



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO
ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Presidente Prudente - SP
2026



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JOÃO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO
ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Tese apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

370
M464p

Maximiano, João Lucas de Souza.

O processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado de São Paulo: análise dos desafios e possibilidades. / João Lucas de Souza Maximiano. - Presidente Prudente, 2026.

218 f.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2026.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki.

1. Pedagogia Histórico-Crítica. 2. Políticas públicas. 3. Implementação do currículo. 4. Currículo escolar. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-
CRÍTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DOS DESAFIOS E
POSSIBILIDADES”**

AUTOR/A: JOÃO LUCAS DE SOUZA MAXIMIANO

ORIENTADOR/A: Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki

Aprovado/a como parte das exigências para obtenção do título de DOUTOR/A em
EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Elsa Midori Shimazaki (orientadora) – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Daniela Ferreira dos Santos – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Monica Fürkotter – Unoeste/Universidade do Oeste Paulista

Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho – Unesp/Universidade Estadual Paulista

Ricardo Eleutério dos Anjos – Unesp/Universidade Estadual Paulista

Local e data da realização: Presidente Prudente, 21 de maio de 2026.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 08/06/2026 16:21
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 5
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6530497)

Signatários do documento

DANIELA FERREIRA DOS SANTOS (PROFESSOR)
danielasantos@unoeste.br
Recebido em 08/06/2026 16:21
Assinado em 08/06/2026 16:37
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:3c74:3f0:194:1c70:7589:7e14:108b
ID da assinatura: 6740616

ELSA MIDORI SHIMAZAKI (SIGNATÁRIO EXTERNO)
emshimazaki@uem.br
Recebido em 08/06/2026 16:21
Assinado em 08/06/2026 16:52
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2001:1284:f50e:8ab6:cb07:d9ab:b740:23e
ID da assinatura: 6740615

MONICA FURKOTTER (PROFESSOR)
monicaf@unoeste.br
Recebido em 08/06/2026 16:21
Assinado em 08/06/2026 16:25
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:554:2a3:8b00:c5c9:fe9c:f5d:5252
ID da assinatura: 6740617

RICARDO ELEUTÉRIO DOS ANJOS (SIGNATÁRIO EXTERNO)
ricardo.eleuterio@hotmail.com
Recebido em 08/06/2026 16:21
Assinado em 08/06/2026 16:32
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 200.145.36.92
ID da assinatura: 6740619

IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO (SIGNATÁRIO EXTERNO)
tuim.viotto@unesp.br
Recebido em 08/06/2026 16:21
Assinado em 08/06/2026 17:31
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:7f0:aa05:1fdb:a584:b40:4c8a:1064
ID da assinatura: 6740618

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/ea654888>

Assinatura digital do documento: 9c88c221fa6157dc1cc3e60fb9547854033a7180f5a2de0f0a2203a27607da55

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela EPEC - Empresa Prudentina de Educação e Cultura SA

DEDICATÓRIA

Esta tese é o resultado de um longo e significativo percurso. Dedico-o com todo o meu carinho à minha família, aos meus amigos e a todas as pessoas especiais que caminharam ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é a materialização de uma grande realização, um filho de pais pertencentes à classe trabalhadora que teve a oportunidade de elaborar uma tese de doutorado não é um fato cotidiano e habitual no Brasil. Para isso, foi necessário que inúmeras pessoas contribuíssem de incontáveis formas no trajeto, portanto, esta conquista não é somente minha e por esse motivo eu agradeço:

À minha família, sempre presente em minha vida e paciente nos meus períodos ausentes em razão da dedicação aos estudos. Vocês são essenciais, muito obrigado por tanto amor, carinho e cumplicidade! Eu amo cada um de vocês!

À Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki, minha orientadora e, sobretudo, minha amiga. Obrigado pela generosa acolhida, confiança e parceria para lidarmos com os obstáculos da vida, muito além apenas das meras questões acadêmicas, você é um ser humano exemplar e tenho orgulho de ser seu orientando.

Ao Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos, meu grande amigo e eterno orientador. Saiba que você é o “culpado” por resgatar minha consciência de classe e meu mentor ao apresentar o método científico e a teoria que norteiam a nossa compreensão da realidade, sociedade e educação.

À Profa. Dra. Monica Fürkotter, uma das minhas maiores e melhores referências. Desde o princípio, em todos os momentos nevrálgicos da minha trajetória acadêmica, pude contar com a sua eficiência, profissionalismo e sensibilidade.

Ao Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, ser humano do bem e muito bem-humorado nas acolhidas na Universidade Estadual Paulista (UNESP), no campus de Presidente Prudente - SP. É uma grande referência em razão da notável sabedoria, dedicação, prontidão e generosidade.

À Prof. Dra. Daniela Ferreira dos Santos, uma das grandes amigas que a Pós-Graduação em Educação me proporcionou e integrante da banca examinadora. Agradeço o aceite, as contribuições e o companheirismo.

Ao Prof. Dr. António Gomes Alves Ferreira e à Universidade de Coimbra (UC). Muito obrigado pelas trocas, acolhida e momentos de catarse pessoal e profissional a partir da realização do período de doutorado-sanduíche.

Aos membros suplentes da banca de doutorado: Prof. Dr. Ademir Henrique Manfré, Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi, Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco e Profa. Dra. Maria Cristina Gomes Machado. Agradeço a disponibilidade, aceite, atenção e contribuições acadêmicas, as suas presenças reforçaram a qualidade e seriedade deste processo.

Aos demais professores da Pós-Graduação stricto sensu em Educação, da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), que contribuíram para a minha formação de modos direto e indireto por meio dos conhecimentos socializados.

Aos grupos de pesquisa Contexto escolar e processo de ensino aprendizagem: ações e interações (Contepea), Estado, Políticas Educacionais e Democracia (Eped) e Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural (GEIPEEthc), as riquíssimas discussões, reflexões e leituras direcionadas no processo formativo.

Aos pesquisadores que participaram como depoentes da investigação em meio a suas agendas abarrotadas. Seguimos cultivando esta parceria ímpar e significativa.

Às competentes colaboradoras da Unoeste, exemplos de eficiência, cordialidade e humanidade. Os procedimentos burocráticos e técnicos são simples com o auxílio e prestatividade de todas vocês.

Às amizades que cultivei em todos e distintos espaços, perpassando da infância até as atuais relações acadêmicas, institucionais, pessoais e profissionais.

Aos meus estudantes das pós-graduações lato sensu, aprendo e me desenvolvo constantemente com vocês e anseio que a relação seja mútua.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, por meio de fomento, proporcionou que um sujeito proletário tivesse a oportunidade de experienciar um período de internacionalização e realizar integralmente a sua pós-graduação stricto sensu com dedicação exclusiva.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

Serei eternamente grato!

*“Dominar o que os dominadores dominam é
condição de libertação” (Saviani, 2009, p. 55).*

RESUMO

O processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado de São Paulo: análise dos desafios e possibilidades

Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Campus de Presidente Prudente - SP) e insere-se na linha de pesquisa “Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade”. Implantar a Pedagogia Histórico-Crítica consiste em organizar os currículos e as práxis escolares, segundo os fundamentos dessa teoria pedagógica, de modo a formar integralmente os indivíduos e viabilizar transformações sociais emancipadoras. A referida teoria pedagógica é o tema central desta investigação, desenvolvida coletivamente no cenário nacional, tendo como precursor o professor Dermeval Saviani. O objetivo geral desta tese foi analisar criticamente os desafios e as possibilidades do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase nas experiências de implantação curricular em municípios do estado de São Paulo. Metodologicamente, a investigação fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, empregando como instrumentos de coleta de dados a Revisão Sistemática de Literatura pelo protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), pesquisa documental em legislações oficiais e entrevistas semiestruturadas com pesquisadores educacionais atuantes no estado de São Paulo vinculados à implantação formal da teoria. Redigida no formato *multipapers*, a tese submeteu todos os dados coletados ao tratamento analítico materialista histórico-dialético para extração das categorias explicativas e basilares do objeto, articuladas às categorias nucleares do método. As análises documentais vincularam-se à educação comparada, e as entrevistas semiestruturadas, ao procedimento dos núcleos de significação. O estudo ampliou o conhecimento sobre os limites e caminhos para a implantação oficial da Pedagogia Histórico-Crítica nos currículos de municípios paulistas que utilizam a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental para, de modo contra-hegemônico às diretrizes estaduais, elaborar currículos próprios. A revisão sistemática evidenciou obstáculos práticos, como a carência de formação continuada para docentes e fragilidades na infraestrutura escolar; a relação indissociável de embate entre educação e política; e a necessidade de valorização, planejamento e articulação da classe trabalhadora da educação. As

análises documentais revelaram influências neoliberais nas políticas educacionais e impactos de diretrizes federais que desvirtuam propostas histórico-críticas. Por fim, as entrevistas aprofundaram a compreensão dos desafios, como a tensão entre tempo de trabalho e formação docente, descontinuidades políticas, conflitos ideológicos e entraves internos do próprio movimento, revelando, contudo, caminhos viáveis, mediante parcerias com Secretarias Municipais de Educação e universidades públicas locais, para fortalecer iniciativas isoladas. Conclui-se que há dificuldades intrínsecas para se implantar currículos pautados na Pedagogia Histórico-Crítica no estado de São Paulo, sobretudo pelos embates ideológicos inerentes ao processo. A investigação aprofundou a análise dos obstáculos históricos que obstruem a materialidade dessa teoria: ausência de um sistema nacional de ensino homogêneo, descontinuidade das políticas públicas e precariedade material e organizacional das escolas. Evidencia-se, todavia, a existência de brechas para a atuação histórico-crítica visando à formação totalizante dos sujeitos e à melhoria qualitativa da educação, contribuindo para a transformação da sociedade.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; políticas públicas em educação; implementação do currículo; currículo escolar; sistema municipal de ensino.

ABSTRACT

The Process of Implementing Historical-Critical Pedagogy in the State of São Paulo: An analysis of challenges and possibilities

This dissertation was developed as part of the Graduate Program in Education at the University of Western São Paulo (Presidente Prudente Campus—SP) and falls under the research area “Public Policies in Education, Educational Processes, and Diversity.” Implementing Historical-Critical Pedagogy involves organizing school curricula and practices in accordance with the principles of this pedagogical theory, with the aim of providing a well-rounded education for individuals and facilitating emancipatory social change. This pedagogical theory is the central theme of this research, which was developed collectively at the national level, with Professor Dermeval Saviani as its pioneer. The overall objective of this thesis was to critically analyze the challenges and possibilities involved in implementing Historical-Critical Pedagogy, with an emphasis on experiences with its implementation on in school municipalities throughout the state of São Paulo. Methodologically, the research is grounded in Dialectical Historical Materialism, employing the following data collection tools: a Systematic Literature Review conducted in accordance with the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) protocol, a documentary research of official legislation; and semi-structured interviews with educational researchers working in the state of São Paulo who are involved in the formal implementation of the theory. Written in a multipapers format, the thesis subjected all the collected data to a historical-dialectical materialist analytics approach to extract the explanatory and foundational categories of the subject matter, linked to the core categories of the method. The documentary analyses were linked to comparative education, and the semi-structured interviews were linked to the “nuclei of meaning” procedure. The study expanded the knowledge of the limitations and pathways toward the official implementation of Historical-Critical Pedagogy in the curricula of municipalities in São Paulo that have municipalized the early childhood education and elementary education to develop their own curricula in a manner that challenges state guidelines. The systematic review highlighted practical obstacles, such as a lack of continuing professional development for teachers and weaknesses in school infrastructure; the inseparable relationship between education and politics; and the need to value, plan for, and coordinate the

education workforce. The document analysis revealed neoliberal influences on educational policies and the impacts of federal guidelines that undermine historical-critical proposals. Finally, the interviews provided a deeper understanding of the challenges — such as the tension between work hours and teacher training, policy discontinuities, ideological conflicts, and internal obstacles within the movement itself — while also revealing viable paths through partnerships with municipal departments of education and local public universities to strengthen isolated initiatives. It can be concluded that there are intrinsic difficulties in implementing curricula based on Historical-Critical Pedagogy in the State of São Paulo, primarily due to the ideological conflicts inherent in the process. The research delved deeper into the historical obstacles that hinder the implementation of this theory: the absence of a homogeneous national education system, the lack of continuity in public policies, and the material and organizational precariousness of schools. It is evident, however, that there are opportunities for historical-critical approaches aimed at the holistic development of individuals and the qualitative improvement of education, thereby contributing to the transformation of society.

