

A PRODUÇÃO TEÓRICA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE CURRÍCULO

LA PRODUCCIÓN TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA SOBRE EL CURRÍCULO

THE THEORETICAL PRODUCTION OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY ON CURRICULUM

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v17i2.62396>

Bruna Medina¹

Leonardo Docena Pina²

Resumo: Este estudo tem o objetivo de analisar a produção teórica da pedagogia histórico-crítica sobre currículo, buscando captar suas contribuições para a educação básica. A partir dos critérios para delimitar as fontes de análise, foi possível selecionar vinte e nove artigos publicados em periódicos sobre o tema em questão. O processo de análise desses textos captou quatro categorias de conteúdo, a saber: concepção de ser humano, concepção de educação escolar, concepção de currículo e concepção de política educacional. Tais categorias comprovam a contribuição da produção teórica analisada para a educação básica, sobretudo no que diz respeito à divulgação de concepções nucleares da pedagogia histórico-crítica para enfrentarmos o desafio da escola pública em sua radicalidade.

Palavras-chave: Educação escolar. Currículo. Pedagogia histórico-crítica.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo analizar la producción teórica de la pedagogía histórico-crítica sobre el currículo, buscando captar sus contribuciones a la educación básica. A partir de los criterios de delimitación de las fuentes de análisis, fue posible seleccionar veintinueve artículos publicados en periódicos sobre el tema en cuestión. El proceso de análisis de esos textos captó cuatro categorías de contenido: concepción del ser humano, concepción de la educación escolar, concepción del currículo y concepción de la política educacional. Esas categorías comprueban la contribución de la producción teórica analizada a la educación básica, especialmente en lo que se refiere a la divulgación de los conceptos centrales de la pedagogía histórico-crítica para que podamos enfrentar el desafío de la escuela pública en su radicalidad.

Palabras clave: Educación escolar. Currículo. Pedagogía histórico-crítica.

Abstract: This study aims at analyzing the theoretical production of historical-critical pedagogy on curriculum, seeking to capture its contributions for basic education. From the criteria to delimit the sources of analysis, it was possible to select twenty nine articles published in journals on the subject in question. The process of analyzing these texts captured four categories of content, namely: conception of human beings, conception of school education, conception of curriculum and conception of educational policy. Such categories prove the contribution of the theoretical production analyzed for basic education, especially with regard to the dissemination of core conceptions of historical-critical pedagogy to face the challenge of public school in its radicality.

Keywords: School Education. Curriculum. Historical-critical pedagogy.

Introdução

O presente texto parte do entendimento de que é necessário discutir as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação básica. Consideramos que a apropriação do conhecimento produzido por essa teoria pedagógica ao longo das últimas décadas nos permite pensar a educação escolar em conformidade com o projeto histórico de superação do capitalismo, em oposição à formação humana defendida pelas pedagogias hegemônicas. O objetivo do estudo é analisar a produção teórica da pedagogia histórico-crítica sobre currículo, buscando captar suas contribuições para a educação básica.

Para a seleção dos trabalhos a serem analisados, consideramos o movimento de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica, bem como a relevância da produção teórica dos autores nele inseridos. Selecionamos sete autores que podem ser organizados em três grupos, em função do grau de experiência no movimento de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica.

O primeiro grupo é composto por autores com maior experiência no campo da pedagogia histórico-crítica, são eles: Dermeval Saviani, Newton Duarte e Lígia Marcia Martins. O primeiro, Dermeval Saviani³, principal referência da pedagogia histórico-crítica, defendeu sua tese de doutorado em 1971. É professor emérito da UNICAMP, pesquisador emérito do CNPq e Doutor “Honoris Causa” pelas Universidades Tiradentes de Sergipe, Federal da Paraíba (UFPB), Federal de Santa Maria (UFSM), Federal de São Carlos (UFSCar) e Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Orientou trinta e sete pesquisadores no mestrado e sessenta e dois no doutorado, além de vinte quatro supervisões de pós-doutorado. Publicou oitenta e cinco livros, noventa e três capítulos de livro e cento e cinquenta e cinco artigos em periódicos. O segundo, Newton Duarte⁴, é bolsista de produtividade nível 1C do CNPq, defendeu sua tese de doutorado em 1992, sob a orientação de Betty Oliveira. Já orientou vinte pesquisadores no mestrado e vinte e oito no doutorado. Na supervisão de pós-doutorado, orientou seis doutores. Possui o total de dezenove livros, quarenta e um capítulos de livros e sessenta e quatro artigos publicados em periódicos. A Lígia Márcia Martins⁵ concluiu o doutorado em 2001 sob a orientação de Newton Duarte. Orientou quatorze pesquisadores no mestrado e treze no doutorado, além de três supervisões de pós-doutorado. Possui o total de quatorze livros, quarenta e seis capítulos de livros e trinta e nove artigos publicados em periódicos. Além de Dermeval Saviani, Newton Duarte e Lígia Márcia Martins possuem um papel central no processo de produção coletiva da pedagogia histórico-crítica, não só pela importância de suas produções teóricas, mas, também, porque seus orientandos têm multiplicado a divulgação e a construção coletiva dessa teoria pedagógica, seja por meio de novas publicações, seja por meio de orientações em programas de pós-graduação.

No segundo grupo, encontram-se duas autoras dedicadas à construção coletiva da pedagogia histórico-crítica com tese de doutorado defendida há cerca de quinze anos. São elas: Ana Carolina Galvão e Juliana Campregher Pasqualini. A Ana Carolina Galvão⁶ defendeu sua tese de doutorado em 2011, sob a orientação de Newton Duarte. Já orientou doze pesquisadores no mestrado e três no doutorado. Possui o total de quinze livros, quarenta e três capítulos de livros e trinta e sete artigos publicados em periódicos. A segunda, Juliana Pasqualini⁷, concluiu o doutorado em 2010, sob a orientação de Newton Duarte e coorientação de Lígia Márcia Martins. Já orientou doze pesquisadores no mestrado e cinco no

doutorado, além de uma supervisão de pós-doutorado. Possui o total de quatro livros, vinte e cinco capítulos de livros e trinta e três artigos publicados em periódicos.

No terceiro grupo, encontram-se duas autoras que se dedicam ao processo de construção coletiva da pedagogia histórico-crítica com defesa da tese de doutorado há cerca de dez anos. São elas: Carolina Nozella Gama e Julia Malanchen. Ambas definiram como objeto de estudo de suas teses o tema currículo. Carolina Nozella Gama⁸ defendeu sua tese de doutorado em 2015, sob a orientação de Cláudio de Lira Santos Junior. Possui o total de sete capítulos de livros e dezessete artigos publicados em periódicos. Orientou oito pesquisadores no mestrado. A segunda, Julia Malanchen⁹, concluiu o doutorado em 2014, sob a orientação de Newton Duarte. Já orientou dezessete pesquisadores no mestrado e uma supervisão de pós-doutorado. Possui o total de doze livros, quinze capítulos de livros e quarenta e um artigos publicados em periódicos.

