

ARTIGOS

PRÁXIS PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA DE UMA FORMADORA DE PROFESSORES/AS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: ANÁLISE DO MOVIMENTO DA SÍNCRESE À SÍNTSE

Hinan Tsai SUN

Instituto de Biociências – UNESP

Botucatu, São Paulo – Brasil

hinan.sun@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0001-9330-9493> 

Luciana Maria Lunardi CAMPOS

Instituto de Biociências – UNESP

Botucatu, São Paulo – Brasil

luciana.lunardi-campos@unesp.br

<https://orcid.org/0000-0003-3258-0444> 

RESUMO: O presente trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo foi analisar a relação dialética possibilidade e realidade na práxis pedagógica histórico-crítica de uma formadora de professores/as de Ciências e Biologia, no que tange ao movimento da síncrese à síntese como elemento fundante da práxis pedagógica, tendo como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica. Para a coleta de dados, foi elaborada, desenvolvida e analisada uma aula de uma proposta didática para uma disciplina pedagógica ministrada a uma turma de licenciatura em Ciências Biológicas. Os resultados indicam a possibilidade de efetivação da práxis pedagógica histórico-crítica por fornecer ao/à professor/a a instrumentação necessária para o desenvolvimento de novas sínteses sobre o processo educativo, sendo o movimento da síncrese à síntese, pela mediação da análise, o mais adequado para concretização dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Didática histórico-crítica. Formação docente. mediação pedagógica.

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGICAL PRAXIS OF A TEACHER EDUCATOR IN BIOLOGICAL SCIENCES: ANALYSIS OF THE MOVEMENT FROM SYNCRETISM TO SYNTHESIS

ABSTRACT: This study is part of a doctoral research project and aims to analyze the dialectical relationship between possibility and reality in the historical-critical pedagogical praxis of a teacher educator in Science and Biology, focusing on the movement from syncretism to synthesis as a foundational element of pedagogical praxis. The study is grounded in the theoretical-methodological framework of historical-dialectical materialism and historical-critical pedagogy. For data collection, a didactic proposal was designed, implemented, and analyzed in the context of a pedagogical course taught to a cohort of Biological Sciences teacher education students. The findings indicate the feasibility of implementing historical-critical pedagogical praxis by providing teachers with the necessary tools to develop new syntheses regarding the educational process. Moreover, the movement from syncretism to synthesis, mediated by analytical reflection, emerges as the most effective approach for realizing the foundational principles of historical-critical pedagogy.

KEYWORDS: Historical-Critical Didactics. Teacher training. Pedagogical mediation.

PRÁXIS PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA DE UNA FORMADORA DE DOCENTES DE CIENCIAS BIOLÓGICAS: ANÁLISIS DEL MOVIMIENTO DE LA SÍNCRESIS A LA SÍNTESIS

RESUMEN: El presente trabajo forma parte de una investigación doctoral cuyo objetivo fue analizar la relación dialéctica entre posibilidad y realidad en la praxis pedagógica histórico-crítica una formadora de docentes de Ciencias y Biología, centrándose en el movimiento de la síncresis a la síntesis como elemento constitutivo de dicha praxis. Se adopta como referencial teórico-metodológico el materialismo histórico-dialéctico y la pedagogía histórico-crítica. Para la recolección de datos, se elaboró, desarrolló y analizó una clase perteneciente a una propuesta didáctica en el contexto de una asignatura pedagógica impartida a un grupo de estudiantes de licenciatura en Ciencias Biológicas. Los resultados indican la posibilidad de efectivar la praxis pedagógica histórico-crítica, al ofrecer al/a la docente las herramientas necesarias para la elaboración de nuevas síntesis sobre el proceso educativo, siendo el movimiento de la síncresis a la síntesis, mediado por el análisis, el más adecuado para la concreción de los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica.

PALABRAS-CLAVE: Didáctica histórico-crítica. Formación docente. Mediación pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática pedagógica, como parte integrante da prática social, não é isenta e é atravessada:

[...] por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam (Carvalho; Netto, 1994, p. 59).

Deste modo, a prática quando pleiteia a transformação da realidade de modo qualitativa é denominada de *práxis* (Caldeira; Zaidan, 2013).

Sánchez-Vàzquez (2011) explica *práxis* como atividade humana transformadora do mundo, determinada por algo que ainda não existe, orientada pela consciência, primeiro como resultado ideal e, posteriormente, como produto real.