Keywords: historical-critical pedagogy; public education policy; curriculum implementation; school curriculum; municipal education system.

LISTA DE SIGLAS

1º CEB	– Programa de Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal
AND	– Operador Booleano
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BR	– Brasil
CAAE	– Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPI	– Comitê Assessor de Pesquisa Institucional
CEE-SP	– Conselho Estadual de Educação
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CF	– Constituição Federal
CONEP	– Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONTEPEA	– Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações
CoV-2	– Coronavírus
Covid-19	– <i>Corona Virus Disease</i> (identificada em 2019)
CP	– Currículo Paulista
DCNEB	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
CPDI	– Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação
DF	– Distrito Federal
DOU	– Diário Oficial da União
EaD	– Educação a Distância
EF	– Ensino Fundamental
EFAI	– Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
EFAPE	– Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EI	– Educação Infantil
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EPED	– Estado, Políticas Educacionais e Democracia
ERIC	– <i>Institute of Education Sciences</i>

FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEIPEEthc	– Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria Histórico-Cultural
GO	– Goiás
HISTEDBR	– Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IDHm	– Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	– Instituições de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<i>ISSN</i>	– <i>International Standard Serial Number</i>
LBSE	– Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	– Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
<i>LISTA</i>	– <i>Library Information Science Technology</i>
<i>MBA</i>	– <i>Master of Business Administration</i>
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MHD	– Materialismo Histórico-Dialético
NGP	– Nova Gestão Pública
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	– Organização Mundial de Saúde
ONG	– Organizações Não Governamentais
OR	– Operador Booleano
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDSB	– Partido da Social-Democracia Brasileira
PDSE	– Programa de Doutorado-Sanduiche no Exterior
PHC	– Pedagogia Histórico-Crítica
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	– Paraná
<i>PRISMA</i>	– <i>Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses</i>

PROSUP	– Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
ProUni	– Programa Universidade para Todos
PsiHC	– Psicologia Histórico-Cultural
PT	– Portugal
RCAAP	– Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RSL	– Revisão Sistemática de Literatura
SARS	– <i>Severe Respiratory Syndrome</i>
SC	– Santa Catarina
SciELO	– <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC-SP	– Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE	– Secretaria de Estado da Educação
SME	– Secretaria Municipal de Educação
SP	– São Paulo
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	– Teoria Histórico-Cultural
UC	– Universidade de Coimbra
EU	– União Europeia
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UFCAT	– Universidade Federal de Catalão
UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
UNDIME	– União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	– Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	– Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	– Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unoeste	– Universidade do Oeste Paulista
ZPD	– Zona de Desenvolvimento Proximal

* Observação: A cada nova seção, apresenta-se novamente o significado das siglas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Distinções teórico-pedagógicas entre BNCC e PHC	29
Quadro 2 -	Vantagens e desvantagens formais, legais e operacionais	33
Quadro 3 -	Situação da publicação dos estudos.....	41
Quadro 4 -	Detalhamento dos textos eleitos na BDTD	47
Quadro 5 -	Inserções complementares da bibliografia.....	48

ESTUDO 1

Quadro 1 -	Elementos das buscas de artigos do protocolo de RSL.....	58
Quadro 2 -	Crítérios definidos para a seleção dos artigos no protocolo de RSL	59
Quadro 3 -	Composição do <i>corpus</i> da pesquisa	64
Quadro 4 -	Revista e qualidade dos artigos selecionados	66
Quadro 5 -	Localidade e níveis educacionais da proposta curricular histórico-crítica	70
Quadro 6 -	Objetivos e resultados dos artigos selecionados	72

ESTUDO 2

Quadro 1 -	Autores e títulos dos artigos selecionados.....	91
Quadro 2 -	Estrutura da organização escolar obrigatória do Brasil e Portugal ...	99
Quadro 3 -	Disciplinas obrigatórias, objetivo da educação e natureza de ensino.....	100

ESTUDO 3

Quadro 1 -	Perfil dos participantes entrevistados	114
Quadro 2 -	Processo de abstração do núcleo 1	116
Quadro 3 -	Processo de abstração do núcleo 2	123
Quadro 4 -	Processo de abstração do núcleo 3	133

ESTUDO 4

Quadro 1 -	Perfil dos participantes entrevistados	156
Quadro 2 -	Processo de abstração do núcleo 4	158
Quadro 3 -	Processo de abstração do núcleo 5	168
Quadro 4 -	Processo de abstração do núcleo 6	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Processo de seleção de bibliografia da tese	46
------------	---	----

ESTUDO 1

Tabela 1 -	Mapeamento quantitativo de produções encontradas com o protocolo de revisão	60
Tabela 2 -	Autores e quantidade de publicações.....	67

ESTUDO 2

Tabela 1 -	Síntese do processo de busca	89
------------	------------------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Proporção dos municípios paulistas com sistemas próprios <i>versus</i> integrados ao Estado	31
------------	---	----

ESTUDO 1

Figura 1 -	<i>Flow diagram</i> do processo de exclusão dos artigos.....	61
------------	--	----

ESTUDO 2

Figura 1 -	Fluxo em funil do processo da RSL	90
------------	---	----

ESTUDO 4

Figura 1 -	Etapas do núcleo de significação	155
------------	--	-----

LISA DE GRÁFICOS

ESTUDO 1

Gráfico 1 -	Distribuição das publicações dos artigos na última década	65
Gráfico 2 -	Autores com mais produções referenciadas nos artigos.....	68

SUMÁRIO

	SEÇÃO I.....	22
1	INTRODUÇÃO GERAL.....	22
1.1	Apresentação.....	22
1.2	Fundamentações temática e contextual do núcleo da pesquisa	26
1.3	Núcleo da pesquisa.....	36
1.3.1	Justificativas acadêmica, social e pessoal.....	36
1.3.2	Problema e hipótese de pesquisa	37
1.3.3	Objetivo geral e específicos.....	38
1.3.4	A tese	38
1.3.5	Estrutura e organização da tese.....	40
1.3.6	Situação da publicação dos artigos que compõem a tese.....	41
	SEÇÃO II.....	42
2	MÉTODO DE PESQUISA	42
2.1	Levantamento de pesquisas disponíveis	45
2.2	Procedimentos de coletas de dados da tese	48
2.3	Local e participantes	52
	SEÇÃO III.....	53
3	ESTUDO 1 – O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	53
3.1	Resumo e Palavras-chave	53
3.2	<i>Abstract and Keywords</i>.....	53
3.3	Introdução	54
3.4	Procedimentos metodológicos	57
3.4.1	Protocolo de revisão	58
3.4.2	Tipologia da análise.....	63
3.5	Resultados	63
3.5.1	Distribuição e frequência dos estudos coletados.....	64
3.5.2	Síntese e análise dos resultados.....	69
3.6	Considerações finais.....	76
3.7	Referências	78
	SEÇÃO IV	82
4	ESTUDO 2 – AS LEIS DE BASE DA EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS CURRICULARES: ANÁLISE COMPARADA DE BRASIL E PORTUGAL DOS DETERMINANTES E SIMILARIDADES NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/BÁSICA	82
4.1	Resumo e Palavras-chave	82
4.2	<i>Abstract and Keywords</i>.....	82
4.3	Introdução	83
4.4	Método científico	86
4.4.1	Instrumentos para coleta de dados.....	87
4.5	Educação comparada, neoliberalismo e educação básica.....	92
4.6	As diretrizes curriculares de Brasil e Portugal: histórico, estruturas organizacionais e natureza do ensino	95
4.7	Considerações finais.....	102

4.8	Referências	104
	SEÇÃO V	108
5	ESTUDO 3 – OS DESAFIOS E LIMITES PARA IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DAS REFERÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS	108
5.1	Resumo e Palavras-chave	108
5.2	<i>Abstract and Keywords</i>	108
5.3	Introdução	109
5.4	Metodologia	111
5.5	Resultados e discussão.....	113
5.5.1	Implantação da PHC como processo coletivo, longo e formativo, tensionado pelo tempo de trabalho, formação docente e condições materiais concretas.....	115
5.5.2	Conflitos ideológicos, resistência e disputa de projetos societários na implantação da PHC.....	122
5.5.3	Descontinuidades, marcos normativos e conjuntura política como limites à institucionalização da PHC	132
5.6	Considerações finais.....	143
5.7	Referências	146
	SEÇÃO VI	150
6	ESTUDO 4 – A IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: POSSIBILIDADES, MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES.....	150
6.1	Resumo e Palavras-chave	150
6.2	<i>Abstract and Keywords</i>	150
6.3	Introdução	151
6.4	Metodologia	153
6.5	Resultados e discussão.....	155
6.5.1	Gestão educacional, secretarias municipais e universidades como mediações estratégicas e contraditórias.....	157
6.5.2	A necessidade de articulação entre a PHC e a PsiHC, além da centralidade dos conteúdos sistematizados e o aprofundamento didático-metodológico, a fim de se superar abordagens fragmentadas e reducionistas	166
6.5.3	Políticas públicas educacionais como meio para possibilitar o vir-a-ser da implantação da PHC e o trabalho educativo coletivo e intencional	174
6.6	Considerações finais.....	186
6.7	Referências	189
	SEÇÃO VII	194
7	CONCLUSÕES DA TESE	194
	REFERÊNCIAS GERAIS	200
	ANEXO - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	211
	APÊNDICES.....	214
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	215
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	217

SEÇÃO I

1 INTRODUÇÃO GERAL

1.1 Apresentação¹

Esta subseção introdutória tem como intuito apresentar o autor-pesquisador desta tese de doutorado em Educação, direcionando ênfase, sobretudo, à história oriunda na classe trabalhadora, à importância das políticas educacionais durante o processo de formação e à experiência de internacionalização por meio do doutorado-sanduíche realizado em Portugal, na Europa.

Com muito orgulho, sou o segundo e último filho de pais proletários, portanto, pertencentes à classe trabalhadora, os quais possuem apenas a sua força de trabalho como meio para obter o sustento. Tanto minha mãe quanto o meu pai não obtiveram acesso ao ensino superior e necessitavam, pelas circunstâncias da vida, se empregar profissionalmente desde muito jovens em detrimento da possibilidade de se dedicarem exclusivamente aos estudos.

Esse fato marcou ambos, que se esforçaram todos os dias para que seus dois filhos tivessem mais oportunidades em obter uma formação educacional consistente e aderente às demandas do século XXI. Nas últimas três décadas, trabalharam com serviços gerais, com limpeza, durante a madrugada, fazendo viagens pelo Brasil, com construção civil e muitas outras atividades honestas e laborais que pudessem promover recursos para nos criar e educar.

Realizei praticamente toda a minha educação básica em escolas públicas do município de Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo, local que promoveu um espaço familiar e seguro para a jornada de desenvolvimento *omnilateral*². Essa jornada infindável, para além de ter sido viabilizada pelas políticas públicas educacionais, também representa um aspecto fulcral na minha constituição humana e em minha consciência social.

