

APRENDER A APRENDER EM ESCALA INDUSTRIAL: CONSTRUTIVISMO E PÓS-MODERNISMO EM DISCIPLINAS DE LICENCIATURA DA UNIVESP

APRENDER A APRENDER A ESCALA INDUSTRIAL: CONSTRUCTIVISMO Y POSMODERNISMO EN DISCIPLINAS DE LICENCIATURA DE UNIVESP

LEARNING TO LEARN ON AN INDUSTRIAL SCALE IN UNIVESP: CONSTRUCTIVISM AND POSTMODERNISM IN UNIVESP LICENCIATE DEGREE DISCIPLINES

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i2.64843>

João Pedro Nardy¹

Ana Verônica de Alencar²

Matan Ankava³

Rodrigo Castilho Freitas⁴

Resumo: Este artigo analisa a presença do “Aprender a Aprender” nas licenciaturas ofertadas pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Trata-se de uma pesquisa de análise documental, que utilizou como corpus as disciplinas Psicologia da Educação e Teorias do Currículo dos cursos de Letras, Matemática e Pedagogia. Foi possível perceber a recusa de referências críticas pautadas na defesa de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos mais desenvolvidos para o currículo escolar, a centralidade do construtivismo na compreensão de ensino e aprendizagem, e uma diluição da Psicologia Histórico-cultural num heterogêneo (socio)interacionismo construtivista, através de relativismos e ecletismos típicos do pós-modernismo.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação de professores. Psicologia da Educação. Teorias do currículo.

Resumen: Este artículo analiza la presencia del “Aprender a Aprender” en los cursos ofrecidos por la Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Se trata de una investigación de análisis documental, que utilizó como corpus las asignaturas Psicología de la Educación y Teorías Curriculares de los programas de pregrado en Lenguas, Matemática y Pedagogía. Fue posible percibir el rechazo de referentes críticos basados en la defensa de contenidos científicos, filosóficos y artísticos más desarrollados para el currículo escolar, la centralidad del constructivismo en la comprensión de la enseñanza y del aprendizaje, y una dilución de la Psicología Histórico-cultural en un (socio)interaccionismo heterogéneo constructivista, pasando por el relativismo y el eclecticismo propios del posmodernismo.

Palabras clave: Educación a Distancia. Formación de profesores. Psicología de la Educación. Teorías curriculares..

Abstract: This article analyzes the presence of “Learning to Learn” in undergraduate courses offered by the Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). This is an investigation of documentary analysis, which used

as its corpus the subjects Psychology of Education and Curriculum Theories from the Languages, Mathematics and Pedagogy courses. It was possible to perceive the rejection of critical references based on the defense of more developed scientific, philosophical and artistic contents for the school curriculum, the centrality of constructivism in the understanding of teaching and learning, and a dilution of Historical-cultural Psychology in a heterogeneous constructivist (socio)interactionism, passing through relativisms and eclecticism typical of postmodernism.

Keywords: Distance Education. Teacher formation. Psychology of Education. Curriculum Theories.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 14), BNCC, argumenta que a sociedade contemporânea impõe “um olhar inovador e inclusivo” que requer competências para “**aprender a aprender**”, para se lidar com autonomia com o grande volume de informações disponíveis na resolução de problemas. O documento faz quatro menções diretas do termo, todavia, em nenhum momento define precisamente o que significa esta competência, e como deveria ser alcançada. Apresenta-se, portanto, um primeiro desafio: o que significa o “Aprender a Aprender”? Quais são as práticas e/ou conteúdos passíveis de construir esta aptidão? E, diante dessas ambiguidades, como o Aprender a Aprender atingiu seus status atual, de um verdadeiro lema educacional, amplamente difundido como meta universal?

Carregado de tensões e intenções, o termo “aprender a aprender” tornou-se nas últimas décadas um tópico de grande importância no campo da pedagogia. Ele ocupa um lugar importante em *Educação: Um tesouro a Descobrir*, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998). Amplamente empregado por agentes públicos e privados, “aprender a aprender” constituiu-se, ao longo das primeiras décadas do século XXI, como um verdadeiro lema educacional.

Nos espaços acadêmicos, ele é visto com criticidade: trata-se, segundo Pedro Demo (2013, p.25), de “temática naturalmente ambígua”. Demonstrando as múltiplas relações e/ou usos do lema, o autor relaciona-o ao “do-it-yourself” (faça por você mesmo), típico do “American way of life” (modo americano de vida), para o qual a pobreza é mera escolha individual.

O Aprender a Aprender vem ganhando espaço também nas matrizes curriculares universitárias. Caso exemplar encontra-se no **Modelo Pedagógico da Univesp (2018)**:

O Modelo Pedagógico da Univesp considera a importância da **aprendizagem significativa** dos estudantes. Nesse sentido, o modelo fortalece o papel do discente como participante ativo no processo e define o papel do professor e do tutor como facilitadores, que o orientam e estimulam a **aprender a aprender**, respeitando os seus estilos e ritmos particulares de aprendizagem. Preocupa-se com a interação e ação em equipes em diversos momentos do curso, e com o uso intensivo de **metodologias ativas**, que garantam aos estudantes possibilidades de aprender em sintonia com **as mudanças velozes que ocorrem nos conhecimentos e na sociedade** (grifos nossos).

A presença do Aprender a Aprender na Univesp tem grande relevância política: em 2023 com quase 70.000 alunos matriculados, as Licenciaturas (Letras, Pedagogia e Matemática) somaram 8.045 vagas no vestibular da instituição em 2023. Ela é, de fato, verdadeira multiplicadora de práticas pedagógicas; a análise de sua teoria e prática representa um fator de grande importância para compreensão dos processos formativos dos educadores paulistas.

Os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Letras, Matemática e Pedagogia têm um núcleo comum de disciplinas, chamado “**Eixo Licenciatura**”, visando a preparação teórico-prática para

atuação no ensino básico. Este artigo analisa **duas disciplinas deste eixo: Psicologia da Educação e Teorias do Currículo**, as quais oferecem reflexões sobre a **seleção de conteúdos** do ensino básico e sobre a **dinâmica de ensino e aprendizagem**. Ainda que o perfil dos licenciados não se forme unicamente por estas disciplinas, a coesão entre elas no que tange a formas e conteúdos escolares revelou-se capaz de apontar a presença expressiva do Aprender a Aprender na formação de professores da instituição. As disciplinas acabaram mostrando-se compatíveis com uma prática pedagógica adaptativa dos discentes do ensino básico ao contexto político e econômico neoliberal, seja pela preconização de saberes tácitos e genéricos, seja pela relativização da validade objetiva de conhecimentos teóricos sobre a realidade em sua totalidade natural e social.

A análise documental percebeu a concepção da disciplina **“Teorias do Currículo”** à luz das teorias pós-críticas, as quais abrem caminho a ecletismos e relativizações não só nas finalidades da educação, mas no campo da seleção de conteúdos e no aporte de conhecimentos no campo da Psicologia da Educação. Por sua vez, a análise da disciplina **“Psicologia da Educação”** revelou predominância da matriz construtivista e enviesamento da obra de Vigotski, diluída num “interacionismo” que acabou por conduzi-la aos ditames do construtivismo, aos moldes do que Duarte (2011) já problematizara. Alegamos que a instituição desse referencial acaba por preencher as fissuras conceituais⁵ criadas pelos reformadores empresariais da educação. O relativismo inerente às teorias *pós*, conforme liquida um ponto de chegada para o desenvolvimento dos indivíduos visado pelo trabalho educativo, consubstancia-se à naturalização da desigualdade promovida pelo postulado adaptativo do Aprender a Aprender, que por sua vez colhe fundamentos no construtivismo de Piaget e seus diversos continuadores.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa configura-se como exercício de análise documental, no qual buscamos localizar determinações do “Aprender a Aprender” na formação de professores pela Univesp. Por pesquisas documentais compreendemos “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, [...] organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (Pimentel, 2001, p. 80). Os documentos abrangem as videoaulas, os textos de apoio e os textos-base das disciplinas, disponibilizados aos alunos em 8 semanas, organizadas em trilhas de aprendizagem. Segundo o funcionamento da instituição, cada disciplina tem por base uma ementa geral, enquanto as aulas em si, com as informações, orientações e os materiais didáticos, são definidos pelo professor que as ministra. Desta forma, nossa análise contou com as disciplinas ofertadas em um determinado semestre, disponibilizadas pela instituição.

Para fins deste trabalho, concebemos o Aprender a Aprender a partir das análises feitas por Newton Duarte (2001, 2011), o qual observa o fenômeno como uma **pedagogia**, e não como uma habilidade específica, posicionando-se criticamente e **desnaturalizando** exaltações associadas ao lema, frequentemente ligadas aos interesses comerciais de agendas privatistas e empresas privadas, como aponta Demo (2013, p. 26).