A *práxis* é uma categoria central na pedagogia histórico-crítica, orientada pelas dimensões filosófica (a compreensão do humano como ser constituído histórica e socialmente, produto das relações entre os humanos e o mundo objetivo), epistemológica (a possibilidade, a partir do método histórico-dialético, de apreender as mediações que atravessam a realidade) e pedagógica (o sentido da educação orientado pela transformação da sociedade) (Ramos, 2014).

A sociedade capitalista, ao esvaziar as relações sociais, promove um distanciamento entre os indivíduos e a produção humano-genérica. Contudo, essa mesma lógica cria condições que podem permitir a superação desse afastamento, desde que determinadas condições materiais estejam presentes. Segundo Cheptulin (1982), tais condições constituem a realidade da possibilidade — ou seja, aspectos potenciais que, embora ainda não existentes, podem se manifestar a partir das transformações da matéria. Essas possibilidades estão diretamente ligadas à prática humana, sendo fundamentais para orientar ações eficazes.

Parte-se do pressuposto que a realidade constitui-se pela unidade entre fenômeno e essência, é inteligível e possui existência objetiva independente da consciência do sujeito sobre ela. Porém, ela é apresentada ao sujeito na sua forma pseudoconcreta, na qual a diferença entre o a aparência e a essência do objeto é apagada. Para captar a essência (dado que o fenômeno se manifesta primeiro, de forma imediata e com mais frequência). É preciso um movimento no e do pensamento, de modo a destruir o mundo da pseudoconcreticidade – mundo na qual aparência e essência coincidem e os produtos humanos adquirem existência autônoma, reduzindo o sujeito à dimensão da prática utilitária - e alcançar a concreticidade, captando as múltiplas determinações constituintes do objeto (Kosik, 2002).

Esse processo envolve a passagem da caótica representação do todo (pois o objeto não manifesta imediatamente sua essência) em direção à “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” (Kosik, 2002, p. 36), desmistificando a percepção da realidade como algo dado e recolocando-a sob os termos históricos. Quanto mais determinações, relações e leis forem apreendidas sobre o objetivo em investigação, mais concreto o objeto de pesquisa se torna.

É no horizonte teórico da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico-dialético que se insere a presente pesquisa. A partir da articulação entre realidade e possibilidade, busca-se compreender como se dá

o movimento da síntese à síntese na práxis pedagógica de uma formadora de professores/as de Ciências e Biologia, objetivando identificar as possibilidades concretas e as resistências objetivas no contexto formativo de futuros/as professores/as de Ciências e Biologia.

PRÁXIS PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA E MÉTODO DE ENSINO HISTÓRICO-CRÍTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

A formação de professores/as é um campo em disputa e complexo, ocupando lugar estratégico no âmbito das políticas educacionais pelo potencial que professores/professoras têm de engendrar mudanças educacionais e sociais (Nascimento; Fernandes; Mendonça, 2010). Trata-se, ainda, de um campo permeado por concepções espontâneas em relação a como aprender e ensinar, quem é o/a aluno/a, qual a função do/a professor/a e quais ações cada um/a desses tem no trabalho educativo (Diniz; Campos, 2020).

Coerente com esses princípios, é preciso que a formação de professores/as pautada na pedagogia histórico-crítica ofereça uma formação científica e pedagógica que possibilite e instrumentalize os/as licenciandos/as a identificar os conhecimentos que melhor refletem a realidade objetiva, converter este saber em saber escolar e prover os meios para que os/as seus/as futuros/as alunos/as se apropriem desse conhecimento (Saviani, 2011).

Por isso, formar futuros/as professores/as a partir da pedagogia histórico-crítica implica, necessariamente, em uma práxis pedagógica ética e politicamente comprometida com a transformação social, na qual a mediação dos conhecimentos sistematizados torna possível a discussão do papel da escola no contexto de superação da sociedade capitalista. O objetivo é formar docentes atuantes na escola, que resgatem:

[...] por meio da prática docente lúcida e intencional o ser genérico corrompido pela prática mercadológica e meritocrática que se tornou hegemônica (...), contrapondo-se ao esvaziamento de sentido da vida humana sob o controle do capital (Batista; Lima, 2015, p. 174, grifo dos autores).

Ensinar na perspectiva histórico-crítica é um desafio teórico-prático (Abrantes, 2018) e leva à reflexão sobre o método que organiza a prática educativa. Diversos autores contribuíram na elaboração do método de ensino histórico-crítico. Saviani (2011) elencou os 'cinco momentos' da pedagogia histórico-crítica - prática social, problematização, instrumentação, catarse e prática social - que devem ser trabalhados como "um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 139).