Selecionados os autores, realizamos o levantamento da produção teórica sobre currículo de cada um deles, tomando como referência uma consulta ao Currículo Lattes. Realizado em dois de agosto de 2020 e atualizado em trinta de março de 2025, o levantamento buscou identificar todos os artigos que continham, em seu título, a palavra “currículo” ou “curricular”, e que foram publicados em periódicos. Sendo assim, nosso corpus empírico foi constituído por vinte e nove artigos, a saber: Duarte (2018); Gama e Duarte (2017); Gama e Prates (2020), Gama, Santos e Junior (2014); Gama, Santos Junior (2016); Gama, Santos Junior (2024); Johann e Malanchen (2021); Malanchen (2014); Malanchen (2015); Malanchen (2021); Malanchen, Dolla e Duarte (2007); Malanchen e Anjos (2013); Malanchen e Santos (2020); Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012); Malanchen, Trindade e Johann (2021); Malanchen e Zank (2020); Marquezi e Malanchen (2019); Marsiglia *et al.* (2017); Martins e Pasqualini (2020); Mazzeu, Barbosa e Duarte (2018); Pasqualini (2018); Melo e Gama (2022); Pasqualini (2019); Pasqualini e Martins (2020); Pina e Gama (2020a; 2020b); Saviani (2016); Soares e Galvão (2021); Trindade e Malanchen (2022).

Quadro 1 - Produção teórica selecionada para análise

Autor(es)/Ano	Título	Link
Duarte (2018)	O currículo em tempos de obscurantismo beligerante	link
Gama e Duarte (2017)	Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade	link
Gama e Prates (2020)	Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora	link
Gama e Santos Junior (2014)	A concepção de formação de professores presente nas teses sobre currículo de pedagogia no Brasil: uma análise crítica.	link
Gama e Santos Junior (2016)	A contribuição de Dermeval Saviani no campo da Filosofia da Educação: reflexões acerca do currículo	link
Gama; Santos Junior (2024)	A concepção histórico-crítica de currículo: entrevista com Dermeval Saviani	link
Johann e Malanchen (2021)	Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular	link
Malanchen (2014)	O debate contemporâneo sobre organização curricular versus o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica	link
Malanchen (2015)	Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual	link
Malanchen (2021)	Currículo escolar e a pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital	link

Malanchen; Dolla e Duarte (2007)	A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético	link
Malanchen e Anjos (2013)	O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural	link
Malanchen e Santos (2020)	Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências	link
Malanchen; Matos e Pagnoncelli (2012)	A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR	link
Malanchen; Trindade e Johann (2021)	Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia	link
Malanchen e Zank (2020)	O currículo escolar e os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil	link
Marquezi e Malanchen (2019)	Pedagogia histórico-crítica: análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu 2007/2017	link
Marsiglia <i>et al.</i> (2017)	A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil	link
Martins e Pasqualini (2020)	Currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico	link
Mazzeu; Barbosa e Duarte (2018)	Repensando o currículo escolar: aportes da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural	link
Melo e Gama (2022)	Reformas curriculares no Brasil: limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia.	link
Pasqualini (2018)	Proposta Curricular para a Educação Infantil: a experiência de Bauru	link
Pasqualini (2019)	Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar	link
Pasqualini e Martins (2020)	Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvendo?	link
Pina e Gama (2020a)	Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica	link
Pina e Gama (2020b)	Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica	link
Saviani (2016)	Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular	link
Soares e Galvão (2021)	Docência, currículo e didática na educação infantil segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica	link
Trindade e Malanchen (2022)	A pedagogia das competências e o novo ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação	link

Fonte: elaboração própria

Da análise desses artigos emergiram quatro categorias de conteúdo – concepção de ser humano, concepção de educação escolar, concepção de currículo e concepção de política educacional – que expressam contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação básica. Cada uma delas será abordada nos tópicos seguintes.

Concepção de ser humano

A concepção de ser humano adotada pelos textos analisados se fundamenta no conceito marxista de trabalho, a partir do qual torna-se possível compreender que a forma atual de organização da sociedade impacta no processo de formação humana. Com efeito, para a pedagogia histórico-crítica,

conforme evidenciam os textos analisados, impera a necessidade de superação das relações sociais capitalistas, se o que se busca é o desenvolvimento dos seres humanos em suas máximas potencialidades.

O trabalho, em sua concepção marxista, é entendido como um processo por meio do qual o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, tal como explica Marx (2017):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua própria corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela fazem latentes e submete o jogo de forças a seu próprio domínio (Marx, 2017, p. 255, grifo original).

Diferente dos animais, que se adaptam à natureza, os seres humanos transformam a natureza para satisfazer suas necessidades por meio do trabalho e, assim, criam um mundo humano, o mundo da cultura (Saviani, 2011). Esta atividade desenvolvida pelo homem não é instintiva, animalesca, mas marcada pela capacidade teleológica que nos permite construir mentalmente uma representação do resultado da atividade já no início do processo:

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, a um resultado, que já existia idealmente (Marx, 2017, p. 255-256).

Conforme explica Saviani (2011), a existência humana não é garantida pela natureza, precisa ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Daí a afirmação de que o homem não nasce homem, ele torna-se homem à medida que se apropria, por meio de processos educativos, daquilo que de mais avançado a humanidade produziu no decorrer da história (Gama; Santos Junior, 2014). Ressalta-se, portanto, a necessidade de o homem aprender a ser humano, apropriando-se das objetivações genéricas historicamente produzidas (Malanchen; Anjos, 2013). Ou seja, é por meio do trabalho que o ser humano cria a realidade humanizada e se humaniza (Duarte, 2013).

Nos textos analisados, o processo de humanização por meio do trabalho é abordado de forma explícita em: Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012); Malanchen, Dolla e Duarte (2007); Malanchen e Anjos (2013); Gama e Duarte (2017); Marsiglia *et al* (2017); Marquezi e Malanchen (2019); Malanchen e Zank (2020); Malanchen e Santos (2020), Malanchen e Trindade (2022); Pasqualini e Martins (2020). Implicitamente, nas outras obras analisadas, também foi adotada a concepção de ser humano como sujeito histórico e social.

Além disso, foi possível compreender que a produção teórica analisada reconhece os efeitos da sociedade capitalista na formação humana. Alerta-se para o fato de que, nas relações sociais de produção da existência no capitalismo, caracterizadas pela divisão da sociedade em classes antagônicas, a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa objetivação impedem que a totalidade da riqueza material e não material seja posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos

(Saviani; Duarte, 2010). Com efeito, na sociedade atual, não há acesso igualitário ao conhecimento produzido pela humanidade, tal como destacaram: Malanchen e Zank (2020); Pina e Gama (2020a; 2020b); Marsiglia *et al.* (2017); Gama e Duarte (2017); Malanchen, Dolla e Duarte (2007); Marquezi e Malanchen (2019); Johann e Malanchen (2021); Malanchen, Trindade e Johann (2021); Trindade e Malanchen (2022). Esta apropriação desigual da produção material e não material impacta no processo de formação dos seres humanos, impedindo que toda a humanidade se aproprie das ferramentas necessárias para a inteligibilidade fidedigna do real (Martins, 2013a) e se desenvolva no sentido da formação de uma individualidade livre e universal (Duarte, 2013).

Para se opor radicalmente a essa perspectiva de formação humana, Saviani e Duarte (2010) defendem a superação da forma histórica da atividade humana que é o trabalho alienado, significando uma mudança de quatro aspectos: a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com os outros sujeitos. Os autores alertam que “A perspectiva marxiana da sociedade comunista é a de uma sociedade na qual a formação humana produz o homem rico” (Saviani; Duarte, 2010, p. 429)¹⁰.

