



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO

Educação, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 1-13, jan-dez. 2025
e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2025.1.48938>

SEÇÃO: OUTROS TEMAS

Análise da formação humana na BNCC à luz da Teoria Histórico-Cultural

Analysis of human development in the BNCC in the light of Historical-Cultural Theory
Análisis de la formación humana en la BNCC a la luz de la Teoría Histórico-Cultural

Lilian Fávoro Alegrânco Iwasse¹

orcid.org/0000-0002-3638-4718
coordlilianfavarov@gmail.com

Maria José Máximo¹

orcid.org/0000-0002-8938-480X
mj.maximo@hotmail.com

Neide de Almeida

Lança Galvão Favaro²

orcid.org/0000-0003-0569-7225
neidegafa@hotmail.com

Recebido em: 04 out. 2025.

Aprovado em: 16 out. 2025.

Publicado em: 18 dez. 2025.

Resumo: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento norteador do currículo da Educação Básica. Seu caráter obrigatório estabelece diretrizes que consideram as competências e habilidades como o cerne do processo formativo para todos estados e municípios brasileiros. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é analisar criticamente a formação humana presente na BNCC à luz da Teoria Histórico-Cultural. Assim, a problemática consiste em desvelar a formação humana que permeia a BNCC. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa que recorre a fontes bibliográficas e documentais, discorrendo sobre a temática da *formação humana*. Constatou-se que a concepção presente na BNCC, norteada pelo ensino de competências e habilidades, converge para a formação voltada à adaptação e à conformação, que vai ao encontro dos interesses da ideologia dominante. A Teoria Histórico-Cultural contrapõe-se a essa lógica, preconizando uma concepção humanizadora que defende o acesso e o domínio dos conhecimentos científicos como mediações capazes de requalificar as capacidades humanas. Quando o intuito é desenvolver o pensamento e a autonomia dos educandos, esses fundamentos potencializam as atividades de ensino.

Palavras-chave: BNCC, formação humana, Teoria Histórico-Cultural.

Abstract: The National Common Curricular Base (BNCC) is the guiding document for the Basic Education curriculum in Brazil. Its mandatory nature establishes guidelines that consider competencies and skills as the core of the formative process for all states and municipalities. Therefore, the aim of this study is to critically analyze the concept of human development in the BNCC in light of Historical-Cultural Theory. The guiding problem consists in unveiling the human formation that underlies the BNCC. Methodologically, it is qualitative research that draws on bibliographic and documentary sources, addressing the theme of *human formation*. It is found that the conception in the BNCC, guided by teaching of competencies and skills, converges toward a formation aimed at adaptation and conformity, that is aligned with the interests of the dominant ideology. Historical-Cultural Theory opposes this logic, advocating a humanizing conception which defends access to and mastery of scientific knowledge as mediations capable of requalifying human capacities. When the goal is to develop students' thinking and autonomy, these foundations strengthen teaching activities.

Keywords: BNCC, human development, Historical-Cultural Theory.

Resumen: La Base nacional Común Curricular (BNCC) es el documento rector del Currículo de la Educación Básica. Su carácter obligatorio establece directrices que consideran competencias y habilidades como el cerne del proceso formativo para todos los estados y municipios brasileños. En ese sentido, el objetivo de este estudio es analizar críticamente la formación humana que se presenta en la BNCC a la luz de la Teoría Histórico-Cultural. La problemática consiste en revelar la formación humana que impregna la BNCC. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa que utiliza fuentes bibliográficas y docu-



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavai, PR, Brasil.

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil.

mentales para abordar la temática *formación humana*. Se constató que la concepción em la BNCC, nor-teada por la enseñanza de competencias y habilidades, converge para la formación direccionada a adaptación y conformación, que responde a los intereses de la ideología dominante. La Teoría Histórico-Cultural se opone a esa lógica, abogando por una concepción humanizadora que defiende el acceso y el dominio de conocimientos científicos como mediaciones capaces de recalificar las capacidades humanas. Cuando el objetivo es desarrollar el pensamiento y la autonomía de los alumnos, esos fundamentos potencian las actividades de enseñanza.

Palabras clave: BNCC, formación humana, Teoría Histórico-Cultural.

Introdução

A formação humana é uma condição posta aos responsáveis pela humanização das novas gerações, cabendo a esses a transmissão dos conhecimentos acumulados pelas gerações que os precedem, de forma que os novos membros adquiriam os padrões formativos esperados para o contexto histórico. Com a era moderna, a formação escolar se instituiu como necessidade concreta e, a partir desse marco sócio-histórico, a escola pública passou a ser um paradigma perseguido por diferentes nações.

A trajetória histórica da escola pública foi permeada por conquistas e limites, sendo que a centralidade atribuída à escolarização a levou a ser tomada como o epicentro de sucesso e de fracassos. Nos países periféricos do capitalismo, as crises são sentidas com maior profundidade e vistas como um problema particular das nações, que são direcionadas a realizarem reformas educativas. Arendt (2016), quando analisa a crise da educação na América, afirma que é tentador considerar o fracasso escolar como fenômeno local, confinado a fronteiras históricas nacionais, sem conexão com as questões maiores. Concordamos com a autora quando afirma que: "Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler" (Arendt, 2016, p. 222).

A questão enigmática, como pontua Arendt (2016), supera a mera aparência e envolve questões estruturais e ideológicas que permeiam a sociedade capitalista, que, devido a suas condições insolúveis, necessita conduzir os sujeitos a acreditarem que o problema está no "Joãozinho

que não sabe ler". Desse modo, as questões educacionais, dada a essencialidade atribuída ao processo formativo, são objetos de muitos estudos. Esses, a exemplo do realizado por Xavier e Chaves (2018, p. 258), analisam a constituição da escola pública brasileira e indicam a contradição que a permeia.