Saviani (2011) propõe que o/a professor/a adote em seu trabalho pedagógico o movimento da síntese à síntese, mediado pela análise - ou, em outras palavras, a passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato - como o método mais eficiente para atingir os objetivos da pedagogia histórico-crítica, com base na contínua vinculação entre educação e sociedade (Ramos, 2014), significando, ainda, "a efetiva incorporação, em cada indivíduo singular, dos instrumentos culturais contidos na prática social universal" (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 114), objetivados nos momentos intermediários do método: a problematização, instrumentação e a catarse.

A prática social é o ponto de partida metodológico da pedagogia histórico-crítica, comum a/ao professor/a e aos/às alunos/as, porém vivenciada de forma distinta, pois, o/a professor/a tem uma visão sintética da prática social, e a dos/as alunos/as é sincrética. Como explica Martins (2011, p. 226), "a prática social é sintética na

medida em que o professor dispõe de certo domínio sobre essa prática, mas é precária na medida em que, no ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que seus alunos trazem". Assim, as sínteses vão se tornando menos precárias à medida que as aulas são desenvolvidas e o/a professor/a conhece melhor os/as alunos/as. E em relação aos/as alunos/as, a compreensão é sincrética, pois "não dispõem de elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real" (Martins, 2011, p. 226), sendo o objetivo da práxis pedagógica a formação dessas articulações.

Essas articulações vão sendo realizadas por meio da mediação do/a professor/a, através do trabalho pedagógico "que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional" (Saviani, 2021, p. 30), promovendo o desenvolvimento de uma relação consciente com o real (Abrantes, 2018), processo pelo qual o/a aluno/a se apropria do arcabouço cultural, científico, tecnológico e artístico produzido pela humanidade.

Já a problematização é "o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e como a educação poderá encaminhar as devidas soluções" (Saviani, 2021, p. 32), identificando-se com o que não existe, mas precisa existir (Martins, 2011). Esse momento refere-se mais à esfera cognitiva do/a professor/a, pois é ele/a que tem a tarefa de se questionar sobre o que os/as alunos/as devem aprender (Galvão; Lavoura; Martins, 2019), e também diz respeito aos elementos que condicionam o trabalho pedagógico, tais como a infraestrutura, os salários, a qualidade de formação docente e os domínios teóricos-técnicos (Martins, 2011).

A instrumentação é o processo de:

[...] apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos que lançará mão etc. Por outro, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos do acervo cultural indispensável à sua formação escolar e que lhes permitam superar a "síncrese" em direção à "síntese" (Martins, 2013, p. 228).

E a catarse é a culminância dos demais momentos, quando acontece a "efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social" (Saviani, 2015, p. 37), ou seja, a "efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular 'da humanidade produzida pelo conjunto dos homens', isto é, pela prática social" (Martins, 2011, p. 228).

O ponto de *chegada* metodológico da pedagogia histórico-crítica é a prática social, pois "ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica" (Saviani, 2015, p. 38). Por isso, a prática social é e não é mesma do ponto de *partida*:

é o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa – e portanto não há um "retorno" à prática social. são sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam – pelo contrário, o fazem nela, por ela, com ela e para ela. mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem (Galvão; Martins; Lavoura, 2019, p.136).

O pano de fundo do método de ensino da pedagogia histórico-crítica é o movimento de superação da síntese pela síntese, mediado pela análise, dado que, no processo de conhecer a realidade, o primeiro contato do humano com ela é dado de forma caótica, por isso:

Ele precisa tomar consciência das partes que constituem essa totalidade. Para isso, ele procede à abstração, decompondo o todo para conhecer as partes da estrutura do que ele está pesquisando, embora sabendo que os objetos de pesquisa, as partes, na realidade, não estão desligadas do todo, pois formam com ele uma totalidade concreta. Esse procedimento é essencial, porém, não suficiente. A abstração das partes do todo precisa ser analisada, isto é, decompostas para serem melhor conhecidas na particularidade que as identifica. A essa etapa segue-se a síntese, que busca entender a mediação que se estabelece entre as partes, delas com a totalidade e da totalidade com elas, ou seja, tenta-se reconectar as partes abstraias ao todo para captar as mediações que se estabelecem. Busca-se, em outras palavras, recompor o todo e compreendê-lo em seu conjunto: o todo concreto, com as mediações que o determina (Rezende, 2020, p. 108).