Seguindo essa compreensão, a produção teórica analisada reivindica não só a pedagogia histórico-crítica, mas, ao mesmo tempo, a superação das relações sociais capitalistas, como fica evidente, por exemplo, nos seguintes estudos: Gama e Duarte (2017); Gama e Prates (2020); Gama e Santos Junior (2016); Malanchen (2017) Malanchen e Zank (2020); Marquezi e Malanchen (2019); Marsiglia *et al.* (2017); Pasqualini (2019); Pina e Gama (2020a; 2020b); Malanchen e Johann (2021). Além do mais, ao reconhecer a importância da educação escolar para a transformação da sociedade atual de acordo com os interesses da classe trabalhadora, Gama e Santos Júnior (2016), Pina e Gama (2020a; 2020b), além de Gama e Prates (2020), defendem a necessidade de considerarmos uma formação para a transição. Nas palavras de Pina e Gama (2020a, p. 97):

[...] urge o desenvolvimento e a prática de proposições formativas contra-hegemônicas, centradas na elevação do padrão cultural dos trabalhadores por meio da socialização do conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais desenvolvidas, pois essa é “[...] a maneira específica da educação escolar participar da luta pela revolução socialista” (DUARTE, 2013, p.20). Proposições que pautem uma formação que se coloque “[...] a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos” (MARTINS, 2010, p.20). A crise estrutural do capital nos coloca a tarefa enquanto classe trabalhadora, no âmbito educacional, de pensar e propor uma educação para a transição. Ou seja, uma educação concatenada com a necessária construção de um modo de produzir a existência que rompa com a propriedade privada dos meios de produção – o socialismo como transição para o comunismo.

Neste mesmo sentido, Malanchen e Santos (2020) explicam que um dos desafios a serem enfrentados pelos defensores da pedagogia histórico-crítica, assim como os professores marxistas, é o da difusão da concepção materialista histórica, sob pena “[...] de não ir além de afirmações vagas sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico” (Malanchen; Santos, 2020, p.16). De maneira complementar, Malanchen e Zank (2020), apoiados em Newton Duarte, apontam outros desafios que devem ser enfrentados pelos educadores:

1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo, o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais sintonizadas com a sociedade capitalista contemporânea (Malanchen; Zank, 2020, p. 200-201).

Diante do exposto, é possível concluir que a bibliografia analisada se pauta no materialismo histórico para defender uma concepção social e histórica de ser humano, o que lhes permite reconhecer, dentre outros, que o modo de produção da existência capitalista impacta decisivamente no processo de humanização. Além do mais, a literatura selecionada deixa evidente que a luta da pedagogia histórico-crítica pela educação escolar deve estar atrelada à luta pela superação do capitalismo, na linha do que propõe Saviani (2005) e Duarte (2012).

Destarte, a defesa da formação omnilateral dos seres humanos rumo à individualidade livre e universal, bem como a defesa da superação das relações sociais capitalistas rumo à socialização dos meios de produção, se articulam com a defesa da educação escolar enquanto instituição destinada à socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos elaborados coletivamente pela humanidade, tal como ficará evidente ao discutirmos a concepção de educação escolar da produção teórica analisada.

Concepção de educação escolar

A concepção de educação escolar apresentada pelos textos analisados se fundamenta no conceito de trabalho educativo¹¹ de Dermeval Saviani, o que lhes permite pensar a escola como instituição cuja finalidade é a transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento artístico, científico e filosófico produzidos pela humanidade, tal como evidenciam, por exemplo: Duarte (2018); Gama e Duarte (2017); Gama e Prates (2020); Gama e Santos Júnior (2016); Malanchen e Anjos (2013); Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012); Marquezi e Malanchen (2019); Marsiglia *et al.* (2017); Pasqualini (2018); Pina e Gama (2020a; 2020b), Soares e Galvão (2021), Pasqualini e Martins (2020), Johann e Malanchen (2021), Malanchen, Trindade e Johan (2021), Trindade e Malanchen (2022).

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação escolar deve cumprir papel central no processo de humanização, pois, conforme explicam Malanchen e Anjos (2013, p. 119), “[...] a partir da apropriação da cultura, em suas formas mais ricas e elaboradas, desenvolvem-se também, no indivíduo, funções psicológicas especificamente humanas”. Com efeito, a centralidade do ensino escolar no desenvolvimento psíquico (Martins, 2013a; Martins, 2013b) é reconhecida pela produção teórica analisada, na medida em que define a tarefa da educação escolar como “[...] a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos” (Malanchen; Anjos, 2013, p. 128). Além disso, é reconhecida a necessidade de apropriação do conhecimento objetivo por meio de um processo intencional, para que seja possível captar a inteligibilidade dos fenômenos sociais e naturais. Tomando as palavras de Malanchen, Matos e Pagnoncelli (2012), podemos afirmar que

[...] a tarefa da educação escolar é mediar a constituição dos indivíduos e a produção da cultura universal humana, num processo educativo intencional e, portanto, direcionado, planejado, por meio do qual o indivíduo é instigado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo elaborado historicamente pelo homem. Isto significa que o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade expressa a elaboração teórica sobre os fenômenos sociais e naturais, não ocorre de forma espontânea ou sem intencionalidade, exige um processo articulado, intencional e direcionado” (Malanchen; Matos; Pagnoncelli, 2012, p. 197).

Assim, a produção teórica analisada enfatiza a importância da intencionalidade pedagógica ao defender o compromisso da escola com a compreensão fidedigna da realidade por meio da transmissão e assimilação do saber objetivo e universal. Para tanto, considera-se a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013a; Pasqualini; Martins, 2020), reconhecendo que a seleção dos conteúdos e a forma de realização do trabalho educativo estão relacionadas ao nível de desenvolvimento do estudante. O problema do conteúdo (o que ensinar) e da forma (como ensinar) em função do destinatário (estudante), será abordado quando discutirmos a concepção de currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Nesse ponto, faz-se necessário destacar que, para a produção teórica analisada, a apropriação do conhecimento sistematizado em suas formas mais desenvolvidas promove o desenvolvimento dos estudantes rumo à aquisição de uma forma mais elaborada de pensamento, que torna possível a reprodução fidedigna da realidade objetiva por meio de conceitos científicos. Assim, considerando que “[...] são os conceitos científicos que promovem a formação do pensamento teórico pelo indivíduo e, desse modo, requalificam o sistema psíquico” (Malanchen; Anjos, 2013, p. 127), faz-se necessário considerar a centralidade da escola nos termos defendidos pela pedagogia histórico-crítica, de modo que a educação escolar se vincule à busca de um de seus objetivos, quais seja, a de promover “[...] o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno” (Duarte, 2018, p. 140).

Nessa perspectiva, Malanchen e Zank (2020, p. 206), ao defenderem a organização dos conteúdos de forma lógica e sistematizada, se apoiam em Newton Duarte para explicar que

[...] o conhecimento científico leva às condições objetivas de análises e mudanças em relação à compreensão de mundo, especialmente no que se refere a [sic] superação do senso comum. Segundo o próprio autor, o conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (Malanchen, Zank, 2020, p. 206).