¹ Esta subseção foi redigida na primeira pessoa do singular para fazer referência à trajetória do autor-pesquisador, subseqüentemente, adotou-se a escrita impessoal na terceira pessoa do singular.

² Omnilateral: Termo advindo do latim, que representa todas as dimensões ou lados. No Materialismo Histórico-Dialético, quando se trata de formação e/ou desenvolvimento, representa a união entre trabalho e educação, sendo uma categoria notável para se analisar o trabalho como princípio educativo.

Durante meados do ensino médio, tomei a decisão de conciliar os estudos com um trabalho de meio período e um curso de informática, aspectos que construíram valores como responsabilidade e dedicação. Esse processo foi intermediado por uma instituição filantrópica especializada na formação profissional de jovens para o mundo do trabalho.

Subsequentemente, obtive acesso ao ensino superior por meio da aquisição de uma bolsa integral do Programa Universidade para Todos (ProUni) para o Curso de Bacharelado em Administração, reafirmando, de forma concreta, a importância das políticas educacionais como instrumentos de democratização educacional. Esse período foi um marco formativo, uma vez que a universidade ampliou minhas perspectivas profissionais, maximizou meu repertório pessoal, por meio da formação científica e um intercâmbio, bem como contribuiu para o desenvolvimento do meu interesse pela docência, pesquisa e extensão interventiva nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Após graduado, considerando a necessidade de especialização, realizei, por meio da bolsa da universidade, dois *Master of Business Administration (MBA)* focando minha atuação na administração para as temáticas de gestão, estratégias, projetos e, principalmente, pessoas. Nesse período, eu já almejava realizar a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação e trabalhava para viabilizar a aprovação no mestrado.

Vinculei-me ao Mestrado em Educação no segundo semestre de 2019 como estudante especial do programa e, no primeiro semestre de 2020, fui aceito como estudante regular. Esse período de conquista esteve acompanhado da incerteza de se haveria bolsas de estudos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois o governo eleito de Jair Messias Bolsonaro (2019 – 2020) fazia inúmeras declarações e acenos visando reduzir a participação do Estado federal no que tange ao fomento a pesquisas.

Em suma, após alguns meses, o fomento do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) da CAPES foi mantido e obtive acesso à bolsa que possibilitou a realização do mestrado com dedicação exclusiva. Foi um período de inúmeros aprendizados, apropriação de teorias, bases epistemológicas e visões de mundo que eram inéditas e serviram como reencontro das pautas progressistas de interesse da classe trabalhadora que permeou toda a minha trajetória direta e indiretamente.

Apesar dos meus excelentes mentores, o primeiro contato com a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) foi desafiador e exigiu esforço em superar as dificuldades de estudar em meio à pandemia mundial de Covid-19³ e me desprender de pressupostos empresariais e racionalistas desenvolvidos na formação em Administração. Logo percebi as especificidades da Educação e como está se distingue fundamentalmente das aspirações e técnicas do mundo dos negócios.

As leituras e investigações sinalizavam a presença da influência neoliberal na Educação e nos demais direitos sociais, visando conservar as desigualdades existentes na sociedade brasileira contemporânea. Os resultados da dissertação incrementam a execução da tese, uma vez que há, nesse processo de contínua construção, diversos assuntos que se conectam e foram contemplados, sendo a mais latente das inquietações sistematizada e materializada nesta tese.

O ingresso no doutorado em Educação ocorreu no primeiro semestre de 2022, período no qual me submeti e fui aceito no processo seletivo para estudante regular, simultaneamente ao processo de conclusão do mestrado (defesa e entrega do relatório final). A expectativa para essa etapa formativa era de estabilidade, principalmente considerando que eu já estava habituado ao programa e havia realizado, no processo, incontáveis leituras sobre a educação e a PHC.

No doutoramento, conquistei o mesmo fomento PROSUP, da CAPES, e me organizei para realizar, no primeiro ano, os créditos de disciplinas, eventos e demais atividades extracurriculares. Nesse período, lidei com a troca da orientação, o que foi um momento complexo e na mesma medida estimulante, uma vez que eu tinha convicção da profissional com quem gostaria de trabalhar na realização da tese.

Mudar de orientador demanda um período de adaptação que contribui diretamente para a formação e a plena autonomia do pesquisador. Essa transição retira o investigador de sua zona de conforto e favorece a inserção em novas leituras, redes de pesquisa e discussões, ampliando o olhar sobre os fenômenos educacionais.

Nessa conjuntura, fui incentivado a me candidatar para uma bolsa de doutorado-sanduíche da CAPES, perpassei o árduo processo e obtive êxito em 2024 para realizar um período de internacionalização na Universidade de Coimbra (UC),

³ A Covid-19 é uma doença respiratória infecciosa causada pelo *Severe Respiratory Syndrome* (SARS) Coronavírus (CoV-2), identificada, pela primeira vez, no final do 2019, na cidade de Wuhan, na China, e tornando-se uma epidemia global declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020.

em Portugal, como pesquisador visitante. A UC é uma das universidades mais antigas do mundo e muito prestigiada na Europa em razão dos centros acadêmicos e impacto histórico-cultural em países lusófonos.

A Universidade de Coimbra é abundante em diversidade, pois possui estudantes advindos de todos os estados do Brasil e de mais de 120 nacionalidades diferentes, fato que enriquece consideravelmente o período de internacionalização. Como principais atividades acadêmicas, destacam-se o trabalho sinérgico e colaborativo com outros doutorandos, o desenvolvimento de um artigo científico, a socialização da tese em eventos portugueses e grupos de investigações e as viagens para congressos e visitas técnicas em outras universidades europeias.

A internacionalização é uma oportunidade ímpar para se promover o desenvolvimento pessoal e profissional por meio da assimilação de importantes produtos das atividades humanas acumuladas historicamente. Regressei ao Brasil no início do primeiro semestre de 2025, com a preocupação da aposentadoria da minha orientadora, no entanto a notícia de que seguiríamos juntos com o trabalho até a finalização foi um acalento.

A experiência internacional resulta no contato *in locu* com diferentes culturas, sistemas, políticas e contextos, possibilitando, nessa trajetória, o aprimoramento das abstrações e análises dos dilemas educacionais e ampliando, conseqüentemente, a autonomia intelectual enquanto pesquisador.

No tocante à atividade docente no ensino superior, concílio as áreas de Administração e Educação com responsabilidade, objetivando formar trabalhadores municiados de conhecimentos clássicos e sistematizados com uma vertente voltada para as pessoas e suas coletividades.

Nesta trajetória em percurso, é fundamental e indissociável a minha origem advinda da classe trabalhadora, que trilhou um caminho rumo a me tornar um profissional da área educacional por meio das políticas educacionais. Ambos os elementos articulados constituem os rudimentos da minha formação enquanto sujeito, professor e pesquisador, instruindo e guiando o meu compromisso com a educação crítica, emancipadora e democrática, assim como a defesa das políticas públicas que ampliem o acesso, a permanência e a qualidade da educação para todos.

1.2 Fundamentações temática e contextual do núcleo da pesquisa

O atual cenário brasileiro, em termos políticos, sociais e econômicos, pode ser considerado volúvel, sobretudo para a área educacional, por inúmeros fatores, a exemplo da instabilidade internacional (guerras, taxações e inteligência artificial) e até mesmo os efeitos da pandemia mundial de Covid-19, que resultou em severas consequências que foram agravadas pelas ações e declarações do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro (2018 – 2022). Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) classificam tais ataques unilaterais do governo neoliberal⁴ contra a ciência, educação e saúde como ações de “Obscurantismo beligerante”, ou seja, para além do despreparo maximizado por uma situação crítica, ocorreu redução de investimentos e de políticas públicas nas principais áreas de direitos sociais.

No intuito de apresentar o tema, constata-se, a partir de Saviani (2009), a inseparável relação dialética entre política e educação, mesmo que estas sejam distintas em termos de identidade e características. Nesse sentido, é coerente afirmar que, para transformar a educação nacional, são necessários atos político-pedagógicos que contribuam para uma revolução qualitativa por meio da socialização e apropriação dos conhecimentos clássicos.

Os conhecimentos clássicos são compreendidos, nesta investigação e pela PHC, como os saberes produzidos historicamente pela humanidade, de elevado grau de sofisticação em suas elaborações teórica, científica, artística e/ou filosófica, considerados basilares, pertinentes e indispensáveis visando à formação humana totalizante, ou seja, capazes de desenvolver plenamente as mais elevadas formas de agir, sentir e pensar (Saviani, 2019).

A PHC é, para Saviani (2009), uma teoria pedagógica revolucionária e essencialmente brasileira, que entende as especificidades da educação e do trabalho educativo enquanto prática social intencional que objetiva cumprir a função social da escolar de assegurar o acesso de todos os indivíduos aos conteúdos escolares

⁴ Neoliberalismo: compreendido como fruto do pensamento conservador e liberal clássico dos séculos XVIII e XIX. Trata-se de uma corrente ideológica, teórica e econômico-filosófica que defende a essencialidade do livre mercado, isto é, uma sociedade pensada na concepção mercadológica alicerçada na competição, empreendedorismo e marketing (Moraes, 2001).

clássicos⁵, não cotidianos e sistematizados, sobretudo, para a classe trabalhadora que tem esse direito político retrospectivamente negado.

Ainda com base no livro “Escola e Democracia”, do referido autor, nota-se que a PHC difere das teorias pedagógicas não-críticas, a exemplo da teoria tradicional, escolanovista e tecnicista, uma vez que percebe as desigualdades sociais reais reproduzidas na escola e age de maneira parcial, com o alvo em saná-las. Também se distingue das teorias crítico-reprodutivistas, por exemplo, Bourdieu e Althusser, que não possuem proposta pedagógica e defendem que não há margem para a ação em prol das transformações da sociedade capitalista via educação (Saviani, 2009).

A PHC está na contramão das teorias supracitadas, haja vista que não centraliza os processos de ensino e aprendizagem nos docentes, estudantes nem em técnicas, e, sim, almeja, por meio do ensino sistemático e mediado, emancipar os indivíduos, tornando-os aptos para contribuir com a transformação da realidade educacional e político-social de modo concreto e consistente. Entretanto, no Brasil, não há um sistema educacional homogêneo em exercício, assim, as decisões e planejamentos relativos à educação são dissipados na divisão dos três poderes públicos (Executivo, Judiciário e Legislativo) e em três níveis de distintas instâncias (municipal, estadual e federal) (Brasil, 1988).

Tal funcionamento existe para assegurar o Estado Democrático de Direito, e essa divisão tripartite deve operar de forma harmônica, mesmo com as próprias responsabilidades e sendo independentes entre si. Ao se reportar à educação, destaca-se que a Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996), estimulam a municipalização do ensino, que, em síntese, se refere ao processo de transferência, para a gestão municipal, das funções relacionadas ao âmbito educacional (Menezes, 2001).

A municipalização do ensino tem como objetivo formal aproximar as escolas de níveis fundamentais da sua Secretaria Municipal de Educação (SME). Segundo Menezes (2001), essa medida está atrelada à parte dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Nesse contexto político, é necessário atuar de acordo com os

⁵ Conteúdo escolar clássico: Conjunto de conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos, matemáticos, entre outros, produzidos historicamente que são pertinentes, sólidos e relevantes pelo fato de alcançarem os mais elaborados e sistematizados níveis de explicar a realidade com valor universal (Saviani, 2011; 2019).

funcionamentos legislativos vigentes, fato que dificulta a plena implantação e execução da PHC na sociedade do capital.