Desse modo, o objetivo da *práxis* pedagógica histórico-crítica é qualificar a consciência individual de maneira “que cada existência se faça *práxis*, um processo de superação das questões pessoais, imediatas e subjetivas em função de *problemas humanos*” (Abrantes, 2018, p. 104, grifos do autor).

No que tange ao método de ensino histórico-crítico na formação de professores/as, isso envolve conduzir o/a licenciando/a de uma compreensão sincrética para uma compreensão sintética da prática social global, zelando “por uma formação culta e plena dos educadores, possibilitando o desenvolvimento de uma aguda consciência das finalidades da educação e da prática docente e, ainda, dotando-os de uma formação teórico-científica potente, capaz de emancipá-los” (Faria, 2022, p. 15).

O planejamento, a organização e a efetivação da disciplina ministrada tiveram como objetivo instrumentalizar os/as licenciandos/as, por meio do ensino dos conhecimentos teóricos, para o desenvolvimento da consciência filosófica, partindo-se do pressuposto de que o movimento da síntese à síntese é o mais adequado para a efetivação dos objetivos de ensino.

Para que isso ocorra, o/a professor/a tem como função identificar a estrutura e a dinâmica da disciplina que leciona e, a partir disso, delimitar os objetivos e conteúdos de ensino, questionar-se sobre o nível de totalidade a ser exigido dos/as licenciandos/as diante do que foi proposto trabalhar durante a disciplina (Campos, 2017), pois:

[...] a formação docente deve oportunizar que a professora e o professor compreendam a prática social e seus determinantes a essa classe (...) nesse sentido, a formação das/os professoras/es perpassa pela apropriação dos conteúdos próprios de sua área de atuação articulados à realidade, entendendo-os como prática humana, constituintes da sociedade histórica, contraditória e dialética (Mendes, 2020, p. 172).

O conhecimento teórico impõe-se como fundamental na formação de professores/as comprometidos/as com a classe trabalhadora, pois o conhecimento empírico não é suficiente para orientar o/a professor/a na sua *práxis* (Pasqualini, 2020). Se o/a professor/a não se dedica continuamente ao estudo das teorias pedagógicas e dos avanços científicos, nem se apropria desses conhecimentos, terá dificuldade em diferenciar sua prática docente do espontaneísmo característico do cotidiano alienado na sociedade capitalista (Facci, 2004).

CONSTITUIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Foi desenvolvida e analisada a práxis pedagógica de uma professora formadora de professores/as em uma aula da disciplina pedagógica obrigatória “Metodologia de Ensino e Diretrizes Curriculares para o Ensino de Biologia”, em uma universidade pública estadual, localizada no interior do estado de São Paulo, com alunos/as do último ano da licenciatura em Ciências Biológicas, no curso noturno.

A aula foi considerada a manifestação imediata e singular do fenômeno, a totalidade a ser investigada. Foi compreendida como um trabalho pedagógico singular e irrepetível, levando-se em conta os/as alunos/as, as relações estabelecidas entre os/as próprios/as alunos/as e a professora/pesquisadora, entre eles e os conteúdos da disciplina, entre a professora e os conteúdos de ensino, as condições da sala de aula e as situações que interferiram no desenvolvimento das aulas.

Nessa perspectiva, a aula foi tomada como expressão concreta das determinações ontológicas do trabalho pedagógico. A relação entre síncrese e síntese foi compreendida como movimento real da práxis, na medida em que expressa a forma histórica pela qual a realidade se apresenta à consciência e é por ela apreendida e transformada.

Para compreendê-la, foi necessário “destrinchar os elementos que determinam e constituem o fenômeno, por meio da abstração, e em seguida retornar ao concreto” (Carvalhaes, 2023, p. 26), entendendo que o processo de pesquisa deve analisar o objeto como uma síntese das múltiplas determinações que o estruturam, pois ele não é captado sem esforços abstrativos, em um processo de sucessivas aproximações com as totalidades encontradas.

Do ponto de vista metodológico, a relação entre síncrese e síntese foi tratada como categoria mediadora da análise, permitindo compreender o modo pelo qual os/as licenciandos/as se apropriaram da realidade educacional. A síncrese foi entendida como a forma imediata e caótica da apreensão do real, enquanto a síntese foi compreendida como reorganização mediada, historicamente situada, que expressa uma aproximação às determinações essenciais do fenômeno.