Com efeito, para a pedagogia histórico-crítica, a socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico é tarefa central da escola, que viabiliza a compreensão fidedigna da realidade por parte dos estudantes. Como já expressamos, essa tarefa pressupõe, de um lado, o enfrentamento do desafio da escola pública em sua radicalidade, articulando-o à luta pelo socialismo (Saviani, 2005), mas, ao mesmo, tempo, implica também a redefinição do trabalho educativo, tal como defendem Gama e Duarte (2017), apoiados em Dermeval Saviani:

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo [de ordem ontológica, epistemológica e metodológica] que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e

formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (Saviani, 2012, p.81 *apud* Gama; Duarte, 2017, p. 526).

Gama e Santos Junior (2016) também se apoiam em Dermeval Saviani para defender a importância da elevação do nível cultural da classe trabalhadora, corroborando, assim, com Saviani (2008), que afirma que, para a participação política das massas, é indispensável o domínio da cultura, pois, sem dominá-la, as camadas populares não podem fazer valer seus interesses: “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (Saviani, 2008, p. 45).

Portanto, foi possível compreender que a produção teórica analisada articula a pedagogia histórico-crítica com a função social da escola, de socialização dos conhecimentos sistematizados em suas formas mais desenvolvidas, visando ao desenvolvimento do pensamento por conceitos, indispensável à compreensão fidedigna da realidade. A essa defesa, articula-se a compreensão de que é necessário adequar o trabalho educativo para que de fato se promova o desenvolvimento almejado, sem deixar de considerar que a luta pela redefinição da escola pública implica lutar pela redefinição da própria sociedade.

Concepção de currículo

Consideramos que a concepção de currículo da produção teórica analisada pode ser melhor compreendida por meio da relação entre os seguintes aspectos que emergiram da análise dos textos selecionados: a) relação entre currículo e projeto de sociedade/educação; b) Objetivo e definição de currículo; c) elementos da dinâmica curricular; d) princípios curriculares para seleção dos conteúdos de ensino; e) princípios curriculares para o trato com o conhecimento; f) ciclos de escolarização. Junto à concepção de ser humano e de educação escolar, tais elementos, que foram formulados a partir do que identificamos nos textos analisados, são importantes para entendermos a concepção histórico-crítica de currículo.

Um primeiro elemento a ser considerado é a relação entre currículo, projeto de sociedade e educação. Sendo orientador do trabalho pedagógico, o currículo está atrelado à determinada intencionalidade educativa, pensada a partir de uma concepção de sociedade, ser humano e educação. Neste sentido, todo currículo escolar defende, de forma implícita ou explícita, um projeto de sociedade e de formação humana, como destacam Malanchen e Santos (2020).

Esses autores alertam que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o currículo é entendido como um produto histórico da luta entre as classes sociais, envolvendo questões ideológicas, políticas e pedagógicas. De forma complementar, Marquezi e Malanchen (2019) afirmam que as tensões nos debates sobre currículo têm forte caráter político porque a definição dos conteúdos escolares pode induzir, direta ou indiretamente, a forma como os estudantes irão intervir na sociedade. Assim, a organização do currículo deve permitir que o aluno se aproprie dos conhecimentos selecionados e compreenda as contradições existentes na sociedade, auxiliando na formação do conhecimento teórico¹², em prol da compreensão e transformação da realidade.

Conforme evidenciamos, a produção teórica analisada reafirma a função social da escola na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. Assim, alinha-se à concepção de trabalho educativo elaborada por Saviani (2011) e adota como intencionalidade pedagógica a formação do “sujeito da práxis” (Pasqualini, 2019). Para tanto, a escola deve desempenhar duas funções: identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, concomitantemente, descobrir as formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011).

Essas reflexões se alinham diretamente ao objetivo e à definição de currículo, já que os objetivos são traçados de acordo com o projeto de sociedade que se almeja. Com efeito, um segundo elemento a ser considerado é o objetivo e a definição de currículo, conforme indica a produção teórica analisada.

Em síntese, o currículo diz respeito ao percurso dos seres humanos em seu processo de apreensão dos conhecimentos transmitidos pela escola (Coletivo de Autores, 2012; Gama; Prates, 2020; Malanchen; Trindade; Johann, 2021). Por meio dele, busca-se identificar o que fazer para alcançar o objetivo de formação humana, estabelecendo o conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço escolar, o que manifesta sua característica teleológica, que direciona o trabalho educativo (Malanchen; Santos, 2020).

Constatamos que a produção teórica analisada se apoia em Dermeval Saviani para conceber o currículo escolar como “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (Saviani, 2011, p.15). Essa formulação – abordada explicitamente, por exemplo, em Gama e Duarte (2017), Gama e Prates (2020), Marquezi e Malanchen (2019), Mazzeu, Barbosa e Duarte (2018), Malanchen, Trindade e Johann (2021) – nos permite diferenciar aquilo que é essencial daquilo que é secundário, priorizando as atividades que a educação escolar precisa desenvolver para preservar sua especificidade.

A necessidade de identificar o que é essencial para a formação dos estudantes nos remete à abordagem da dinâmica curricular.

O texto de Gama e Prates (2020) retoma a proposta de dinâmica curricular elaborada pelo Coletivo de autores (2012), articulando-a com as produções de Dermeval Saviani acerca do currículo. Os autores explicam que a dinâmica curricular compreende três elementos essenciais: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização.

O trato com o conhecimento engloba os processos de seleção dos conteúdos a serem ensinados, a organização e a sistematização do conhecimento ao longo da escolarização. Estes processos exigem conhecimento acerca do destinatário, sendo necessário o domínio das leis gerais do desenvolvimento psíquico dos estudantes, e conhecimento acerca da organização escolar. Dito de outra forma, tais processos estão sujeitos às condições dos estudantes para apreendê-lo e às condições da escola para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada organização escolar, que envolve a organização das condições espaço-temporais da escola (Gama; Prates, 2020).

Já a normatização escolar diz respeito a uma série de exigências que precisam ser cumpridas e se expressam por meio de leis, orientações, diretrizes, dentre outros (Gama; Prates, 2020). Os autores alertam que um currículo histórico-crítico implica a construção de novas formas de organização escolar:

Trata-se de outra forma de organizar o conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para

apreensão e alteração da realidade. Para o Coletivo de Autores (2012, p. 28), um “currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (Gama; Prates, 2020, p. 63).

Sobre os princípios de seleção dos conteúdos de ensino, Marsiglia *et al.* (2017, p. 110-111) alertam para o fato de que a organização do processo de ensino, por parte dos professores, impacta no desenvolvimento psíquico dos estudantes. Com efeito, deve-se criar “[...] condições para que os alunos possam promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 111), o que implica na seleção das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos.

Para auxiliar esse processo de seleção dos conteúdos, Gama e Prates (2020) destacam quatro princípios, são eles: objetividade e enfoque científico do conhecimento; contemporaneidade do conteúdo; adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno; relevância social do conteúdo.

A objetividade e o enfoque científico do conhecimento, segundo Gama e Prates (2020), partem de uma premissa já abordada por Dermeval Saviani, qual seja, a de que é necessário superar a afirmação positivista que identifica objetividade e neutralidade. Os autores explicam que a questão da neutralidade é ideológica, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que se refere à correspondência ou não do conhecimento em relação à realidade a que se refere. Assim, alertam que, se por um lado, a neutralidade é impossível, não podemos dizer o mesmo da objetividade, pois o conhecimento objetivo é aquele que expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno. “Buscar a objetividade do conhecimento corresponde à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos” (Gama; Prates, 2020, p. 75). Os autores concluem que a concepção de saber objetivo de Dermeval Saviani é fundamental para a discussão sobre currículo na perspectiva histórico-crítica, pois

[...] indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no imprevisto e rejeitando o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade (Gama; Prates, 2020, p. 75).