Existem duas possibilidades de utilização da PHC nas escolas: uma consiste em práticas pontuais de docentes histórico-críticos que fazem uso dos pressupostos e princípios pedagógicos em sua *práxis*⁶ de ensino, pesquisa e extensão. A outra forma, assumida como objeto de estudo desta investigação, baseia-se na implantação formal por meio de currículos escolares oficiais e em vigor que se fundamentam nessa teoria pedagógica, organizando todo o trabalho educativo (Saviani, 2011; Paro, 2011).

Os currículos escolares, para a PHC, são mediações históricas, sociais e político-pedagógicas entre os conhecimentos produzidos pelos seres humanos visando mediar o desenvolvimento emancipador dos estudantes por meio da apropriação crítica e extrapolando as meras noções de listagem de conteúdos de modo neutro e passivo (Malanchen, 2016). Nesse sentido, optar por elaborar um currículo escolar fundamentado na PHC carece de construção coletiva que tenha clara a definição da função política da escola, reorganizando o Projeto Político-Pedagógico (PPP), as práticas pedagógicas, a formação de docentes e as políticas educacionais em geral de modo alinhado com a teoria e a realidade concreta da localidade.

Outro elemento essencial para a elaboração do currículo escolar é adequar-se às normas e legislações oficiais obrigatórias, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento não é um currículo, e, sim, uma base com a função de nortear todos os currículos, definindo as aprendizagens essenciais, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

A BNCC é amplamente criticada por autores histórico-críticos, acima de tudo por privilegiar a formação de competências em detrimento do conhecimento científico nas escolas, que estão sendo esvaziadas (Duarte, 2008; Malanchen; Matos; Orso, 2020; Saviani, 2019). Ou seja, em síntese, implantar formalmente a PHC no Brasil é, por definição, um processo contra-hegemônico⁷ e fruto de contradições e lacunas de

⁶ *Práxis*: Inspirada no Materialismo Histórico-Dialético, para a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a *práxis* refere-se à unidade dialética entre teoria e prática, norteador a ação consciente, teórica e intencional orientada para transformação da realidade social (Saviani, 2011).

⁷ Hegemonia: Originado do grego *egemonía*, significa supremacia e domínio de um grupo sobre outros. No Materialismo Histórico-Dialético (MHD), sobretudo, para Antônio Gramsci, hegemonia não se exerce apenas no plano de dominação política direta, coesão e/ou força, mas é a forma pela qual uma classe social lidera a sociedade no plano da direção cultural e ideológica, construindo supostos consensos que fazem parecer seus interesses como se fossem os de todos (Saviani, 2009).

atuação educacional em razão da incompatibilidade teórica. A seguir, no Quadro 1, apresentam-se as diferenças essenciais entre a BNCC e a PHC.

Quadro 1 – Distinções teórico-pedagógicas entre BNCC e PHC

ASPECTOS	BNCC	PHC
Função da escola:	Desenvolver competências com centralidade no “saber fazer” e nas aprendizagens essenciais previstas nacionalmente.	Socializar os conhecimentos clássicos historicamente produzidos pela humanidade.
Posição política:	“Neutra”, embora dialogue com documentos de racionalidade neoliberal da economia capitalista contemporânea e reformas curriculares voltadas ao desenvolvimento de competências.	Propósito político-pedagógico emancipador e revolucionário, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético.
Ensino:	Aprendizagem como processo voltado à mobilização de competências e habilidades em diferentes contextos sociais.	Mediação intencional em prol da apropriação crítica dos conhecimentos sistematizados.
Formação:	Adaptativa às demandas imediatas do mundo do trabalho e da participação social contemporânea.	Integral e omnilateral, visando à compreensão crítica da realidade social.

Fonte: O autor.

Nota: Com base em Duarte (2001, 2008) e Saviani (2011).

Embora haja incompatibilidade teórica, ancorado na PHC, entende-se que a BNCC não inviabiliza a implantação de currículos histórico-críticos, uma vez que são possíveis e necessárias ações didático-pedagógicas em meio às condições atuais e as contradições existentes para se fazer avançar as transformações educacionais e sociais almejadas.

Salienta-se que há experiências de implantação da PHC em diferentes municípios do Brasil, geralmente se utiliza da municipalização do ensino como meio para sistematizar, oficializar e consolidar a teoria pedagógica. As bibliografias que abordam breve e parcialmente a temática corroboram, explanando que as tentativas de formalização da teoria pedagógica se encontram em distintos estágios (implantação, implementação e efetivação) em razão do impacto dialético de inúmeros fatores políticos e sociais (Mazaro; Orso, 2017; Militão, 2007).

Pontuam-se as diferenças de compreensão entre os conceitos de implantação, implementação e efetivação. Mazaro e Orso (2017) declaram que se referem a um processo, no qual a implantação se trata das delimitações iniciais da proposta e dos meios de operacionalização, enquanto a implementação se refere ao ato de colocar a proposta em execução prática e, por fim, a efetivação que, de modo sucinto, é a consolidação da proposta, tornando-a permanente e estável.

Por meio da incipiente bibliografia sobre o tema, diagnosticada na busca por textos científicos (Tabela 1), foi possível constatar que o estado do Paraná (PR) apresenta avanços no tocante à efetivação da PHC no Brasil, principalmente ao se verificar o histórico de embates das classes, que resultou na elaboração de um currículo básico oficial em nível estadual (Mirandola, 2015). Entretanto, essa experiência, considerada, por alguns pesquisadores, como referência, também foi alvo de inúmeros ataques que resistem à sua efetivação, gerando constantemente a necessidade de reafirmar e legitimar a proposta (Baczinski, 2013).

No estado de São Paulo (SP), localidade fulcral para as reflexões desta investigação, foi elaborado como documento normativo estadual o Currículo Paulista (CP), homologado no Diário Oficial da União (DOU) em 2019, após aprovação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-SP). O CP define as aprendizagens essenciais para a educação infantil (EI) e o ensino fundamental (EF) no estado de SP, orientando as redes públicas (estadual e municipal) e a rede privada (São Paulo, 2019a).

O próprio documento enuncia que o objetivo do CP é assegurar um patamar comum de aprendizagens, seguindo integralmente a BNCC, e garantir a equidade, qualidade e coerência curricular, à medida que respeita a diversidade sociocultural, econômica e política dos 645 municípios paulistas subdivididos em 14 regiões administrativas e três regiões metropolitanas (Atlas, 2010; São Paulo, 2019a).

Intencionava-se, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), prescrever um currículo indicativo das aprendizagens essenciais, porém flexível quanto às propostas e práticas pedagógicas de cada município, uma vez que, ao rever a história curricular do estado, observa-se o encorajamento para a criação das propostas curriculares municipais, sobretudo, com ênfase nas décadas de 1980 a 1990, após a lei nº 5.692⁸ (São Paulo, 2019a).

Os incentivos de municipalização da EI e do EF por meio da criação de currículos escolares próprios foram acentuados a partir de 1996, com a homologação da lei nº 9.394, que estabelece a atual versão em vigor das diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996). Cronologicamente, foram relevantes para a temática a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 e 1998; os programas “Ler e Escrever” e “São Paulo Faz Escola”, em 2008; a homologação da

⁸ Lei nº 5.692: homologada em 11 de abril de 1971 foi a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino editada no período do regime militar brasileiro. É importante nesse contexto histórico pois preocupou-se com os currículos ao estruturar e universalizar, pela obrigatoriedade, o primeiro grau (atual EF).

BNCC para especificamente EI e EF, em 2017; e as subsequentes elaboração e implantação do CP durante os anos de 2019 a 2020 (São Paulo, 2019a).

Ou seja, é evidente que, durante a elaboração do CP, existiam municípios com seus próprios documentos curriculares consolidados ou em processo de elaboração/atualização. Nesse sentido, no momento da homologação da diretriz curricular estadual, foi registrado que 612 municípios (94,88%), rede estadual e rede privada, participaram do processo de elaboração e aderiram formalmente ao CP, garantindo ampla legitimidade federativa, uma vez que esse processo contou com mais de 74 mil participantes (docentes, gestores, estudantes e sociedade civil), de modo presencial, nos seminários e/ou por meio das consultas públicas *on-line* (São Paulo, 2019a).

Por seu turno, é pertinente explicar a diferença entre os municípios com sistema próprio e os que são integrados à rede estadual em SP. Os municípios com sistema próprio possuem mais autonomia normativa e pedagógica, isto é, podem legalmente elaborar o próprio sistema de ensino e currículos; em contrapartida, os municípios integrados ao sistema estadual devem seguir as diretrizes do Estado (Brasil, 1996; Martins, 2003; Militão, 2007). Abaixo, na Figura 1, ilustra-se a proporção de ambos os casos em SP.

Figura 1 – Proporção dos municípios paulistas com sistemas próprios *versus* integrados ao Estado



Fonte: São Paulo (2019b).

Com as informações contextuais divulgadas no CP, é correto afirmar que a esmagadora maioria dos municípios paulistas, incluindo os com sistema próprio ou integrados ao Estado, aderiram ao CP, fazendo uso do montante investido de R\$ 25 milhões, apenas em 2020, destinados à formação de docentes e formadores, material

de apoio e preparo para avaliações institucionais alinhadas ao CP e BNCC (São Paulo, 2019b). Esse processo não foi impositivo ou coercitivo, tanto que contou com ao menos 33 exceções.

O documento foi redigido de forma estratégica considerando a autonomia curricular e possibilitando a adesão vindoura dos municípios que haviam optado pela possibilidade prevista legalmente de não aderir com base no regime de colaboração Estado-Municípios⁹ (Brasil, 1996). Tal marco legal, associado à função da BNCC, resulta na inferência de que os municípios paulistas podem a) elaborar o currículo municipal próprio (desde que se alinhem à BNCC e comprovem a capacidade técnica da equipe); b) adotar o CP posteriormente com adaptações locais (por meio de decisão político-administrativa, termo de adesão e ato normativo); ou c) produzir no município documentos curriculares sintéticos partindo diretamente da BNCC.

A terceira alternativa distancia-se do escopo desta investigação por não promover um currículo oficial. No Quadro 2 subsequente, comparam-se as vantagens e desvantagens em se aderir ao CP ou elaborar um currículo municipal de EI e EF próprio.

⁹ Regime de colaboração com estado-municípios: Define-se como a ação conjunta entre estado, municípios, redes públicas e redes privadas visando assegurar equidade, patamares comuns das aprendizagens essenciais e reduzir as desigualdades educacionais (São Paulo, 2019a).

Quadro 2 – Vantagens e desvantagens formais, legais e operacionais

Aspecto	Aderir ao Currículo Paulista	Elaborar Currículo Municipal Próprio
Legalidade:	Fundamentado integralmente na BNCC (pela incorporação direta das competências) e homologado pelo CEE-SP.	Deve atender à BNCC explicitando o alinhamento. A homologação ocorre pelo Conselho Municipal de Educação.
Obrigatoriedade:	Obrigatória para os municípios no sistema integrado do estado de SP.	Facultativa aos municípios com rede própria desde que atenda à BNCC.
Produção do documento:	Documento já elaborado, homologado e publicado.	Documento a ser elaborado integralmente pelo município.
Regime de colaboração:	Elaborado em regime de colaboração com o estado–municípios.	Pode ou não envolver colaboração com o estado.
Autonomia municipal:	Mantida para adaptação na proposta pedagógica.	Exercida e mantida na definição integral do currículo.
Tempo e custo de elaboração:	Rápido e de baixo dispêndio para os municípios (documento está pronto e homologado).	Lento e com alto custo na elaboração (equipe técnica), consultas públicas, revisões e atualizações contínuas.
Formação continuada de professores:	Aproveita e articula as formações, materiais e orientações advindas do Estado.	Carece o município de organizar e promover programas formativos próprios.
Materiais didáticos e avaliações:	Compatíveis com os materiais e avaliações estaduais.	O material produzido pelo município pode apresentar divergências com as avaliações estaduais.

