

CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica

REFERENCE CURRICULUM OF MINAS GERAIS: an analysis from historical-critical pedagogy

Leonardo Docena Pina¹ - UFJF 
 Carolina Nozella Gama² - UFAL 
 Ana Carolina Galvão³ - UFES 

RESUMO

Este texto se fundamenta no método materialista histórico com o objetivo de analisar o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para tanto, recorre à análise documental para captar as concepções de formação humana, educação escolar, avaliação e currículo, de forma a explicitar a orientação pedagógica que fundamenta o documento. Assim, revela a subordinação do CRMG aos mesmos fundamentos da contrarreforma representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além do mais, para fortalecer a resistência ativa ao projeto empresarial de educação pública, do qual a BNCC e o próprio CRMG fazem parte, o texto defende a pedagogia histórico-crítica como alternativa contra-hegemônica, em oposição ao esvaziamento da formação escolar e à destruição da educação pública, almejados pelas pedagogias do “aprender a aprender” e pelos princípios gerencialistas que sustentam o CRMG.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG); Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This paper is based on the historical materialist method and aims to analyze the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG) for Early Childhood Education and Elementary Education. In order to identify the concepts of human formation, school education, evaluation, and curriculum, the text uses a documentary analysis, thus clarifying the pedagogical orientation that underpins the document. Based on this analysis, this study demonstrates the subordination of the CRMG to the same principles of the counter-reforms represented by the National Common Curricular Base (BNCC). Furthermore, to strengthen active resistance against the corporate project for public education – of which the BNCC and the CRMG are a part – this paper advocates for historical-critical pedagogy as a counter-hegemonic alternative. This defense is a response to the emptying out of school-based learning and the destruction of public education, both intended by the pedagogies of “learning to learn” and the managerialist principles that sustain the CRMG.

KEYWORDS: Reference Curriculum of Minas Gerais (CRMG); Common National Curriculum Base (BNCC); Historical-critical pedagogy

¹ Doutor em Educação pela UFJF, Mestre em Educação pela UFJF, Graduado em Educação Física pela UFJF. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF e do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. E-mail: leodocena@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela UFBA, Mestre em Educação pela UFBA, Graduada em Pedagogia pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFAL e do Centro de Educação da UFAL. E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br.

³ Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara, Graduada em Pedagogia pela UNESP/Bauru. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFES e do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais da UFES. E-mail: galvao.marsiglia@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O acirramento das contradições do modo de produção capitalista tem imposto aos trabalhadores o ajuste fundomonetarista e planos de austeridade, com resultados cada vez mais dramáticos no sentido da destruição das forças produtivas (Montoro, 2023). Concomitante a esse processo, a classe empresarial reorganizou sua atuação nas relações de poder no Brasil dos anos 1990 com a criação de inúmeros aparelhos privados de hegemonia, organizados para dirigir a contrarreforma no País e, assim, consolidar seu projeto de sociedade e educação (Pina, 2016). Assim, vem logrando êxito na disputa dos rumos da formação humana no Brasil contemporâneo, aplicando as orientações dos organismos internacionais para avançar com o que Freitas (2018, p. 59) denomina de “reforma empresarial da educação”.

Compreendemos ser necessário enfrentar o esvaziamento da formação humana que caracteriza o projeto empresarial de educação e suas expressões, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), (Brasil, 2017, 2018). Nessa perspectiva, o presente texto se fundamenta no método materialista histórico com o objetivo de analisar o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2018a). Trata-se de um estudo que integra o macroprojeto de pesquisa “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores/as escolares”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Recorremos ao CRMG para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Minas Gerais, 2018a), composto por dezesseis seções: 1. Textos introdutórios; 2. Educação Infantil; 3. O Ensino Fundamental; 4. Áreas de Linguagens; 5. Língua Portuguesa; 6. Arte; 7. Educação Física; 8. Língua Inglesa; 9. Área de Matemática; 10. Matemática; 11. Área da Ciências da Natureza; 12. Ciências; 13. Área de Ciências Humanas; 14. Geografia; 15. História; 16. Ensino Religioso. O processo de análise se concentrou nos tópicos “Textos introdutórios”, “Educação Infantil” e “O Ensino Fundamental” para respondermos às seguintes questões: como se deu o processo de construção do documento? Sua elaboração seguiu os preceitos de uma participação democrática? Qual concepção de formação humana e educação escolar orienta a dinâmica curricular no currículo referência proposto? Que teoria pedagógica e curricular embasa as escolhas realizadas no que diz respeito ao trato com o conhecimento?

Delimitada a problemática e o objetivo de investigação, realizamos um “resgate crítico da produção teórica” produzida sobre o tema, conforme indica Frigotto (2008, p. 88). Em seguida, em um processo de leitura sistemática do documento, definimos o “método de organização para a análise e exposição”; o que se deu através da elaboração de fichamentos, destacando-se conceitos e categorias que permitissem apreender e organizar “as questões prioritárias e a análise do material” (Frigotto, 2008, p. 88). Assim, chegamos às categorias - concepção de formação humana, concepção de educação escolar, concepção de avaliação e concepção de currículo -, de forma a explicitar a orientação pedagógica que fundamenta o documento, bem como as mediações entre o processo de construção do CRMG e as contrarreformas assentadas nos preceitos empresariais na educação pública.

Quanto à análise, buscamos as “conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (Frigotto, 2008, p. 88), tendo em vista superar a aparência do fenômeno e apreender as relações dos dados localizados no CRMG com o todo, desvelando as entrelinhas do material. Afinal, ao trabalhar com o documento não o encaramos como um “objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política”. Por isso, o texto não é tomado como “ponto de partida absoluto,

mas, sim, como objeto de interpretação” (Shiroma *et al.*, 2005, p. 439). Para tanto, localizamos e sistematizamos por escrito excertos do documento que indicam as concepções que o sustentam e suas contradições, cotejando com a literatura crítica já formulada acerca do problema. A partir daí, elaboramos sínteses por escrito, que nos permitiram empreender o esforço de uma “exposição orgânica, coerente, concisa das ‘múltiplas determinações’ que explicam a problemática investigada”, ou seja, o CRMG para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas relações internas, e externas, com o conjunto das contrarreformas impetradas pelo capital. Por fim, indicamos “implicações para a ação concreta” (Frigotto, 2008, p. 89), no intuito de permitir uma alternativa contra-hegemônica diante do problema enfrentado.

As reflexões estão organizadas em três partes, além desta introdução. Na primeira, apresentamos a análise propriamente dita do CRMG. Na segunda parte, recorremos às formulações da pedagogia histórico-crítica, situando-as como referência contra-hegemônica às políticas educacionais almejadas pela contrarreforma empresarial, da qual a BNCC e o CRMG fazem parte. Por fim, apresentamos as considerações finais.

A SUBORDINAÇÃO DO CRMG À BNCC E A CONSERVAÇÃO DOS PRECEITOS EMPRESARIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O processo de construção do CRMG é apresentado pelos seus defensores como resultado de um trabalho coletivo, amparado em uma concepção democrática de participação. Afirma-se que um importante movimento de aproximação das escolas mineiras ao tema foi a realização do “dia D”, no qual a BNCC foi posta em discussão, por meio de “[...] um momento de reflexão e engajamento de toda a Rede Pública, visando garantir aos profissionais a oportunidade de contribuir para as definições conceituais do documento curricular preliminar” (Minas Gerais, 2018a, p. 13). As contribuições recebidas das redes no chamado “dia D” teriam sido analisadas e incorporadas pelos redatores do documento preliminar:

A Versão Preliminar do Currículo Referência de Minas Gerais contou com a participação de mais de 3.100 escolas e 120.000 profissionais de todas as partes do Estado, cujas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento pelos redatores (Minas Gerais, 2018a, p.13).

