



EIXO 3: POLÍTICAS CURRICULARES, AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO LOCAL, NACIONAL, REGIONAL E GLOBAL

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DO DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS E REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE

Jerline da Silva Rocha
UFCAT
rochajerline@gmail.com

Carlos André Nunes Lopes
UnB
nunislopes@hotmail.com

Resumo

Este resumo tem por finalidade analisar os efeitos do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio sobre o processo de escolarização dos educandos e as repercussões no trabalho docente. Nas últimas décadas, a educação Brasileira tem sofrido uma série de reformas curriculares que, sob a discurso da modernização, intensificam a vinculação da escola pública aos interesses e demandas do capital. Essas transformações ganham forma na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), impactando diretamente os currículos regionais (Brasil, 2017). Após a homologação da BNCC para o Ensino Médio, em dezembro de 2018, o estado de Goiás iniciou a elaboração de documentos alinhados à reforma educacional. Nesse contexto, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), por meio da Portaria nº 331/2018, que definiu diretrizes e critérios para a formulação curricular, viabilizando o desenvolvimento do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). O DC-GOEM apresenta uma formulação alinhada aos princípios da BNCC e à Reforma do Ensino Médio, marcando uma mudança no papel social da escola. O documento adota como eixos estruturantes o protagonismo juvenil, o desenvolvimento de habilidades e competências, e a flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos e da incorporação de tecnologias educacionais. Com base na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, buscaremos compreender as concepções de formação escolar que são defendidas no DC-GOEM. Ao aprofundar as premissas do DC-GOEM, observa-se que o desenvolvimento de

habilidades e competências está fortemente alicerçado na pedagogia das competências do “aprender a aprender”, ancorada em concepções construtivistas e behavioristas (Duarte, 2001, Ramos, 2001). Tais abordagens são inseridas na educação sob a ótica do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da adaptação dos sujeitos às exigências do mundo contemporâneo e produtivo. Ademais, no DC-GOEM, sobretudo no documento referente à bimestralização, e a ênfase exacerbada na incorporação das tecnologias, particularmente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), como ferramentas pedagógicas. Essa abordagem direciona o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes para um processo de plataformização, o qual, segundo Ramos (2001), revela uma valorização excessiva e determinista das tecnologias. Tal movimento busca imprimir valores voltados à adaptação, afetando não apenas a formação, mas também a constituição da identidade do cidadão-trabalhador diante das constantes instabilidades que marcam o cenário contemporâneo de sobrevivência. Dessa forma, embora a BNCC e o DC-GOEM se apresentem sob discursos de inovação e promoção do desenvolvimento voltado ao mundo contemporâneo, na materialidade, essas diretrizes revelam estratégias que influenciam os modos de agir e pensar dos sujeitos, além de promoverem a responsabilização individualizada pelo processo educativo, enfraquecendo seu caráter coletivo. Nessa perspectiva, Duarte (2001), Ramos (2001) e Anjos (2011), apontam que a escola deixa de cumprir sua função na transmissão de conhecimentos científicos, essenciais ao desenvolvimento de funções superiores, especificamente humanas e à construção de uma leitura crítica das realidades sociais. No que diz respeito às estratégias voltadas à formação humana, observa-se que o mesmo ocorre com as diretrizes, especificamente a BNCC e o DC-GOEM, as quais orientam o trabalho de professores e professoras, perpetuando modelos de formação de homens e mulheres baseados em compreensões fragmentadas da vida social. Essas diretrizes circunscrevem os sujeitos da ação pedagógica a relações de caráter praticista, obliterando a práxis transformadora e, conseqüentemente, dificultando a socialização dos saberes sistematizados, condição para a promoção do desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Para Curado e Lopes, (2024), é mister “saber por detrás dos conteúdos científicos as expressões que elaboram a força e o consenso que produzem equilíbrio e sustento nas relações de força do Estado Capitalista, apresentado sempre

como “universalista” e que restringe a poucos uma formação básica de cultura geral principiando no ensino fundamental, seguido no ensino médio etc. Nesse sentido, os conteúdos escolares, agora enxutos por estas reformas, expressam conteúdo de classes que pode vir a subalternizar uns e sublevar outros, impedindo os sujeitos de apropriação da objetividade do real ou negando-se de forma direta a “produção, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade”, conforme defende Saviani (1999). Evidenciar e confrontar as concepções mágicas e folclóricas do mundo consiste em uma das contribuições primordiais da formação que se queira omnilateral. Diante disso, uma vez que nesse momento exige-se na atuação docente debates sobre o “novo” homem, o “novo” discente que consiga explicar o movimento da realidade, ou seja, operar com a ciência instituída por referência a uma série de fenômenos explicativos e seus nexos causais e dialéticos, além de desmontar o adestramento psicofísico para a juventude por meio de tais reformas na formação básica. Esta é uma tarefa indispensável que fornece o ponto inicial para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. Percebe-se, então, a importância histórica do momento e a obstacularização por meios dos documentos curriculares expostos acima à atuação de professores e professoras para a formação de uma nova visão de mundo e para a formação de um novo sujeito-intelectual. Em síntese, constitui-se imprescindível que professores e professoras, ancorados na visão científica de mundo, críticos aos fenômenos da vida humano-social, desde ao mais cotidiano ao mais complexo pensamento conceitual, ofereçam aos destinatários da escola pública, isto é, às crianças e aos jovens da classe trabalhadora, motivos de ação assentada em significações (significado-sentido) que vá enriquecer o *devoir* destes sujeitos que se formam e se transformam no mundo.

Palavras-Chave: políticas curriculares; trabalho docente; Teoria histórico-cultural.

Referências

ANJOS, R. E. **A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos.** Temas em Educação e Saúde, v. 7, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece as diretrizes



e bases da educação nacional e a regulamentação do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

CURADO, K. A.P.C., LOPES, C. A. N. **Políticas e reformas educacionais: enfrentamentos na formação e atuação de professores da educação básica**, Revista Cocar, 2024.

DUARTE, N. **A aproximação da psicologia vigotskiana ao lema pedagógico “aprender a aprender” é uma estratégia ideológica**. In: DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 35-40.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.