Fonte: O autor.

Nota: Com base em Brasil (1996); Brasil, (2018); e São Paulo (2019a).

Ao se analisar o contexto das legislações educacionais, observa-se ser mais conveniente aos municípios paulistas aderirem ao CP, no entanto esta pesquisa centrou as reflexões justamente para as excepcionalidades, isto é, os casos dos municípios que desenvolveram os seus currículos escolares de EI e EF fundamentados especificamente na PHC.

Para tal, foi necessário inicialmente renunciar ao CP, sendo que há, para cada município, uma justificativa particular. Em relação à localização dos municípios que atenderam ao objetivo desta investigação, foram identificados, disponíveis na *internet*, documentos nos *sites* da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado SP (EFAPE-SP), SEDUC-SP, União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-SP) e da Assembleia Legislativa do Estado de SP. Utilizaram-se, para a pesquisa, o mapa de adesão, treinamentos ofertados, listagem no *google forms* dos municípios que responderam ao questionário de colaboração e, subsequentemente, receberam os materiais do CP, dentre outros arquivos disponíveis *on-line*.

O processo analítico-investigativo, suportado, sobretudo, sob os dados da Secretaria da Educação do Estado de SP (2026), resultou no descarte de 621

municípios, sendo a informação mais atualizada durante o processo de pesquisa. Após a identificação dos 24 municípios que não aderiram ao CP, buscaram-se em *websites* a versão digital dos currículos escolares próprios de EI e EF, notícias e legislações a respeito da proposta pedagógica municipal.

Os resultados obtidos e/ou ausência de informações reduziram a amostra para 16 municípios paulistas¹⁰. Em seguida, foi realizada a leitura dos documentos, buscando-se a fundamentação teórico-pedagógica dos currículos, sendo que os casos de dúvidas foram sanados no decorrer do ano de 2023 via contatos por *e-mail* e telefone.

Nessa amostra de currículos, localizaram-se três propostas que partem diretamente da BNCC e/ou CP, sete documentos que se fundamentam em outras teorias pedagógicas e educacionais (miscelânea), duas em atualização e/ou revogadas, duas ancoradas apenas na Teoria Histórico-Cultural¹¹ (THC) e duas efetivamente em vigor e declaradamente alicerçadas na PHC.

Assim como os declarados na PHC, os currículos fundamentados na THC, em razão da proximidade teórico-epistemológica e dos que estavam em atualização e/ou revogados, foram relevantes para a execução desta investigação, uma vez que se consideraram esses municípios nos processos de coleta de dados inéditos. Os dados mostram que, no estado de SP, as tentativas de implantação da PHC são isoladas e lidam com um contexto contraditório que tende a imperar inúmeros empecilhos e entraves.

Os seis municípios considerados em pauta nesta investigação almejam, ao elaborarem os documentos curriculares de EI e EF, ancorados na PHC e na THC, elevar a qualidade educacional em suas regiões por meio de uma educação transformadora e emancipadora. Para tal, não há a possibilidade de se aderir ao CP, uma vez que o documento elaborado pelo governo do Estado se fundamenta explicitamente na pedagogia das competências adotando acriticamente as concepções da BNCC (São Paulo, 2019a).

A PHC e o currículo proposto no estado de SP se distanciam nos fundamentos teórico-pedagógicos basilares, e as críticas, para além da incorporação automática da

¹⁰ Amostra dos municípios paulistas: Os nomes dos municípios foram omitidos do relatório final da tese para atender à solicitação dos membros da banca que prezou por cuidados éticos e judiciais.

¹¹ Teoria Histórico-Cultural: Compreendida como um conjunto de conceitos formulado *a priori* por Vigotski e seus continuadores com base marxista, sendo seus estudos ampliados para diferentes campos científicos, sobretudo, das humanidades e ciências sociais aplicadas.

BNCC que reduz a autonomia dos sistemas e das escolas, consistem na centralização das competências em detrimento do conhecimento científico historicamente produzido como conteúdo escolar, subordinando o currículo escolar às demandas imediatistas e adaptativas do mercado neoliberal (Duarte, 2001; Saviani, 2009; 2019).

O atual CP (São Paulo, 2019a) é a reorganização do currículo do estado de 2008 com releitura e reformatação para atender, de forma mais próxima possível, à BNCC, cuja implantação ocorreu em todo o Brasil após a homologação da base nacional durante o governo do ex-presidente da República, Michel Temer (31 de agosto de 2016 – 2018). Esse processo teve início de adequação em SP durante o governo estadual de Geraldo Alckimin (2011 – 2018) e Márcio França (2018 – 2019), foi colocado em vigor e implantado no governo de João Doria (2019 – 2022) e, subsequentemente, mantido e fortalecido pelos governadores Rodrigo Garcia (2022) e Tarcísio de Freitas (2023 – atual) (Jacomini; Nascimento; Stoco, 2023; Jardim; Miranda, 2024).

É evidente a continuidade política de centro-direita no estado de SP, sobretudo, na figura da hegemonia de representantes do Partido da Social-Democracia Brasileira (PDSB) que fizeram a Administração Pública ininterrupta de quase três décadas (1994 – 2022), continuada na gestão do Partido dos Republicanos. Em contrapartida, a PHC assume o compromisso de superar este atual sistema político-social alienante e desigual, fundamentada em uma teoria pedagógica crítica e revolucionária, sendo isso, em si, um obstáculo ideológico, visto que SP é reconhecido pela valorização e reprodução de inúmeros princípios capitalistas e neoliberais (Saviani, 2009; Sanfelice, 2010).

Há estudos similares a este, porém essencialmente documentais e direcionados a municípios específicos, os quais promoveram resultados que ilustram o estado de SP como uma localidade próspera e aderente às ideologias da sociedade capitalista, aspectos que se apresentam como empecilhos e obstruem a efetivação da PHC (Campos, 2018; Shimbata; Nascimento; Shimazaki, 2022). Tal contexto resulta na inquietação fulcral desta tese, direcionando a reflexão para a necessidade de se ampliar a compreensão desse fenômeno em suas múltiplas determinações históricas e dialéticas e a possibilidade de se contribuir para avanços e transformações.

Saviani (2011) explana três aspectos históricos sobre a educação brasileira que dificultam a implantação da PHC nas escolas, são eles: a) ausência de um homogêneo sistema nacional de ensino; b) questões organizacionais e materiais

(exemplos, ausência de tempo de estudo aos docentes e inexistência de plano de carreira e das políticas educacionais gerais para se prezar por eficiência e produtividade); e c) descontinuidade das políticas. No que se refere ao estado de São Paulo, o impacto da descontinuidade das políticas ocorre de modo peculiar, em razão do fato de, cronologicamente, os governantes eleitos terem orientações políticas análogas, caracterizando, na prática, a manutenção do ideário e das teorias pedagógicas adotadas.

Além do versado sobre a PHC, salienta-se que essa teoria se respalda no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e, conforme Saviani (2019), apresenta proximidades filosófico-teórico-políticas e práticas com as obras de Gramsci (1891-1937), inclusive sendo incorporada e solidificando a formulação dessa teoria pedagógica. Ainda, segundo o precursor da PHC, os pressupostos gramscianos foram um grande achado clássico, porque fundamentaram com maior consistência sua visão de educação, concepção de mundo e de sociedade.

Nesse sentido, e por fim, é importante pontuar que, embora Dermeval Saviani e Lev Vigotski¹² se fundamentem epistemologicamente no MHD, eles são autores de ciências distintas reconhecidas mundialmente, sendo a Educação inserida no campo das humanidades com os seus próprios conceitos, teorias e objetivos de investigações. Compreende-se, nesta investigação, a THC em seu sentido mais amplo e teórico, não associado de maneira imediata a um campo de estudo específico tampouco confundido com a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) (Viotto Filho *et al.*, 2023). Tal explanação é importante para afastar a possibilidade da mera transposição instantânea e superficial da psicologia para a educação e seus documentos curriculares, o que incidiria na prática indesejável de psicologização.

1.3 Núcleo da pesquisa

1.3.1 Justificativas acadêmica, social e pessoal

A importância acadêmica desta investigação consiste em contribuir cientificamente na elaboração coletiva de uma teoria pedagógica brasileira, crítica e revolucionária que está nas últimas décadas ampliando o seu repertório teórico-

¹² O sobrenome Vigotski é encontrado na literatura com diversas grafias. Nesta tese, padronizou-se “Vigotski”, porém, nas referências bibliográficas, foi preservada a grafia usada naquela edição.

prático nas ciências educacionais e humanas, sendo pilar na formação de muitos docentes e estudantes ao defender uma formação robusta e omnilateral, que está na contramão do atual cenário de esvaziamento do conteúdo científico. O escopo da investigação se manifestou pertinente, original e exequível, uma vez que articula três instrumentos de coletas de dados visando refletir, de modo dialético, sobre o objeto de pesquisa.

Justificou-se metodologicamente seguindo os pressupostos do MHD, apresentados por Paulo Netto (2011), por se tratar de um objeto de estudo inédito e que não detém conhecimento científico acumulado. Para além dos argumentos apresentados, esta tese de doutorado emprega reflexões que interseccionam importantes elementos educacionais, políticos e sociais em um momento histórico complexo e incerto.

Por seu turno, é indispensável justificar que o escopo desta investigação não inclui o ensino médio (EM) da educação básica, pois padronizou a faixa etária e nível escolar investigado de acordo com os currículos municipais baseados na PHC existentes em SP. O fenômeno da implantação oficial de uma teoria pedagógica é uma temática relevante pessoal e socialmente, uma vez que representa ações contra-hegemônicas dos trabalhadores críticos da educação, objetivando a melhoria educacional local por meio da socialização e assimilação dos conhecimentos científicos, assumindo-se como aspecto fundamental para a formação crítica e emancipatória de todos os indivíduos e resultando nas modificações de que a sociedade contemporânea carece.

1.3.2 Problema e hipótese de pesquisa

A questão problemática foi: Quais são os desafios e possibilidades no processo de implantação oficial da PHC nos municípios do estado de São Paulo?

Acreditava-se, como hipótese dos vindouros resultados, que era possível, por meio da investigação, ampliar e aprofundar os três aspectos históricos sobre a educação brasileira que dificultam a implantação da PHC, explanados por Saviani (2011), ou seja, que esse processo resultaria na compreensão de desafios para além da ausência de um homogêneo sistema nacional de ensino, da defasagem material e organizacional das escolas e da descontinuidade das políticas educacionais.

Era suposto que o contexto educacional estivesse inserido em um ambiente social complexo, sobretudo, no estado de São Paulo que fortalece e manifesta, em suas políticas públicas, os valores neoliberais. Tal fato e contextualização eram visualizados como empecilhos centrais para a implantação oficial da PHC, contudo vislumbra-se a existência de um movimento contra-hegemônico e presume-se que a análise crítica sobre essas experiências poderia desvelar a essência desses fenômenos, elucidando os desafios, mas também os direcionamentos e possibilidades para a emancipação dos indivíduos por meio da educação.

1.3.3 Objetivo geral e específicos

O objetivo geral desta tese foi analisar criticamente os desafios e as possibilidades do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase nas experiências de implantação curricular realizadas em municípios do estado de São Paulo.

Os objetivos específicos se articulam direta e intencionalmente com os estudos científicos desenvolvidos, são eles:

- Analisar a bibliografia sobre o processo de implantação formal da PHC no Brasil, com ênfase às reflexões para o estado de São Paulo;
- Analisar as implicações das legislações nacionais BNCC (Brasil, 2017) e LDB (Brasil, 1996) na elaboração de currículos escolares municipais próprios;
- Investigar, na perspectiva de pesquisadores vinculados à construção coletiva da PHC e aos processos de implantação dessa teoria pedagógica no estado de São Paulo, os seus desafios e possibilidades nos níveis políticos, gerenciais e pedagógicos.