Duarte identifica as origens do Aprender a Aprender no pensamento escolanovista de John Dewey, revigorado e incorporado pela difusão da epistemologia genética de Jean Piaget. O autor brasileiro identifica quatro “posicionamentos valorativos” que caracterizam o Aprender a Aprender: valorização de uma suposta autonomia do indivíduo, capaz de se autoeducar, dispensando a transmissão do conhecimento (1); a preferência pelo desenvolvimento, no aluno, do “método científico”, como habilidade de aquisição, em detrimento da aquisição do “conhecimento científico”, como repertório de saberes (2); a (auto)condução, por meio dos próprios interesses do aluno (3); a supervalorização de um “acelerado processo de mudança” que esteja em curso na atualidade, e que exige do aluno a habilidade de se atualizar e (se) renovar como competência fundamental de sua formação (4).

Entendemos como pertencentes ao Aprender a Aprender propostas pedagógicas que dão grande ênfase à autonomia do aluno no processo de ensino-aprendizagem, com estudo guiado pelas inclinações e motivações deste, em vez de repertórios de conhecimento. Essas características são atreladas ao acelerado ritmo de transformações na qual se encontram a sociedade, e o indivíduo, na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a redução da intervenção docente ampara-se na diminuição ou negação do papel do efetivo conhecimento da realidade, bem como de posicionamentos sobre ela. Assim, a análise do Aprender a Aprender, conforme Duarte, implica fatores ideológicos de grande influência na atualidade: **neoliberalismo e pós-modernismo**. Assinalamos essa implicação dada a relação que guardam esses fatores com a perda da formação de professores como intelectuais críticos como meta das licenciaturas.

Aprender a Aprender, Construtivismo, Neoliberalismo e Pós-modernismo

Visando esclarecer pressupostos e conceitos mobilizados na análise documental, apresentamos, nesta seção, algumas categorias e reflexões centrais para a problematização desses três fatores envolvidos no Aprender a Aprender: construtivismo, neoliberalismo e pós-modernismo. Ao analisar a incorporação da obra de Lev Vigotski ao ideário educacional contemporâneo, Duarte (2011) considera que a compreensão do Aprender a Aprender requer análise de um processo ideológico mais amplo, de avanço do pensamento neoliberal e das diversas matrizes do pós-modernismo. Para o autor, a difusão da obra do psicólogo soviético em vigência do neoliberalismo dá-se por aproximações entre construtivismo e pós-modernismo.

Carregam pressupostos construtivistas. Os quatro princípios valorativos do Aprender a Aprender, encontrados no ideário de formação de professores da Univesp, carregam pressupostos construtivistas: autodidatismo, construção empírica do conhecimento pelo estudante, aprendizagem guiada pelos interesses do aluno e adaptação dos indivíduos às mudanças. O tema da adaptação não é novidade na psicologia e na epistemologia construtivista. Duarte (2011) destaca a base biologizante do processo de equilíbrio majorante descrito por Piaget (1973), no qual os processos de assimilação e acomodação levam a um desequilíbrio, com os quais se alcança um novo equilíbrio, de nível superior causado por processos autorreguladores, seguido de novo desequilíbrio decorrente da interação com objetos e indivíduos, num continuum evolutivo. Para Piaget, a unidade básica de análise é a interação entre sujeito e objeto (coisa ou outro sujeito): “é da análise dessas interações no comportamento mesmo que procede então a explicação

das representações coletivas, ou interações modificando a consciência dos indivíduos” (Piaget *apud* Duarte, 2011, p. 132).

Esse processo revela-se inclinado à adaptação típica de processos naturais, o que contrasta radicalmente com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, fundamentada em Marx. Diferentemente da adaptação inerente ao processo de equilíbrio majorante, os processos de desenvolvimento desencadeados na atuação sobre a chamada Zona de Desenvolvimento Próximo são marcados pela transmissão de conteúdos teóricos mais elaborados, de um tipo do qual o sujeito em desenvolvimento ainda não domina. Para Vigotski, os conceitos cotidianos e científicos, além de qualidades diferentes, desempenham papéis distintos no desenvolvimento do indivíduo. Eles requerem, contudo, a primazia da ação docente, isto é, do adulto sobre a criança ou adolescente. **Espontaneidade e intencionalidade** são conceitos que definem essas duas abordagens completamente diferentes do conceito vago de “interação”. Se apoiado no conceito de adaptação dos organismos, o desenvolvimento passa a ser dado como certo aos indivíduos da espécie que perpetuam a evolução, de modo que competição e seleção natural possam ser conceitos que, de maneira vil, justifiquem fracasso escolar e desigualdade de perfis entre os educandos.

A distinção entre conceitos científicos e cotidianos altera qualitativamente a concepção e execução de aulas e currículos escolares, requerendo **a valorização do conhecimento sistematizado ante o senso comum**, ponto nodal na ruptura entre teorizações críticas e pós-críticas em educação. A análise crítica das determinações do contexto do Aprender a Aprender permite observar a preconização de uma educação para a adaptação a uma sociedade que não pode mais mudar de direção, senão aprofundar-se em suas tendências: a globalização capitalista e sua **reestruturação produtiva neoliberal**, a qual fragmenta a indústria, visando produção flexível, do mercado; a classe operária, pelo mercado de trabalho precário; o sujeito político, diluindo a ação classista na ação molecular das “minorias” pulverizadas em subcorrentes; o discurso político, reduzido a exploração econômica “injustiças”; a atividade política, substituindo partidos por lobbies, grupos de interesses e corporações (Frederico, 1997).

O universo neoliberal converge com a tese pós-moderna do fim das metanarrativas como horizonte epistemológico e ético das ciências humanas, para a qual, em vez da totalidade social, devam ser prismadas as múltiplas e infinitas singularidades; em vez da razão como valor universal da objetividade do conhecimento, sejam valorizadas as múltiplas cosmovisões. O pós-modernismo nega a existência de objetividade do conhecimento (a existência de fatos), e que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, casual. Nega-se a possibilidade da razão captar núcleos de universalidade no real. Por fim, as ideias pós-modernas negam que o poder se realiza à distância do social, por instituições próprias e fundadas tanto na lógica da dominação, quanto na busca de liberdade. Em seu lugar existem micropoderes invisíveis e capilares que disciplinam o social (Chauí, 1993).

Característica fundamental do pensamento pós-moderno, para nós, é a ruptura entre esta matriz e a teorização crítica em educação no que tange à consciência e à subjetividade. Tomaz Tadeu da Silva (1996) afirma que as diversas teorizações críticas trabalham com as dualidades entre consciência alienada e não-alienada, ingênua e crítica, fragmentária e unitária, ao passo que o pensamento pós-moderno rejeitaria esse

dualismo, afirmando que não haveria outra consciência que não fosse sempre fragmentária. Concorde-se com Duarte (2011, p. 104) que a redução da consciência a dois estados estanques seria um reducionismo das teorizações críticas, mas a negação da alienação enquanto fenômeno a ser superado converge com o caráter adaptativo ao contexto neoliberal visado pelo Aprender a Aprender.

Adiante, apresentaremos a análise das disciplinas Psicologia da Educação e Teorias do Currículo, pertencentes ao Eixo Licenciaturas da Univesp, responsáveis, respectivamente, por apresentar conhecimentos sobre **o que deve (ou pode ou é preferível) ser ensinado e sobre como um sujeito aprende**. Foram analisados, conteúdos, referências e a narrativa que se estabelece nessas disciplinas, e salientada a relação que estabelecem com o universo neoliberal e pós-moderno.

ANÁLISE DOCUMENTAL

A disciplina Teorias do Currículo e a ambientação pós-moderna

Esta disciplina tem como objetivos dar a conhecer as teorias do currículo; identificar transformações sociais que impactaram as teorias curriculares, identificar características das assim chamadas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo; compreender como operam as políticas curriculares e compreender os diversos aspectos abarcados pelo projeto político-pedagógico.

Duarte já demonstrava como somente pelos princípios relativistas do pós-modernismo as contribuições de Vigotski poderiam ser conciliadas com o ideário neoliberal do Aprender a Aprender. Nas licenciaturas da Univesp, a hegemonia das teorias *pós* prepara esse caminho, pelo qual a intervenção docente e o conhecimento sistematizado acabam reduzidos. Já na abertura da disciplina Teorias do Currículo apresenta-se o quadro “revisitando conhecimentos”, retomando uma aula de Sociologia da Educação sobre a função social da escola. Alega-se que estaríamos vivendo o chamado momento **intrageneracional**, em que as sociedades mudam antes do intervalo entre uma geração e outra.

Vivemos, agora, uma terceira fase, na qual as mudanças sociais se dão no interior de cada geração e os saberes necessários à participação social incluem a capacidade de adaptação a uma ordem pouco estável. As instituições sociais enfrentam o desafio de se adequarem a uma ordem incerta, tornando-se mais abertas e flexíveis (Klein, 2015, 16min30).