Afirma-se que, posteriormente, a versão preliminar do CRMG passou por um processo de Consulta Pública online e Encontros Municipais em diferentes regiões do estado, “[...] onde educadores e comunidade escolar puderam debater a versão preliminar do documento e apresentar propostas para ampliá-lo” (Minas Gerais, 2018a, p. 13). Segundo o CRMG, os Encontros Municipais contaram com a participação de mais de seiscentos e noventa municípios e mais de cinquenta e cinco mil participantes, enquanto a consulta pública on-line contou com mais de quatrocentos e quatro mil participações (Minas Gerais, 2018a). Com base nesses dados, bem como na metodologia de participação adotada no estado mineiro, seria possível chegar à conclusão de que o CRMG é “[...] fruto do trabalho coletivo de milhares de profissionais de todas as regiões do Estado, versando sobre a pluralidade de ideias, identidades e expressões de Minas Gerais e, em consonância com a BNCC” (Minas Gerais, 2018a, p. 14).

Embora a construção do CRMG seja apresentada como resultado de uma concepção de participação democrática, envolvendo trabalho coletivo e ampla mobilização, não podemos deixar de considerar que as estratégias adotadas no processo serviram mais para legitimar as posições já estabelecidas do que efetivamente contribuir para as definições de rumo teórico-epistemológico do documento. Ao optar pela subordinação do CRMG à BNCC, foi estabelecida

uma divisão de tarefas capaz de garantir a manutenção dos preceitos dominantes. Com efeito, apresentando-se como um modelo de governança dinâmico, atento às particularidades de Minas Gerais, foi estabelecida uma Comissão Estadual, com representações políticas de órgãos e entidades, um Comitê Executivo para condução e tomada de decisão, uma Coordenação Técnica para encaminhamento dos trabalhos e Grupos de Trabalho de Currículo para redação do documento (Minas Gerais, 2018^a). Assim, foi possível organizar o processo dando-lhe uma face aparentemente democrática, de ampla participação, mas mantendo a tradição autocrática da administração pública, com as decisões centrais definidas pelos gestores do processo. Coube à equipe de redação, por exemplo, analisar as sugestões realizadas pelos docentes e incorporar apenas aquelas que se enquadravam no universo ideológico da BNCC:

Todas as sugestões foram analisadas pela equipe de redação a partir de critérios técnicos e de pertinência. As sugestões acatadas foram decididas em grupo pela equipe de redatores e através de sugestões de especialistas que fizeram a leitura crítica do documento. Diversas sugestões não se adequavam ao momento atual de elaboração do documento, mas foram organizados [sic] e analisados [sic], e servirão de informações sobre próximas etapas do trabalho (legislação, infraestrutura, formação etc.). Os critérios para não aceite foram: 1. Sugestões de alteração na Base Nacional Comum Curricular; 2. Sugestões que ferem a atual legislação; 3. Sugestões que demonstrassem incompreensão da ideia proposta; 4. Sugestão não adequadas [sic] ao ano proposto, ou de alteração de ano definido na BNCC; 5. Solicitação de exclusão/modificação sem justificativa ou fundamentação; 6. Sugestões que não tratam do documento (Minas Gerais, 2018b, s.p.).

Com base no que foi mencionado, podemos compreender que os trabalhadores da educação “[...] tiveram pouca ou nenhuma participação nas instâncias decisórias a respeito da elaboração do currículo” (Carvalhaes, 2023, p.78), sendo subordinados a uma participação voltada à legitimação do processo, sem capacidade decisória. Feita essa reflexão sobre o processo de elaboração do currículo, avancemos na análise do documento.

As concepções e interesses que deram forma à BNCC já foram revelados por inúmeros estudos, cujas críticas contundentes evidenciaram as intencionalidades e contradições dessa política educacional no campo do currículo (Duarte, 2018, 2020; Malanchen; Matos; Orso, 2020; Marsiglia; Machado; Paranhos, 2022; Pasqualini; Martins, 2020; Pina, 2018; Pina; Gama, 2020; Ramos; Saviani, 2016, 2025; dentre outros). Com efeito, já não é novidade o alinhamento da BNCC às pedagogias do “aprender a aprender”.

Segundo Duarte (2006), o lema “aprender a aprender” carrega consigo quatro posicionamentos valorativos que expressam a articulação entre o discurso pedagógico e o cenário ideológico do capitalismo contemporâneo. São eles: (I) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, sem a transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos; (II) é mais relevante adquirir um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do conhecimento do que se apropriar do conhecimento existente; (III) a atividade verdadeiramente educativa é aquela impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades do próprio estudante; (IV) a educação deve preparar os indivíduos para adaptação e readaptação a um mundo em permanente mudança, de conhecimentos provisórios, constituídos por “narrativas”.

Embora já estejam presentes nas contrarreformas curriculares dos anos 1990 no Brasil (Duarte, 2006; Marsiglia; Machado; Pina, 2018), os posicionamentos valorativos do lema

“aprender a aprender” são revigorados na BNCC e passam a se articular ao lema do “direito à aprendizagem”, de modo que a atual contrarreforma curricular se apresente como algo positivo ao desenvolvimento dos estudantes e, assim, seduza os leitores, sem evidenciar seu vínculo com o patamar minimalista de formação e a destruição da escola pública, princípios almejados pelo projeto de educação básica que a sustenta.

O CRMG recorre aos mesmos recursos ideológicos. Defende-se que a BNCC é a referência para as escolas brasileiras promoverem “[...] uma educação nacional embasada nos princípios éticos, políticos e estéticos e que assegure a formação humana integral, os direitos de aprendizagem de todos os estudantes ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica” (Minas Gerais, 2018a, p. 14). Nesse sentido, afirma que, ao definir o que deve ser ensinado em cada ano de escolarização, a BNCC tem a finalidade de orientar a construção dos referenciais curriculares dos estados e projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas.

É importante atentar-se que a finalidade da BNCC não se reduz à orientação dos currículos, como defende o CRMG. A BNCC estabelece um marco para o avanço da contrarreforma empresarial na educação pública, sobretudo porque promove a padronização necessária a um rastreamento mais amplo e preciso dos resultados das avaliações externas (Freitas, 2017; Pina; Gama, 2020). O próprio CRMG adota a estratégia exigida pela BNCC, qual seja, a de recorrer aos códigos alfanuméricos para identificar cada “objetivo de aprendizagem (Minas Gerais, 2018a). Assim, ao discurso de que a BNCC visa garantir “os direitos de aprendizagem de todos os estudantes”, deve-se atrelar o entendimento de que:

A intencionalidade da atual base é padronizar para poder cobrar da escola. Quando dizem que a BNCC garante direitos dos mais pobres, querem de fato significar que agora a escola será penalizada se não ensinar os pobres (ou os ricos) de acordo com tudo que a BNCC diz que têm direito – independentemente de terem ou não condições concretas para poder desempenhar seu trabalho. [...] Portanto, a BNCC não pode ser examinada isoladamente, mas como a base de toda uma política de pressão sobre a escola e seus profissionais, que conduzirá à privatização e destruição da escola pública (Freitas, 2017, s.p.).

É com base nesses termos que o CRMG reproduz a padronização dos currículos almejada pela BNCC. Defende-se que o PPP das escolas se subordine ao documento referência dos currículos de Minas Gerais, ao passo que este reproduz a BNCC. Assim, estaria definida a uniformização curricular que vai desde as orientações dos organismos internacionais, passando pela BNCC e documentos orientadores dos currículos nos estados, até chegar aos planos de aula dos docentes, efetivando a concepção de educação almejada. Daí a afirmação de que o PPP da escola deverá abranger as diretrizes e perspectivas da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais. Segundo o documento, esses três documentos, BNCC, Currículo, PPP, “[...] devem estar inseridos, direta e indiretamente, no Plano de Aula dos professores, permitindo que todo o arcabouço legal, conceitual e material discutido possa se efetivar em sala de aula” (Minas Gerais, 2018a, p. 16).