Diante do objetivo deste artigo, que é analisar o movimento da síncrese à síntese da práxis pedagógica de uma formadora de professores/as de Ciências e Biologia, foram utilizados como dados a gravação, por meio de um aparelho celular e dois microfones de lapela, e a posterior transcrição integral das aulas; os registros em diário de campo da pesquisadora e as atividades produzidas pela turma, a partir de solicitações da professora. Todos os/as licenciandos/as matriculados/as na disciplina aceitaram ter os dados coletados, assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (o projeto foi aprovado pelo comitê de ética - CAAE: 67129023.0.0000.5398). Os/As estudantes foram identificados/as pela letra L seguida de um número de 1 a 29 – essa numeração levou em consideração o número de alunos/as matriculados/as na disciplina.

O acompanhamento desse movimento exigiu a construção de categorias analíticas que possibilitassem identificar empiricamente a passagem de formas de consciência sincréticas para formas mais elaboradas de compreensão da realidade. Foram mobilizadas, para tanto, as categorias: forma de apreensão do fenômeno (imediata ou mediada), nível de articulação com a totalidade social, presença de mediações teóricas nas falas e produções escritas e capacidade de relacionar aparência e essência.

Para a apresentação dos dados, foi utilizada a seguinte nomenclatura: quando os dados forem provenientes das falas dos/as licenciandos/as, serão identificados com a letra “p” após o código do/a licenciando/a (por exemplo, L1_p); se extraídos de textos produzidos pelos/as licenciandos/as, serão identificados pelo código do/a aluno/a seguido da letra “a” (por exemplo, L8_a). Já as falas realizadas pela professora durante as aulas serão identificadas como professora_p.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta didática teve como objetivo o ensino dos conhecimentos que explicassem a complexidade e a dinâmica educacional na perspectiva da totalidade concreta. Isso envolveu a teorização das relações entre educação e sociedade (Arce, 2001), a superação das concepções sincréticas presentes na valorização da forma em detrimento do conteúdo e da reflexão/ação sobre a prática.

O movimento da síntese à síntese na disciplina foi norteado pela apreensão do desenvolvimento de relações dialéticas entre educação e sociedade; a dialética entre teoria e prática; a compreensão de alunos/as e professores/as como sujeitos históricos e a valorização do conhecimento teórico, buscando superar concepções sincréticas envolvendo a supervalorização da forma em detrimento da teoria, da reflexão/ação sobre a prática, bem como concepções naturalizantes sobre o ensino de Biologia e sobre o/a aluno/a da educação básica.

Os problemas postos pela prática social que engendraram esse movimento nesta disciplina foram: por que o ensino de Biologia está do jeito que está? Quais seriam as razões por trás disso? Qual o papel do/a professor/a nessa história? Por que ensinar Biologia? Qual a melhor forma de ensinar Biologia? Qual a função do/a professor/a? As problematizações foram realizadas por meio da transmissão dos conhecimentos teóricos relativos ao desenvolvimento histórico do ensino de Biologia, à lógica dialética, ao neo-liberalismo e às diretrizes curriculares.

A disciplina, em sua totalidade, foi composta por quinze aulas, cada uma com quatro horas, totalizando uma carga horária de 60 horas. As temáticas trabalhadas ao longo do semestre envolveram: “desenvolvimento histórico do ensino de biologia”, “lógica dialética”, “novo ensino médio”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Currículo Paulista” “recursos e materiais didáticos para o ensino de Biologia”, “atividades experimentais no ensino de Biologia” e “atividades de campo no ensino de Biologia”.

Para esse artigo, foi analisada a aula cuja temática foi a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) - uma inclusão realizada pela professora, a partir da ementa da disciplina, de modo a atualizar os conteúdos referente às diretrizes curriculares. O objetivo de ensino da aula era que os/as licenciandos/as analisassem criticamente os pressupostos pedagógicos e ideológicos da BNCC, a partir do ideário neoliberal, e entendessem as implicações formativas da BNCC para a classe trabalhadora. Os conteúdos de ensino foram o neoliberalismo e os pressupostos pedagógicos e ideológicos da BNCC, e os procedimentos de ensino foram a aula expositiva dialogada, a elaboração de textos escritos pelos/as licenciandos/as e as discussões em sala de aula.

A aula foi organizada de modo que seu início fosse a exposição, pela professora, das avaliações externas como indicadores de qualidade da educação. A partir disso, foi apresentada a questão: “será que as avaliações em larga escala de fato conseguem indicar as melhorias ou defasagens educacionais? Se não, por que existem?”. Em seguida, foi realizada uma aula expositiva sobre o ideário neoliberal, abordando como ele sustenta as diretrizes educacionais, endossa a validade da educação de qualidade pelas avaliações em larga escala e

engendra a promulgação da BNCC. Depois, foi apresentado um vídeo a favor da BNCC, seguida de uma discussão com os/as licenciandos/as sobre os argumentos apresentados no vídeo.