Se as escolas devem se adaptar às mudanças, tornando-se abertas e flexíveis, conclui-se que os saberes clássicos das ciências modernas, das artes e da filosofia são considerados insuficientes a essa ordem social incerta. A consideração de certos saberes como “datados” também aparece na apresentação das teorias críticas sobre o currículo. Reproduz-se a mesma lógica de sucessão temporal de conhecimentos com as teorias sobre o currículo, nas quais as teorias *pós* seriam formulações que superaram todas as demais. Assim são apresentadas as Teorias do Currículo durante as videoaulas (Figuras 1-2):

Figura 1: representação das teorias críticas de modo temporalmente estático.



Fonte: UNIVESP, 2024.

Figura 2: representação das teorias pós-críticas como subsequentes.



Fonte: UNIVESP, 2024.

As teorias *pós* são hegemônicas nas oito semanas que integram a trilha de aprendizagem da disciplina *Teorias do Currículo*, conforme demonstram as tabelas a seguir, expondo listagem de textos de apoio e textos-base. A filiação dos textos às tendências teóricas na quarta coluna das tabelas 1 e 2 foi realizada pela leitura dos artigos, nos quais foram encontradas reivindicação, filiação ou localização dos textos à matriz apresentada, manifestas em seções de resumo, introdução e/ou fundamentação teórica.

Tabela 1 – Textos de apoio de Teorias do Currículo

Sem.	Texto	Objeto	Tendência teórica
1	Currículo (Lopes; Macedo, 2011)	Análise do sentido de currículo ao longo de vários processos históricos e sociais	Pós-estruturalismo
1	Para que servem as escolas? (Young, 2007)	Função da escola e conceituação de conhecimento escolar	Conhecimento Poderoso
2	Pode a Educação Participar na Reconstrução Social? (Dewey, 2001)	Função da escolarização e crítica a abordagens idealistas	Escolanovismo
2	Os princípios de Tyler (Kliebard, 2011)	Análise de princípios postulados por Tyler para a construção de currículos	Tecnicismo

3	O currículo como política cultural: Henry Giroux (Silva, 1999a)	Inventário da crítica inicial de Giroux à racionalidade técnica da produção de currículos, assinalando-a como política cultural	Pós-estruturalismo
4	Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? (Arroyo, 2019)	Atualidade da Pedagogia do Oprimido	Pedagogia do Oprimido
5	Teorias pós-críticas, política e currículo (Lopes, 2013)	Diferenças entre registros pós-estruturais, pós-coloniais, pós-Modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas	Pós-estrutural e pós-fundacional
6	A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares (Neira, 2011)	Análise de dinâmica curricular	Estudos Culturais
7	Neoliberalismo e educação: manual do usuário (Gentili, 1996)	Configuração do discurso neoliberal no campo educacional	Crítica
7	Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).	Definir conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica	Normativo estatal
7	Currículo Paulista (São Paulo, 2020)	Definir e explicitar competências e habilidades essenciais aos estudantes paulistas	Normativo estatal
8	Por uma política da diferença (Macedo, 2006)	Apresentação do pressuposto multiculturalista à educação: pensar a cultura como lugar de enunciação e não como repertório de sentidos partilhados	Multiculturalismo
8	A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo (Hall, 1997)	Centralidade da cultura e seu papel de regulação da vida social	Estudos Culturais

Fonte: autores, 2024.

Predomina o campo *pós* e são residuais os textos críticos, não se contemplando contrapontos ao Aprender a Aprender, a não ser pela concepção do “conhecimento poderoso”, de Michael Young, assinalando a importância da metáfora “transmissão de conhecimento”, tomada como caricatura pelas críticas também caricaturais à chamada “escola tradicional”. Tal qual assinalam a Teoria da Atividade de Leontiev e a Teoria do Reflexo em Lukács (1965), Young (2007) entende que não há passividade no processo de transmissão do conteúdo escolar. O sujeito age ativamente para se apropriar de determinado conhecimento exposto pelo professor. Referências a textos de autores situados na Pedagogia Histórico-crítica⁷, por exemplo, simplesmente não constam, a não ser um “vídeo de apoio” com uma entrevista a Dermeval Saviani no Youtube, sem destaque, em meio a outros vídeos complementares. Lopes e Macedo (2011), ao mencionarem a adoção da perspectiva pós-estruturalista no primeiro texto de apoio, destacam importância ao trabalho de Tomaz Tadeu da Silva, autor que desponta como bibliografia principal de textos-base da disciplina:

Tabela 2 - Textos-base de Teorias do Currículo

Sem.	Título	Objeto	Filiação do autor
------	--------	--------	-------------------

1	O que significa currículo? (Sacristán, 2020)	Conceituação de currículo à luz de tendências sociais e históricas	Neoescolanovismo
2, 3, 4, 5, 6.	Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo ⁸ (Silva, 1999b)	Apresentação da história das ideias sobre currículo escolar	Pós-crítica
6	O currículo cultural e a afirmação das diferenças (Neira, 2020)	Debate com as tendências homogeneizadoras presentes na reabilitação do tecnicismo pedagógico	Pós-crítica
7	Essa base, não (Neira, 2018)	Análise de disputas e influxos na concepção da BNCC	Pós-crítica
7	Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006)	Contribuições da “policy cycle approach” para a análise de políticas educacionais	Pós-moderna
7	Planejamento das ações didáticas (Neira, 2004)	Planejamento didático em contexto da prática escolar e de documentos normativos locais e federais	Pós-crítica
7	Apostando na produção contextual do currículo (Lopes, 2018)	Problematização do estabelecimento da BNCC como um currículo	Pós-estruturalismo
7	“A base é a base”. E o currículo o que é? (Macedo, 2018)	Análise do argumento do MEC sobre base não ser currículo pela distinção entre currículo prescrito e currículo em ação	Multiculturalismo
8	Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos (Moreira; Candau, 2003)	Exposição de princípios do multiculturalismo crítico	Multiculturalismo
8	Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso (Canen; Oliveira, 2002)	Exposição de princípios do multiculturalismo crítico e análise de experiência didática	Multiculturalismo

Fonte: autores, 2024.

Para discutir o problema da perspectiva pós-estruturalista, consideremos a síntese de Lopes e Macedo (2011, p. 38), apresentada na disciplina da Univesp:

Por vezes ele se aproxima do que é denominado pensamento pós-moderno. O pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos, dentre os quais o mais relevante para a desconstrução dos conceitos de currículo que apresentamos até agora diz respeito ao lugar da linguagem na constituição do social. Ambos adotam uma postura **antirrealista, advogando que, ao invés de representar o mundo, a linguagem o constroi**. Invertendo a lógica representacional, estruturalistas e pós-estruturalistas defendem que a linguagem cria aquilo de que fala ao invés de simplesmente nomear o que existe no mundo. Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno (grifos nossos).

De modo diferente, a concepção materialista-histórico-dialética de mundo afirma a grande importância da linguagem no complexo do ser social, mas rejeita sua dissociação da categoria trabalho⁹, também implicada pelas categorias sociabilidade e consciência. A pretensa inversão da lógica representacional é um problema que acreditamos levar ao horizonte de conformismo e adaptação ao existente, à perspectiva de fim da história imposta pelo neoliberalismo. Contra tal lógica, argumentamos, primeiramente, que “nomear o existente” não se coaduna com o advérbio “simplesmente”. O pensamento

científico, isto é, o pensamento teórico e conceitual tem se desenvolvido a custo de muito esforço para nomear, interpretar e transformar os nexos do real: assinala-se a diferenciação feita por Saviani (2011), à luz do materialismo dialético, entre objetividade e neutralidade.

Ademais, tal proposição “a linguagem cria a realidade” não pode ser levada às últimas consequências, tal qual é assumido na aula 11, quando se afirma que as teorias *pós* tratam como central o tema da linguagem enquanto produtora da realidade pela atribuição de significados. A videoaula afirma a existência da realidade material e da exploração do proletariado pelo capitalista, mas a grande novidade seria a de quais são os significados atribuídos a isso. Notamos ficarem ausentes, entretanto, posicionamentos éticos perante a realidade objetivamente constatada. Isto porque, segundo a aula, as teorias *pós* compartilham as críticas das teorias críticas, mas não as “promessas”, isto é, valores de libertação, emancipação, revolução. Reduz-se a “promessas” a constatação objetiva de que aspectos da realidade são construídos por escolhas existentes na situação histórica, e que outras poderiam ser realizadas – ou que a luta por essas alternativas tenha existência concreta. Eis o porquê da convergência entre o ideário de fim da história, adaptabilidade e de fim das metanarrativas.