1.3.4 A tese

A tese desenvolvida nesta investigação foi formulada nos processos de análises e abstrações durante a realização da pesquisa, uma vez que as categorias explicativas e determinantes devem ser extraídas no próprio fenômeno (Paulo Netto, 2011; Evangelista; Shiroma, 2015). Infere-se sobre os desafios e possibilidades de implantação oficial da PHC no estado de SP de modo contra-hegemônico por alguns

municípios que se abdicaram de aderir ao currículo proposto pelo governo do estado em 2019.

A prática social é cristalina, ao expor os inúmeros entraves ideológicos inerentes a esse objeto de estudo, uma vez que há relação indissociável e dialética entre a educação e a política (Saviani, 2009). A existência de casos de implantação da PHC, nesse contexto em si, é uma contradição, fruto da resistência ativa dos trabalhadores educacionais que compreendem a educação como elemento estratégico para a emancipação dos indivíduos e alavancador para as transformações sociais.

Os obstáculos e limites para a implantação da PHC perpassam as áreas políticas, gerenciais e pedagógicas, manifestam-se por meio de resistência ideológica e na consolidação de marcos normativos neoliberais que obstruem os processos oficiais. Os desafios históricos da educação brasileira a respeito da materialidade pedagógica da PHC foram diagnosticados durante as investigações, sendo atestado o impacto negativo da ausência de condições materiais e organizacionais ideais das escolas e dos sistemas educacionais.

No que tange à descontinuidade das políticas públicas, foi possível constatar a sua influência nas diretrizes educacionais dos municípios paulistas que implantaram a PHC via currículos próprios, pois as legislações e normas estaduais e federais (hegemônicas) são radicalmente divergentes em comparação com os pressupostos das teorias histórico-críticas. Sobre a ausência de um sistema nacional de ensino que seja homogêneo em todo o território nacional, nota-se contradição em movimento histórico, à medida que se reconhece a importância de articular, organizar e integrar as políticas educacionais entre as esferas federais, estaduais e municipais. Também se valoriza a municipalização do ensino que promove autonomia para contemplar as particularidades de cada localidade nas propostas pedagógicas, inclusive viabilizando os casos de implantação formal e oficial da PHC via currículos escolares.

No que se refere aos caminhos e possibilidades, evidenciam-se as parcerias com as SME e as universidades para realizarem mediações essenciais e contraditórias em níveis pedagógicos, gerenciais e políticos. Vale salientar a necessidade basilar do trabalho educativo coletivo e sinérgico, compreendendo-o como um processo infindável, formativo, de união do movimento educacional crítico na busca por consensos científicos, que implica resistência ideológica das forças

conservadoras e tem como barreira as condições objetivas das escolas e do trabalho dos docentes.

Logo, a tese se direciona à realidade social e educacional de modo materialista e dialético, porém não se isenta da responsabilidade da educação em socializar, para todos os indivíduos, os conhecimentos científicos e os conteúdos escolares clássicos mais bem elaborados pela humanidade em prol da formação crítica, emancipatória e omnilateral. Neste sentido, reconhece a necessidade de agir, viabilizando, mantendo e cultivando, mesmo que de modo contraditório e contra-hegemônico, as experiências de implantação formal da PHC, consequentemente, gerando resultados favoráveis e proveitosos no ensino, pesquisa e extensão com base nesta importante teoria pedagógica.

“Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo” (Marx, 2007, p. 535). É o compromisso da PHC considerando a categoria de *práxis* na educação orientada para a prática social como ponto de partida e de chegada, superando, portanto, as técnicas e teorias não-críticas e as críticas-reprodutivistas por incorporação e rompendo intencionalmente com as políticas públicas neoliberais que assola todos os aspectos da educação brasileira historicamente (Saviani, 2009).

1.3.5 Estrutura e organização da tese

A tese foi organizada e estruturada em sete seções: (i) introdução, que apresenta os elementos basilares da investigação e situa os temas centrais e contexto; (ii) método de pesquisa, que elucida a base epistemológica e os instrumentos aplicados; (iii) estudo 1, que detalha a revisão sistemática realizada sobre as temáticas; (iv) estudo 2, que investiga legislações e instrumentos normativos nacionais que implicam a formulação dos currículos escolares municipais próprios; (v) e (vi) os estudos 3 e 4, que analisam, respectivamente, os desafios e possibilidades do processo de implantação da PHC com base nas entrevistas semiestruturadas com os pesquisadores doutores participantes da construção coletiva da PHC no estado de São Paulo; e (vii) apresentam-se as conclusões da tese e promovem-se sugestões para estudos vindouros. Por fim, consta no relatório a listagem de referências bibliográficas utilizadas, anexo e apêndices.

Destaca-se que esta tese foi redigida no formato *multipapers*, isto é, um modelo estruturado a partir de artigos científicos independentes em detrimento de um único texto contínuo, dividido em capítulos tradicionais (Merga, 2025). No caso desta investigação, os estudos em conjunto maximizaram a compreensão do objeto de estudo de modo fidedigno, atual e entrelaçado aos objetivos específicos e aos instrumentos de coleta de dados.

1.3.6 Situação da publicação dos artigos que compõem a tese

Esta investigação, como explanado anteriormente, foi redigida e organizada no formato *multipapers*, ou seja, superando e incorporando o modelo tradicional com a realização de quatro estudos publicáveis. A seguir, no Quadro 3, detalha-se a situação de publicação dos estudos até o momento da defesa da tese.

Quadro 3 – Situação da publicação dos estudos

Quadro 1 – Situação da publicação dos estudos			
Título	Periódico	Qualis	Situação
1. O processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil: Uma revisão sistemática de literatura.	Revista Brasileira de Educação (RBE).	A1.	Submetido.
2. As leis de base da educação e os documentos curriculares: Análise comparada de Brasil e Portugal dos determinantes e similaridades na educação fundamental/básica.	Educação, Sociedade & Culturas (ESC).	A2.	Em preparação.
3. Os desafios e limites para implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado de São Paulo: Análise das perspectivas das referências teórico-práticas.	A definir.		
4. A implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado de São Paulo: possibilidades, mediações e contradições.			

Fonte: O autor.

A análise do Quadro 3 permite observar o direcionamento dos estudos para periódicos de elevado prestígio e reconhecimento na área. Esse movimento indica não apenas a preocupação com a qualidade científica das produções, mas também a estratégia de submissão a revistas de alto impacto, cuja publicação está prevista para o momento após a defesa desta tese de doutorado.

SEÇÃO II

2 MÉTODO DE PESQUISA

Esta tese em nível de doutorado em Educação é resultado do projeto de pesquisa cadastrado na Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI) da Universidade do Oeste Paulista, sob o número 7.908, e na Plataforma Brasil, sendo avaliado e deferido pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional (CAPI) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) com protocolo: 67648423.0.0000.5515.

Esta investigação encontra-se ancorada na base teórica e epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e, partindo-se desse determinante, o referencial bibliográfico utilizado foi o da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e o da Teoria Histórico-Cultural (THC). A seleção dessas perspectivas epistemológica e bibliográfica se justifica por orientarem o pensamento analítico crítico, inserindo o ser humano e as suas relações e interações no cerne das investigações e reflexões, além de considerar todos os campos condicionantes da educação, por exemplo, econômico, social, político, histórico, cultural, dentre outros (Paulo Netto, 2011; Saviani, 2011).

Em relação ao supracitado MHD, elaborado principalmente por Marx (1978), o caminho para o conhecimento parte da realidade caótica (empírico), e por meio das abstrações (análises) é possível organizar o pensamento e compreender a realidade (concreta) em suas múltiplas determinações. Destaca-se que o MHD não se restringe apenas às Ciências Sociais, pelo contrário, a elevação do empírico ao concreto por meio das análises é amplamente respaldada nas diferentes áreas acadêmicas e científicas.

Convém salientar que, na lógica da Teoria do Conhecimento, de Marx e Engels, há a premissa materialista de que as coisas existem fora e independentemente da consciência do ser humano sobre elas (Kopnin, 1966; Kosik, 2010). Nesse sentido, afirma-se que o caminho para o conhecimento perpassa o reflexo subjetivo ainda preso no nível pseudoconcreto¹³ caótico, o que demanda

¹³ Pseudoconcreto: É ponto de partida do conhecimento no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), uma vez que representa o mundo, os fenômenos e os objetos de estudo em sua aparência imediata,

momentos indispensáveis de abstrações analíticas visando superar o imediato e obter o conhecimento da totalidade concreta e essencial dos fenômenos, sintetizando o conceito que ocorre no cérebro, sendo o movimento de reprodução ideal da realidade objetiva (Duarte, 2008; Kosik, 2010; Paulo Netto, 2011; Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Paulo Netto (2011) afirma que o fenômeno, quando investigado isoladamente, não pode ser compreendido. O autor ressalta que o movimento epistemológico do MHD ocorre analiticamente por meio da tese, antítese e síntese. Kopnin (1966) aborda esse movimento como a “lei da negação da negação”, ou seja, para reproduzir a realidade concreta no pensamento, faz-se necessário negar a realidade em sua forma caótica, via conjunto de abstrações, que futuramente serão negadas pelo concreto no pensamento, mas a realidade retornará com um salto qualitativo, pois representa a síntese das evoluções e revoluções.

Dessa maneira, o concreto/realidade é o ponto de partida e o ponto de chegada do conhecimento no pensamento. No início, parte-se de uma realidade superficial e por meio das diferentes interações aprofunda-se o conhecimento. Portanto, conclui-se que a aparência (pseudoconcreticidade) não é o suficiente para se entender a complexa dinâmica do real (Galvão; Lavoura; Martins, 2019).

Na perspectiva do MHD, como pontuado, a aparência (empírico) não é idêntica à essência (concreto), e, por isso, é necessário realizar investigações científicas. Martins (2006, p. 230) argumenta que é tarefa do pesquisador “[...] caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real”. Paulo Netto (2011) complementa que, embora as manifestações externas dos fenômenos sejam caóticas, devem ser consideradas em movimento e de acordo com a sua historicidade enquanto ponto de partida.

No tocante à análise dos dados coletados utilizando-se o MHD, é necessária a extração de categorias que são formuladas e emergidas do objeto investigado, esse procedimento exhibe o movimento na busca pela síntese das múltiplas determinações, enfatizando a lógica singular-particular-universal. Paulo Netto (2011) enfatiza a importância de três principais e nucleares categorias analíticas teórico-metodológicas, que são: (i) totalidade, (ii) contradição e (iii) mediação.

cotidiana e fragmentada. Essa aparência do concreto encobre as determinações reais que devem ser desveladas (Kosik, 2010).

A totalidade é o nexo da estrutura de relações que constitui realidade social sintetizando as múltiplas determinações (não sendo tudo, tampouco a soma das partes), a contradição, explícita a relação de forças opostas que coexistem na realidade social, sendo, desse modo, o resultado dessas unidades a força motriz do movimento real que produz as transformações (Paulo Netto, 2011). Por sua vez, a mediação é a articulação entre as determinações na análise, ou seja, o que interliga os processos, relações e determinações a totalidade social (aparência – essência). Vale salientar a importância e centralidade da abstração no método, haja vista o seu valor analítico fulcral se para compreender a realidade, não se afastando dela, mas agindo mentalmente nas determinações essenciais visando obter a compreensão concreta do conhecimento e da realidade (Martins, 2006; Paulo Netto, 2011).

Desse modo, com o respaldo de Martins (2006), assinala-se que esta tese de doutorado realizou as análises mediante o confronto investigativo de informações obtidas nas literaturas, nos documentos e nas entrevistas semiestruturadas com os participantes. Vale salientar que os documentos foram complementarmente analisados com a utilização da técnica de educação comparada e as entrevistas semiestruturadas com base nos núcleos de significação.