Ao longo do último século, ao mesmo tempo em que se transformou na agência socializadora por excelência, a escola também se tornou alvo de críticas e insatisfações, indicando que sua consolidação e crise devem ser entendidas como partes constitutivas de um mesmo processo.

Estudiosos vêm recorrentemente se debruçando sobre a problemática. A produção teórica de Libâneo, reconhecido estudioso do campo educacional, é um exemplo. Em suas análises, encontram-se elementos que ele identifica como responsáveis pelas crises. No texto *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar* (Libâneo, 2016), ao analisar os impactos dos acordos internacionais na organização do ensino brasileiro no que tange a conteúdo e forma, ele coloca em questionamento o sentido da permanência da escola pública. Certamente, a formação que vem sendo promovida para a nova geração precisa ser problematizada.

Com base nos estudos desenvolvidos e nas vivências nos espaços educativos da escola pública, podemos assegurar que os sentidos do processo educativo, numa perspectiva humanizadora, são radicalmente opostos aos que vêm sendo ofertados.

As práticas educativas que se concretizam no espaço escolar, dada a sua natureza sócio-histórica, são partes de uma totalidade que se vale de um arcabouço político, teórico e ideológico para a manutenção da sua lógica constitutiva, de maneira que contemplem os fins esperados pela sociabilidade em vigência, regida pelo sistema de produção capitalista, ideologicamente neoliberal. Desse modo, o processo de formação das novas gerações é orientado por documentos propositores, internacionais e nacionais, dos quais destacamos o *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o*

século XXI (1998), o *Projeto Regional da Educação para a América Latina e Caribe* (2004) e a *Base Nacional Comum Curricular* (2018). Alinhados, eles norteiam o modelo formativo e se efetivam sobre uma concepção de formação humana que precisa ser desvelada, a fim de verificar a quem ela beneficia.

Dado o limite deste estudo, objetivamos analisar criticamente a formação humana presente na BNCC à luz da Teoria Histórico-Cultural. O documento criado pelo Ministério da Educação, amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), visa regulamentar o processo formativo nacional e considera essencial a aprendizagem nas modalidades que contempla, apresentando subsumido o norte teórico. Por entender essa falta de clareza como problema, o estudo visa contribuir para desvelar a concepção subjacente presente no documento, assim como as implicações que as proposições encaminhadas acarretam à formação das novas gerações.

A BNCC desempenha papel central na organização do processo educativo, integrando a política nacional vigente. Ao pressupor que suas proposições, embora apresentadas como avanços, têm contribuído para uma formação cada vez mais fragilizada, justifica-se a realização deste estudo, que se soma a outros trabalhos que denunciam os limites impostos pelos atuais encaminhamentos legais.

Para atender ao objetivo proposto, pautamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, referencial psicológico de base marxista, que tem como tese a natureza sociocultural da formação humana. Em sua compreensão sobre condições concretas favoráveis, todos os indivíduos da espécie humana estão aptos ao pleno desenvolvimento humano.

Com base nesse referencial, o estudo estrutura-se de modo a evidenciar, de um lado, a concepção de formação humana que orienta nossa análise e, de outro, os limites impostos

pelos atuais políticas educacionais. Para isso, organizamos o texto em dois momentos, além da introdução e das considerações finais: no primeiro, apresentamos a concepção de formação humana à luz da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que, a partir dela, buscamos identificar as condições favoráveis a tal formação; no segundo, realizamos uma análise crítica dos encaminhamentos da educação atual, sustentada na BNCC, desvelando o conceito de formação humana presente no documento. Por fim, discutimos as implicações desses encaminhamentos para a organização do ensino voltada à formação humana.

Formação humana na Teoria Histórico-Cultural

A natureza sócio-histórica do desenvolvimento humano se institui com a evolução filogenética, processo que compreendeu longo período, composto por uma sequência de estádios. No último, com o aparecimento do homem atual, o *Homo sapiens*, ocorreu a viragem: os indivíduos da espécie se libertaram da dependência das leis biológicas transmitidas por hereditariedade. Essas mudanças de natureza anatômicas e fisiológicas adquiridas no processo de hominização³ levaram ao "surgimento da história social da humanidade" (Leontiev, 2004, p. 282) e colocaram os indivíduos da espécie humana doravante na dependência das "leis sócio-históricas".

Isso não significa que o aparato biológico deixou de ser parte constitutiva da formação humana, como veremos mais à frente, pois é sobre essa estrutura que as características humanas se formam. O que Leontiev (2004, p. 285) esclarece é que não nascemos humanos, mas, sim, com as potencialidades de virmos a nos humanizar, posto que "as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura". Desse modo, tudo o que nos caracteriza, nos capacita e nos consti-

³ "A hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas às *leis sócio-históricas*" (Leontiev, 2004, p. 280, grifos do autor).

tui humanos advém do mundo externo. Como essa mudança foi possível? Foi possível graças à atividade produtiva desenvolvida ao longo do processo filogenético.

Compreender como essa transformação se deu contribui para esclarecer as condições impostas aos membros das novas gerações. Leontiev (2004) elucida que esse processo foi possível graças à atividade criadora e produtiva dos homens, o *trabalho*, ou seja, por meio e "em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas" (Leontiev, 2004, p. 283).

