



Considerações Sobre o Conteúdo Presente no Artigo "A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma Análise das Práxis Pedagógicas do Ensino de Ciências Orientados pela Pedagogia Histórico-crítica"

Guilherme da Silva Lima 

O artigo “A tríade conteúdo-forma-destinatário: Uma análise das práxis pedagógicas do ensino de ciências orientados pela pedagogia histórico-crítica” (Pires, & Messeder Neto, 2022) apresenta importantes resultados para a compreensão de como a área de educação em ciências tem se apropriado da pedagogia histórico-crítica na proposição de práticas de ensino. Pires e Messeder Neto (2022) fizeram uma ampla revisão da literatura em dissertações, teses, periódicos e anais de eventos buscando analisar como a área tem desenvolvido práticas pedagógicas baseadas na tríade conteúdo-forma-destinatário proposta pela pedagogia histórico-crítica.

Visando estabelecer diálogos colaborativos, o objetivo desse trabalho é aprofundar e problematizar aspectos discutidos no referido texto. Nesse sentido, meu recorte recai sobre a questão do conteúdo. Pires e Messeder Neto (2022) evidenciam que os conteúdos que fundamentaram as práticas pedagógicas analisadas no estudo bibliográfico foram selecionados com base nos documentos oficiais, porém existem divergências quanto aos conteúdos propostos por esses documentos e a pedagogia histórico-crítica. Este comentário foi estruturado no sentido de explicitar as contradições fundamentais entre os documentos oficiais e as proposições da pedagogia histórico-crítica sobre o conteúdo, abordagem que não foi feita detalhadamente no artigo, sendo pertinente, principalmente, para aqueles que estão iniciando sua trajetória na pedagogia histórico-crítica.

Ressalto que o enfoque na questão do conteúdo, não deve ser interpretado como uma dissociação da tríade, quão menos como seu elemento mais importante. A tríade conteúdo-forma-destinatário é de suma importância para a pedagogia histórico-crítica, uma vez que ela é uma

determinação essencial para a seleção, organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico e, portanto, com implicações para a didática histórico-crítica enquanto ato de ensinar que visa socializar a riqueza das objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas, considerando-se a natureza, especificidade e objeto da educação escolar (Galvão et al., 2019, p. 111).

A indissociabilidade da tríade conteúdo-forma-destinatário está baseada na materialidade concreta da atividade educativa. Assim, o conteúdo escolar deve ser considerado, para além do conjunto de saberes historicamente elaborados que permaneceram relevantes ao longo das transformações sociais do mundo, em sua correlação com o estudante e a forma. Desse modo, o conteúdo não deve ser interpretado tal como na educação tradicional que se baseia exclusivamente em um conjunto de

saberes, mas na irredutível tensão com o nível de desenvolvimento do destinatário, fato que implica na incorporação da forma, isto é, na integração do conjunto de práticas e ferramentas educativas mobilizadas pelo professor durante o processo de ensino.

Apresentados estes esclarecimentos, a abordagem específica sobre o conteúdo presente neste comentário orienta-se pelas considerações de Newton Duarte que indica que a discussão sobre o conteúdo científico escolar pode ser um caminho para a incorporação da pedagogia histórico-crítica na educação em ciências (Souza, 2020).

Considero pertinente e preocupante a indicação de que o conteúdo expresso nos materiais analisados por Pires e Messeder Neto (2022) estão, principalmente, em consonância aos currículos oficiais, pois diversos pesquisadores do campo da pedagogia histórico-crítica já sistematizaram diversas críticas a esses documentos (Duarte, 2018; Malachen & Santos, 2020; Ferreira, 2021; Ramos, 2002; 2016). Pires e Messeder Neto alegam:

concluimos que o principal elemento que aparece como norteador para a escolha do que ensinar são os documentos curriculares oficiais. A partir desses documentos, os docentes aparentam compor a atividade educativa utilizando abordagens com os temas, a interdisciplinaridade, o cotidiano, a contextualização (2022, p. 29)

Os próprios autores salientaram que a seleção do conteúdo precisa “ir além dos documentos curriculares oficiais” (Pires & Messeder Neto, 2022, p. 17). Diante disso, coloco como questões para aprofundar o debate: Por que é necessário ir além do currículo oficial? Por que uma proposta educativa baseada na pedagogia histórico-crítica não deveria selecionar os conteúdos com base nos documentos oficiais?

Para responder essas questões é importante ressaltar que os currículos oficiais foram estruturados com grande apoio de propostas neoliberais para a educação. Assim, entendo que sua incorporação acrítica indicia contradições aos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, que se fundamentam na crítica e superação do capitalismo. Para explicitar essa contradição, considero pertinente compreender as principais características pedagógicas dos documentos oficiais.