Essa lógica se estende ao multiculturalismo, apresentado como movimento crítico de luta por inclusão de matrizes marginalizadas em “currículos brancos”, constatados pela chegada de estudantes negros, latinos e asiáticos dos Estados Unidos às universidades. “Iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam o cânon literário, estético e científico do currículo” (Silva, 1999a, p. 88). Dessa forma, uma série de conhecimentos capazes de instrumentalizar a tomada de consciência sobre a realidade acabam reduzidos a “conhecimentos brancos”. Homero¹⁰, Charles Darwin e Marx seriam reduzidos a homens que tiveram lugar nos currículos por serem europeus ou brancos, e não porque subsistiram ao tempo em sua relevância para se superar a consciência ingênua, fragmentária e alienada inerente ao senso comum. No entanto, o senso comum - aquele misto de acerto e erro, de ecletismo de preconceitos arcaicos e avanços e fetichizações¹¹ modernas (Gramsci, 1978) - não é um problema para o multiculturalismo, já que

da perspectiva multiculturalista, não existe nenhuma posição transcendental, privilegiada, a partir da qual se podem definir certos valores ou instruções como universais. Essa posição é sempre enunciativa [...] depende da posição de poder de quem a afirma, de quem a enuncia (Silva, 1999a, p. 90).

Se, ao longo da sociedade capitalista, o conhecimento sobre o real tenha sido empregado pelo projeto de dominação burguesa, é necessário observar o caráter contraditório que este desempenha na dialética entre humanização e desumanização, destronando dominações anteriores e fornecendo as bases para questionamento das que permanecem. Discordamos da intenção pós-moderna de negar a “máxima moderna de que deter conhecimento confere poder, [devendo-se] compreender o poder como função do discurso” (Lopes; Macedo, 2011, p. 39), apresentada na disciplina. A tese de Saviani (2011, p. 66) sobre o saber produzido socialmente ser uma força produtiva foi reforçada pelo autor ao discutir o papel do conhecimento das linguagens de programação¹². O exemplo confirma que o saber sistematizado, quando alheio às camadas populares, se lhes revela “como uma potência estranha que os desarma e domina” (Saviani, 2011, p. 20). Dessa forma, o poder não advém do “discurso sobre o saber”, mas, efetivamente, de

relações materiais de produção implicadas no processo de reflexo da realidade objetiva. Isso não implica concordância com as tese de que a transmissão do saber apropriado pela classe social dominante implicaria a reprodução mecânica da dominação; antes carecem ser apropriados pelas classes populares para que sejam alterados e articulados com seus interesses.

A ausência de parâmetros para o ponto de chegada da escolarização perante um gênero humano universal e a falta de critérios de seleção de conteúdos escolares para essa finalidade permitem que BNCC e Currículo Paulista, problematizados pela disciplina, desarmem os argumentos contra o tecnicismo, subjacente à cisão entre concepção dos currículos e execução do trabalho didático e ao currículo centrado em competências e habilidades. Na aula 7, Conforme Neira (2021a), o texto da BNCC, que vinha sendo produzido em consonância com as perspectivas *pós* – anterior à tomada de assalto do grupo de trabalho pelo grupo gerencialista liderado pelo Ministério da Educação de Michel Temer – era um texto bem mais enxuto. Os adeptos dessa perspectiva viram-se impotentes perante a reabilitação das teorias tecnicistas, no contexto da deposição da presidenta Dilma Rousseff, embora ambas já convivessem. Para a surpresa dos pós-modernos, o poder centralizado, que teria sido diluído em micropoderes, deu as caras, e com ele não se podia negociar significados sem antes suplantar sua base material.

A Univesp, de modo bastante unilateral, acaba por prescrever o pós-modernismo ao perfil de professor para a educação básica. A disciplina fecha a questão sobre a superioridade das teorias *pós* ao estabelecer, como revisão final (semana 8), apenas vídeos, textos e atividades sobre o tema do multiculturalismo. Afirmar-se que são estas que

oferecem análises da sociedade que estão bem próximas, de projetos políticos pedagógicos e de ações pedagógicas a favor do direito às diferenças. Então, são as teorias pós-críticas que vão chamar atenção para as questões de gênero, para as questões de raça e etnia, para as questões de orientação sexual, para as questões de local de moradia, para as questões ambientais, para os meios de comunicação, para a preocupação com grande circulação de referências culturais promovida pela globalização (Neira, 2021b, 11min46).

O encerramento da disciplina desconsidera (se não omite) a possibilidade de abordar relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade, questões ambientais e outras à luz do saber sistematizado, as quais as teorias pós-críticas tocam de modo fragmentário, já que desconsideram a totalidade concreta. A conclusão da disciplina teórica coincide com a realização de um “Projeto Integrador”, estabelecido como prática de componente curricular às três licenciaturas da universidade, no qual se produz a adaptação de um currículo “tradicional” (com toda imprecisão que esse termo implica) ao multiculturalismo, a despeito de toda problematização cabível a esta matriz. É irônico que para o campo pós-crítico não haja teorias e propostas que sejam melhores ou piores - exceto ele próprio.

Análise de Psicologia da Educação: hegemonia do construtivismo e seus homólogos interacionismo e sociointeracionismo.

Esta disciplina tem por objetivo apresentar as principais teorias e conceitos que influenciam o campo educacional e o processo de aprendizagem. Apresentamos uma tabela com as referências bibliográficas da disciplina, tomadas como textos-base ou textos de apoio, com a qual queremos

indicar a maciça presença de perspectivas que ou endossam, ou não se contrapõem aos postulados do Aprender a Aprender. Chama atenção, inclusive, a ausência de referências que abordem as contribuições de Vigotski à luz da Psicologia Histórico-cultural, à luz do método reivindicado por Vigotski, sem ecletismos. Isto é, não se apresenta Vigotski em suas fontes originais, tampouco por meio de comentadores adeptos do materialismo histórico-dialético *stricto sensu*, com ou sem interface com a Pedagogia Histórico-crítica, de modo a apresentá-la como inconciliável com os pressupostos construtivistas. A indicação das tendências teóricas deu-se, prioritariamente, pela demarcação explícita do próprio autor; na falta dela, quando problematicamente ocultam-se os pressupostos teórico-metodológicos, a atribuição foi feita por nossa interpretação com base nos argumentos de cada texto. O fato de percebermos adesão a determinadas tendências teóricas não quer dizer que todos os textos, de maneira geral, não deem conta de apresentar objetivamente seu objeto temático.

Tabela 3 – Textos de apoio de Psicologia da Educação

Sem.	Texto	Objeto	Tendência teórica
1	A Psicologia da Educação e suas contribuições à Pedagogia (Nogueira; Leal, 2018)	Exposição sobre histórico da inter-relação entre psicologia e pedagogia.	Ecletismo ¹³
2	Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin (Souza, 1994) ¹⁴	Reflexão crítica sobre o empobrecimento da experiência e da linguagem no mundo moderno, articulada pelas ideias teóricas de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin	múltiplos enfoques (destaques para marxismo e psicanálise)
5	Concepções do brincar e sua relevância no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil (Bomfim, 2008)	Identificação do brincar, sob a ótica da teoria Histórico-Cultural, como fator essencial para a formação da personalidade na infância, segundo a percepção do professor.	Teoria Histórico-cultural e História Oral
5	Desenvolvimento Infantil e aprendizagem da escrita o papel da brincadeira (Melo; Costa, s.d.)	Reflexão sobre o papel do jogo de faz-de-conta como atividade essencial para o desenvolvimento da criança, e como contribuinte para a aprendizagem da escrita.	Teoria Histórico-cultural
6	A docência como curadoria: experiências pedagógicas no uso de tecnologias educacionais (Gomes; Hessel, 2021)	Análise da prática docente a partir da perspectiva da curadoria: aquele que cuida, escolhe, compartilha e ensina, no âmbito de suas expectativas e experiências, o eficaz e o essencial.	Docência como curadoria
6	O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências (Monereo; Pozo, 2010)	Revisão da evolução psicoeducacional que os estudantes de países desenvolvidos estão vivenciando no processo de construção de uma mente virtual.	Construtivismo
6	O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências (Mauri; Onrubia, 2010)	Análise do perfil, condições e competências do professor nos novos ambientes de aprendizagem mediados pelas TIC	Construtivismo

Fonte: autores, 2024.