A partir dos resultados dessas intervenções e dessas criações "os seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se de certa maneira nos seus produtos (materiais, intelectuais, ideais)" (Leontiev, 2004, p. 283). Elementos que o autor denomina de *objetivações*, que vêm a ser os produtos do trabalho que se acumulam no mundo externo. Nelas, encontram-se cristalizadas as conquistas atingidas pela humanidade ao longo da história, as quais as novas gerações precisam ter acesso como condição de vir a ser formar.

Pasqualini e Eidt (2019, p. 62) chamam a atenção para a potencialidade adquirida por um dos nossos órgãos, o cérebro, pois esse, conforme destacam, tornou-se "capaz de produzir, inventar, criar e transformar o mundo a nossa volta, passando a transmitir nossas conquistas para as novas gerações, por outro meio, que é justamente a cultura". Objetivando a formação humana na criança, precisamos projetar desenvolvimento de potencialidades já conquistadas pela humanidade, considerando o aparato cerebral e a riqueza do legado cultural. Nessa direção, explicitamos a seguir o conceito de apropriação.

A grande defesa da Teoria Histórico-Cultural é a apropriação da cultura como condição do desenvolvimento do psiquismo humano. Condição pela qual os membros das novas gerações podem vir a dominar as objetivações que se

encontram postas no mundo social e, por meio desse processo, formar em si as capacidades e as características humanas. Em que consiste esse processo? Em quais circunstâncias ele se efetiva?

Não se efetiva de forma natural, ou seja, não basta o acesso das crianças aos bens culturais, por mais singelo que seja. A clareza da natureza desse processo é norteadora para o processo de formação das novas gerações. Na atualidade, ao chegar ao mundo, a criança encontra um legado cultural riquíssimo de humanidade, ou seja, pleno de possibilidades que ela precisa e pode vir a conquistar. O papel do responsável na organização e na direção é crucial e requer, conforme alerta Arendt (2016), a *autoridade*.

A omissão representa o abandono da criança às leis sociais sem a capacitar para tanto e, com isso, a reação das crianças "tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos" (Arendt, 2016, p. 230). Essas atitudes são comuns nas relações sociais vigentes nos nossos dias, tanto no âmbito doméstico, quanto educativo. Constatação essa que valida a compreensão das leis do desenvolvimento psíquico à luz do referencial que adotamos, que não nega a presença das leis naturais, mas entende que elas precisam ser requalificadas, como condição da formação humana.

Um dos grandes esforços de Vigotski⁴ (1995) foi desvendar as leis desse processo à luz da história, ou seja, para além das explicações presentes no seu tempo, de cunho naturalizante. A partir do estudo das funções psicológicas, ao identificar seus grupos, as funções elementares e as superiores, seu desafio foi esclarecer o seu funcionamento.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, à medida que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior (Vigotski, 1995, p. 121).

⁴ Nesse trabalho, adotamos a grafia Vigotski, mas preservamos, nas citações, a grafia utilizada nas obras citadas.

A partir dessa defesa, Vigotski sustentou que a base natural, os seja, as funções psicológicas elementares, capacidades inatas que o indivíduo apresenta, vêm a conquistar novas qualidades, novos patamares ao longo do desenvolvimento. Assim como elucidou a abrangência do desenvolvimento delas, das funções superiores, ele evidenciou que elas compreendem duas causas indissolúveis, que explicam como as novas qualidades das funções psicológicas são conquistadas.

O conceito de "desenvolvimento das funções psíquicas superiores" e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolúvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão (...). Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (Vigotski, 1995, p. 29).

O que significa que, no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, dois fenômenos se efetivam concomitantemente: o domínio dos meios externos, dos signos, e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Com base nessas premissas, podemos afirmar que, no processo de apropriação da cultura, as funções psicológicas são constantemente requalificadas. Nessa direção, é importante compreender as condições favoráveis ao desenvolvimento desse processo, considerando a natureza sócio-histórica da formação humana.

Em Leontiev (2004), encontramos as características decorrentes da apropriação da cultura. Em linhas gerais, é um processo ativo por parte dos membros inseridos na sociedade; demanda comunicação, que vem a ser a educação por parte dos indivíduos responsáveis; e, o principal, é o processo desenvolvente.

Em relação à primeira característica, na qual o

autor sublinha que o processo é sempre ativo por parte do sujeito, significa que precisa atuar sobre o meio desenvolvendo atividade de reprodução. "Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos (...) é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto" (Leontiev, 2004, p. 286). Isso significa que não é qualquer atividade.

Tomamos como exemplo o uso do lápis por uma criança, pois não basta que ela o manuseie. A criança precisa reproduzir os modos da atividade humana que se encontram no objeto, ou seja, desenvolver os movimentos motores necessários ao uso social do objeto, que vem a ser a forma social de pegar o lápis e de utilizá-lo convencionalmente. Em outras palavras, o sujeito precisa se adaptar ao objeto e, para tanto, necessita realizar a *atividade adequada* em relação ao objeto, visto que é dessa forma que conquista as habilidades que se encontravam externas a si.

Para que essa atividade se efetive, é necessário considerar outra característica fundamental: a atividade depende de comunicação por parte dos membros que dominam os elementos da cultura, ou seja, requer educação. Nesse sentido, destacamos as palavras de Pasqualini e Eidt (2019, p. 65) para evidenciar o papel dos responsáveis: "orientar, organizar e guiar a atividade da criança para que nela se reconstrua a atividade cultural e histórica incorporada nas objetivações da cultura".