Tal concepção – que recorre à definição de competências para enfatizar a relação da escola com a resolução de demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho, com foco no “saber fazer”, advém das orientações dos organismos internacionais. Trata-se de uma expressão do movimento de internacionalização das avaliações de larga escala do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) enquanto indutor de mudanças no âmbito da educação escolar, apresentadas como necessárias à formação dos trabalhadores e adequada à lógica da

acumulação flexível (Ramos; Paranhos, 2022). Com efeito, a pedagogia das competências, que orientou contrarreformas curriculares em diversos países, inclusive o Brasil, na década de 1990, é retomada, na BNCC, com elementos de renovação ideológica, representados na ênfase conferida à dimensão “socioemocional” da formação humana (Ramos; Paranhos, 2022).

No caso do CRMG, como vimos, essa perspectiva é reiterada. O documento secundariza a defesa de capacidades necessárias à formação dos comportamentos complexos, viabilizados pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que, segundo Martins (2013), perpassam pela socialização e apropriação dos conhecimentos nas suas formas mais ricas e desenvolvidas. Ou seja, a ênfase da BNCC nas “competências gerais da educação básica” (Brasil, 2017, 2018) é retomada no CRMG (Minas Gerais, 2018a). Assim, são valorizadas as atividades dos estudantes centradas no pragmatismo, no utilitarismo, no cotidiano, na experiência e no espontaneísmo. Por isso, as “competências gerais da educação básica” empregam verbos como valorizar e utilizar (três vezes cada), exercitar (duas vezes), recorrer, fruir, criar, argumentar, conhecer-se, apreciar-se, cuidar e agir (uma vez cada), sem menção a, por exemplo, conhecer, relacionar, analisar, sintetizar, generalizar, abstrair e explicar, os quais apontam para o desenvolvimento do psiquismo complexo.

Mas o vínculo do CRMG ao lema “aprender a aprender” não se restringe à sua defesa da formação de “competências” para preparar os indivíduos para as demandas da vida cotidiana na atual etapa do capitalismo. As diferentes menções a aspectos que se alinham ao “aprender a aprender” povoam de forma central o documento com referências a: interesse dos estudantes, utilidade dos conhecimentos, investigações e conclusões individuais, “partilhas” de conclusões e experiências, produção de sentido individual, “protagonismo”, projeto de vida pessoal, “negociação” de pontos de vista, autoconhecimento e capacidade de resolução de conflitos, valorização de saberes, flexibilidade e resiliência. Além do mais, o documento recorre às formulações da UNESCO sobre os “pilares da educação para o século XXII” (Delors, 1998), defendendo explicitamente o lema “aprender a aprender” enquanto “aprender a conhecer”, tal como Delors (1998). Assim, torna-se evidente sua concepção pedagógica: “[...] é fundamental que a implementação do currículo e dos planos de aula deve ir além do pilar do aprender a conhecer, construindo vivências e experiências que proporcionem também o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser” (Minas Gerais, 2018a, p. 19).

Também é importante destacar que o CRMG recorre à base pedagógica escolanovista e construtivista para orientar sua proposição curricular, com a descaracterização do papel do professor no processo de ensino “[...] porque considera mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição de conhecimento do que aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (Costa, 2017, p. 951). Recorre-se ao princípio de que as atividades de maior valor educativo são aquelas que promovem o processo de desenvolvimento defendido pelo construtivismo. Assim, recorre a expressões e/ou termos como “participar ativamente” (Minas Gerais, 2018a, p. 84), “conhecer ativamente” (Minas Gerais, 2018a, p. 130), “atitude ativa na construção de conhecimentos” (Minas Gerais, 2018a, p.148), “aprendizagem ativa” (Minas Gerais, 2018a, p. 418), “perspectiva ativa do estudante na busca do conhecimento” (Minas Gerais, 2018a, p. 586). Em suma, a ideia é enfatizar que o processo de ensino e aprendizagem almejado pelo documento “[...] deve se dar através de uma aprendizagem ativa, onde o estudante se faz protagonista do processo ensino e aprendizagem, devendo se engajar de maneira participativa e colaborativa na aquisição do conhecimento” (Minas Gerais, 2018a, p. 163). Não obstante, afirma que o estado de Minas Gerais

[...] avança ao propor um currículo referência que coloca as crianças, adolescentes, jovens e adultos no centro do processo de ensino e aprendizagem;

que dialoga e considera os sujeitos numa visão integral, com múltiplos anseios e necessidades de formação; que reverbera o **processo de ensino e aprendizagem de forma participativa e produtora de conhecimentos, imanente às realidades dos atores** participantes; que inova numa visão de **formação para além dos conteúdos escolares**, e também para as práticas nas relações sociais no e com o mundo (Minas Gerais, 2018a, p.14, grifos nossos).

Portanto, mesmo com novas nuances, as raízes do “aprender a aprender” permanecem como alicerce das ideias pedagógicas que se expressam na BNCC e no CRMG. Como consequência, temos uma composição curricular esvaziada, pois, nessa perspectiva,

[...] não caberia à escola a função de ensinar conhecimentos sistematizados, mas sim, levar o/a estudante a ‘aprender a aprender’, mediante o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioafetivos que lhe possibilitem a ação em situações concretas. A validade de seus aprendizados seria julgada por sua viabilidade e utilidade nas experiências individuais. Tais aprendizados conformariam as competências como a mobilização de conhecimentos de diversas ordens e não mais os sistematizados que caracterizam o conteúdo escolar. Essa lógica educativa considera que cada indivíduo tem suas características cognitivas peculiares, o que requer a individualização da experiência escolar em face dos desafios e problemas que vivencia, como estudante e como pessoa. Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converge-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica (Ramos; Paranhos, 2022, p.80).

Ainda que a contrarreforma curricular, da qual o CRMG faz parte, seja uma expressão da hegemonia do pensamento empresarial no campo da educação, com vistas à destruição da educação pública e ao esvaziamento da formação escolar, o referido documento recorre à estratégia de apresentar suas proposições como sendo o que há de mais avançado no campo pedagógico, sem falar na utilização dos mais variados termos que, apesar de se vincularem a matrizes epistemológicas específicas, são apresentados indistintamente, como uma possível síntese, para seduzir educadores defensores das mais diversas ideias, a exemplo do que ocorreu com o ecletismo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), constatado por Duarte (2006). Eis porque a perspectiva de educação escolar defendida pelo documento é vinculada a termos como, por exemplo: “inclusiva, igualitária e democrática” (Minas Gerais, 2018, p. 11), “educação libertadora” (Minas Gerais, 2018a, p. 13), “emancipação e liberdade” (Minas Gerais, 2018a, p. 38), “emancipação social” (Minas Gerais, 2018a, p. 61), “formação emancipatória e integral do ser humano” (Minas Gerais, 2018a, p. 590). Ou seja, apesar de o lema “aprender a aprender” se vincular ao repertório político e ideológico da classe dominante para avançar com seu projeto de educação escolar (Duarte, 2006), o documento de referência curricular de Minas Gerais apresenta sua perspectiva pedagógica enquanto “libertadora”, “democrática”, “inclusiva”, “emancipatória”, mesmo sendo fundamentada na BNCC.

A fragilidade de embasamento teórico e o ecletismo que perpassa o CRMG são evidenciados pela ausência de referências nos “Textos introdutórios”, que teriam a finalidade de apresentar as concepções que embasam o currículo proposto. Além do mais, das referências trazidas no tópico “Ensino Fundamental”, apenas duas são de cunho teórico, as demais expressam documentos oficiais. Para o Ensino Fundamental também se observa a ausência de um tópico tratando da fundamentação teórica para essa etapa do ensino. Apenas no tópico “2. Educação Infantil” são apresentados os “princípios norteadores”, a “concepção de infância”, a “concepção de criança” e a “concepção de Educação Infantil” que orienta o documento, esta pautada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2010), bem como alguns autores/referências. Ou seja, faltam unidade e coerência na exposição do currículo, havendo uma etapa da escolarização com explicitação de fundamentação teórica e outra não.