Essas reflexões se alinham à defesa que Gama e Santos Junior (2016) realizam do saber objetivo. Os autores reconhecem que o domínio dos saberes da vida cotidiana é insuficiente para compreender a realidade concreta e, assim, defendem a transmissão do saber objetivo na escola, pois é este que permite ao aluno compreender a realidade por meio da ascensão do senso comum à consciência filosófica.

Portanto, orientar o currículo com base no princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento é condição para permitir que o aluno compreenda a realidade para além das aparências e, consequentemente, capte a essência dos fenômenos.

Outro princípio curricular para seleção dos conteúdos de ensino é o da contemporaneidade do conteúdo. Segundo Gama e Prates (2020), é esse princípio que permite ao aluno apropriar-se dos conhecimentos atualizados pelo avanço da ciência, adquirindo o que há de mais moderno no mundo

contemporâneo. Tal princípio, alertam os autores, não se opõe ao ensino dos conteúdos clássicos¹³.

Para Saviani (2011), o clássico não deve ser confundido com o tradicional e também não deve se opor, necessariamente, ao moderno e, muito menos, ao atual. O clássico, ainda de acordo com o autor, deve ser entendido como aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Em suma,

[...] 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; Duarte, 2012 p. 31).

Trata-se de uma referência que nos auxilia a diferenciar os conteúdos fundamentais dos conteúdos secundários, nos guiando na seleção dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos a serem ensinados na escola (Gama; Duarte, 2017; Gama; Prates, 2020).

Conforme alerta Pasqualini (2019), a presença do conhecimento clássico no currículo escolar se estabeleceu como uma diretriz da pedagogia histórico-crítica. Eis porque a produção teórica analisada deixa nítida a importância da transmissão dos conhecimentos clássicos para a formação dos estudantes, tal como evidenciam, por exemplo: Gama e Prates (2020); Malanchen e Anjos (2013); Pasqualini (2019); Marquezi e Malanchen (2019); Marsiglia *et al.* (2019); Malanchen e Anjos (2013); Malanchen e Zank (2020), Soares e Galvão (2021), Pasqualini e Martins (2020), Johan e Malanchen (2021)

Em relação ao princípio da adequação dos conhecimentos às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, é necessário ter em mente a tríade conteúdo, forma e destinatário, sendo imprescindível considerar o desenvolvimento do aluno, suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico (Gama; Prates, 2020). Neste sentido, o conhecimento deve ser dosado e sequenciado, de modo a permitir que os alunos se apropriem, de forma gradativa, dos conhecimentos que atendam aos seus interesses concretos. Além do mais, explicam os autores:

[...] há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski (1988) 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 por si mesmo, na zona de desenvolvimento efetivo (Gama; Prates, 2020, p. 74).

O último princípio curricular para seleção dos conteúdos de ensino a ser abordado é o da relevância social do conteúdo. Gama e Prates (2020) explicam, com base no Coletivo de Autores (2012), que o conteúdo a ser ensinado na escola deve se vincular à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente no que diz respeito à sua condição de classe social. Os autores recorrem a Dermeval Saviani para complementar essa reflexão. Explicam que a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino deve tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, de modo a assegurar sua compreensão, de modo fidedigno, por parte dos estudantes.

Em síntese, podemos afirmar, de acordo com Pasqualini (2019), que a seleção dos conteúdos de

ensino deve orientar-se pela perspectiva de formação do estudante como sujeito da práxis, ou seja, deve buscar a formação da atividade consciente de orientação transformadora pautada no conhecimento objetivo que proporciona a inteligibilidade do real, orientada pela consciência filosófica, instrumentalizada pelo pensamento teórico e afetivamente marcada por uma atitude não-conformada aos processos alienantes. A autora complementa que, nesse processo, estão imbricadas as dimensões epistemológicas (ligadas à estrutura e especificidade da área de conhecimento), pedagógicas (ligadas ao problema do ensino propriamente dito), psicológicas (ligadas às possibilidades afetivocognitivas do sujeito-destinatário do ato educativo) e políticas (ligadas às consequências concretas da transmissão de determinado conhecimento sobre a prática social).

Conforme apontado anteriormente, a concepção de currículo da produção teórica analisada pode ser melhor compreendida pela abordagem de seis elementos que emergiram da análise dos textos selecionados, dentre os quais o presente texto já abordou quatro: relação entre currículo e projeto de sociedade/educação; Objetivo e definição de currículo; elementos da dinâmica curricular; princípios curriculares para seleção dos conteúdos de ensino. Neste ponto, passamos ao penúltimo elemento a ser considerado, qual seja, os princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

A produção teórica analisada nos indica que, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a seleção dos conteúdos não ocorre de maneira aleatória ou arbitrária, além do mais, após selecionados, estes devem ser organizados e sistematizados, como elucidam os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, abordados por Gama e Prates (2020). São eles: da síntese à síntese ou da aparência à essência; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; ampliação da complexidade do conhecimento. Segundo os autores, esses princípios devem ser organizados de modo a favorecer o desenvolvimento psíquico do aluno em suas máximas potencialidades e o desenvolvimento da lógica dialética como apreensão e transformação da realidade.

O primeiro princípio metodológico, da síntese à síntese ou da aparência à essência, parte do entendimento de que a superação do senso comum pela apropriação do conhecimento científico universal selecionado pela escola é necessária para que o estudante desenvolva formas mais elaboradas do pensamento (Gama, 2015). Trata-se, portanto, de destacar o papel da educação escolar na apropriação do conhecimento que possibilite aos estudantes a compreensão da realidade concreta, para além do saber popular. Conforme explicam Gama e Prates (2020), com base em Dermeval Saviani, isso não significa excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo 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 modo que o trabalho educativo acrescente novas determinações capazes de enriquecer as anteriores. Destarte, explicam os autores, a apropriação da cultura erudita desenvolve novas formas pelas quais se pode expressar os conteúdos do saber popular.

Já o princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade visa assegurar, na organização curricular, a visão de totalidade, ao demonstrar as relações e nexos entre os diferentes conteúdos (Gama; Prates, 2020). Com base nesse princípio, explica o Coletivo de Autores (2012), os conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea, diferente do que ocorre com a organização etapista, na qual o ensino dos conteúdos, de maneira isolada, tende a desenvolver, no estudante,

uma visão fragmentada da realidade. Em oposição a essa perspectiva, que limita a compreensão do estudante, os conteúdos devem ser ensinados “[...] a partir do princípio da *simultaneidade*, explicitando a relação que mantêm entre si para desenvolver a compreensão de que são dados da realidade que não podem ser pensados nem explicados isoladamente” (Coletivo de Autores, 2012, p. 34, grifo original).