A dependência da apropriação da cultura, assim como da inserção social, são pilares da teoria. Isso significa que, conforme já pontuamos, o livre acesso não assegura a apropriação das aptidões humanas cristalizadas nos elementos da cultura.

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante *através doutros homens*, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um *processo de educação* (Leontiev, 2004, p. 291, grifos nossos).

Nessa perspectiva teórica, a criança precisa ser educada a atuar *com o e a partir dos* objetos

e dos fenômenos sociais, condição que se opõe às proposições de natureza pragmáticas, utilitaristas, fundamentadas numa vertente teórica de desenvolvimento de cunho biológico, em geral presente nos documentos norteadores da educação pública.

Contudo, ter conhecimento dessas condições que asseguram e que limitam o desenvolvimento humano na criança não é suficiente. É preciso se comprometer com a concretização de ações na direção de promover sua aprendizagem, o que não é simples, como o próprio Leontiev ressaltou no seu tempo. "Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa" (Leontiev, 2004, p. 291).

Diante do contexto posto, no qual o fracasso dos sistemas educativos, responsáveis em grande medida pela formação das novas gerações, são recorrentemente anunciados e vivenciados, se faz urgente buscar estratégias para fazer frente aos encaminhamentos oficiais que vêm regendo esse processo. A tarefa é árdua, mas, diante do cenário de negação da cultura imposto diariamente às novas gerações, faz-se necessária e urgente.

Nessa direção, temos a contribuição dos pressupostos basilares da teoria, das produções dos seguidores e dos pesquisadores que nos apresentam elementos teóricos para pensarmos a organização de atividade educativa comprometida com a formação humana.

No que diz respeito à formação humana, segundo o referencial assumido, significa o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conquistas que requerem as condições ideais. Vigotski (2006), ao analisar a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, destacou a primeira,

ou seja, o aprendizado como impulsionador do desenvolvimento. Mas, não é qualquer aprendizado que promove desenvolvimento, e a escolha não cabe ao aprendiz. Reafirma-se, aqui, o papel do responsável do educador.

Vigotski (2006, p. 114) apresenta a lei fundamental do desenvolvimento, enfatizando que a aprendizagem tem início nas interações sociais, nas atividades coletivas, "como funções interpessoais", posteriormente atividades individuais, "como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas". Ele também destacou que: "Como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, assim estas inter-relações são também a origem dos processos volitivos da criança" (Vigotski, 2006, p. 114). A partir dessas assertivas, podemos concluir que, tanto a escolha do que o aprendiz precisa aprender para enriquecer sua formação, como o engajamento dele, ou seja, as motivações da criança pela realização das atividades educativas propostas, encontram-se na responsabilidade dos educadores.

Em Talizina (2017, p. 226), encontramos a validade de considerarmos o elemento motivador⁵, tendo em vista que "o objetivo do professor é levar à consciência da criança aqueles motivos que não possuem um significado social importante, porém são capazes de atuar fortemente⁶". Essa demanda está diretamente relacionada à atividade de ensino desenvolvvente, colocar a criança em atividade de pensamento, levá-la a pensar a partir de conceitos científicos e, nessa atividade, desenvolver suas potencialidades cognitivas⁷.

Há condições concretas que produzem interesse cognitivo nos alunos em relação à atividade de aprendizagem, segundo Talizina (2017, p.

⁵ "Na Psicologia, sabe-se que o desenvolvimento dos motivos de aprendizagem se dá por duas vias: 1) por meio da compreensão do sentido social da aprendizagem e 2) por meio da própria atividade escolar, que deve ser interessante ao aluno por uma ou outra razão" (Talizina, 2017, p. 226).

⁶ A autora se refere às práticas avaliativas, em um sentido que contribua para a aprendizagem desenvolvvente. "Por exemplo, o desejo de obter boas notas. É necessário ajudar os educandos a compreender a relação objetiva entre as avaliações e o nível de assimilação dos conhecimentos e ações. Dessa forma, pode-se aproximar gradualmente a motivação ao desejo por obter um alto nível de conhecimentos e habilidades" (Talizina, 2017, p. 226).

⁷ Nessa perspectiva, a autora ressalta a importância da oferta de condições concretas, contrapondo-se à fragmentação do ensino em fenômenos particulares. "Ao contrário, quando o estudo da matéria ocorre por meio da descoberta da essência, localizada na base de todos os fenômenos particulares, então, os próprios estudantes, alicerçados nessa essência, obtêm todos os fenômenos particulares. A atividade escolar assume um caráter criativo para a criança, e produz-se o interesse no estudo da matéria específica" (Talizina, 2017, p. 227-228).

230, grifo da autora); elas estão relacionadas ao material estudado, à organização de trabalhos em grupos e ao "ensino por meio de problemas". São condições sobre as quais o professor deve atuar, mediando, para que os alunos no coletivo se coloquem em atividade, para que realizem ações mentais tentando resolver os problemas apresentados pelo professor.

A organização das atividades de ensino nessa perspectiva, na qual os alunos precisam estar motivados a participar, os coloca em atividade de pensamento para sanar necessidades. Necessidades essas que só serão supridas com a mediação dos conceitos científicos.

Com base nos estudos desenvolvidos, esse norte teórico pode ser adotado na organização dos diferentes níveis de ensino. Na teoria da periodização, que conceitua a atividade dominante nos diferentes períodos que compreendem o desenvolvimento humano, encontram-se pressupostos teóricos que podem vir a nos instrumentalizar de forma mais assertiva, tanto na seleção dos instrumentos culturais, como na organização das atividades de ensino desenvolvendo do período a que se destina. Mas, no contexto da educação atual norteada pela BNCC, qual a formação humana presente?