A partir da década de 1970, a substituição do fordismo pelo toyotismo impôs novas características ao processo produtivo (Saviani, 2013), dentre elas: “flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado” (Ramos, 2002, p. 401). Essa transição implicou no abandono dos fundamentos econômicos keynesianos e, por isso, o Estado deixou de ter o papel que tinha na formação de sujeitos para assegurar o emprego. Tal reformulação proposta pelo neoliberalismo à economia se refletiu nas políticas educacionais.

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade (Saviani, 2013, p. 430).

Nesse contexto econômico e educativo, a pedagogia das competências foi proposta e começou a trilhar seu percurso até ser a teoria pedagógica hegemônica, culminando na determinação dos currículos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Oficiais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nos PCN “havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências” (Malachen & Santos, 2020, p. 4). A BNCC mantém diversos fundamentos presentes nos PCN e propõe uma formação que está concentrada na qualificação profissional (empregabilidade) e secundariza o pleno desenvolvimento do sujeito (Saviani, 2020). Em suma, o avanço do neoliberalismo influenciou as políticas educacionais por meio do resgate e reestruturação de proposições pedagógicas agora classificadas como neoprodutivismo, neocontrutivismo, neoescolanovismo e neotecnicismo (Saviani, 2013), que passaram a subsidiar as propostas oficiais para a educação.

Sendo as novas necessidades do mercado a base para proposição e consolidação da pedagogia das competências, os conteúdos para a educação passaram a ser selecionados a partir de práticas ou condutas esperadas. Os conceitos, por sua vez, tem valor à medida que são recursos usados em determinados contextos que possam ser úteis, indicando seu fundamento pragmatista (Ramos, 2016).

Essas características foram encontradas nas práticas educativas analisadas por Pires e Messeder Neto, visto que ressaltam que “os conteúdos são viabilizados em uma perspectiva limitada a exemplos, comumente do cotidiano, ou de problemas sociais mais amplos, como meio ambiente, saúde, alimentação, entre outros” (2022, p. 18).

Entendendo que os documentos oficiais atendem aos interesses neoliberais, que constituem reformas na produção e na organização social para fazer a manutenção do capitalismo e da sociedade de classes, eles são evidentemente incapazes de promover uma educação emancipadora, visto que os interesses das classes dominantes e dominadas são antagônicos. Tal como já indicado por Pires e Messeder Neto (2022), os documentos oficiais expressam tensionamentos e orientações em meio a luta de classes. Por isso, é fundamental que a apropriação da pedagogia histórico-crítica pela educação em ciências seja acompanhada por uma análise das diversas dimensões do trabalho educativo, para que seja estruturada uma crítica das propostas existentes e a superação em prol de uma educação que busca a emancipação das classes trabalhadoras.

Para melhor compreender as formulações acerca do conteúdo fundamentadas na pedagogia histórico-crítica é importante resgatar a função social da escola, que de acordo com Saviani:

consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular (2019, p. 42).

Nesse sentido, para a pedagogia histórico-crítica, os conteúdos devem ser selecionados tendo como referência a ciência, a partir do conceito de clássicos.

A crítica ao esvaziamento conceitual, da forte presença do cotidiano e ao pós-modernismo feito pela pedagogia histórico-crítica evidencia a importância em defender os conteúdos científicos em tempos de pós-verdade e ofensiva do neoliberalismo sobre a educação, que assume não mais os conteúdos mas as competências. Além disso, a centralidade da conduta pretendida para atender as necessidades do mercado, associada à defesa do multiculturalismo e às concepções pós-modernas (em especial o relativismo), tão presente nos documentos oficiais para a educação, implica na desconsideração da existência de conhecimentos universais que deveriam ser, para a pedagogia histórico-crítica, a base para a seleção do conteúdo (Ferreira, 2021).

Ao problematizar a questão do cotidiano é importante frisar que o conteúdo a ser ensinado não é de domínio dos estudantes, mas deve estar em estágio de sistematização mais elevado e simultaneamente dentro das possibilidades de compreensão pelo destinatário. Galvão et al. (2019) esclarecem que o caminho do desenvolvimento do ensino é inverso ao caminho do desenvolvimento da aprendizagem e essa é uma consideração fundamental para compreendermos a tensão irreduzível entre conteúdo e destinatário. O objeto de ensino é o conteúdo cientificamente formulado, isso significa que a formulação abstrata, isto é, o conceito científico, é o conhecimento a ser ensinado. Enquanto que para a aprendizagem a formulação abstrata é algo que deve ser desenvolvido pelos estudantes, para que depois eles possam promover a ascensão do abstrato ao concreto. O saber pelo qual se desenvolve o início da aprendizagem é a análise sincrética que os estudantes fazem do mundo por meio de conceitos cotidianos e espontâneos, ou ainda níveis mais elementares das formulações científicas. A centralidade do cotidiano pode ofuscar tais relações, especialmente se considerar o cotidiano como o próprio conteúdo escolar, pois tanto os professores quanto os estudantes possuem algum grau de domínio.