O princípio da ampliação da complexidade do conhecimento, segundo Gama e Prates (2020), parte do entendimento de que a apropriação de determinado conhecimento não se dá de forma linear, como se fosse em uma “única dose”, mas por meio de sucessivas aproximações, em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto, de modo a promover a apreensão das múltiplas determinações que constituem os fenômenos. Dessa forma, busca-se aproximar os estudantes de uma imagem subjetiva cada vez mais fidedignamente representativa da realidade concreta. Assim, conforme explicam Gama e Prates (2020, p. 77),

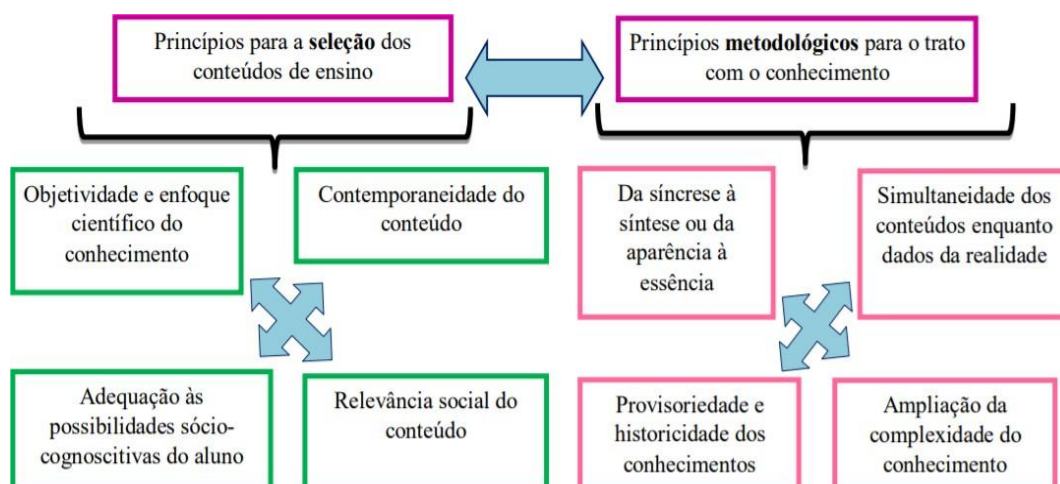
[...] o trato escolar com o conhecimento, embora requeira a sistematização de sequências dos conteúdos curriculares, não deve ser visto de maneira linear, na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra, além da 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. 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 também novos objetos das ciências, das artes e da filosofia, avançando-se na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado.

O último princípio, da provisoriedade e historicidade dos conhecimentos, destaca a importância de se ensinar os conteúdos de ensino tendo em vista o desenvolvimento da noção de historicidade, retratando-o desde a sua gênese, para que os estudantes se identifiquem como sujeitos históricos (Gama; Prates, 2020). Entende-se que é impossível compreender o presente de forma radical sem que sejam captadas suas raízes históricas. Portanto, afirmam os autores, o desenvolvimento histórico do conhecimento precisa ser considerado no trato com os conteúdos escolares:

[...] 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 necessariamente ser 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 (Gama; Prates, 2020, p. 78).

Os princípios curriculares para seleção dos conteúdos de ensino e para o trato com o conhecimento se relacionam entre si e podem ser sintetizados da forma como se apresenta na Figura 1.

Figura 1 - Princípios curriculares no trato com o conhecimento



Fonte: Gama (2015); Gama e Prates (2020)

O último elemento a ser considerado para melhor compreensão da concepção de currículo da produção teórica analisada se refere aos ciclos de escolarização.

Com o intuito de avançar na construção de uma educação escolar alinhada aos interesses da classe trabalhadora, foi proposta pelo Coletivo de Autores (2012) uma forma de organização curricular por ciclos de escolarização. Trata-se de um esforço na construção de um currículo que supere as concepções etapistas, de modo a se alinhar adequadamente ao desenvolvimento psíquico do estudante¹⁴. Gama e Prates (2020) se baseiam nesta obra do Coletivo de Autores (2012) e em Melo (2017) para sintetizar cada ciclo de escolarização, cuja especificidade é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Ciclos de escolarização

Ciclo de escolarização	Abrangência	Aspectos gerais
Organização da identidade dos dados da realidade	Educação infantil	Neste ciclo, o aluno possui uma visão sincrética da realidade, os dados aparecem de forma difusa e misturados, sendo o momento da experiência sensível. Deve-se organizar a identificação desses dados para que o estudante possa formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças, e assim possa dar um salto qualitativo, categorizando, classificando e associando os objetos e fenômenos.
Iniciação à sistematização do conhecimento	Séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)	Neste ciclo, o aluno inicia a tomada de consciência de sua atividade mental, de possibilidades de abstração, de possibilidade do confronto dos dados da realidade com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente.
Ampliação da sistematização do conhecimento	Séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)	Neste ciclo, há a possibilidade de ampliação das referências conceituais do pensamento do estudante, desenvolvendo a consciência da atividade teórica, objetivando reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico.
Aprofundamento da sistematização do conhecimento	Ensino Médio	Neste ciclo, a escola deve possibilitar a reflexão científica sobre os objetos e a apreensão de suas características especiais, abandonando o senso comum e os pseudoconceitos, podendo perceber, compreender e explicar as propriedades comuns e regulares dos objetos. É o ciclo no qual o aluno pode/deve lidar com a regularidade científica e adquirir algumas condições objetivas, podendo ser produtor de conhecimento científico, caso seja submetido à atividade de pesquisa.

Fonte: elaboração própria com base em Gama e Prates (2020)

De acordo com o que foi mencionado, podemos afirmar que os aspectos apresentados neste tópico – relação entre currículo e projeto de sociedade/educação; objetivo e definição de currículo; elementos da dinâmica curricular; princípios curriculares para seleção dos conteúdos de ensino; princípios curriculares para o trato com o conhecimento; ciclos de escolarização – contribuem para configurar uma concepção de currículo alinhada aos fundamentos da concepção de ser humano e de educação escolar anteriormente abordadas.

Concepção de política educacional

A produção teórica analisada não só concebe a política educacional como objeto de disputa entre as classes sociais como também critica o teor de esvaziamento da formação humana que tem se materializado na educação escolar.

Avaliando a conjuntura global e local, os textos analisados reconhecem que o projeto de educação pública implementado no Brasil, a partir dos anos de 1990, se alinha ao projeto de Estado Neoliberal (Marsiglia *et al.*, 2017; Gama; Prates, 2020; Pina; Gama, 2020a; Malanchen; Santos, 2020, Trindade; Malanchen, 2022), almejado pela classe empresarial na atualidade.

Nessa perspectiva, Marsiglia *et al.* (2017) explicam que os impactos do neoliberalismo – tais como o desemprego estrutural, a perda de direitos e a precarização do trabalho – não poderiam, sob o ponto vista da classe empresarial, perturbar o avanço das “reformas”. Assim, de forma estratégica, a ideologia dominante passa a relacionar a educação escolar ao alívio à pobreza, de forma a atenuar, ao menos no campo ideológico, as consequências dos impactos do projeto neoliberal para a classe trabalhadora. Com efeito,

[...] há um forte discurso voltado para a necessidade de revisão do papel da escola, de modo que esta venha a se transformar num ambiente mais atrativo e menos disciplinar, além de ser um espaço aonde o aluno não mais buscará por conhecimentos historicamente sistematizados, mas sim, que este espaço possa transformar-se numa agência de serviços dentro da sociedade, suprimindo as necessidades emergenciais que amenizam as situações de pobreza e desigualdade (Malanchen; Santos, 2020, p. 9-10).