Tabela 4 - Textos-base de Psicologia da Educação

Sem .	Título	Objeto	Tendência teórica
1	Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem (Vasconcelos; Praia; Almeida, 2003)	Contribuição das teorias de aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem das ciências	Cognitivo-construtivista
1, 2	Psicologia da Educação: Origem, Contribuições, Princípios e Desdobramentos (Racy, 2012) ¹⁵	Análise da natureza, origem e das diferentes abordagens da psicologia da educação	Construtivista eclética
2	Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin (Souza, 1994) ¹⁶	Centralidade da criança e da linguagem no cenário de “crise atual das ciências humanas, valendo-se de ideias de M. Bakhtin, L. Vygotsky e W. Benjamin	múltiplos enfoques (destaques para marxismo e psicanálise)
3, 4	Desenvolvimento e Aprendizagem Piaget e Vigotski: a relevância social (Palangana, 2015)	Reflexão sobre as posições teóricas de Piaget e Vigotski e como cada uma delas trata a dimensão social.	Interacionismo
3, 4	Piaget Vigotski, Wallon, Teorias Psicogenéticas em discussão ¹⁷ (Taille; Oliveira; Dantas, 2019)	Análise teórica comparativa entre Piaget, Vygotsky e Wallon, com ênfase nos processos de desenvolvimento da inteligência e da afetividade.	Psicogenética/ Construtivismo / Histórico-cultural
4	Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula (Davis et. al., 2012)	Análise da prática pedagógica à luz das perspectivas de Piaget, Vygotsky e Wallon	Interacionismo
6	Docentes analógicos e alunos da geração digital: desafios e possibilidades na escola do século XXI (Giraffa, 2012)	Redefinição de papéis escolares por ocasião do implemento TICs.	Tecnicismo idealista
6	As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização (Laluez; Crespo; Campos, 2010)	Análise da contribuição da tecnologia para o desenvolvimento humano ao operar na zona de desenvolvimento proximal.	Construtivismo
6	A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso (Coll; Mauri; Onrubia, 2010)	Análise do impacto das tecnologias digitais da informação e da comunicação na educação considerando suas consequências sob uma perspectiva psicológica e psicoeducacional.	Construtivismo
7	Psicologia da Educação (Gamez, 2013) ¹⁸	Apresentação de abordagens clássicas em Psicologia da Educação, enfatizando a aplicação desses conceitos na prática pedagógica.	Construtivismo / ecletismo.

Fonte: autores, 2024.

Os textos-base das semanas 1 e 2 estão ancorados no livro “Psicologia da Educação: Origem, Contribuições, Princípios e Desdobramentos” (Racy, 2012), no qual, ao tratar de alfabetização por palavras geradoras, realiza-se uma problemática relativização:

Esse método de alfabetização sofreu várias críticas por se tratar de um modelo silábico; entretanto não podemos nos esquecer que, analisando a teoria socioconstrutivista, chega-se à conclusão de que todos podem aprender independentemente do método ou técnica ou ainda apesar deles (Racy, 2012, p. 129).

Notam-se dois aspectos valorativos do “aprender a aprender”. Primeiro, que a atividade do aluno para ser verdadeiramente educativa, deve ser motivada e orientada pelos interesses e necessidades da própria criança. Em seguida, a autora parece crer que as aprendizagens mais valiosas são aquelas que o indivíduo adquire por conta própria, sem a intermediação de outros na transmissão do conhecimento. Ao defender que não há necessidade de um método para a transmissão do conhecimento, aponta para uma construção livre do conhecimento.

Noutro texto-base, “Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem”, Vasconcelos, Praia e Almeida (2003, p. 12 e 14) apresentam as teorias de aprendizagem no ensino de ciências, enfatizando o lema “aprender a aprender”. Os autores entendem a transmissão do conhecimento por uma perspectiva naturalizante, afirmando que “o ensino e o adestramento têm o mesmo fundamento” e que “a teoria do Ensino por Transmissão é uma perspectiva fortemente marcada pelas teorias behavioristas da aprendizagem”, defendendo o construtivismo como uma superação das abordagens pedagógicas centradas no ensino e no professor, afirmando que “trata-se, agora, de valorizar objetivos educacionais que promovam uma avaliação formadora em detrimento da classificatória. Importa avaliar capacidades, atitudes e valores, e não apenas os conteúdos científicos sobrevalorizados” (Vasconcelos; Praia; Almeida, 2003, p. 16).

O livro “Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin” de (Souza, 1994), no qual está situada a maioria dos textos da semana 2, escolhe a vida cotidiana como o cenário central de suas investigações. A obra explora reflexões epistemológicas sobre a psicanálise através do diálogo entre as teorias de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin, atribuindo à linguagem a tarefa de “restaurar nas ciências humanas o seu valor como constituidora do sujeito e da própria realidade” (Souza, 1994, p. 21). Duarte (2011), já havia destacado o livro em questão como uma tentativa de incorporar a teoria vigotskiana ao pensamento pós-moderno, ao adotar uma perspectiva “ético-estética” da realidade, em que as particularidades do cotidiano são vistas como reveladoras de uma compreensão da realidade social no seu todo. Apesar disso, reconhecemos o mérito do texto em apresentar reflexões críticas sobre a experiência com a linguagem na sociabilidade capitalista, bem como em introduzir o leitor às obras dos autores propostos. Contudo, essas reflexões são ignoradas na narrativa estabelecida pela trilha de aprendizagem, em etapas seguintes.

Um desses problemas é o problemático agrupamento das teorias de Piaget e Vigotski num mesmo bloco, denominado interacionismo. É o que faz o livro de Palangana (2015), presente na semana 3.

Na Psicologia, a abordagem interacionista tem em Jean Piaget e em Lev Vigotski dois de seus maiores expoentes. Assim, a análise aqui efetuada de suas concepções, bem como as considerações sobre a identidade e a natureza de suas teses interacionistas, visa contribuir para a apreensão desse quadro teórico de grande importância no âmbito educacional. (Palangana, 2015, p. 10)

Embora a autora reconheça diferenças significativas entre os dois teóricos ao longo do livro, ela insiste em inseri-los dentro do modelo interacionista, ensejando que ambos os autores apenas chegaram à mesma conclusão por métodos diferentes: estruturalismo um, e dialética materialista o outro.

O livro "Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão" (Taille; Oliveira; Dantas, 2019), serve de base para os textos das semanas 3 e 4. No que pese a apresentação de elementos centrais da teoria de Vigotski, como a primazia dos conceitos científicos para o desenvolvimento dos indivíduos, bem como o papel destacado da instituição escolar em sua transmissão, ou a indissociabilidade entre cognição e afeto, nos textos de Marta Kohl, tais reflexões não são incorporadas pela trilha de aprendizagem. Textos como esses, além de minoritários, ficam à margem, subsumidos pela insistência em diluir as contribuições do teórico russo num interacionismo que relativiza o papel da transmissão e da escola. Logram centralidade e destaque reflexões como a de Taille, Oliveira e Dantas (2019), que apresenta o conceito de Cooperação e Coação de Piaget para explicar o social, apontando a similaridade entre transmissão do conhecimento realizado pelo professor e a coação social:

Vamos a dois exemplos. Um professor afirma determinada proposição, e seu aluno, que nele vê um homem de prestígio -- seja pelo simples fato de ser professor, seja pelo fato de ser professor de uma academia famosa --, acredita "piamente" na proposição afirmada. Vale dizer que o aluno em questão toma como verdade o que lhe foi dito, não porque tenha sido convencido por provas e argumentos, mas porque a "fonte" da afirmação é vista por ele como digna de confiança ou como lugar de poder. (Taille; Oliveira; Dantas, 2019, p. 18)

O autor, orientado pelo ideário construtivista, toma a transmissão realizada pelo professor como uma prática autoritária de ensino, independente do conteúdo por ele veiculado. A cooperação enfatiza a defesa do espontaneísmo no processo de "interação social". A relação entre adulto e criança (professor e aluno) seria necessariamente impositiva, e a cooperação, como uma "possibilidade de se chegar à verdade", seria praticada nos trabalhos escolares em grupos, justificada por uma naturalização do comportamento infantil: "Mas por que as relações entre crianças representam o ponto de partida da cooperação? Ora, simplesmente pelo fato de que não há hierarquias preestabelecidas entre as crianças, que se concebem iguais umas às outras" (Taille; Oliveira; Dantas, 2019, p. 19 -20). Como visto, esse aspecto é crucial na teoria de Piaget e o leva a apoiar abertamente métodos escolanovistas, identificados com aqueles cinco princípios valorativos do Aprender a Aprender.

A afirmação da mesma base interacionista em Piaget, Wallon e Vigotski é defendida pelo texto-base de Davis et. al. (2012), no qual também se percebem posicionamentos do "aprender a aprender":

Na escola tradicional, em contrapartida, os professores muitas vezes se dedicam a ensinar regras, conceitos abstratos e descrições conceituais, quando, na verdade, seria mais proveitoso auxiliar as crianças oferecendo-lhes experiências nas quais pudessem compreender como esses foram elaborados e como podem ser empregadas no cotidiano [...] atuando em conformidade com esse aspecto, o professor evita que os alunos aprendam apenas abstrações dissociadas do real e sem vínculos com suas experiências (Davis, et al., 2012, p. 69)

E acrescenta:

A dinâmica proposta é centrada em um único tipo de interação social: a do professor com os alunos. Em tese, a aula centrada na figura do professor e na sua perspectiva, que

é aquela de quem domina o conteúdo, dificultaria a atividade construtiva dos estudantes e o exercício da reflexão. Sem poder elaborar sobre o que está sendo dito, provavelmente os alunos apenas memorizarão as lições, para poderem reproduzi-las em momento oportuno, quando forem induzidos a isso, como, por exemplo, nas provas (Davis, et al., 2012, p.78)

Essa perspectiva secundariza o papel da memória, sem a qual é impossível imaginar qualquer aquisição de conhecimento. Questionamos: seria impossível que o conteúdo memorizado pudesse ser utilizado pelo sujeito em outra situação? Sobre isso, vale retomar o significado do **mecanismo condição para a liberdade**, conforme Saviani (2011): o aprendiz é escravo dos atos parciais até que venha a dominá-los; torna-se livre dos mecanismos precisamente quando estes são fixados, porque liberta-se precisamente da atenção que necessita despender na realização dos atos que não domina. Ignora-se o fato de que o aluno, para se apropriar do conteúdo exposto (transmitido) pelo professor, precisa estar em atividade. Ele extrai **ativamente** o conteúdo a ser refletido em seu psiquismo: se assim não fosse, qualquer indivíduo poderia imprimir qualquer ideia no psiquismo de outrem, como no postulado da imediaticidade¹⁹, criticado pela Teoria da Atividade.