Ao indagarmos sobre a concepção de formação humana que subsidia o documento, há menção “aos direitos de aprendizagem”, às “competências e habilidades” e, ao mesmo tempo, à “formação humana integral” e à “perspectiva sócio-histórica”, esta última mencionada a partir de Vigotski (Minas Gerais, 2018a, p. 18-19). Aqui, uma vez mais, observa-se o ecletismo como estratégia ideológica, a exemplo da intencional vinculação da teoria marxista de Vigotski ao ideário neoliberal e pós-moderno contemporâneo, conforme analisou Duarte (2006). Nas palavras de Saviani (2012a, p. 66), são “equívocos gnosiológicos”, manifestando-se “como acertos ideológicos”, movimento que perpassa todo o CRMG.

Quando ultrapassamos a aparência da pseudo síntese de concepções apresentada no CRMG, concluímos que o documento reitera uma concepção idealista de ser humano, situado no tempo presente, não havendo perspectiva de sujeito histórico e ação coletiva. A formação do sujeito é centrada no pragmatismo e na ação sobre sua própria prática imediata, fornecendo ao indivíduo “[...] uma visão irracionalizada da realidade, o que lhe priva de condições para compreender as razões reais do caos aparente” que o cerca (Coutinho, 2010, p. 51 apud Costa, 2017, p. 945). Trata-se de uma individualidade alienada (Duarte, 2004), a qual se articula a uma proposta educacional e curricular que estabelece limites para o acesso ao conhecimento, e desvincula-se das necessidades históricas mais gerais, como a superação das condições objetivas que impõem a propriedade privada da riqueza material e espiritual pela burguesia.

Em consonância com essa concepção (idealista) de formação humana e (esvaziada) de educação escolar, o CRMG se apresenta imediatamente aos nossos olhos como representante de uma perspectiva de avaliação que se articula à defesa dos direitos dos estudantes e à construção de uma escola inclusiva e democrática. Com efeito, explica que a avaliação deve ser vista como ponto de partida, de apoio, como um elemento a mais para se repensar e planejar a ação pedagógica e a gestão educacional “[...] ancorada em objetos e expectativas que buscam ajustá-las à aprendizagem dos estudantes” (Minas Gerais, 2018a, p. 24). A defesa apresentada é a de que o ponto de chegada dessa concepção deve ser o “direito de aprender” e o avanço na melhoria da “qualidade do ensino” (Minas Gerais, 2018a, p. 24). Não obstante, alertam:

[...] para que isso ocorra é importante que todos os profissionais envolvidos no processo educativo compreendam os dados e informações produzidas pelas avaliações de tal modo que, além de utilizá-los para a elaboração e implementação de ações, desmistifiquem a ideia de que a avaliação é apenas um instrumento de controle, ou ainda, que a sua função é comparar escolas ou determinar a promoção ou retenção dos estudantes (Minas Gerais, 2018a, p. 24).

Ou seja, o CRMG busca se desvincular da própria perspectiva que a sustenta, a administração gerencial, para a qual a avaliação se subordina à tarefa central de controle dos resultados. Nesse ponto, é necessário destacar, conforme explica Pina (2016), que o desenvolvimento das avaliações externas no Brasil atendeu às proposições dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a Unesco, que já defendiam nos anos de 1990, a definição de metas a serem alcançadas pelos estudantes, bem como a criação de um sistema de avaliação para aferir os resultados da aprendizagem. O autor comprova que esse processo buscou subordinar a educação pública aos princípios da administração gerencial, cujo desenvolvimento ganhou força no País a partir do governo FHC. Para tal perspectiva, a “governabilidade” nos regimes democráticos demandava a adoção de mecanismos de *accountability*, não só para prestar contas à sociedade, mas, também, para cobrar funcionários de acordo com metas e desempenhos estabelecidos (responsabilização). Coube, portanto, às avaliações externas a tarefa de mensuração de resultados para o “controle da qualidade” na perspectiva empresarial de educação básica. Contudo, apenas com a aprovação da BNCC, foi estabelecido o marco decisivo nesse processo, na medida em que permitiu a padronização das avaliações externas e a possibilidade de estas serem aplicadas de modo uniforme em todo o País, cumprindo, assim, o requisito para o aprofundamento dos pilares que compõem o projeto empresarial de educação básica (Pina; Gama, 2020).

O CRMG reproduz a estratégia ideológica de vincular os “direitos de aprendizagem” à melhoria da “qualidade do ensino”, desconsiderando que a “gestão por resultados” e o gerencialismo que sustentam a BNCC estão vinculados a um processo cuja finalidade é “[...] criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da escola pública, desmoralizando a educação pública e o magistério” (Freitas, 2018. p. 80). Embora defenda a “qualidade da educação”, o CRMG, ao subordinar-se à BNCC e aos princípios que a sustentam, se insere na lógica já descrita por Freitas (2018): bases nacionais curriculares fornecem as “competências e habilidades” para padronizar o ensino e a aprendizagem; as avaliações externas cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem os dados para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) em função das metas estipuladas; as escolas que não atingem as metas previamente definidas ficam vulneráveis não só à privatização, mas, também a outros pilares da reforma empresarial; não obstante, para isso, se deparam com o senso comum criado pela mídia, que recorre a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e confere publicidade a casos de “sucesso” que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade dessas políticas.

A exemplo do que ocorre com as formulações empresariais, que apresentam a BNCC como integrante de um processo que visa garantir uma “educação de qualidade”, o CRMG dissimula a concepção gerencial de avaliação que a sustenta com base em argumentos atrelados à equidade, diversidade, garantia de direitos dos estudantes, dentre outros. Assim, por um lado, o documento que apresenta a referência curricular de Minas Gerais explicita sua subordinação à BNCC, mas, ao mesmo tempo, tenta se distanciar da política gerencial de pressão sobre a escola e seus profissionais, como se pudesse representar – para além do plano das aparências – uma perspectiva progressista, avançada e democrática de avaliação:

É possível, concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela inclusão, pelo diálogo, pela mediação, partindo do pressuposto que todos os estudantes são capazes de aprender e de que todas as ações educativas e estratégias de ensino podem e devem ser planejadas a partir das

variadas possibilidades de aprender dos estudantes. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que tem na equidade um princípio fundante. Portanto, centrada na aprendizagem, o sentido da avaliação está em auxiliar estudantes, professores, escolas e sistemas de ensino na superação das suas fragilidades em busca da garantia do direito à educação para todos (Minas Gerais, 2018a, p. 24).

O lema de que “todos os estudantes são capazes de aprender” é bastante comum no repertório dos reformadores empresariais e compõe uma estratégia ideológica que visa secundarizar – ou até mesmo desconsiderar – os fatores extraescolares que produzem impacto decisivo na aprendizagem dos estudantes, de modo a avançar com as políticas de responsabilização dos professores (Freitas, 2018; Pina, 2016; Ravicht, 2011). Trata-se de uma tentativa de ignorar o peso dos fatores socioeconômicos dos estudantes na determinação de seu desempenho, ao mesmo tempo em que busca amplificar a real capacidade dos docentes determinarem o resultado das avaliações externas.