Posteriormente, foi realizada a aula expositiva sobre a origem e desenvolvimento da BNCC. Ao final da aula, os/as alunos/as realizaram uma atividade individual, respondendo à seguinte questão: “a partir do que foi exposto e discutido em sala, como você entende e avalia a BNCC (aspectos políticos, educacionais, ideológicos, etc.) e quais as implicações da implementação da BNCC na educação pública brasileira? Justifique.”

A prática avaliativa envolveu avaliar se os/as licenciandos/as compreenderam as íntimas relações entre as avaliações externas, a BNCC e o neoliberalismo e se, a partir das respostas escritas, os/as licenciandos/as avaliariam criticamente a BNCC, explorando as consequências formativas do documento.

A elaboração e implementação da BNCC devem ser compreendidas como parte de um projeto de sociedade, estabelecido por fundações privadas que propositalmente esvaziam a escola através da valorização das habilidades, competências, procedimentos e formação de atitudes, visando adaptar toda uma geração às exigências do mercado de trabalho (Marsiglia; Pina; Machado; Lima, 2017).

Por isso, durante a aula ministrada, a professora questionava sistematicamente os/as aluno/as de modo a incentivar reflexões sobre a elaboração do documento, com o objetivo de revelar suas implicações formativas e evidenciar a sua produção inserida em uma totalidade estruturada, como na passagem da aula apresentada abaixo, ocorrido após a exibição do vídeo de divulgação do Ministério da Educação sobre o documento normativo (<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>).

Nesse momento inicial da aula, antes da leitura dirigida dos trechos da BNCC e dos textos selecionados, predominavam explicações sincréticas, centradas na ideia de que os problemas do documento derivariam sobretudo de falhas de aplicação ou de condições materiais das escolas, o que evidenciava a permanência da cisão entre teoria e prática.

Como exemplificado na fala de L29 após a exibição do vídeo, “é bonito na teoria”. Essa fala foi compreendida, no processo analítico, como expressão de uma apreensão sincrética da realidade educacional, na medida em que mantém a cisão entre teoria e prática como algo naturalizado.

Após a realização da leitura orientada de trechos da BNCC e dos textos apresentados pela professora, começou a se evidenciar um deslocamento qualitativo nas explicações dos/as licenciandos/as. As falas passaram a deslocar o foco da questão da “aplicação” para a problematização do próprio fundamento do documento, de seus pressupostos ideológicos e de sua inserção nas políticas educacionais neoliberais.

O trabalho pedagógico de mediação buscou justamente tensionar essa forma de consciência, articulando teoria e prática como unidade dialética e não como polos isolados.

Assim, a professora foi realizando a condução de modo que a turma analisasse o documento para além da aparência, dado que a fala sobre a teoria e prática parece compreender a teoria como uma cópia idêntica da realidade, não passível de mudanças, na qual, cada vez que a teoria se depara com a realidade prática, surgiriam divergências do que foi planejado, validando o discurso de que “teoria é uma coisa, na prática é outra”.

Isso envolve a reflexão sobre a práxis pedagógica no campo da possibilidade real e concreta. A teoria fornece elementos para entender o que é possível e, com isso, desenvolver uma práxis coerente a partir das situações do “chão da escola”, concepção que deve ser mais desenvolvida ao longo da formação de professores/as. Nesse processo, a teoria não deve ser compreendida como meros punhados de escritos a serem transpostos para a sala de aula; ela é norteadora da prática pedagógica, oferecendo um arcabouço de compreensão e interpretação dos dados da realidade.

No projeto político-pedagógico do curso estava elencado como um dos objetivos “possibilitar a articulação dialética entre teoria e prática”. Entretanto, é fundamental que as disciplinas do curso, em conjunto, se comprometam com esse objetivo.

Interessante notar que as falas de L29 parecem indicar um avanço na compreensão sobre a problemática da BNCC. No início, falava da cisão entre teoria e prática, como se fosse possível desarticular aspectos políticos e ideológicos do documento. Quando L8 fala de problemas de “aplicação”, remetendo à ideia de separação entre teoria e prática, L29 afirma que, mesmo se fosse aplicado da forma pleiteada, a BNCC ainda não seria o ideal, pois está toda alicerçada em competências e habilidades.