Até aqui problematizamos a tentativa de aproximar Vigotski aos postulados do Aprender a Aprender, teórico que salientamos estar nas antípodas deste ideário. Nas semanas seguintes, observamos uma mobilização ainda mais direta para a tendência de adaptação dos indivíduos às mudanças recentes na sociedade capitalista, tendo por base a acentuação da autonomia do indivíduo, fatores de inovação tecnológica e a supervalorização do lúdico.

A aula 6 retoma a defesa de um novo contexto cultural gerado pelo avanço tecnológico, que teria profundas implicações educacionais:

Para a escola são colocadas algumas questões a respeito da relação entre professores-alunos e alunos-alunos, e como surgiu a discussão da relação entre professores analógicos e alunos nativos digitais. A partir disso, outras questões norteiam as discussões, considerando que a cultura digital possibilita a ampliação de informações e comunicações, como auxiliar o estudante a agir com responsabilidade nos ambientes virtuais? Como a aprendizagem pode ser ampliada com o uso das redes? Como a cultura digital possibilita metodologias de desenvolvimento de autonomia e autoria de professores e estudantes? (Trilha de Psicologia da Educação, Semana 6).

Meramente por razões geracionais, os alunos teriam maior familiaridade e acesso aos novos conhecimentos. O item Orientação de Estudos afirma que:

É preciso entender que o professor terá um outro papel no processo de ensino-aprendizagem, que não será o de transmissor de informações. Será aquele que trabalha com o aluno, ajuda o aluno a se apropriar do conhecimento, criando condições de desenvolvimento da autonomia dos estudantes. (Trilha de Psicologia da Educação, Semana 6).

Ou seja, na nova “cultura digital” o trabalho docente deixa de seguir as funções tidas como “tradicionais”, como dominar os conteúdos de estudos e as formas de sua transmissão, passando a ter como atividade-fim apoiar o desenvolvimento da autonomia do aluno.

A nova realidade haurida do desenvolvimento tecnológico é amplamente explorada no texto-base de Giraffa (2012):

O novo milênio trouxe novas tecnologias e desafios que fizeram com que tenhamos outra geração de crianças e de adolescentes. Eles são muito criativos e no auge das mudanças são os primeiros a aceitar o desafio de entender e controlar os artefatos que são apresentados. Eles não têm medo e num piscar de olhos dominam todos os truques e funcionalidades dos programas e aplicativos. O resultado disso é uma inversão de papéis. Hoje são os adolescentes que ajudam os pais, geralmente perdidos entre tantas funções desconhecidas. Desbravadora por natureza, a atual geração de adolescentes incorporou as inovações tecnológicas muito mais rapidamente que a dos seus pais e professores (Giraffa, 2012, p. 22).

Idealiza-se o desenvolvimento tecnológico, seu processo de disseminação e sua perpetuação no contexto social e escolar. Ignoram-se tanto as críticas aos impactos psicossociais e cognitivos das novas tecnologias, quanto a atuação de agentes políticos e econômicos nacionais e transnacionais que difundem suas agendas e interesses, como a ação do capital privado e sua função-fim, obtenção de lucro, sintetizadas em conceitos como “a economia da atenção”. Para Giraffa (2012), a prática docente nesse novo contexto deve adquirir

competências para trabalhar com tecnologias, no aspecto de operacionalização, quer no sentido de mudar sua práxis docente, quer no sentido de mudar a forma como organizar e ministrar sua aula. Não existe mais espaço para a aula meramente informativa [...] a ideia de que o professor é o provedor da informação e do conhecimento não tem mais sentido. A internet disponibiliza o acesso à informação de forma ampla e restrita (Giraffa, 2012, p. 24-26).

Reitera-se o esvaziamento do trabalho educativo. O professor “tradicional” é reduzido a um depósito de conteúdos, eliminando de sua prática tanto aspectos que tangem à dimensão psicossocial, como educador *lato sensu*, quanto sua importância como sujeito e voz crítica, capaz de expor perspectivas variadas e até mesmo contra-hegemônicas. Essa posição conivente – quiçá ingênua – tem um exemplo claro numa apologia irrestrita aos videogames por Lalueza; Crespo; Campos (2010), enaltecendo as contribuições cognitivas do aparelho, como processamento de grandes volumes de informação em tempo reduzido, atenção em paralelo, deslocamento de funções do texto para a imagem, altura da linearidade no acesso à informação, busca de retroalimentação imediata para corrigir ou modificar a ação. Sem qualquer balizamento, a exposição parece colocar o videogame – e, por conseguinte, a gamificação – como uma ferramenta fenomenal para uma autêntica evolução da espécie humana.

A ausência de criticidade para com as próprias TICs é explicitada em outro texto-base da aula, *A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação*. Traçando um panorama da interface entre a pedagogia e a Sociedade das Informações, os autores percebem como, na falta de evidências empíricas que fundamentassem as contribuições das TICs:

Os argumentos a favor da incorporação das TIC na educação formal e escolar passam a ser, na verdade e com muita frequência, um axioma que não se discute ou que encontra sua justificativa última nas facilidades que essas tecnologias oferecem para implementar certas metodologias de ensino ou certos postulados pedagógicos previamente estabelecidos e definidos em suas linhas essenciais. (Coll; Mauri; Onrubia, 2010, p. 69).

Não obstante essa falta de resultados, os mesmos autores sustentam que:

O argumento fundamental para continuar mantendo um nível elevado de expectativas sobre o potencial educacional das TIC, apesar dos limitados efeitos documentados até agora, é, em nosso critério, o fato de considerá-las ferramentas para pensar, sentir e agir

sozinhos e com outros, ou seja, como instrumentos psicológicos no sentido vygotskiano da expressão (Kozulin, 2000).

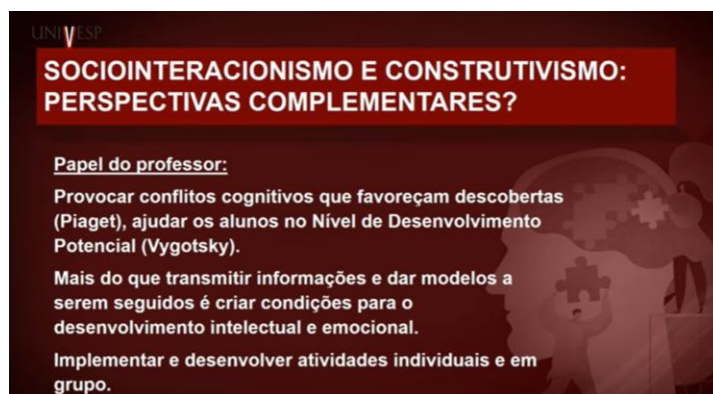
Sem as negarmos por completo, quando aquilatadas crítico e criteriosamente, a comprovação da eficácia dessas tecnologias não se mostra evidente. Como reconhecem os autores, sua defesa e (tentativa de) propagação passa a se basear num eterno futuro, um devir perpetuado por uma expectativa infundada para alguns, e interesses políticos e/ou econômicos para outros. Desta forma, os trabalhos que fundamentam a aula da semana 6 centram-se na **avaliação da extensão da incorporação** das TICs à realidade escolar e aos processos de ensino-aprendizagem, **deixando de lado a análise da própria incorporação em si**. Em vez de pautar seus efeitos e desejabilidade, se resumem a medir o grau de sua presença. Isso é um ponto fundamental visto que hoje em dia [2024] – pouco mais que uma década após a publicação do livro – países considerados de excelência escolar, e pioneiros na implementação das TICs, vêm avançando no sentido de restringir o uso de aparelhos eletrônicos na escola²⁰.