Contrapondo-se a essa estratégia ideológica, é importante considerar que a implantação da “gestão por resultados” no sistema educacional não responde a questões propriamente educativas, pois, como alertam Shiromi e Evangelista (2011), os resultados das avaliações em larga escala não são fim, mas meio para instituir novas formas de gestão de professores. Sob o lema do “direito à educação para todos”, é construído um senso comum que responsabiliza a escola e os professores pelo desempenho dos estudantes, distorcendo dados, ocultando as reais “fragilidades” da escola e da sociedade, em prol de uma visão gerencial de qualidade:

[...] não é verdade que o professor seja o fator de maior peso na determinação do desempenho. Qualquer pesquisador sério sabe que ele é bem menor (em média 15%) do que o peso dos fatores socioeconômicos que dificultam a aprendizagem (que chega até 60%). Mas isso é ignorado. A reforma empresarial da educação parte do pressuposto que se o aluno não aprende é porque a escola não ensina (ou não sabe o que ensinar). Torce dados de pesquisa para fazer valer esta tese. Nem uma palavra é dita sobre a péssima infraestrutura das escolas, sobre os professores horistas que “voam” como borboletas de escola em escola, sobre a superlotação das salas de aulas e tantos outros problemas crônicos. Não convém. A ideia por trás é que a culpa da criança não aprender é da escola – leia-se do professor. E a partir daí, cria-se todo um cerco sobre a escola: exames nacionais, produção de material didático e sistemas de ensino, avaliações de professores, normas para formação de professores etc. A ideia é “alinhavar” aos objetivos da BNCC os professores, os materiais didáticos, as avaliações e finalmente o financiamento – passando é claro, pelo alinhamento das agências formadoras de professores. A qualidade é uma questão gerencial (Freitas, 2017, s.p.).

Conforme explica Ravicht (2011), recursos extras, turmas menores, maior tempo para aprendizagem, cuidados pré-escolares, assistência médica, além do oferecimento de apoio às famílias, como serviços sociais coordenados para garantir emprego, renda, moradia, dentre outros, são alguns dos elementos necessários à melhoria da qualidade da educação, mas que são desconsiderados nas políticas educacionais orientadas nos “modelos de mercado” (Ravitch, 2011).

Não obstante, o acirramento da crise estrutural do capital tende a degradar ainda mais as condições de vida e escolarização de grande parte daqueles que frequentam as escolas públicas

no País. Nesse ponto, cabe destacar que o enfrentamento radical do problema em questão já foi apresentado no âmbito da pedagogia histórico-crítica. Na sociedade capitalista, fundamentada na apropriação privada dos meios de produção, não interessa à classe dominante socializar os meios de produção aos trabalhadores (entre eles o saber sistematizado), razão pela qual também não lhe interessa organizar as escolas com o mesmo padrão de qualidade. Com efeito, pensar a educação pública em conformidade com os interesses da classe trabalhadora implica reconhecer a função social da escola enquanto instituição cuja função precípua é a transmissão do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas. Daí porque os desafios da educação escolar e da formação humana no capitalismo precisam ser enfrentados em sua radicalidade, articulando a luta pela escola pública com a luta pelo socialismo, por ser este um modo de produção da existência que se fundamenta na socialização dos meios de produção (Duarte, 2012; Saviani, 2005).

Fazendo jus ao referencial ideológico dominante, o CRMG, tal como a BNCC, não enfrenta o desafio da escola pública em sua radicalidade. Pelo contrário, o documento recorre à noção de “equidade” como condição para alcançarmos a “qualidade” da educação:

Defendemos uma educação que garanta a equidade, que consiga promover uma educação de qualidade, nos preceitos estabelecidos no Plano Nacional de Educação, reconhecendo e valorizando os atores participantes do processo, bem como as múltiplas dimensões da formação humana; uma educação que promova a inclusão e o acesso; que reconheça e valorize as diversidades; que reconheça seus sujeitos e tempos de vivência e estabeleça laços com a comunidade e seu território (Minas Gerais, 2018a, p. 17).

Indo mais além, no CRMG, a “educação para a equidade” é relacionada à equiparação de oportunidades, à redução das desigualdades, à uma “lógica libertadora” que supostamente enfatizaria a “justiça social”. Vejamos como o documento situa a referida questão:

Pensar uma educação para a equidade é pensar em igualdade de oportunidades, numa educação focada na redução das desigualdades e numa lógica libertadora, que rompa o vazio de serviços públicos a uma significativa parcela da população, que, historicamente, é periférica. Antes de adentrarmos nos parâmetros que embasam o enfoque deste trecho do documento, é importante salientarmos a motivação da escolha do termo equidade. Por que não igualdade? Acreditamos que há igualdade numa ação para a equidade, mas que esta vai além e carrega consigo a importante ênfase da justiça social. Ou seja, tratar os desiguais de maneira desigual, gerando igualdade de oportunidades (Minas Gerais, 2018a, p. 22).

Saviani (2015) questiona por que se passou a falar em equidade e não mais em igualdade no campo da educação. Trata-se de uma reflexão necessária para entendermos as formulações do CRMG.

Conforme explica Saviani (2015), desde o final do século XVIII, o ideário liberal incorporou a defesa da educação como condição da igualdade entre os seres humanos, embora, com o tempo, tenha ficado evidente que se tratava de uma igualdade formal, que entrava em contradição e acobertava ideologicamente a desigualdade real, inherente ao modo de produção da existência capitalista. Daí, segundo o autor, decorre a luta que se passou a travar para se transformar a igualdade formal em igualdade real, o que afetou o entendimento do papel da educação, de forma generalizada, inclusive na América Latina na segunda metade do século XX

até meados dos anos 1980. Porém, com as políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990 no Brasil, sob coordenação dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, o termo igualdade perdeu espaço para a noção de equidade, por vezes, sob a alegação de que a igualdade é um conceito geral, abstrato, e, como tal, tratava igualmente os desiguais, resultando em injustiças, aprofundando as desigualdades, em suma, gerando “iniquidades” (Saviani, 2015). Mas essa crítica, alerta o autor, já havia sido realizada ao se distinguir a igualdade formal da igualdade real, de modo que a luta contra as supostas “iniquidades” já havia sido desencadeada, sem que se precisasse abandonar o conceito de igualdade. A razão para essa virada ideológica pode ser sintetizada nos seguintes termos:

[...] é exatamente o recurso ao conceito de *equidade* que vem justificar as desigualdades ao permitir a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulamentação do direito, possibilitando tratamentos diferenciados e ampliando em escala sem precedentes a margem de arbítrio dos que detêm o poder de decisão (Saviani, 2015, p. 12).

Ou seja, a luta pela igualdade real na educação se atrelava à garantia do acesso de todos a uma real educação de qualidade e, assim, se buscava combater a tendência de desqualificação da formação escolar, indo contra a tentativa de descaracterizá-la à medida em que ela se expandia e se tornava acessível à maioria da população. Atualmente, contudo, essas lutas entraram em refluxo à luz do slogan da “equidade com qualidade”, cujo significado é “[...] utilidade com eficiência, cujo critério é o mercado. Em síntese, se a equidade tem como suporte o pragmatismo, sua contraface, a qualidade, traz à tona o neotecnismo” (Saviani, 2015, p. 15). Enquanto o tecnicismo das décadas de 1960 e 1970 enfatizava a quantidade em detrimento da qualidade, ficando esta, quando considerada, como contributo individual, prerrogativa dos educadores liberais e, na condição de exigência social, uma bandeira dos socialistas, o neotecnismo, fortalecido pela noção de equidade, se apropria do conceito de qualidade, revestindo-o, porém, do caráter de eficiente instrumento de racionalização dos investimentos, bem como de otimização dos resultados (Saviani, 2015).

Portanto, a noção de equidade se alinha adequadamente às formulações atuais que defendem a “qualidade da educação” ao mesmo tempo em que buscam alinhar a escola pública ao gerencialismo e distanciá-la da sua função de socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico. Eis porque a referida noção, ao se alinhar aos pilares do projeto empresarial de educação, vem sendo apropriado pelos defensores da contrarreforma.