BNCC e os caminhos para a (de) formação humana

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, no ano de 2018, para o Ensino Médio, com amparo legal da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 210, fixou conteúdos mínimos para a formação básica comum (Brasil, 1988). Tal artigo, regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação dada pela Lei n.º 9.394/1996 (LDB), determina a adoção da BNCC que, em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios, estabeleceu as competências e as diretrizes para a Educação Básica. Sobre a organização da BNCC, Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 18) a descrevem como um:

duas partes (Educação Infantil e Ensino Fundamental, em 20 de dezembro de 2017, e Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018) passando ambas a compor o mesmo volume a partir do final de dezembro de 2018.

A BNCC é um documento de caráter normativo e obrigatório, "orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à *formação humana* integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso), conforme consta na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Nesse mesmo viés, a BNCC apresenta dez competências gerais da Educação Básica, que "*pretendem* assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma *formação humana* integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (Brasil, 2018, p. 25, grifos nossos). Para melhor compreensão, seguem as dez competências gerais listadas na BNCC:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos (...) para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual (...) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais (...).
4. Utilizar diferentes linguagens (...) para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação (...) resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais (...) que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida (...).
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis (...) com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, (...) reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação (...) sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação (...) sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

impactante documento parametrizador homologado pelo Ministério da Educação em

De fato, é possível identificar que não há um

objetivo direto de assegurar a formação humana no processo de aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, pois o próprio objetivo das competências gerais inicia com o verbo na terceira pessoa do plural do presente indicativo, *pretendem*, ou seja, há intenção, e não ação.

Destarte, vale destacar que a organização da BNCC se sustenta no direcionamento do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades ou ainda, como apresentam Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 18, grifo dos autores), a Base "tem por finalidade arrolar o que, em seus próprios termos, seriam as *aprendizagens essenciais* a serem desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica". Os autores advertem que, para compreender o projeto político-pedagógico que sustenta a BNCC, precisamos desvelar a tríade que a sustenta: contexto em que ela foi produzida, os sujeitos envolvidos e, por fim, o conceito de competência presente.

As primeiras reflexões sobre a BNCC, entre 2012 e 2015, preocuparam-se com a elaboração de um documento que garantisse efetivamente aos estudantes o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, envolvendo, nas discussões representantes das mais diferentes esferas educacionais, órgãos e representações sociais. O trabalho foi interrompido em 2015 e um "novo" documento foi apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela equipe formada por profissionais da UnB e da PUC-Rio (Bonini & Costa-Hübes, 2019). Após o golpe que levou ao *impeachment* da Presidenta Dilma, o cenário se redesenhou e novas versões (terceira e quarta) da Base foram apresentadas, sendo aprovada a última, que vale ressaltar, foi na contramão das propostas anteriores e a favor dos interesses dos setores privados.

As suas demandas foram representadas fortemente pelo setor privado nacional e internacional (empresas, fundações, instituições filantrópicas e financeiras), que estiveram presentes no processo de organização, elaboração e aprovação do documento. Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 26) constatam que "o que se quer promover, quando se recorre aos agentes privados, é o

que a Fundação Itaú denomina de paradigma de colaboração integrativa entre empresas privadas e suas fundações com a educação pública". A linha tênue que envolveu o público e o privado na BNCC apresentou mais enfaticamente uma nova forma de governabilidade e sociabilidade, deslocando a definição de público, inserindo-o como centro de todas as disputas em nome de interesses diversos.

Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 32) asseveram que

o que justifica, dessa forma, o envolvimento dos grandes grupos econômicos na produção da BNCC é o desejo de imputar à educação pública uma ideologia da produtividade e controle, caracterizada pela transposição da lógica empresarial voltada à política de resultados e metas.

É nesse contexto de disputas que a aprendizagem por competências ganha espaço notório. De acordo com a Base, o conceito de competência marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas do século XX e início deste século XXI, alinhado com enfoques das avaliações externas e interferências internacionais. O que se verifica é sua solidificação na ideologia neoliberal, sustentada no discurso de qualidade. Peroni e Lima (2023) asseveram que, nesse período histórico, os encaminhamentos da Educação Básica brasileira configuram um projeto em disputa que se modifica conforme a correlação de forças entre o público e o privado, envolvendo interesses individuais e coletivos compatíveis e complementares.

Em outras palavras, os encaminhamentos para a educação, por meio da BNCC, seguiram as demandas da reorganização do capital. Harvey (2013) elucida que o Estado conduzido pela ideologia neoliberal assume o papel de criar e de preservar uma estrutura institucional apropriada às práticas político-econômicas, com foco na liberdade e na capacidade empreendedora individual. O autor complementa que o neoliberalismo conquista sua hegemonia discursiva de maneira a afetar amplamente as mentalidades, modo de vida e organização social. Nesse mesmo sentido, Iwasse e Branco (2018, p. 109) afirmam

que, sob a égide da hegemonia neoliberal, as reformas educacionais expressam um consenso a respeito da urgência em adequar as diferentes esferas da educação (currículo, formação, prática pedagógica etc.) aos moldes dessa ideologia.

Nesse interim, os encaminhamentos das práticas pedagógicas, previstos na Base, seguiram a mesma organização político-ideológica iniciada na década de 1990, ao preconizar que:

as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de *competências*. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “*saber*” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “*saber fazer*” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (...) (Brasil, 2018, p. 13, grifos nossos).