A fim de estudar a “integração das teorias do construtivismo e do sociointeracionismo na prática pedagógica”, a aula 7 toma como base o livro *Série Educação - Psicologia da Educação* (Gamez, 2013), que novamente tenta dragar a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski para o grande pântano de um indistinto (socio)interacionismo. Ao reconhecer o valor do aprendizado para o desenvolvimento na teoria vygotskiana, o autor faz um alerta ao professor-leitor: “A ideia de que quanto maior for o aprendizado maior será o desenvolvimento não justifica o ensino enciclopédico” (Gamez, 2013, p. 129), afirmação contraditória para com o papel do adulto (professor) e dos conceitos científicos sobre a Zona de Desenvolvimento Próximo, enfatizado por Vigotski. Por outro lado, ao tratar do construtivismo, valoriza-o como aporte central na reformulação da prática docente:

A sistematização da corrente teórica construtivista, quando aplicada ao contexto da educação, muda a concepção de ensino tradicional, ressignificando o papel do professor na sala de aula e a relação que este estabelece com seus alunos. A figura do professor, nessa abordagem, não é mais a do sábio que repassa aos seus alunos o seu conhecimento previamente organizado. Ele deve se configurar como um orientador que vai conduzir a criança a descobrir seus próprios esquemas mentais [...]. O papel mais importante do professor é criar um ambiente no qual o aluno possa espontaneamente realizar experiências de construção de conhecimento em sala de aula. (Gamez, 2013, p.75).

Nota-se o papel do professor como auxiliar no processo de “aprender a aprender”, com o aluno conduzindo a sua aquisição de conhecimentos e a constituição de sua inteligência. A Videoaula 19, “Psicologia da Educação - Trabalho docente na sala de aula” reforça este entendimento (Figura 3):

Figura 3: Slides de apoio da Videoaula 19 “Psicologia da Educação - Trabalho docente na sala de aula”.



Fonte: UNIVESP, 2024.

Resumindo esta que é a última aula da disciplina Psicologia da Educação, dado que a oitava semana é uma revisão, o item “em síntese” afirma ficar “evidente, nas teorias estudadas, que o professor apenas como transmissor de conteúdo não se sustenta, passa de transmissor para o papel de mediador que deve partir do que os alunos já conhecem e ajudá-los a apropriar-se do que não conhecem”. Está latente na formulação uma simplificação daquilo que se taxa como “ensino tradicional” e ao papel do professor neste processo. Essa síntese, especialmente pelo local privilegiado de fechamento do curso, nos permite afirmar que a disciplina almeja formar um perfil específico de professor para Educação Básica nas licenciaturas da Univesp, e trata-se de um professor com o perfil do Aprender a Aprender, com todos os problemas que viemos apontando. Não obstante a predominância dos referenciais teóricos construtivistas na bibliografia do curso, acreditamos que as diferenças e ressalvas críticas aos princípios do Aprender a Aprender, que podem estar indireta e residualmente presentes em textos ou vídeos, acabam diluídas na “narrativa” institucionalizada pelas videoaulas e pela estruturação das trilhas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relativização do desenvolvimento, aclimatado pelas Teorias do Currículo, combina-se à síntese de formação para a adaptação apresentada em Psicologia da Educação, tendo-se a idealizada supervalorização da autonomia do aprendiz como eixo unificador. A ausência de um patamar de desenvolvimento visado pelo trabalho educativo - tal qual discutido a partir da importância dos conceitos científicos para Vigotski, ou do papel da consciência filosófica para Saviani - torna o projeto educativo pós-moderno fraco e pouco defensável perante as camadas populares, pelo simples fato de não transmitir conhecimentos que estas não possuem. A instrumentalização a partir da Pedagogia Histórico-crítica, longe de estar circunscrita a um horizonte adaptativo, de transmissão de saberes úteis à lógica capitalista, define-se pelo provimento de instrumentos culturais (conhecimentos) que permitam a produção de catarses²¹. Para isso, é impossível considerar que não existem conhecimentos mais desenvolvidos.

Como se viu, a abordagem caricatural da escola tradicional e da função clássica da docência, a transmissão de conhecimentos, ao fim e ao cabo, subordinam-se às forças sociais dominantes: os grandes monopólios informacionais que têm visto no Ensino Público mais que um mercado, mas uma fonte a pregar. Suas vias de inserção são as diversas reformas educacionais realizadas no contexto do neoliberalismo,

todas recorrendo ao Aprender a Aprender como justificativa, prometendo uma autonomia, porém sem alicerces, dado que aposta na espontaneidade, e não num planejamento do trabalho educativo com fins claros e definidos. A educação para a adaptação é a justa medida do elo entre a perda de um horizonte de mútua definição entre educação e sociedade e o projeto neoliberal, que na impossibilidade de superar suas contradições intrínseca, aprofunda-as.

Certamente, uma análise mais aprofundada da formação de professores pela Univesp demanda mais pesquisas. No que tange à contribuição específica deste artigo, relativa às bases teóricas para definição de **o quê ensinar** (qual o currículo) e **como ensinar** (como se dão ensino e aprendizagem), é lícito afirmar a existência de uma verdadeira promoção do Aprender a Aprender e de todos os seus aspectos valorativos. A dinâmica do EaD, que isola os aprendizes e dificulta a troca de ideias críticas, e sua massificação são elementos agravantes. As redes públicas de ensino, destinatárias certas dos egressos dessas licenciaturas, serão munidas de profissionais com formação (ou formatação) já bem alinhada às mesmas reformas educacionais neoliberais que década após década vêm vitimando essas mesmas redes. Este artigo não poderia ser outra coisa que não um apelo a uma ampla revisão das consequências da adoção acrítica e irrestrita de modismos pós-modernos e construtivistas (e interacionistas e outros nomes que assumem a epistemologia construtivista) na formação de professores para o ensino básico.

Referências:

- ARROYO, M. G. Paulo Freire: um outro paradigma de humano e de infância. **Educação**, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e26/1–21, 2023.
- BONFIM, J. C. Concepções do brincar e sua relevância no desenvolvimento de crianças na educação infantil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, Marília, v. 8, n.2, p. 223-238, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2024.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista brasileira de educação**, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CHAUÍ, M. **Vocação Política e Vocação Científica da Universidade**. Educação Brasileira, Brasília, 1993.
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação na educação do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Grupo A, 2010.
- DAVIS, C. L. F. et al. Abordagens vygotskiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula. **Psicologia da Educação**, n. 34, p. 63-83, 2012.
- DELORS, J. (org.). **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez/Brasília: MEG:UNESCO, 1998.
- DEMO, P. Aprender A Aprender - Neoliberal? -. **Revista de Ciências Humanas**, v. 14, n. 22, p. 25-53, 2013.
- DEWEY, J. Pode a educação participar na reconstrução social. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 189-193, 2001.
- DUARTE, N. **Vigotski e o "Aprender a aprender"**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2011.
- DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Editora Autores Associados, n. 18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições**. UNICAMP - Faculdade de Educação, v. 30, 2019.
- FREDERICO, C. **Razão e Desrazão**: A Lógica das Coisas e a Pós-Modernidade. Serviço Social e Sociedade, São Paulo: Cortez, v. 55, p. 174-187, 1997.
- GAMEZ, L. **Série Educação - Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Grupo GEN, 2013.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (prgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, p. 9-49, 1996.
- GIRAFFA, L. M. M. Docentes analógicos e alunos da geração digital: desafios e possibilidades na escola do século XXI. In: GIRAFFA, L. M. M. **(Re)invenção pedagógica?**: reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2012.

GOMES, C. S.; HESSEL, A. M. Di G.. A docência como curadoria: experiências pedagógicas no uso de tecnologias educacionais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 107-126, 2021.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRIZZO, C. G.; NARDY, J. P.; TEIXEIRA, L. A. Ensino de sociologia e relativismo epistêmico: fissuras conceituais e concepção de ser humano que favorecem os interesses dos reformadores da educação. **Horizontes**, v. 42, n. 1, 2024. DOI: 10.24933/horizontes.v42i1.1840. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1840>.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

KESSEL, D.; HARDARDOTTIR, H. L.; TYREFORS, B. The impact of banning mobile phones in Swedish secondary schools, **Economics of Education Review**, Volume 77. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102009>.

KLEIN, A. M. S. **Sociologia da Educação - Aula 5 - A Função Social da Escola** (15 de maio de 2015). 1 video (20min02seg). Fonte: Publicado pelo canal Univesp. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rnLLVi2uS5c> Acesso em: 29 out. 2024.

KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 23-35, 2011.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPOS, S. **As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização**. In: COLL, C; MONEREO, C. (orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Grupo A, 2010.

LEONTIEV, A. N. El problema de la actividad en psicología. In: LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Cartago, 1984. p. 60-97.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p. 23-27, 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Currículo. In: LOPES, A. C. (org.). **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, p. 19-42, 2011.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LUKÁCS, G. Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels. In: LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 11-42.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Trad. Nelio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACEDO, E. “A base é a base”: e o currículo o que é. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**, p. 28-33, 2018.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, p. 327-356, 2006.