Após esse momento inicial da aula, a professora realizou uma introdução sobre os tópicos a serem abordadas na aula: o documento esvaziado de conteúdo, pautado na formação de competências e habilidades, e como isso coloca entraves para que o/a aluno/a compreenda a realidade.

Foi exposto o vídeo do professor Luiz Carlos Freitas (<https://www.youtube.com/watch?v=nKvngaMZdKk>), no qual ele explica que a BNCC fixa padrões e o conteúdo básico torna-se opcional, e o opcional é deixado de lado, pois não será avaliado.

A professora explicou que a BNCC não se limita à formação dos/as alunos/as da educação básica; ela se expressa também na formação inicial e continuada de professores/as e nos livros didáticos, que são norteados pelo conteúdo desse documento.

Foi explicado o papel dos setores empresariais na produção deste documento, por meio da organização não governamental “Movimento pela Base Nacional Comum”, e quem eram as suas mantenedoras, evidenciando, ainda, o retrocesso na educação brasileira representado pela BNCC, e levado à aula uma fala sobre um “amontoado de muita coisa escrita” proferido pelo então presidente Jair Bolsonaro, em que ele criticava os livros, dizendo que são um amontoado de coisas escritas e que deveriam ser mais simples para facilitar a vida de quem os produz e dos estudantes.

Essa ideia foi articulada à pedagogia das competências, argumentando-se contra o esvaziamento do currículo tradicional, e foi realizada a defesa pela importância de um sistema educacional público, democrático e laico, que promova uma compreensão ampla da realidade social, criticando o utilitarismo pragmático imposto pelo neoliberalismo, remetendo ao trabalho de Duarte (2020), que relaciona o apagamento dos conhecimentos sistematizados do currículo escolar a uma sociedade antidemocrática, pois, para a construção consciente do futuro da sociedade, é imprescindível a socialização da cultura científica, artística e filosófica.

Os/as licenciandos/as devem questionar o que está prescrito nos documentos normativos, refletindo criticamente sobre a valorização das competências e habilidades presentes na BNCC. Isso pode ser observado

na produção das respostas dos/as licenciandos/as, nas quais foi solicitado que escrevessem sobre o que entenderam e como avaliavam a BNCC.

Nas produções elaboradas após a leitura crítica e os debates mediados, começaram a aparecer referências explícitas às fundações empresariais, às avaliações em larga escala e à lógica das competências como elementos estruturantes do documento.

As produções escritas dos/as licenciandos/as evidenciaram diferenças no nível de elaboração. As respostas de L4, L6, L8, L21 e L28, licenciandos/as com diferentes formas de participação durante a aula, sinalizaram a incorporação de determinantes sociais na compreensão da BNCC, analisando-a com um grau de síntese mais elaborado do que L1, L16 e L23, que estavam ausentes.

A mudança do nível de análise pode ser observada na passagem de explicações centradas na descrição de dificuldades cotidianas para explicações que articulavam o documento às determinações mais amplas do projeto de sociedade em curso, evidenciando a passagem da apreensão sincrética para formas mais sintéticas de compreensão.

Isso aponta para a importância da condução das exposições efetuadas na sala de aula para a formação de novas sínteses.

Assim, o movimento da síncrise à síntese engendrado pela professora revela-se como um fundamento da práxis pedagógica, por possibilitar que os/as licenciandos/as superem a percepção fragmentada da realidade. A passagem da consciência comum para formas mais elaboradas de consciência foi compreendida, neste estudo, não como um salto espontâneo, mas como resultado das mediações didáticas, da apropriação de categorias teóricas e da problematização intencional da prática social.

Reforça-se, ainda, a importância da presencialidade da aula. Como afirmado por Saviani (2023), a educação só ocorre presencialmente, pois é, necessariamente, constituída como relação interpessoal, logo, demanda a presença concomitante do/a professor/a e dos/as alunos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE REALIDADE E POSSIBILIDADE

O movimento da síncrise à síntese não é estática ou formal; encontra resistências na realidade, refletidas no domínio do conteúdo e das técnicas de ensino da professora e também nos conhecimentos dos/as licenciandos/as. Durante a elaboração da proposta didática, foram priorizadas aulas expositivas dialogadas, leituras de textos e rodas de conversa, por possibilitarem que novas problematizações emergissem durante as aulas, contribuindo também para a identificação das sínteses já existentes entre os/as licenciandos/as.