Malanchen e Santos (2020) recordam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2012), está alinhada ao ideário disseminado, a partir de 1990, pela UNESCO. Os autores explicam que esse organismo recorreu à defesa de quatro pilares para a educação (aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), a fim de alinhar a política curricular no Brasil ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mercado de trabalho. Seguindo o mesmo ideário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no governo de Fernando Henrique Cardoso, buscavam uniformizar os conteúdos escolares, recorrendo ao lema “aprender a aprender” (Marsiglia *et al.*, 2017).

É importante mencionar que o lema “aprender a aprender”, a que recorrem inúmeras concepções pedagógicas contemporâneas, adequa-se às necessidades da classe empresarial para formação do trabalhador de novo tipo, orientada no desenvolvimento de habilidades e competências consideradas úteis ao capitalismo contemporâneo. A produção teórica analisada entende que, longe de se constituir como um caminho para uma formação plena dos indivíduos, este lema é “[...] um instrumento ideológico da classe

dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população” (Duarte, 2001, *apud* Malanchen; Santos, 2020, p. 9).

Pina e Gama (2020a; 2020b) também fazem referência a esse esvaziamento da formação destinada aos trabalhadores na escola pública. Os autores comprovam que o projeto empresarial de Educação Básica para as massas se fundamenta, dentre outros, em um patamar minimalista de formação. Nesse projeto, afirmam os autores, tem-se um parâmetro de qualidade pré-definido, cuja finalidade é

[...] aumentar o rendimento dos alunos nos testes em larga escala por meio das pedagogias do “aprender a aprender”, o que significa distanciar o trabalho educativo das máximas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes, de modo a oferecer, aos futuros trabalhadores, uma escolarização restrita ao uso funcional dos rudimentos do saber (Pina; Gama, 2020b, p. 352).

Ao se fundamentar na pedagogia histórico-crítica, a produção teórica analisada refuta esse projeto de esvaziamento da educação escolar que tem sido implementado em nosso País. Mais do que isso, evidencia que a adoção do lema “aprender a aprender” na política educacional redefine a função social da escola, de transmissão dos saberes sistematizados, o que implica na negação do acesso ao conhecimento teórico necessário para a compreensão da realidade concreta.

Na mesma linha, a contrarreforma no campo do currículo, representada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é criticada por alguns textos analisados, vide o exemplo de Marsiglia *et al.* (2017), Pasqualini (2018), Malanchen e Santos (2020), Pina e Gama (2020a; 2020b), Soares e Galvão (2021), Johann e Malanchen (2021), Malanchen, Trindade e Johann (2021).

Segundo Marsiglia *et al.* (2017), a BNCC tem seus fundamentos pedagógicos e sua estrutura geral em sintonia com o receituário neoliberal e pós-moderno. Os autores explicam que:

Os pressupostos que estruturam a BNCC ressaltam a centralidade do documento na diversidade, no pluralismo e na democracia (burguesa), uma visão de mundo pertencente ao discurso multiculturalista – uma das expressões da pós-modernidade mais presentes nos currículos escolares – discurso que na aparência defende a inclusão, a democracia social, o respeito à diversidade cultural, a solidariedade etc., porém, na prática, tem como função a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo. (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 117).

Além do mais, constata-se a ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências, deixando de lado a centralidade de transmissão dos conteúdos escolares, de modo a adaptar os alunos ao mercado de trabalho e a educar para o “empreendedorismo”, “preparando” os filhos da classe trabalhadora ao mundo do trabalho informal e precarizado (Marsiglia *et al.*, 2017).

A produção teórica analisada evidencia as relações entre a BNCC e a classe empresarial. São inúmeros os interesses do empresariado na BNCC, dentre os quais foram destacados, por exemplo: a oferta de uma educação rebaixada que atenda aos interesses mercadológicos (Pasqualini, 2018; Marsiglia *et al.*, 2017; Pina; Gama, 2020a; Pina; Gama, 2020b; Johann; Malanchen, 2021; Malanchen; Trindade; Johann, 2021); a padronização do currículo de forma a atender as exigências estabelecidas pelas avaliações de larga escala (Marsiglia *et al.*, 2017, Pina; Gama, 2020a; Pina; Gama, 2020b, Johan; Malanchen, 2021; Trindade; Malanchen, 2022); a moldagem da formação dos indivíduos, o controle do trabalho educativo e a criação de nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de

apostilamento, kits pedagógicos, dentre outros (Malanchen; Santos, 2020; Pina e Gama, 2020a).

A título de exemplo, podemos destacar a análise realizada por Pina e Gama (2020a). Segundo os autores, a BNCC, peça-chave na concepção empresarial de educação, estabelece as condições necessárias para ampliar o ataque da classe dominante à escola pública, na medida em que possibilita o aprofundamento da privatização, do neotecnicismo, da responsabilização educacional pelo rendimento dos estudantes, além do já citado patamar minimalista de formação, os quais se constituem como pilares do projeto empresarial de educação básica para as massas no Brasil contemporâneo¹⁵. Pina e Gama (2020a), inclusive, recorrem a Luiz Carlos de Freitas, para alertar que:

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar o ensino” e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas. A finalidade última dessa engenharia 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 *apud* Pina; Gama, 2020a, p. 96).

A partir dos textos analisados, pode-se afirmar que o esvaziamento da educação escolar pública é parte de um projeto que tem se aprofundado ao longo do tempo no Brasil, sendo a BNCC mais uma etapa desse processo. Além do mais, os textos analisados evidenciam que os fundamentos das políticas educacionais na história recente do País se contrapõem àquilo que a pedagogia histórico-crítica defende. Concebendo a política educacional como objeto de disputa entre as classes sociais, e fundamentando-se na concepção histórico-crítica de ser humano, educação escolar e currículo, torna-se possível, à produção teórica analisada, não apenas criticar a materialização do projeto de esvaziamento da educação escolar pública na política educacional contemporânea, como também, reafirmar a pedagogia histórico-crítica como a teoria pedagógica que se opõe radicalmente às perspectivas hegemônicas.

Considerações finais

A análise da produção teórica selecionada nos permitiu captar quatro categorias de conteúdo que expressam contribuições da pedagogia histórico-crítica não só para se pensar o currículo, mas, também, a educação básica como um todo, são elas: concepção de ser humano, concepção de educação escolar, concepção de currículo e concepção de política educacional.

Tais categorias, que se relacionam entre si numa relação dialética, evidenciam que a pedagogia histórico-crítica almeja uma perspectiva de educação escolar voltada à construção de determinado tipo de ser humano, o que, por sua vez, só pode ser alcançado a partir de um currículo compatível com tal desafio. Além disso,

tais categorias reafirmam a pedagogia histórico-crítica como importante referência para a análise do conteúdo das políticas educacionais hegemônicas que distanciam a educação escolar da sua tarefa, de transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico produzidos pela humanidade. Com efeito, a produção teórica analisada afirma sua contribuição para a educação básica, sobretudo no que diz respeito à divulgação de concepções nucleares da pedagogia histórico-crítica para enfrentarmos o desafio da escola pública em sua radicalidade.

Espera-se que, em outra oportunidade, seja possível ampliar as análises em duas direções: incorporando mais textos a serem analisados e, ao mesmo tempo, aprofundando o trabalho com as categorias de conteúdo (captando novas categorias ou aprofundando as já elaboradas).