MAINARDES, F. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 28 out. 2024.

- MAURI, T.; ONRUBIA, J.. O professor em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, p. 118-165, 2010.
- MELO, T. B.; COSTA, C. R. Desenvolvimento infantil e aprendizagem da escrita: o papel da brincadeira. Sem informações. S/D.
- MONEREO, C.; POZO, J. I.. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**. Porto Alegre: Artmed, p. 97-117, 2010.
- MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 156-168, 2003.
- NEIRA, M. G. A educação básica e os desafios nas questões relacionadas com a diversidade cultural e suas práticas curriculares. **R. Educ. Públ.**, p. 323-342, 2011.
- NEIRA, M. G. **Essa base, não**. Jornal da USP, set. 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>>. Acesso em: 28 out. 2024.
- NEIRA, M. G. O currículo cultural e a afirmação das diferenças. *In*: BOTO, C.; SANTOS, V. M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, p. 183-201, 2020. Disponível em <http://www.gpef.fe.usp.br/capitulos/marcos_52.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.
- NEIRA, M. G. Planejamento das ações didáticas. *In*: NEIRA, M. G. (org.). **Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte, p. 115-132, 2004.
- NEIRA, M. G. **Teorias do Currículo - Revisão**. (10 de março de 2021). 1 vídeo (16min18seg). Fonte: Publicado pelo canal Univesp: <https://www.youtube.com/watch?v=qD7xl0ZZjhk> Acesso em: 29 out. 2024
- NEIRA, M. G. **Teorias do Currículo - Teorias pós-críticas do currículo: Multiculturalismo crítico** (10 de março de 2021). 1 vídeo (19min09seg). Fonte: Publicado pelo canal Univesp: <https://www.youtube.com/watch?v=pPGT6ZWTfwU>
- NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. 3. ed. Curitiba, PR: Intersaberes, 2018. E-book.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. Summus Editorial, 2015.
- PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cad. Pesqui.** 2001, Nov, 114. p. 179–95. DOI: 10.1590/S0100-15742001000300008.
- RACY, P. M. P. de B. **Psicologia da educação: Origem, contribuições, princípios e desdobramentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **O que significa currículo?** *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2020.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. O Currículo como política cultural: Henry Giroux. In: SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Papirus Editora, 1994.

TAILLE, Y. De La; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Summus editorial, 2019.

UNIVESP. Modelo Pedagógico da Univesp. Disponível em: <https://integra.univesp.br/courses/2626/modules/items/198802>.

UNIVESP EM NÚMEROS. 2023. Disponível em: https://univesp.br/sites/58f6506869226e9479d38201/assets/65df62da7c1bd10c1e1bde48/Univesp_em_Numeros_2023.pdf.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia escolar e educacional**, v. 7, p. 11-19, 2003.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** v. 28, n. 101, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

¹ Doutorando em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP). Professor de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de São Paulo (SEE-SP). Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação (GPEME): <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0084824066743990>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0222676863249780>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2475-4566>. E-mail: jpedronardy@gmail.com.

² Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (FCL/UNESP). Psicóloga da Prefeitura de Juazeiro do Norte-Ce. Integrante do grupo de pesquisa em Psicologia Ambiental do Departamento de Psicologia Experimental e do Trabalho (LAPA-PET/UNESP). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3354852335225622>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0534-8797>. E-mail: veronicauep@yahoo.com.br.

³ Doutorando no Programa Pós-Graduação de História Social da Universidade de São Paulo (PPGHS-USP). Integrante do Grupo de Estudos sobre Guerra Fria (GEGF) <https://coldwarbrazil.fflch.usp.br>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7783240245134664>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6351-8574>. E-mail: matan.ankava@usp.br.

⁴ Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC-USP). Professor de Ciências da Rede Pública Estadual de São Paulo (SEE-SP). Integrante do Grupo de Estudos de Educação Não Formal e Divulgação em Ciências (GEENF): <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/>. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1330365934021190>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0175-0159>. E-mail: rodrigocfreitas@usp.br.

⁵ Conforme análise documental de Grizzo, Nardy e Teixeira (2024), os princípios pós-modernos na BNCC e no Currículo Paulista são instrumentalizados não por distorção de seus fundamentos, mas pela compatibilidade para com seu núcleo.

⁶ Pós-críticas, pós-estruturalistas, pós-marxistas, pós-fundacionais, pós-coloniais, estudos culturais e multiculturalismos.

⁷ Apesar disso, a Pedagogia Histórico-crítica é uma importante corrente teórica que, por sua expressiva aglutinação coletiva, não deveria estar sub-representada. Em 2024, Dermeval Saviani, fundador dessa teoria, atingiu 65 mil citações em publicações segundo o *Google Scholar*. Galvão e autores (2021) apresentam, em dois volumes, diversos trabalhos de pesquisadores após 40 anos dessa teoria.

⁸ Trabalhado quase integralmente, são utilizados **treze capítulos** deste livro: 2.1. *Nascem os “estudos sobre o currículo”: as teorias tradicionais*; 2.2 Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência; 2.3 *Contra a concepção técnica: os*

reconceptualistas; 2.4 *A crítica neomarxista de Michael Apple*; 2.5 *Pedagogia do oprimido versus pedagogia dos conteúdos*; 2.6 *O currículo como construção social: a “nova sociologia da educação”*; 3.1 *Diferença e identidade: o currículo multiculturalista*; 3.2 *As relações de gênero e a pedagogia feminista*; 3.4 *Uma coisa “estranha” no currículo: a teoria queer*; 3.5 *O fim das metanarrativas: o pós-modernismo*; 3.6 *A crítica pós-estruturalista do currículo*; 3.7 *Uma teoria pós-colonialista para o currículo*; 3.8 *Os Estudos Culturais e o currículo*.

⁹ Atividade vital do ser humano, apenas pela qual se funda material e historicamente o ser social. Trata-se de atividade teleológica, isto é, que além de finalidade definida, é prefigurada na consciência do indivíduo.

¹⁰ Enquanto Hall salienta um viés conservador da “regulação” pela cultura, Lukács (2013) observa um aspecto emancipador, presente nas grandes epopeias da antiguidade: a valorização do autodomínio da conduta, necessário à atividade criadora de trabalho e à liberdade humana que dele resulta.

¹¹ Grosso modo, compreendemos fetichizações como situações em que relações sociais e naturais aparecem como mistério, seja pela concepção de mundo religiosa, seja pelo ocultamento das relações concretas que a forma mercadoria impõe às coisas na sociedade capitalista.

¹² Tema abordado pelo autor em sua conferência de encerramento do congresso Pedagogia Histórico-crítica e Educação Escolar: Primavera nos Dentes, realizado em São Carlos, em abril de 2023.

¹³ Conforme as Considerações Finais do livro onde consta o capítulo: “Ao partir do princípio de que nenhuma teoria do desenvolvimento ou da aprendizagem é capaz de dar conta completamente dos diversos fatores e dimensões implicados nos processos escolares de ensino e aprendizagem, optamos por uma solução eclética” (Nogueira; Leal, 2018, p. 321).

¹⁴ São utilizados quatro capítulos: *O empobrecimento da experiência e a vivência na modernidade*; *Linguagem, consciência e ideologia*; *Pensamento e Palavra na Psicologia e Literatura*, *Infância como recuperação da pura expressão*.

¹⁵ São utilizados quatro capítulos deste livro : *Psicologia e Psicologia em Educação*, *Os movimentos inovadores na Psicologia Educacional do século XX*, *O desenvolvimento físico e psíquico do ser* e *Dificuldades de Aprendizagem*.

¹⁶ São utilizados três capítulos deste livro: *Ressonâncias teóricas na concepção de linguagem em Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*, *Imaginação e infância na mediação entre a experiência sensível e a racionalidade possível* e *Vygotsky: Linguagem e construção social da consciência*.

¹⁷ São utilizados três capítulos deste livro: *O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget*, *Vygotski e o processo de formação de conceitos* e *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*.

¹⁸ São utilizados quatro capítulos deste livro: *Abordagem cognitivista e o enfoque do construtivismo*; *A abordagem histórico-cultural e o aporte sociointeracionista*; *Contribuições da Psicanálise à Educação*; e *Temas Transversais em Psicologia da Educação*.

¹⁹ Nessa elaboração, ocorre justamente a determinação direta da consciência de um sujeito passivo por um determinado fenômeno. Eis o modelo objeto → sujeito (R → S), conforme Leontiev (1984).

²⁰ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/07/05/os-paises-europeus-que-estao-banindo-celulares-em-sala-de-aula.ghtml>. Estudo deste fenômeno é feito em Kessel, Hardardottir e Tyrefors, (2020).

²¹ “ampliação e no enriquecimento das relações entre a subjetividade individual e a objetividade sociocultural. [...] transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo.” (Duarte, 2019, p. 3).

Recebido em: 08 de dez. 2024

Aprovado em: 17 de set. 2025