Como o documento apresenta, o desenvolvimento do ensino está sustentado no desenvolvimento de competências, que possui intrínseca relação com os “saberes” ou “aprenderes” inseridos nos documentos internacionais, como, por exemplo, as declarações *Educação Para Todos*, ocorridas em Jomtiem (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015); o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, denominado “Educação um tesouro a descobrir” (Delors, 1998), também conhecido como Relatório Delors; e, mais recentemente, o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe – PRELAC (Unesco, 2004).

Nesse último relatório, as orientações consistem em promover uma educação sustentada em cinco pilares, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser e aprender a empreender. O pilar aprender a empreender foi adicionado no documento PRELAC, como foco estratégico número 1, cujo objetivo está nos conteúdos e nas práticas da educação. A adoção do pilar é justificada pela necessidade de agregar à educação contemporânea “abordagens para o exercício da cidadania e para a construção de uma cultura de paz” (Unesco, 2004, p. 9), ao considerar o mundo de

incertezas e mudanças.

Ademais, a justificativa que envolve tais direcionamentos nos documentos se sustenta na necessidade de promoção de mudanças nas políticas e nas práticas educacionais enquanto focos estratégicos, visando ao desenvolvimento humano, à inovação e à educação de qualidade (Unesco, 2004). Observa-se que as ideias propostas nos documentos internacionais e presentes na Base contrapõem-se à formação humana numa perspectiva humanizadora, concepção que, conforme verificamos, compreende um processo complexo, que requer as condições adequadas para que ela venha a se efetivar. Bonini e Costa-Hübes, (2019, p. 32), por fim, advertem que:

A noção de competência, além disso, apaga os embates sociais (pois a competência, como habilidade cognitiva, não envolve luta, disputa) e ainda favorece a meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia na qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada ao próprio bem-estar, para os produtos que se pode ou almeja consumir, supostamente como resultado de seu esforço individual) é alçado à condição de herói de si mesmo.

Nessa direção, dada a natureza da educação escolar, a sua função deveria ser a seleção dos conteúdos ideais e da forma mais adequada de colocar os alunos em atividade de aprendizagem deles. Cabreira e Baumgärtner (2019) discorrem que a BNCC atribui aos sistemas de ensino a escolha dos métodos, pedagogias específicas, distribuição das aprendizagens, elaboração e aplicação de avaliação, entretanto, embora haja esse discurso, os verbos utilizados quando ela aborda a articulação com a etapa anterior sinalizam a aposta conceitual em princípios da ciência positivista, conceito de experiência por sustentação no empirismo, condição que distancia os alunos da atividade de aprendizagem.

Dito isto, compreende-se que, quando se trata da educação escolar, a atividade consciente e comprometida do professor é crucial: ele deve oportunizar ao estudante o acesso aos conhecimentos científicos e, como condição para tanto, precisa, além do domínio do conhecimento, organizar as atividades de ensino de forma que os alunos se coloquem em atividade de apren-

dizagem mediada pelos conceitos científicos. Cabreira e Baumgärtner (2019, p. 47) sinalizam que

quando se opta pela empiria, relega-se a segundo plano a transmissão de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Ao fazê-lo dessa forma, nega-se a história e a reflexão concretamente pensada, e aposta-se na prática como estratégia de ensino.

A nosso ver, o domínio dos conhecimentos científicos é condição para que os alunos venham a desenvolver as suas capacidades cognitivas, a apreender as leis que constituem a realidade em que vive, assim como a desenvolver o pensamento crítico reflexivo sobre ela. Perspectiva que se opõe à formação funcional encaminhada pelos documentos oficiais, cujos pilares norteadores propõem e valorizam capacidades que adaptam e conformam.

No livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, Duarte (2008) apresenta seu posicionamento acerca da Pedagogia do Aprender a Aprender e indica os posicionamentos valorativos da formação encarnado nela, sendo eles: imediatismo – conhecimento individualizado e imediato; esvaziamento do trabalho docente – descoberta por si mesmo; aceitação – atividades impulsionadas por si próprio; e, por fim, adaptação – acompanhar as constantes mudanças.

Tais encaminhamentos, ao se articularem com o desenvolvimento de competências e habilidades, impedem que o estudante avance para além do senso comum ou supere as formas de reprodução estranhadas da vida cotidiana, de maneira que não construa uma consciência crítica e se aproprie das conquistas da formação humana. Branco et al. (2019, p. 162) constatam que, "partindo da ênfase do ensino nas competências e habilidades, ocorre uma secundarização de conteúdos considerados importantes, sobretudo, aqueles mais relacionados com a formação crítica e cultural dos alunos".

Para além do esvaziamento de conteúdos, as decisões pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades promovem a adaptação do sujeito aos interesses capitalistas, em consonância à hegemonia em-

presarial cravada no processo de elaboração da BNCC, com a participação de instituições, organizações ou grupos financeiros, evidenciando o seu interesse na relação público e privado.

Peroni e Lima (2023, p. 35) destacam "o conceito de relação entre público e privado, enquanto disputa entre projetos societários, a partir da compreensão de que público e privado configuram disputas históricas". Sendo assim, "a concepção de público incorpora a noção de um projeto democrático e coletivo, enquanto o privado se refere ao projeto do capital" (Peroni & Lima, 2023, p. 35).