Referências:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição à uma teoria histórico-crítica de formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (org.).

Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, p. 139-145, 2018.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), Araraquara, 2019.

FERREIRA, C. G. O conceito de clássico e a pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

GAMA, C. N.; PRATES, A. C. Currículo e o trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. **Gesto e Debate**, v. 19, n. 05, p. 57-83, 2020.

- GAMA, C. N.; SANTOS JÚNIOR, C. L. A concepção de formação de professores presente nas teses sobre o currículo de pedagogia no Brasil: uma análise crítica. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 14, n. 59, p. 166-175, 2014.
- GAMA, C. N.; SANTOS JÚNIOR, C. L. A contribuição de Dermeval Saviani no campo da Filosofia da Educação: reflexões acerca do currículo. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 3, p. 57-80, 2016.
- GAMA, C. N.; SANTOS JÚNIOR, C. L. A concepção histórico-crítica de currículo: entrevista com Dermeval Saviani. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 16, n. 38, p. e17823, 2024.
- JOHANN, R. C.; MALANCHEN, J. Interfaces entre interesses privados e públicos na educação escolar: o caso da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 132-155, 2021
- MALANCHEN, J. O debate contemporâneo sobre organização curricular versus o currículo à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências**, v. 3, n. 2, p. 37-57, 2014.
- MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica e saber objetivo versus multiculturalismo e o relativismo no debate curricular atual. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 58-67, 2015.
- MALANCHEN, J. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 18, n. 1, p. 123-132, 2021
- MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 118-129, 2013.
- MALANCHEN, J.; DOLLA, M. C.; DUARTE, N. A elaboração de uma proposta curricular fundamentada no método materialista histórico-dialético. **Roteiro**, v. 32, n. 1, p. 123-142, 2007.
- MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D.; PAGNONCELLI, C. A pedagogia histórico-crítica na trajetória histórica e nos fundamentos teóricos do currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel/PR. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 46, p. 190-204, 2012.
- MALANCHEN, J.; TRINDADE, D. C.; JOHANN, R. C. Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 01, 2021.
- MALANCHEN, J.; SANTOS, A. S. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 20, p. 1-20, 2020.
- MALANCHEN, J.; ZANK, D. C. T. O currículo escolar e os fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica no Brasil. **Paulo Freire. Revista de Pedagogia Crítica**, n. 23, p. 195-216, 2020.
- MARQUEZI, J.; MALANCHEN, J. Pedagogia histórico-crítica: análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu - 2007/2017. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 13-31, 2019.
- MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013a.

- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013b.
- MARTINS, L. M; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 31, n. esp.1, p. 23–37, 2020.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1: O processo de produção do capital. 2.ed. Boitempo Editorial, 2017.
- MAZZEU, F. J. C.; BARBOSA, E. M.; DUARTE, N. Repensando o currículo escolar: aportes da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 134-138, 2018.
- MELO, F. D. A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo**: contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.
- MELO, K. M. S. de; GAMA, C. N. Reformas curriculares no Brasil: Limites e possibilidades de um curso de extensão realizado durante a pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1594–1613, 2022.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PASQUALINI, J. C. Proposta curricular para a educação infantil: a experiência de Bauru-SP. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 154-167, 2018.
- PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-16, 2019.
- PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 2, p. 425- 447, 2020.
- PINA, L. D. **“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. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.
- PINA, L. D; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 31, p. 78-102, 2020a.
- PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 343-364, 2020b.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.
- SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-36.

SOARES, L. P. R. G.; GALVÃO, A. C. Docência, currículo e didática na educação infantil segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Holos**, [S. l.], v. 8, p. 1-12, 2021.

SOUZA JUNIOR, J. Omnilateralidade. In: PEREIRA, I B; LIMA, J. C. F. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde Rio de Janeiro**: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009.

TRINDADE, D. C.; MALANCHEN, J. A pedagogia das competências e o “novo” ensino médio: currículo utilitarista e a centralidade da avaliação. **Eccos – Revista Científica**, [S. l.], n. 62, p. e23198, 2022.

¹ Mestre em Educação (UFRJ). Professora da rede pública municipal de Juiz de fora/MG e da rede pública estadual de Minas Gerais. Pesquisadora do Grupo de estudos e pesquisas sobre pedagogia histórico-crítica e educação básica, dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7007303655186184. Pesquisadora do Coletivo de Estudos de Políticas de Esportes, Lazer e Educação Física - dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8134916068574686. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/8328185831464166>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4554-6878>. E-mail: brunamedina04@gmail.com

² Doutor em Educação (UFJF), Mestre em Educação (UFJF) e Licenciado em Educação Física (UFJF). Professor do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Líder do Grupo de Estudos sobre pedagogia histórico-crítica e educação básica - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6636426278985367>. Pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre trabalho, educação e política educacional - <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1087602823450749>. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/0012480161249541>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9603-0575>. E-mail: leodocena@yahoo.com.br

³ Os dados a seguir foram obtidos no Currículo Lattes do pesquisador, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2205251281123354>. Acesso em: 18/07/2025.

⁴ Os dados a seguir foram obtidos no Currículo Lattes do pesquisador, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2161593951236436>. Acesso em: 18/07/2025.

⁵ Os dados a seguir foram obtidos no Currículo Lattes da pesquisadora, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4750238843129381>. Acesso em: 18/07/2025.

⁶ As produções da Ana Carolina Galvão estão referenciadas ora como Galvão, ora como Marsiglia. Os dados a seguir foram obtidos no Currículo Lattes da pesquisadora, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0054673032961970>. Acesso em: 18/07/2025.

⁷ Os dados a seguir foram obtidos no Currículo Lattes da pesquisadora, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9538404415935536>. Acesso em: 18/07/2025.

⁸ Os dados a seguir foram obtidos no Currículo Lattes da pesquisadora, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8665460410864833>. Acesso em: 18/07/2025

⁹ Os dados a seguir foram obtidos no Currículo Lattes da pesquisadora, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2966476119132597>. Acesso em: 18/07/2025

¹⁰ É importante destacar que, na perspectiva marxiana, o “homem rico” equivale ao “homem omnilateral”, tal como explica Souza Junior (2009, s/d): “O homem omnilateral é aquele que se define não propriamente pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre [...]. O homem rico se define pela carência de um conjunto variado de manifestações humanas que o plenifiquem, nas quais se reconheça e pelas quais se constitui. Necessidades não determinadas pelo caráter de mercadoria, segundo a dialética de Marx, só poderiam nascer e serem amplamente satisfeitas em relações não-burguesas, em relações que ultrapassem o sistema de relações do capital”.

¹¹ Para Dermeval Saviani, “[...] trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13).

¹² Sobre o conhecimento teórico, é importante destacar que, para Marx, “[...] a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto” (NETTO, 2011, p. 20-21).

¹³ Sobre o conceito de clássico para a pedagogia histórico-crítica, conferir Ferreira (2019; 2020).

¹⁴ Sobre as lacunas na proposta de ciclos de escolarização do Coletivo de Autores (2012), bem como sua atualização, conferir Melo (2017).

¹⁵ Sobre o projeto empresarial de educação básica para as massas e sua repercussão na política educacional do Brasil contemporâneo, conferir Pina (2016).

Recebido em: 15 de jul. 2024

Aprovado em: 24 de jul. 2025