Além do que foi abordado sobre o CRMG, faz-se necessário destacar a própria concepção de currículo do documento, que aparece como “construção social do conhecimento”, mas, ao mesmo tempo, menciona que o currículo pressupõe a “seleção dos conhecimentos historicamente produzidos e construídos e as formas distintas de assimilá-los” (Minas Gerais, 2018a, p. 16). Seguindo a linha do ‘ecletismo como estratégia ideológica’, o documento aponta a ideia de currículo integrado (Minas Gerais, 2018a, p. 20); porém, o excerto seguinte evidencia a concepção de currículo que sustenta o documento:

Na perspectiva da Educação Integral, o Currículo Referência de Minas Gerais não deve se limitar à organização rígida de conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Mas é preciso pensar como e quais são as competências e habilidades, que traduzidas em direitos de aprendizagem contribuirão para a formação integral dos estudantes. É preciso trazer para o currículo mineiro as

capacidades que envolvam repertório cultural, empatia, responsabilidade, cultura digital e projeto de vida. Portanto, é preciso desenvolver um currículo integrado, interdisciplinar e interdimensional, no qual o estudante atue como sujeito, construtor de aprendizagens integradas que façam sentido para ele (Minas Gerais, 2018a, p. 20).

Podemos dizer que, em termos de teorias curriculares, estamos diante de um documento orientado pelo relativismo cultural e pelo multiculturalismo, de base pós-moderna; que flerta com as primeiras tendências dos estudos sobre o currículo (o “eficientismo social”, representado por Franklin Bobbit e Ralph Tyler, e o “progressivismo”, de John Dewey), os quais, de maneira geral, apregoam a neutralidade do currículo, tendo como foco principal a identificação dos “objetivos da educação escolar” para a formação de sujeitos que trabalhem de forma especializada (Malanchen, 2016, p. 51). Em resumo, sob o guarda-chuva das pedagogias do “aprender a aprender”, em âmbito estadual, o CRMG corrobora para a oficialização de um patamar minimalista de formação, visando à implementação das diretrizes dos organismos internacionais (porta-vozes do imperialismo), para a educação na América Latina.

Aqui chamamos de currículo interdimensional, aquele que possibilita o exercício dos atuais quatro pilares da Educação, segundo a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO: o aprender a conhecer, o aprender a ser, o aprender a fazer e o aprender a conviver; associando a formação básica a outros conteúdos e experiências que garantam a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a exploração da cidade como território educativo e a possibilidade de exercício da cidadania e intervenção social na comunidade, a promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem os multiletramentos e traga uma educação de qualidade para todos (Minas Gerais, 2018a, p. 20-21).

Assim como ocorre com a concepção de educação escolar, o CRMG concebe o currículo mediante a necessidade de apaziguar e/ou encobrir as contradições, por isso nega a possibilidade de conhecimento do real, de modo que o currículo esteja voltado à captação imediata da realidade, à imediaticidade. Um exemplo é a disciplina Ensino religioso, que passou a integrar o currículo, enquanto a área Ciências da natureza, por exemplo, possui fragilidade tanto na BNCC, conforme aponta Santos (2024), quanto no CRMG, como aponta Carvalhaes (2023). Os referidos estudos denunciam a fragmentação e a precariedade do trato com o conhecimento dos conteúdos sobre a evolução humana, por exemplo; conteúdos estes que deveriam ocupar lugar prioritário no currículo, permitindo a ampliação da compreensão dos estudantes acerca das Ciências da natureza.

Portanto, podemos afirmar que o CRMG caminha no sentido da conservação e do aprofundamento da contrarreforma na educação pública: ao mesmo tempo em que reforça os mecanismos gerenciais de controle que deram origem à BNCC, o documento de Minas Gerais secundariza o ensino promotor do desenvolvimento psíquico, dificultando - ou mesmo impedindo - o desenvolvimento do pensamento conceitual, cuja aquisição depende da socialização e apropriação dos conteúdos clássicos no campo da arte, da filosofia e da ciência.

A descrença no saber científico e a procura de ‘soluções mágicas’ do tipo reflexão sobre a prática, relações prazerosas, pedagogia do afeto, transversalidade do conhecimento e fórmulas semelhantes vêm ganhando a cabeça de muitos professores. Estabelece-se assim, uma “cultura escolar”, para

usar a expressão que também se encontra em alta, de desprestígio dos professores e dos alunos que querem trabalhar seriamente e de desvalorização da cultura elaborada. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (Saviani, 2007c, p. 447).

Na contramão dos interesses da classe trabalhadora, que compõe a maioria da população mineira, ao secundarizar o que deveria ser essencial no currículo escolar, o CRMG distancia o processo de ensino e aprendizagem, o professor e o aluno da identificação, compreensão e explicação dos problemas postos pela prática social, distanciando a tomada de consciência crítica acerca das contradições da sociedade capitalista.

POR UM CURRÍCULO HISTÓRICO-CRÍTICO VOLTADO À HUMANIZAÇÃO

Concebemos a educação na sua relação dialética com a sociedade, ou seja, como um processo de trabalho, socialmente determinado, mas que “[...] não deixa de influenciar o elemento determinante” (Saviani, 2012b, p. 66), do qual depende a humanização dos indivíduos. A educação escolar, por sua vez, é “[...] um tipo específico de educação, a quem compete corroborar a inteligibilidade do real para além de suas manifestações fenomênicas, dado que requer a seleção de conhecimentos aptos a tal feito; bem como a eleição das formas mais adequadas para fazê-lo” (Martins; Pasqualini, 2020, p. 26). Neste sentido, em contraposição ao rebaixamento da formação da classe trabalhadora, defendemos um currículo histórico-crítico, pautado nas objetivações humanas em suas formas mais desenvolvidas.

Nas palavras de Saviani (2008a, p. 16), o “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (Saviani, 2004). A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir prioridades (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem” (Saviani, 2004, p. 38). Nesta direção, Martins (2013, p. 271) afirma que “[...] o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações”, uma vez que:

[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapsíquicas); o que significa dizer que instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos (Martins, 2013, p. 271).

Martins (2013) problematiza as condições desiguais de humanização dos indivíduos na sociedade de classes ao destacar a necessidade de análise das condições objetivas na sociedade e a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos meios de

produção; visto que, a qualidade das objetivações humanas disponibilizadas e também as condições objetivas nas quais o processo educativo ocorre vão dizer das possibilidades formativas advindas da relação educativa.

Conforme disposto por Vigotski, no cerne da transformação dos indivíduos reside a internalização de signos, condição *sine qua non* para as referidas formação e transformação. Destarte, a qualidade dos signos disponibilizados à internalização e as condições nas quais ela ocorre não são fatores alheios ao alcance da formação conquistada (Martins, 2013, p. 272).

Não é qualquer ensino ou qualquer conhecimento que, ao serem apropriados, promovem o desenvolvimento do psiquismo em suas formas superiores e máximas, sendo o objeto do currículo esse desenvolvimento que ultrapassa a esfera das objetivações cotidianas. O currículo refere-se ao percurso do ser humano em seu processo de apreensão dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos selecionados pela escola, percurso que se realiza mediante determinada organização e distribuição do conteúdo no tempo e espaço escolares (Gama, 2015).

Neste sentido, o currículo deve pautar-se no movimento do real, distanciando-nos da perspectiva multicultural (relativista, fragmentada, construída permanentemente conforme interesses e necessidades imediatas), bem como da concepção tradicional do currículo ‘neutro’ (rol de disciplinas ou amontoado de conteúdos, engessados e estáticos), “[...] via de regra, apreendidos de modo apartado de fundamentos mais amplos que possibilitem, inclusive, a resposta à seguinte questão: por que tais conteúdos devem ser ensinados?” (Martins; Pasqualini, 2020, p. 23).

Não por acaso, o Coletivo de Autores (1992) sinaliza para a concepção de currículo como dinâmica curricular - *trato com o conhecimento, organização escolar e normatização* - salientando a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como o sistema de normas, registros, avaliação e gestão. O contrário também é verdadeiro, o processo de seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia a forma de organização escolar e seu sistema de normatização.

