia históricocultural. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, Salvador, 5(2), 130-143.
- Martins, L.M. (2015). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Melo, K. S. de, & Tomaz, A. (2020). Ensino Remoto e as Contradições no Trabalho Docente. *Revista Artes de Educar*, 6.
- Mendonça, F. W., & Franco, A. F. (2020). A precarização da formação de professores da educação básica e constituição do psiquismo: Uma análise a luz da teoria histórico-cultural. In: *Educação e trabalho em tempos de intervenção reguladora do capital*. Santa Maria: Editora UFSM.
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

- Michalovicz, C.C. (2015). CFE e as habilitações no curso de pedagogia: a divisão do trabalho na escola. In *XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE*.
- Oliveira, B. (2001). A dialética do singular-particular-universal. In: *Anais do Encontro de Psicologia Social Comunitária* (pp. 16-22). Bauru: Abrapso,
- Oliveira, F. B. (2020). Entre liberais e tecnicistas: a didática nas reformas do ensino. *Educação em Revista*, 36, e220281. <https://doi.org/10.1590/0102-4698220281>
- Pasqualini, J.C (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Autores Associados.
- Pasqualini, J.C., & Martins, L. M. (2015). Dialética do singular – particular – universal: implicações do método materialista histórico dialético para a psicologia. *Psicologia e Sociedade*, 27 (2), 362-371.
- Patto, M.H.S. (1984). A constituição da psicologia científica. In: *Psicologia e ideologia*. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/000736105>
- Patto, M.H.S. (1990). *A criança da escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?* São Paulo: SE/CENP.
- Patto, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do psicólogo.
- Pimentel, F.C., & Moraes, R.A. (2017). A teoria do capital humano e a concepção produtivista na educação brasileira: EAD em foco. *Revista Contrapontos*, 17(2).
- Saviani, D. (1996). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11 Ed. Campinas: Autores associados.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34).
- Saviani, D. (2008a). O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, 28(76), 291-312.
- Saviani, D. (2008b). *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados: São Paulo.
- Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 5 ed. Campinas, SP: Autores associados.
- Saviani, D. (2020). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, (10), 01-25, e020063.
- Sanfelice, J.L. (1996) Crise? Que crise! *Nuances: Revista do curso de Pedagogia*. Vol. III. São Paulo.

- Silva, A. V.M. (2016). A pedagogia tecnicista e a organização do sistema de ensino brasileiro. *Revista HISTEDBR On-line*, n. 70, 197-209.
- Tourinho, E. Z. (2003). A produção de conhecimento em psicologia: a análise do comportamento. *Psicologia, ciência e profissão*.
- Vigotski, L.S. (1930). *A Transformação socialista do homem*.
- Vigotski, L.S. (1991). *Formação social da mente*.
- Vigotski, L.S. (1996). *Obras escogidas: tomo IV*. Madri: Visor.
- Vigotski, L.S. (2000). *Obras escogidas: tomo III*. Madri: Visor.
- Vigotski, L.S. (2000). *Psicologia concreta do homem*. Educação & Sociedade, XXI(71), 21-44. ISSN: 0101-7330. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695002>
- Vigotski, L.S. (2001a). *Obras escogidas: tomo II*. Madri: Visor.
- Vigotski, L.S. (2001b). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, L.S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L.S Vigotskii, A.R Luria, & N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (pp. 105-117). São Paulo: Ed. Ícone.
- Xavier, C. (2020). As implicações da pandemia para a educação, segundo Dermeval Saviani. In *Vermelho Org* (online). Recuperado de <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-a-educacao-segundo-dermeval-saviani/>.