Problematizações surgiram a partir das aulas - dimensão que o/a professor/a formador/a apenas prevê quando realiza o planejamento e que se efetiva pela participação, questionamentos e reflexões dos/as licenciandos/as, trazendo novos elementos para que o/a professor/a formador/a direcione a aula. Para isso, o/a professor/a comprometido/a com os interesses da classe trabalhadora deve estar atento à sua turma concreta – futuros/as professores/as de Ciências e Biologia que irão ensinar à classe trabalhadora - considerando o contexto material e histórico do trabalho do/a professor/a.

A função de quem forma professores/as é tematizar a educação a partir das disciplinas que lhe competem, de forma que os/as licenciandos/as incorporem a reflexão filosófica sobre a realidade e, desse modo, possam compreendê-la cada vez mais recheada de determinações e também de possibilidades de mudança, entendendo que, ao mesmo tempo em que a realidade é uma totalidade estruturada e determinada, ela não é imutável.

O trabalho pedagógico do/a professor/a formador/a, a partir da pedagogia histórico-crítica, não é simples. De forma frequente, depara-se “com a contradição entre o que deve ser esta formação e as possibilidades concretas para sua efetivação” (Lobo-Santos, 2020, p. 201), fruto da unidade contraditória entre os interesses da classe explorada e os interesses da classe exploradora (Lobo-Santos, 2020).

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a formação do/a professor/a formador/a também é permeada pelas políticas públicas neoliberais e pelas diretrizes curriculares pautadas na racionalidade prática e na desvalorização dos conhecimentos teóricos. No entanto, uma práxis pedagógica fundamentada em uma pedagogia contr-hegemônica assume que é possível a superação do ideário hegemônico na formação inicial de professores, em direção a uma outra proposta de educação e de sociedade.

AGRADECIMENTOS

À CAPES pela bolsa de estudos.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antônio. Como ensinar?: o método da pedagogia histórica-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (orgs.). **Pedagogia Histórico Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 99-116.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e apontamentos. In: Duarte, Newton (orgs.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 41 - 64.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos Roberto. Os desafios da prática docente na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: apontamentos para uma práxis transformadora na educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 168–177, 2015. DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12735. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12735>. Acesso em: 26 abr. 2025.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Práxis pedagógica: um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, 2013. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/2374>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de. **A perspectiva histórico-crítica e prática docente de ensino de Biologia**. Bauru: Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Pesquisa Filho”, 2017.

CARVALHO, Maria do Carmo B.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHAES, Sofia Domingues. **O Currículo de Ciências de Minas Gerais sob a determinação da Base Nacional Comum Curricular**: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. Bauru: Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Pesquisa Filho”, 2023.

CHEPTULIN, Alexandre. **Categorias e leis da dialética**: a dialética materialista. São Paulo: Alfaomega, 1982.

DINIZ, Renato Eugênio da Silva; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Pedagogia Histórico Crítica: princípios para a formação de professores de ciências e biologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 381-394, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n26p381-394. Disponível em: <https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/7355>. Acesso em: 19 mar. 2025.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, 2022. DOI 10.5007/2175-795X.2022.e88370. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/88370>. Acesso em: 12 fev. 2025.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2019.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LOBO-SANTOS, Vânia. **Formadores de Professores de Química e Pedagogia Histórico Crítica**. Bauru: Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Pesquisa Filho”, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017, DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21835. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 04 abr. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru: Tese (Livre Docência), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Pesquisa Filho”, 2011.

MENDES, Carolina Borghi. **Educação ambiental na formação inicial de professoras e professores**: a categoria totalidade como proposta de enfrentamento. Bauru: Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Pesquisa Filho”, 2020.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylio Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, v. 10, n. 39, p. 225-249, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639728/7295>. Acesso em: 03 mar. 2025.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética Singular-Particular-Universal e sua Expressão na Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, Botucatu, v. 12, n. 17, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialectica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf. Acesso em: 03 mar. 2025.

RAMOS, Marise. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 207-218, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9306>. Acesso em: 26 nov. 2025.

REZENDE, André Canevalle. **A formação da consciência crítico-filosófica na pedagogia histórico-crítica: a contribuição de Dermeval Saviani**. Sorocaba: Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, 2020.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

DOI: 10.9771/gmed.v7i1.12463. Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. p. 19-38.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte dos; ORSO, Paulino José (orgs.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020, cap. 1, p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. A importância da presencialidade no ensino superior. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 56, p. 182-207, 2023. DOI: 10.5965/1984723824562023182. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/24422>. Acesso em: 26 nov. 2025.