Se, por um lado, a BNCC é um documento norteador da Educação Básica brasileira, por outro, ao se alinhar aos interesses capitalistas, contribui para a adaptação do sujeito ao processo produtivo, ao mundo do trabalho restrito e precário, logo, aprender a empreender é uma necessidade urgente para saciar a fome. Como afirmam Branco et al. (2019, p. 165), o problema central de se defender o ensino por competências e habilidades consiste na "adaptação dos indivíduos ao meio em que estão inseridos, ao invés de serem dotados da capacidade de superação e transformação de suas realidades para melhor".

Nesse viés, três pilares se destacam – aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a empreender – visto que, num mundo escasso de trabalho, o sujeito é conduzido a aprender a fazer alguma coisa e a investir para se tornar empreendedor do seu próprio negócio. Para mantê-lo, todavia, precisa aprender por toda a vida, afinal, se um empreendimento não der certo, poderá aprender outra coisa nova. Nessa perspectiva, o empreendedor será o único responsável pelo sucesso ou pelo fracasso do seu empreendimento, o que é funcional à reprodução do capital ao ocultar a realidade material da concorrência intercapitalista a qual ele vai se submeter.

A educação para o empreendedorismo ganha protagonismo especial no Ensino Médio, que passou por recentes reformas no Brasil, em meio à proposição de um currículo flexível, que permitiria ao indivíduo adaptar-se às condições incertas. "São desconsideradas as mediações e

contradições existentes e trata-se o trabalho sob o capital como algo simples, restrito ao âmbito individual e imediato, sob controle do trabalhador" (Mendonça, Favaro, & Tumolo, 2024, p. 283).

Em sintonia com esse propósito, outro aspecto que ganha força com o advento da BNCC é a defesa das competências socioemocionais, consideradas imprescindíveis para a promoção de comportamentos *desejáveis* que previnam atitudes antissociais. O que se verifica são formas de controle e de padronização de comportamentos e de relações entre alunos e professores, que objetivam orientar a mentalidade social, a fim de naturalizar as relações sociais existentes. "Observa-se que segue em curso uma tentativa de normatizar pela via legislativa e executar como política pública estratégias de direcionamento e controle da subjetividade das crianças e dos jovens a partir das escolas, de forma organizada e sistemática" (Accioly & Lamosa, 2021, p. 718).

Perante o acirramento das contradições sociais, resultante da intensificação da desigualdade econômica, o capital necessita criar estratégias para obtenção do consenso da classe trabalhadora, internalizando valores, sendo essa uma das funções da própria escola pública. Gotardo e Favaro (2019, p. 53), ao analisarem a especificidade da criação da escola pública na Inglaterra, em meio ao avanço capitalista, constataram que "a escola pública em suas origens foi acionada pela burguesia inglesa mais como um mecanismo moral e disciplinar para o trabalhador do que para sua formação profissional". Isso porque a Revolução Industrial avançou mesmo sem sua institucionalização.

Mészáros (2008, p. 35, grifos do autor), por sua vez, salienta que nos últimos 150 anos a "educação institucionalizada" vem cumprindo esse propósito, ao fornecer o pessoal necessário à expansão do capital, como também ao "gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade".

Essa função prevalece na atualidade e nos ajuda a elucidar a ênfase nas competências socioemocionais presente na BNCC.

Desta forma, para o capital, se faz necessário investir em estratégias organizadas, sistemáticas e de longo prazo para educar o comportamento dos trabalhadores desde a infância, de forma a "vacina-los" contra atitudes que possam ameaçar a ordem e a segurança dos negócios. Neste pacote, também se inserem o controle sobre o trabalho docente e o desmantelamento desta categoria profissional que agrega grande potencial mobilizador (Accioly & Lamosa, 2021, p. 729).

O fato é que, por não possuir uma formação que assegure o desenvolvimento do pensamento consciente, o sujeito jamais conseguirá compreender sua condição real de vida, as implicações das questões estruturais, econômicas; bem como as históricas, sociais ou ideológicas que condicionam tal situação.

Isto é, a formação por competências e habilidades presentes na BNCC garante que o sujeito apreenda somente o que for necessário para adaptar-se à ideologia dominante. Concordamos com a ideia de que o referido documento educacional, de caráter normativo e obrigatório, "deveria estabelecer um currículo, que de fato, fortalecesse o ensino e proporcionasse uma educação emancipatória, trazendo mais qualidade, equidade e inclusão social" (Branco et al., 2019, p. 168). Contudo, esse caminho só é possível a partir de uma nova organização econômica, social, política e ideológica, que priorize o intuito de que as novas gerações sejam formadas com a consciência de ser histórico e social, condição que assegura, de acordo com os princípios da Teoria Histórico-Cultural, a formação humana, criadora e produtiva.

Essa formação, conforme descrito no início do texto, requer determinadas condições, entre elas destaca-se a apropriação da cultura, processo que demanda transmissão, intencionalidade e a organização adequada do processo educativo. A defesa da formação humana, presente no texto da BNCC, é incompatível com suas próprias proposições.

Ao contrário, segundo Peroni e Lima (2023), os conteúdos da educação brasileira estão vinculados aos valores de mercado, exercendo influência nas políticas e na organização educacional, com centralidade no argumento da privatização e da

desestatização da educação. A autoras acrescentam que a guerra cultural se fortalece, sustentada no discurso neoconservador com características neofascistas, discurso este que se opõe ao "marxismo cultural, à doutrinação ideológica, ao gramscismo e outros termos cunhados para representar o inimigo a ser combatido dentro das escolas" (Peroni & Lima, 2023, p. 39).