Note-se que elaborar um currículo e concretizá-lo como processo vivo envolve, portanto, processos de escolha: da vasta atividade humana historicamente acumulada e depositada nos sistemas conceituais das diversas áreas de conhecimento e esferas da prática social, o que se almeja oferecer aos estudantes? Nessa direção é que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural advogam o ensino dos ‘verdadeiros’ conceitos, isto é, dos conceitos científicos. Tais teorias, ao defenderem o ensino dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos desenvolvidos historicamente e referendados pela prática social humana, advogam a escola como espaço de formação humana, ou seja, como lócus destinado à formação das capacidades complexas, na ausência das quais o trato dos indivíduos para com a realidade concreta não ultrapassa em muito o âmbito da representação sensível e dos pseudoconceitos (Martins; Pasqualini, 2020, p. 26).

A seleção dos conhecimentos a serem transmitidos, bem como sua organização e sistematização no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais (universais) do desenvolvimento psíquico, das circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo, o que nos remete às contribuições do Coletivo de Autores (1992) sobre a dinâmica e organização curricular em ciclos de escolarização.

Com base nesse acúmulo acerca do currículo e através do estudo das elaborações de Demeval Saviani, Gama (2015) sintetizou princípios curriculares para o trato com o conhecimento à luz da pedagogia histórico crítica, visando extrair contribuições para o currículo da escola básica. Os princípios curriculares se desdobram em **princípios para a seleção dos conteúdos de ensino** (objetividade e enfoque científico do conhecimento; relevância social do conteúdo; contemporaneidade do conteúdo e adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno); e os **princípios metodológicos para o trato com o conhecimento** (da “síntese à síntese ou da aparência à essência”, sem descartar a “provisoriedade e historicidade dos conhecimentos”, a “simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade” e que haja uma “ampliação da complexidade do conhecimento” numa espiral crescente) (Gama, 2015). Arriscando incorrer em certa simplificação, mas realizando um esforço de síntese a fim de permitir uma aproximação ao todo, abordamos na sequência cada um dos princípios curriculares sistematizados por Gama (2015).

Considerar a relevância social do conteúdo como princípio curricular significa que o conteúdo a ser tratado “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (Coletivo de Autores, 1992, p.31). A noção de “clássico” enriquece tal assertiva, fornecendo “[...] um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural” (Saviani, 2010b, p. 27-28). Entendemos que:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (Saviani, 2010b, p. 16).

Em outras palavras, referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que se articula e complementa o princípio da **contemporaneidade do conteúdo**. A seleção dos conteúdos deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento “[...] do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico” (Coletivo de Autores, 1992, p. 31).

A escola não pode ignorar o movimento do real, a exemplo do uso da *internet*, das redes sociais ou da inteligência artificial e o lugar que isso ocupa na vida das pessoas, contudo, não basta tornar tais meios acessíveis pela disseminação dos aparelhos, por exemplo, “[...] é preciso

garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis” (Saviani, 2010a, p. 32). Não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparelhos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso (saber prático-operacional), é necessário que nos apropriemos dos conhecimentos e processos que permitem produzir tal riqueza (saber teórico-conceitual), bem como seus mecanismos e impactos na sociedade. Eis o papel mediador da educação escolar, que, no seio da prática social, deve possibilitar o confronto entre as “[...] relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano” (Duarte, 2016, p. 67).

Outro princípio curricular para o trato com o conhecimento é o da **adequação dos conhecimentos às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno**. Ao discutir a questão dos saberes do ponto de vista da forma “*sofia*” e da “*episteme*”, Saviani (2016) esclarece que essas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, bem como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos (Saviani, 2016). Nesse sentido, “[...] o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas”. O professor, por sua vez, “[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski” (Saviani, 2003, p. 49). Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espacço para atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio deste tipo de conhecimento (Saviani, 2006, p. 45).

Há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno concreto, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski (2001) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócuo, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer sozinho.

Outro importante princípio orientador da seleção dos conteúdos de ensino é o da **objetividade e enfoque científico do conhecimento**. Buscar a objetividade do conhecimento corresponde à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fenômenos. Por isso, é preciso identificar os aspectos gnosiológico (centrado no conhecimento e na objetividade) e ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca pelos meios que atendam às suas necessidades e satisfaçam suas carências. Saviani (2008a) salienta ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade e esclarece que a questão da neutralidade é uma questão ideológica que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere. O fato de o conhecimento ser sempre interessado, sendo a neutralidade impossível, não significa a impossibilidade da objetividade. A historicização é a forma de resgatar a objetividade e a

universalidade do saber; não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos adiante.

Considerando que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado”, sendo necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação, o que implica “[...] dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (Saviani, 2008a, p. 18), os “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos” (Coletivo de Autores, 1992, p. 31).

Iniciemos pelo princípio **da síntese à síntese ou da aparência à essência**, vinculado ao papel da escola na garantia do acesso à cultura erudita. Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo por incorporação e torná-lo rico em novas determinações. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores. O acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (Saviani, 2016). Saviani (2008b) defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola” (Saviani, 2016, p.1-2).

Outro princípio é o da **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**. Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, ou seja, trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca da realidade. Considerando que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar o aluno a representar mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades (Saviani, 2016). Assim empreende-se um movimento que vai “[...] da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) [...]”, o que constitui uma “[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (Saviani, 2012b, p. 74).

Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento em uma unidade de ensino, bem como em uma etapa ou ano escolar, remetendo ao princípio da **ampliação da complexidade do conhecimento**. A apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, em uma “única dose”, mas por meio de sucessivas aproximações. Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações), a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato escolar com o conhecimento, embora requeira a sistematização de sequências dos conteúdos curriculares, não deve ser visto de maneira linear, na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de um ano para outro, além da

incorporação de novos conteúdos, seria a ampliação das referências sobre aspectos da realidade já estudados que, dessa maneira, serão compreendidos pelos alunos de forma cada vez mais aprofundada e complexa.

Sobre isso, o Coletivo de Autores (1992) adensado por Melo (2017), propõe os ciclos de escolarização para orientar a organização curricular, a saber: o 1º Ciclo, que abrange a Educação Infantil, deveria voltar-se à organização da identidade dos dados da realidade; o 2º Ciclo, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, trata da iniciação à sistematização do conhecimento; 3º Ciclo, 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, voltado à ampliação da sistematização do conhecimento; e 4º Ciclo, abrangendo a 1ª, 2ª e 3ª anos do Ensino Médio, trata do aprofundamento da sistematização do conhecimento. Para ser viabilizada, tal proposição necessita de condições adequadas de organização do processo pedagógico para que o ensino atue na promoção do desenvolvimento. Assim, não se trata de uma proposição formal, de etapas estanques e desconexas, que desconsidera os problemas de escolarização enfrentados na sociedade brasileira, profundamente desigual. O que esperamos que seja assegurado em cada ciclo de escolarização não se dará sob quaisquer condicionantes objetivos e embasamento teórico-metodológico. Trata-se de uma referência para a organização do projeto de escolarização calçada no materialismo histórico dialético, que se articula a luta pela qualidade da escola pública e a valorização do magistério.

De um período para o outro enriquecem-se as determinações acerca dos objetos estudados, incorporam-se ao saber escolar novos conhecimentos sobre esses objetos e novos objetos das ciências, das artes e da filosofia, avançando-se na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem (Saviani, 2008a). Ao examinar as contradições da educação burguesa, a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade; homem e trabalho; homem e cultura (Saviani, 2007a).

As considerações referentes ao princípio metodológico da ampliação da complexidade do conhecimento fornecem elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino e o conhecimento ao longo dos anos escolares. Isso nos remete a outro princípio curricular: o da **provisoriedade e historicidade dos conhecimentos**. Afinal, “[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retratando-o desde a sua gênese, para que ele se perceba como sujeito histórico” (Coletivo de Autores, 1992, p.33). Trata-se de assumir a história como matriz científica, de modo que a organização dos conteúdos curriculares oriente-se pelo princípio da radical historicidade (Taffarel *et al.*, 2009), organizando-se “[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (Saviani, 2007b, p. 129). Se o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que apontam o futuro, é impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (Saviani, 2007c).