A contradição explorada neste comentário pode ser resultado de um ecletismo presente nas propostas educativas que se apoiam na pedagogia histórico-crítica. Ressalto que esse ecletismo nem sempre é intencional, pois pode ser fruto do próprio desenvolvimento individual e da área no processo de superar as correntes pedagógicas hegemônicas. Em meio aos avanços que pesquisadores e professores da educação em ciências têm realizado na apropriação da pedagogia histórico-crítica, Massi e colaboradores (2019) ressaltam alguns problemas que precisam ser superados:

um ecletismo teórico-metodológico que associa a PHC [Pedagogia Histórico-Crítica] a teorias não pautadas no MHD [Materialismo Histórico e Dialético]; uma preocupação utilitarista que reduz a PHC à sua forma, identificada como cinco passos estanques, esvaziando-a de seu conteúdo; uma compreensão da

prática social como sinônimo de cotidiano, retirando a perspectiva de superação da pseudoconcreticidade; a ausência do sentido de mediação dialética nos cinco passos e quanto ao papel do conteúdo escolar; um esvaziamento do sentido de catarse, entendido como etapa de avaliação ou conclusão de uma sequência didática (Massi et al, 2019, p. 246).

Ressalto, especialmente, as três primeiras indicações uma vez que nos resultados de Pires e Messeder Neto (2022) há indícios que apontam tanto para o ecletismo teórico metodológico quanto para o esvaziamento do conteúdo e a substituição da prática social pelo cotidiano.

Por fim, a partir dos resultados de Pires e Messeder Neto (2022) associados aos resultados de Massi et. al (2019) precisamos reconhecer que o campo da educação em ciências tem intensificado suas atividades no sentido de se apropriar das contribuições da pedagogia histórico-crítica, mas, também, que há um caminho a ser percorrido para a superação das correntes e práticas pedagógicas burguesas.

Referências

Pires, I. dos S., & Messeder Neto, H. da S. (2022). A Tríade Conteúdo-forma-destinatário: Uma Análise das Práxis Pedagógicas do Ensino de Ciências Orientadas pela Pedagogia Histórico-crítica. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 22(u), e35836, 1–36. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2022u873908>

Duarte, N. (2018). O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, 2(11), 139–145. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>

Ferreira, C. G. (2021). O Conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In J. Malanchen, N. S. D. Matos, & P. J. Orso (Org.), *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 63–79). Editora Autores associados.

Galvão, A. C., Lavoura, T. N. & Martins, L. M. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Editora Autores associados.

Malachen, J., & Santos, S. A. (2020). Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. *Revista HISTEDBR On-line*, 20(u), e020017, 1–20. <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8656967>

Massi, L., Souza, B. N., Sgarbosa, E. C., & Colturato, A. R. (2019). Incorporação da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação em Ciências: uma análise crítica dialética de uma revisão bibliográfica sistemática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(2), 212–255. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2019v24n2p212>

Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*, 23(80), 401–422. <https://server2.midas.unioeste.br/sgev/eventos/ciclophcbncc>

Ramos, M. N. (2016). Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In M. V. Barbosa, S. Miller, & S. A. Mello (Eds.), *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar* (pp. 59–75). Cultura Acadêmica. <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-772-2>

Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

Saviani, D. (2019) *Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores associados.

Saviani, D. (2020). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In J. Malanchen, N. S. D. Matos, & P. J. Orso (Org.), *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular* (pp. 7–30). Autores associados.

Souza, D. C. (2020) Entrevista com newton duarte – perspectivas e desafios para o ensino de ciências: a superação do construtivismo e a pedagogia histórico-crítica. *Debates em Educação*, 12(26). <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n26p459-469>

 **Guilherme da Silva Lima**

Universidade Federal de Ouro Preto
Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
glima@ufop.edu.br

Editora Responsável

Silvania Sousa do Nascimento

Manifestação de Atenção às Boas Práticas Científicas e de Isenção de Interesse

Os autores declaram ter cuidado de aspectos éticos ao longo do desenvolvimento da pesquisa e não ter qualquer interesse concorrente ou relações pessoais que possam ter influenciado o trabalho relatado no texto.