Tais resultados da ineficiência curricular educacional adotada na BNCC estão escancarados em todas as avaliações externas, em que o Brasil ocupa os últimos lugares. Esses resultados, por um lado, reforçam o fracasso da sociedade, revelam o aniquilamento da formação humana, a inviabilização das condições adequadas à formação das novas gerações numa perspectiva humanizadora. Por outro, garantem a vitória do mercado empresarial e do capital, o que indica ser eficiente ao seu fim maior.

Considerações finais

A condição humana, resultante da atividade produtiva e das interações estabelecidas entre os indivíduos no início da história da humanidade, colocou a formação das gerações precedentes na dependência das condições sócio-históricas, da apropriação da cultura. Verifica-se que, no decorrer da história, os homens não deixaram de produzir para atender a suas necessidades, entre essas, a necessidade de educar os seus descendentes, de modo que a criação da escola pública se edificou em um determinado período histórico, para atender necessidades dos homens em assegurar uma determinada formação.

O estudo revelou que o modelo formativo, requerido na organização social vigente, assegurado por documentos oficiais norteadores, demanda um tipo ideal de formação para os brasileiros. A Base é o documento norteador do currículo da Educação Básica e seu caráter obrigatório estabelece diretrizes para o processo educativo, com competências e habilidades a serem atendidas por todos estados e municípios brasileiros. Ao analisar criticamente a formação humana presente na BNCC, à luz da Teoria Histórico-Cultural, compreende-se que ela inviabiliza

o ensino dos conteúdos científicos de forma necessária ao desenvolvimento intelectual dos alunos.

Torna-se notório que a formação humana presente na BNCC converge para a formação voltada para os interesses de mercado, focando as competências e habilidades, de modo a garantir a adaptação e o conformismo social. Ou seja, ela vai ao encontro da aceitação dos interesses da ideologia dominante, contrapondo-se à formação humana crítica que possibilita ao estudante o acesso aos conhecimentos científicos, à cultura e ao conhecimento de possibilidades de relações sociais distintas da atual, enfim, que possa ser capaz de promover o pleno desenvolvimento humano.

Referências

- Accioly, I., & Lamosa, R. A. C. (2021). As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil. *Vértices* (Campos dos Goitacazes), 23(3), 706–733. <https://doi.org/10.19180/1809-2667.v23n32021p706-733>
- Arendt, H. (2016). *A crise na educação*. In H. Arendt, *Entre o passado e o futuro* (pp. 221–247). Perspectiva.
- Bonini, A., & Costa-Hübes, T. C. (2019). O contexto a produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In T. C. Costa-Hübes, & M. A. D. Kraemer (Orgs.), *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes* (pp. 17–40). Mercado de Letras.
- Branco, E. P., Branco, A. B. G., Iwasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. (2019). BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? *Debates em Educação*, 11(25), 155–171. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Cabreira, M. C., & Baumgärtner, C. T. (2019). Alfabetização: na trama da escrita, o vazamento de sentidos na BNCC. In T. C. Costa-Hübes, & M. A. D. Kraemer (Orgs.), *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes* (pp. 41–68). Mercado de Letras.

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez.

Duarte, N. (2008). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. Autores Associados.

Gotardo, C. A., & Favaro, N. A. L. G. (2019). Escola pública: origens e funções no período da revolução industrial inglesa. *Horizontes*, 7(13), 37–54. <https://doi.org/10.30612/hre.v7i13.9122>

Harvey, D. (2013). *O neoliberalismo: história e implicações* (4ª ed.). Loyola.

Iwasse, L. F. A., & Branco, E. (2018). Neoliberalismo e trabalho: dilemas da formação docente no Brasil. In R. Araújo (Org.), *Trabalho e Educação: os dilemas do ensino público no Brasil* (pp. 109–127). CRV.

Leontiev, A. (2004). O homem e a cultura. In A. Leontiev, *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.

Libâneo, J. C. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 38–62. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>

Mendonça, C. de L., Favaro, N. de A. L. G., & Tumolo, P. S. (2024). A categoria trabalho e a educação dos jovens na Declaração de Incheon. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 16(2), 270–287. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i2.53897>

Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (2ª ed.). Boitempo.

Pasqualini, J., & Eidt, N. M. (2019). A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In C. Magalhães, & N. M. Eidt (Orgs.), *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil* (pp. 59–80). CRV.

Peroni, V. M. V., & Lima, P. V. de. (2023). A educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. *Educere et Educare*, 18(47), 34–52. <https://doi.org/10.48075/educare.v18i47.30213>

Talízina, N. F. (2017). Vias para a formação da motivação escolar. In A. M. Longarezi, & R. V. Puentes (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: antologia: livro I*. 225–235. EDUFU.

Unesco (2004). *Prelac: uma trajetória para a educação para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000137293_por

Vigotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vigotski, *Obras Escogidas*. Tomo III. Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia.

Vigotski, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (10ª ed., pp. 103–117). Ícone.

Xavier, L. N., & Chaves, M. W. (2018). A invenção da Escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. *História Caribe*, XIII(33), 255–282. <https://doi.org/10.15648/hc.33.2018.10>

Lilian Fávoro Alegriânico Iwasse

Doutora em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências e a Matemática (PCM) e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPE) ambos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pedagoga da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED), Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí, Paraná, Brasil.

Maria José Máximo

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavaí, Paraná, Brasil.

Neide de Almeida Lança Galvão Favaro

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Pós-Graduação em Ensino (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Maringá, Paraná, Brasil.

Endereço para correspondência

Universidade Estadual de Maringá

Av. Colombo, 5790.

Zona 7, 87020-900

Maringá, PR, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.