Destarte, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada em um dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico. Esse princípio não deve, porém, ser entendido de maneira mecânica, como se o estudo de cada tópico

dos conteúdos escolares devesse ser necessariamente precedido de uma exposição sobre sua gênese histórica ou a sequência de ensino devesse necessariamente reproduzir o percurso histórico de determinado conhecimento. Há aqui a necessidade de se considerar a dialética entre o lógico e o histórico, isto é, entre um determinado fenômeno em sua forma mais desenvolvida e seu processo de desenvolvimento (Duarte, 2000).

Os princípios curriculares expostos articulam-se dialeticamente, não devendo ser tomados de forma isolada ou como receituários a serem aplicados mecanicamente de modo descontextualizado. Ao contrário, os mesmos têm função de orientar a definição e a organização do currículo, bem como o trabalho educativo, em torno de um projeto coletivo de formação assentado no materialismo histórico-dialético (Galvão *et al.*, 2019).

Ainda sobre a organização curricular ao longo dos níveis de ensino, Gama (2015) recupera Saviani (2003) que aborda aspectos relativos à organização curricular, reforçando a pertinência de um currículo orientado pela ampliação da capacidade de apreensão, explicação e enfrentamento das contradições do real. Saviani (2003) defende que o currículo escolar deve guiar-se pelo princípio do trabalho como o processo através do qual o homem transforma a natureza, sendo o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino. Ao examinar as contradições da educação burguesa, o autor propõe que a organização do sistema de ensino (do Ensino Fundamental à Educação Superior) deve guiar-se pelo enfrentamento dessas contradições inerentes ao sistema capitalista.

Assim, incluindo a Educação Infantil, a autora sintetiza que a organização das etapas de ensino, orientada pelo trabalho como princípio educativo, deve guiar-se pelo enfrentamento das contradições da sociedade atual, a saber: na Educação Infantil a contradição ser humano natureza e ser humano cultural (o que requer o desenvolvimento da linguagem oral como esteira do desenvolvimento); no Ensino Fundamental a contradição entre ser humano e sociedade (o que demanda a apropriação do acervo de conhecimentos sistematizados para a compreensão de si e do mundo em que se vive); no Ensino Médio a contradição ser humano e trabalho (voltada ao aprofundamento da compreensão do objeto – o trabalho – na sociedade moderna) e na Educação Superior, cabe enfrentar a contradição ser humano e cultura (envolvendo a organização da cultura superior para possibilitar a participação plena na vida cultural). Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o trabalho aparece de forma implícita e indireta, enquanto no Ensino Médio se explicitam os “mecanismos do processo de trabalho” e no ensino superior se alcança uma “visão sintética do trabalho” (Gama, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos estaduais e os planejamentos escolares, ao reproduzirem a BNCC, restringem-se ao imediatismo e ao pragmatismo da cotidianidade, o que limita a compreensão do real para além das aparências. Trata-se da oficialização do gerencialismo e de um patamar minimalista de formação, vinculado ao projeto de “[...] ajuste dos países periféricos às políticas neoliberais dos organismos internacionais, que têm, no capital financeiro, a fonte de princípios privatistas e rentistas” (Santos; Orso, 2020, p. 170). Esse vínculo foi evidenciado no CRMG. Mas, para além da análise do referido documento, apontamos possibilidades superadoras, visando fortalecer uma alternativa contra-hegemônica, o que demanda identificarmos e assumirmos, coletivamente, tarefas mais imediatas articuladas às tarefas históricas.

Do ponto de vista imediato, além de confrontar as ilusões, compreendendo as bases, os limites e os reais motivos das contrarreformas em curso, é necessário localizar as brechas e extraír dos documentos oficiais os conteúdos para a sua subversão, a partir do acúmulo no campo

histórico-crítico. Ao mesmo tempo, a resistência se dá na continuidade da luta - partidária, sindical, junto aos movimentos sociais e entidades da educação -, pela revogação da BNCC e do conjunto de contrarreformas que destroem a educação pública brasileira e precarizam a formação da classe trabalhadora, bem como seus desdobramentos nos estados e municípios. É preciso disputar os rumos da educação, da formação e dos currículos. Para tanto, devemos nos apoiar em um projeto humanizador e desenvolvente de escolarização, o que exige a apropriação do patrimônio cultural da humanidade na escola pública. Por sua vez, isso implica considerar currículos que reconheçam a necessidade e as possibilidades humanas de uma formação omnilateral, rica artística, filosófica e científicamente, sem que uma dessas áreas tenha predominância sobre a outra. Mas, como evidenciamos anteriormente, as lutas mais imediatas pela escola pública articulam-se à luta histórica, pela superação do capitalismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em 11 abr. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Texto anexo ao Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

CARVALHAES, Sofia Domingues. O currículo de ciências de Minas Gerais sob a determinação da Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2023. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru, Bauru, 2023.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Larissa Quachio. O lema “aprender a aprender” no ensino de literatura: precisas implicações no processo de formação humana. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 940-967, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i3.8645880. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645880>. Acesso em: 4 jul. 2025.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**,

21(71):79-115, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GkhgksVWNhmjD6DnxtxdwsM/>. Acesso em: 04 Jul.2025.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, Derméval; DUARTE, Newton. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 149-165.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressureição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo, /S. I./**, v. 2, n. 11, p. 139-145, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 29 mar. 2025.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. **BNCC: como os objetivos serão rastreados?** 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

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

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Derméval Saviani. 2015. 232f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MALANCHEN, Júlia. **Currículo e conhecimento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica: contribuições para o debate.** 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MACHADO, Vinícius Oliveira; PINA, Leonardo Docena. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas no Brasil. In: SARTÓRIO, Lucia Aparecida Valadares; LINO, Lucilia Augusta; SOUZA, Nádia Maria Pereira de. (Orgs). **Política educacional e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores.** 1^a ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018, p. 53-87.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 23-37, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8280>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280/pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

MELO, Flávio Dantas Albuquerque. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo:** contribuições da teoria da atividade. 2017. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Belo Horizonte: SEE, 2018a.

MINAS GERAIS. **Infantil e fundamental:** histórico de elaboração. Currículo Referência de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2018b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em 23/05/2025.

MONTORO, Xabier Arrizabalao. **Capitalismo e economia mundial:** bases teóricas e análise empírica para a compreensão dos problemas econômicos do século XXI. São Paulo: Hucitec: Nova Palavra, 2023.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na Educação Infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425-447, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13312>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 29 mar. 2025.

PINA, Leonardo Docena. “Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. 2016. 289f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 78-102, 2020. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 29 mar. 2025.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 29 mar. 2025.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base nacional comum curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. *In:* MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SANTOS, William Rossani dos. A presença e o tratamento da evolução humana nos PCN e na BNCC do ensino fundamental: uma análise comparativa. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 26, e48086/p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172022240184>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/3vGLnFnYkZL3Mxcw8ryYK6g/>. Acesso em: 05 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. *In:* Giolo J. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. **Esp. Ped.**, n. 10, p. 77-97, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr., 2007a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPgnkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 37, n. 180, p. 99-134, 2007b. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/6MYP7j6S9R3pKLXHq78tTvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007c.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Rev. Faz Cienc.**, Cascavel, v. 12, n. 16, p. 13-36, 2010a. DOI: <https://doi.org/10.48075/rfc.v12i16.7434>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7434/5778>. Acesso em 05 jul. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (Org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s.ed], 2010b. p. 15-28.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. **Princípios**, São Paulo, v. 14, p. 37-45, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. p. 59-86.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, Niterói, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Educação, pedagogia histórico-crítica e BNCC**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p127>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415>. Acesso em: 04 jul. 2025.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Michele Ortega (org.s). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2009. p.183-203.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semiónovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3 ed. São Paulo: Ícone, 2001.

Submetido em: 17/07/2025

Aprovado em: 16/09/2025

Publicado em: 10/10/2025