A educação comparada é entendida como um campo científico de estudo sistemático das semelhanças e diferenças entre sistemas educacionais, que utiliza a comparação com alteridade, ou seja, não almeja desvelar qual é o melhor, e, sim, reconhecer e valorizar o diferente e singular, visando ampliar o conhecimento sobre o objeto investigado em divergentes contextos social, histórico, político e cultural (Gomes Ferreira, 2014). Nesse sentido, foi possível incorporá-la ao escopo metodológico desta tese, pois a comparação não é a finalidade, e, sim, mais uma mediação utilizada na análise ancorada ao MHD.

Quanto aos núcleos de significação, referem-se a um procedimento analítico-metodológico fundamentado no MHD, cujo objetivo é investigar o processo de constituição dos sentidos e significações produzidos pelos participantes e a sua relação com a realidade histórica e social (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2006). Isto é, inicia-se da distinção e relação dialética vigotskiana entre sentidos e significados na qual por meio das abstrações e interpretação, pode-se caminhar para as zonas de significações, ou, em outras palavras, os núcleos de significação.

Essa não é uma técnica de categorização temática, e, sim, um método analítico que permite extrapolar a descrição empírica das palavras (significados atrelados ao dicionário) e alcançar as zonas de sentido (dimensões mais profunda, contraditória, histórica e subjetiva que articulam as partes com o concreto pensado) (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2013). A elaboração dos núcleos ocorre do próprio objeto investigado e é construída por meio da concatenação de três etapas articuladas dialeticamente, são elas: a) levantamento dos pré-indicadores (identificação de palavras e expressões que revelam a forma de pensar); b) sistematização dos indicadores (análise e aglutinação dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade e/ou contraposição); e, por fim, c) imersão dos núcleos de significação (revelando a essência dos conteúdos) (Aguiar; Ozella, 2006; 2013).

Esse escopo metodológico de pesquisa intencionou superar a aparência pseudoconcreta da implantação da PHC no Estado de São Paulo (SP) em sua integridade, conhecendo suas determinações e promovendo caminhos para inteirar-se das delimitações, das possibilidades e meios para superar os desafios. Nas subseções subsequentes, detalharam-se o levantamento de pesquisas disponíveis, os procedimentos de coleta de dados da tese e a caracterização do local e participantes da investigação.

2.1 Levantamento de pesquisas disponíveis

Inicialmente, durante a elaboração do projeto de tese (meados de 2022), realizaram-se buscas bibliográficas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), intencionando-se mapear publicações acadêmico-científicas sobre a temática. Os resultados desse procedimento foram acrescentados ao referencial teórico para se realizar a análise e discussão das entrevistas semiestruturadas nos estudos 3 e 4 (Seções V e VI). A referida busca foi atualizada e modificada no dia 02 de janeiro de 2026 promovendo a localização de fontes secundárias que possibilitaram diagnosticar o ineditismo desta investigação, uma vez que não há dissertações e teses críticas e dialéticas que articulam os desafios de implantação da PHC via currículos municipais oficiais considerando as dificuldades e possibilidades no estado de SP.

Sobre a busca, foi considerado como primeiro crivo seletivo: todos os idiomas com as *strings*¹⁴ em português, sem recorte temporal definido, com os campos específicos “títulos” e “assunto” e concatenados aos operadores booleanos *AND*¹⁵ e *OR*¹⁶. Por seguinte, os resumos dos textos localizados foram lidos na íntegra e foi aplicado o segundo critério de seleção e exclusão, no qual deveriam constar os seguintes elementos: a) ser fundamenta no MHD; b) proporcionar relatos e reflexões sobre a implantação da PHC via currículos municipais oficiais; e c) considerar as dificuldades e possibilidades no estado de SP ou demais contextos contra-hegemônicos.

A seguir, a Tabela 1 apresenta as *strings* utilizadas, assim como a quantidade localizada e eleita por esta investigação.

Tabela 1 - Processo de seleção de bibliografia da tese

<i>Strings</i>	Localizada	Eleitos
("Pedagogia Histórico-Crítica") <i>AND</i> ("Implantação" <i>OR</i> "Implementação")	10	7
("Pedagogia Histórico-Crítica") <i>AND</i> ("Currículo Paulista" <i>OR</i> "São Paulo")	13	4
("Pedagogia Histórico-Crítica") <i>AND</i> ("Municipalização do ensino" <i>AND</i> "Município paulista")	0	0
TOTAL	23	11

Fonte: O autor.

A partir dos resultados desse procedimento metodológico, que almejou localizar e eleger dissertações e teses na plataforma especializadas BDTD mediante as *strings* restritivas supracitadas (Tabela 1), foi possível localizar 23 textos. Destaca-se que 11, desses textos, foram eleitos para incorporar o referencial teórico, e os demais não se enquadravam no escopo previamente definido (critérios de inclusão e exclusão supracitados), dessa forma, não foram investigados.

As buscas ressaltaram o ineditismo da tese e a ausência de um amplo catálogo de pesquisas similares ou que tivessem realizado amplas revisões sobre as temáticas, atribuindo relevância à investigação, uma vez que até os textos eleitos

¹⁴ *String*: É a expressão lógica e estruturada para se pesquisar os termos centrais nas bases e plataformas, são formadas utilizando-se estrategicamente os descritores, sinônimos, operadores booleanos, parênteses, aspas e truncamentos. Em síntese, traduz a sua pesquisa para uma linguagem compreensível para o banco de dados (Page *et al.*, 2021).

¹⁵ *AND*: Traduzido do inglês, significa “e”. É um operador booleano que articula e obriga que dois ou mais termos compareçam nas buscas nas bases de dados.

¹⁶ *OR*: Traduzido do inglês, significa “ou”. É um operador booleano que aceita e inclui que termos sinônimos apareçam nas buscas nas bases de dados.

abordavam, de maneira restrita e fragmentada, a intersecção dos temas. A seguir, no Quadro 4, exibem-se as identificações detalhadas dos textos.

Quadro 4 - Detalhamento dos textos eleitos na BDTD

Autores / Títulos	Tipo de texto	Ano publicado
Albuquerque, Andreia Iara Carvalho Piovesan / O Processo de Institucionalização e Implementação da Pedagogia Histórico-Crítica Na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel - PR (2008-2020).	Dissertação	2023
Andrade, José Milton Azevedo / O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.	Tese	2020
Baczinski, Alexandra Vanessa de Moura / A Implantação Oficial da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Pública do Estado do Paraná (1983-1994): Legitimação, resistências e contradições.	Dissertação	2007
Balzan, Celso Sidinei / Os desafios da implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândi – Paraná.	Dissertação	2014
Galvão, Nelson Luiz Gimenes / Trabalho docente na política curricular do estado de São Paulo: análise da disciplina Ciências a partir dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica.	Tese	2024
Julio, Vanessa Ribeiro / Trabalho docente na política curricular do estado de São Paulo: análise da disciplina Ciências a partir dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica.	Tese	2024
Marsiglia, Ana Carolina Galvão / Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008.	Tese	2011
Mazaro, Leonete Dalla Vecchia / A dialética necessária entre teoria e prática: o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica.	Tese	2024
Oliveira, Regina Maria Horta Barbosa de / A Pedagogia Histórico-Crítica: Das propostas pedagógicas à sua implementação.	Dissertação	2007
Santos, Raquel Elisabete de Oliveira / Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de Ensino Fundamental I: aspectos teóricos e práticos.	Dissertação	2019
Silva, Luís Carlos da / Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação.	Dissertação	2020

Fonte: O autor.

A Tabela 1 e o Quadro 4 sintetizam a atualização da busca dos temas centrais desta investigação manifestados inicialmente no projeto de pesquisa e presentes neste relatório da tese. Mas nota-se que ocorreram publicações recentes nos anos de 2023 e 2024, ou seja, após o cadastro do projeto de pesquisa.

Nesse processo de atualização das buscas bibliográficas, as *strings* foram refinadas, modificadas e simplificadas, o que gerou alta especificidade no procedimento de revisão, consequentemente, as estratégias finais adotadas não

recuperaram três textos relevantes para esta investigação. Portanto, visando ao resgate dessas obras, foi realizada manualmente, nas referências dos textos eleitos, uma busca complementar retroativa. No Quadro 5 apresentam-se as inserções.

Quadro 5 – Inserções complementares da bibliografia

Autores / Títulos	Tipo de texto	Ano publicado
Malanchen, Julia / A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.	Tese	2014
Mazaro, Leonete Dalla Vecchia / A Construção e Implementação do Currículo para Rede Pública Municipal De Ensino De Cascavel (2005-2015).	Dissertação	2018
Viana, Eliane / A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de Educação de Itaipulândia/PR (2004-2016).	Dissertação	2017

Fonte: O autor.

Ou seja, a busca por bibliografia foi atualizada e refinada durante a investigação, uma vez que se consideram o recorte histórico e o movimento dialético da tese. Ao todo, a estratégia final de busca elegeu 11 textos, e na busca retroativa complementar, outros três textos foram considerados pertinentes e, subsequentemente, incorporados ao referencial teórico para a análise das entrevistas semiestruturadas.

Por fim, justifica-se que a seleção da BDTD para esse procedimento metodológico ocorreu por se tratar de um banco de dados nacional, que integra as dissertações e teses de todas as instituições de ensino e pesquisa no Brasil credenciadas pela CAPES. Dessa forma, foi viável assegurar e impulsionar a identificação de textos que apresentassem qualidade reconhecida pela comunidade acadêmica e, consequentemente, maximizassem a cientificidade teórico-metodológica e o impacto socioeducacional.

2.2 Procedimentos de coletas de dados da tese

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta investigação aplicou e organizou a coleta de dados em três momentos científicos para atingir o objetivo da tese, foram eles: a) Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com foco nos estudos 1 e 2 (Seções III e IV); b) análise documental (especialmente no estudo 2); e c) pesquisa de campo com manuseio do instrumento de entrevista semiestruturada, ênfase direcionada aos estudos 3 e 4 (seções V e VI).

Cervo, Bervian e Silva (2007) declaram que as pesquisas bibliográficas são amplamente utilizadas e reconhecidas no meio acadêmico, sendo estratégia fundamental para todas as investigações científicas. Especificamente sobre o procedimento metodológico de RSL, Conforto, Amaral e Silva (2011) salientam o sistema burocrático e rigoroso com material bibliográfico consultado, pois este define as estratégias de seleção e os critérios de inclusão, promovendo confiabilidade nos resultados.

As RSL empregadas nesta investigação se basearam no protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA)*, conceituado por Page *et al.* (2021), como uma investigação científica que segue um conjunto de diretrizes padronizadas internacionalmente visando proporcionar, aos dados, transparência, severidade e possibilidade de reprodução, desse modo, o relato do processo investigativo, a seleção e síntese das evidências devem ser minuciosos.

A RSL foi empregada como principal instrumento de buscas por dados nos estudos 1 e 2 (Seções III e IV) visando preferencialmente à localização extenuante de artigos científicos. Nesse sentido, Martins e Lavoura (2018, p. 238) versam sobre alguns fundamentos metodológicos que simbolizam grandes desafios da investigação com base no MHD em pesquisas educacionais, tornando evidente que é função do pesquisador “[...] deslocar-se da empiria a concretude real do objeto ou fenômeno, descobrindo seus traços essenciais que se revelam por meio das categorias analíticas que são expressões das determinações do objeto”.

No que tange à análise documental, está se deu com o intuito de estudar as legislações e documentos normativos nacionais que impactam diretamente na elaboração dos currículos próprios dos municípios paulistas que se fundamentam na PHC. Lüdke e André (1986) asseguram a cientificidade desse procedimento como um instrumento técnico valioso para complementar as informações relativas aos fenômenos, relevante, sobretudo, na área de políticas educacionais.

É meritório distinguir as pesquisas documentais das bibliográficas. Nessa direção, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) esclarecem que os documentos e legislações geralmente não passaram por trato analítico aprofundado, o que permite situar os estudos na questão espaço-temporal. Na perspectiva teórico-metodológica do MHD, os documentos elaborados por órgãos e instituições públicas tendem majoritariamente a defender os interesses da classe dominante, sendo fulcrais os

estudos críticos e mais aprofundados ansiando por desvelar o processo de movimento real (Evangelista; Shiroma, 2015).

Ainda fundamentado em Evangelista e Shiroma (2015), afirma-se que os documentos expressam as diretrizes e bases para a materialização das políticas públicas, incluindo as educacionais. Dessa forma, é necessário extrapolar a análise textual e contrapor, desconstruir e construir interpretações dos documentos. Para Kosik (2010), esse movimento de abstrações possibilita ampliar a compreensão do objeto, resultando na reprodução ideal da lei dialética da causalidade dos fenômenos.

Em relação à pesquisa de campo, Gil (2026) elucida que se trata de estudos empíricos aprofundados nas questões e objetivos propostos na investigação. Segundo o autor, os estudos de campo abrangem a população com mais flexibilidade e promovem ajustes no processo da execução prática da pesquisa. Nesta investigação, esse momento metodológico foi realizado mediante a utilização das entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), com os pesquisadores considerados referência para a construção coletiva da PHC e, conseqüentemente, a implantação da teoria pedagógica no estado de SP.

Foram entrevistados quatro pesquisadores doutores que se encaixam no escopo previamente elaborado, e considerou-se como critério de elegibilidade para a entrevista que os participantes estivessem vinculados a universidades públicas do estado de SP, de preferência com carga horária em programas de pós-graduações em Educação. Objetivou-se, com esse instrumento de coleta de dados, investigar, na acepção dos pesquisadores tidos como referências na construção coletiva da PHC e na implantação da teoria pedagógica via currículo escolar oficial dos municípios paulistas, quais são os principais desafios e possibilidades nesses processos de implantação nos níveis políticos, gerenciais e pedagógicos.

As entrevistas são definidas, por Marconi e Lakatos (2010), como um procedimento de coleta de dados exclusivamente profissional, em que duas pessoas dialogam a respeito de determinado tema, com a finalidade de promover e levantar informações. Cooper e Schindler (2011) argumentam que as pesquisas semiestruturadas apresentam a vantagem de não engessarem o entrevistador e o entrevistado, servindo como roteiro norteador para a coleta de fontes primárias (ainda sem tratamento analítico) e extração dos núcleos de significação com base no MHD (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2013).

Para operacionalizar a coleta de dados, constou-se no escopo metodológico da tese, a utilização da tecnologia a favor da redução dos custos e da otimização do tempo. Dessa forma, destaca-se que as entrevistas semiestruturadas foram agendadas por *e-mail*, telefone e/ou *WhatsApp* e ocorreram via plataforma *Google Meet*. A participação na entrevista esteve condicionada ao aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), o qual os participantes assinaram de modo manuscrito; subsequentemente, esses documentos foram arquivados digitalmente pelo pesquisador responsável.

É importante salientar que os participantes da pesquisa são alguns dos idealizadores da PHC, pesquisadores públicos e vinculados a distintas Instituições de Ensino Superior (IES), o que viabilizou o convite, uma vez que os *e-mails* estão disponíveis nos *websites* dessas universidades, constam como contato em artigos outrora publicados e muitos deles fazem parte da rede de contatos dos pesquisadores responsáveis por esta investigação. Acrescenta-se que não foram utilizados espaços específicos de infraestrutura de outras IES.

Outros zelos éticos adotados referem-se ao cuidado na seleção do ambiente em que as entrevistas foram realizadas, visando facilitar a comunicação e a gravação digital apenas dos áudios. Posteriormente, aquelas foram artesanalmente transcritas pelo pesquisador responsável, em sua totalidade, sem interferência alheia, enviadas aos participantes para validação, via *e-mail*, no dia 25 de abril de 2025, sendo consecutivamente arquivadas em sigilo. Desse modo, respeitam-se as normas do CEP e evita-se o constrangimento aos participantes, visto que suas identidades foram omitidas na exposição das análises.

O escopo desta tese assegurou o aprofundamento ao tema delimitado e o alcance dos objetivos propostos considerando as normas de pesquisa com contato com seres humanos. Sendo assim, promoveu subsídios para análises mais rigorosas em consonância com a revisão bibliográfica e com a análise documental. Os recursos necessários para a realização desta pesquisa podem ser resumidos nos itens eletrônicos do *laptop* para as leituras e o desenvolvimento da tese e um gravador de som para os registros das entrevistas.

2.3 Local e participantes

A tese apresenta análises e reflexões que se afunilam para o estado de SP, uma vez que foi desenvolvida nas cidades de Presidente Prudente (Brasil), *campus* da IES, e em Coimbra (Portugal) em razão do período de internacionalização que resultou no estudo 2 (Seção IV). No escopo, foi delimitada entrevista semiestruturada com pesquisadores atuantes em universidades paulistas públicas, nas quais se observam os relatos das experiências que os participantes tiveram nos diversos processos de implantação da PHC via currículos municipais.

A escolha dos quatro participantes com o perfil supracitado ocorreu ao se ponderar a fidedignidade e seriedade necessária à investigação. O estudo tem como desígnio que seus resultados originais, provenientes de fontes primárias, contribuam para a comunidade acadêmico-científica, consolidando-se como produção fidedigna na área de políticas educacionais.

Os critérios de elegibilidade dos pesquisadores que participaram das entrevistas tiveram o rigor e intuito de selecionar as principais referências teóricas da PHC nas implantações da teoria pedagógica presentes no estado de SP. Para tal, os participantes deveriam possuir, no mínimo, o título acadêmico de doutor e realizar atividades laborais advindas da aprovação de concursos públicos em universidades paulistas, preferencialmente, com carga horária em programas de Pós-Graduação em Educação.

Os convites foram efetuados considerando-se preferencialmente uma ordem de relevância para o desenvolvimento teórico-prático da PHC mediante a explicação e esclarecimento prévio sobre a investigação e seus objetivos. Vale salientar que a expectativa de adesão foi satisfatoriamente correspondida. Acataram-se todas as orientações éticas de pesquisas que envolvem seres humanos contidas na resolução 510/2016 (Brasil, 2016). Somente após todos os trâmites éticos e burocráticos no CEP e na Plataforma Brasil, os participantes foram contactados e tiveram as entrevistas agendadas via plataforma *on-line Google Meet*.

SEÇÃO III

3 ESTUDO 1 – O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA¹⁷

3.1 Resumo e palavras-chave

RESUMO: Neste texto, intersecciona-se a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) com artigos que abordam a implantação de currículos escolares críticos no ensino fundamental e/ou infantil no Brasil. Objetivou-se analisar criticamente as experiências da implantação da PHC mediante a busca e revisão de artigos acadêmicos publicados em cinco distintas bases de dados. Metodologicamente ancorada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), aplicou-se a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), empreendendo-se buscas nos idiomas espanhol, inglês e português, e posteriormente se aplicou o protocolo de revisão e analisaram nove artigos. Conclui-se que implantar a PHC enquanto teoria pedagógica oficial apresenta desafios, sobretudo em razão dos obstáculos práticos de apropriação e aplicação teórica e dos embates ideológicos inerentes ao processo, contudo também foi possível analisar os esforços coletivos realizados pelos trabalhadores da educação e meios para se manter e desenvolver essas experiências.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; políticas públicas; implementação do currículo; currículo escolar.

3.2 Abstract and Keywords

ABSTRACT: In this text Historical-Critical Pedagogy (HCP) is explored in conjunction with articles that address the implementation of critical school curricula in elementary and/or early childhood education in Brazil. The objective was to critically analyze the experiences of implementing HCP by searching for and reviewing academic articles published in five different databases. Methodologically anchored in Historical-Dialectical Materialism (HDM), a Systematic Literature Review (SLR) was applied, involving searches in Spanish, English, and Portuguese; subsequently, the review protocol was applied and nine articles were analyzed. It can be concluded that implementing PHC as an official pedagogical theory presents challenges, mainly due to practical obstacles to its adoption appropriation and theoretical application, as well

¹⁷ Estudo 1: Integra a presente tese, elaborada no formato *multipapers*. O manuscrito foi submetido ao periódico Revista Brasileira de Educação (RBE), classificado como Qualis A1, encontrando-se atualmente em situação submetida à avaliação.

as the ideological conflicts inherent in the process. However, it was also possible to analyze the collective efforts made by education workers and the means for sustaining and developing these experiences.

Keywords: historical-critical pedagogy; public policy; curriculum implementation; school curriculum.

3.3 Introdução

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) é uma teoria pedagógica, constituída por Dermeval Saviani, no início da década de 1980. Desenvolveu-se em suas bases didáticas, filosóficas e psicológicas pela comunidade acadêmica, com ênfase no grupo de estudos e pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (Histedbr), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1986 (Orso; Tonidandel, 2013).

A PHC defende, assim como os autores deste artigo, a transmissão sistemática dos conteúdos clássicos para todos os indivíduos, ou seja, referem-se aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos considerados as melhores produções da espécie humana. Uma vez assimilados e apropriados, são capazes de promover o desenvolvimento das mais sofisticadas formas de agir, sentir e pensar (Saviani, 2009; Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Essa proposta pedagógica vislumbra, por meio da educação, o desenvolvimento integral de todos os indivíduos, principalmente daqueles pertencentes à classe trabalhadora. Nesse sentido, torna-se necessária a superação da sociedade capitalista, uma vez que não é do interesse da classe burguesa que seus dominados se apropriem de determinados conhecimentos e comecem a questionar os princípios opressores e excludentes que regem a atual sociabilidade hegemônica (Dal Pont; Silva, 2023).

Notoriamente, a PHC possui uma característica política no tocante à educação escolar, pois essas esferas são compostas de uma relação dialética e inseparável. Esse posicionamento se dá para não reproduzir as violências da sociedade nos ambientes educacionais e, conseqüentemente, evitar a perpetuação dessa estrutura social mistificada (Saviani, 2009). Nessa concepção, destaca-se o entendimento da PHC sobre as políticas educacionais, que são, em síntese, as decisões do Estado (federal, estadual e municipal) sobre a educação, conseqüentemente impactadas ideologicamente pelos seus formuladores, podendo assumir papel ativo no combate aos desafios e lacunas educacionais ou apenas servir como um instrumento de regulação e controle (Saviani, 2008a; 2008b).

Afirma-se que essa perspectiva pedagógica é recente, se comparada a outras teorias pedagógicas, pois suas primeiras formulações foram publicadas em meados nos anos de 1979 e 1980, ainda sem essa nomenclatura e durante o período civil-militar. No entanto, o processo de implantação no Brasil teve início nas redes públicas de ensino ao término do século XX e início do século XXI, mediante o incentivo à municipalização do ensino fundamental e da educação infantil e à construção de projetos pedagógicos e de currículos municipais específicos fundamentados na PHC (Mazaro; Orso, 2017).

Saviani (2008a; 2019) aponta que as tentativas de implantação municipais da PHC devem ser valorizadas porque representam a seriedade e os esforços dos trabalhadores da educação para elevar a qualidade do ensino público. Tais tentativas são conduzidas por equipes que assumem funções junto às secretarias de educação municipais, objetivando transformar a realidade concreta das escolas.

Corroborando com Mazaro e Orso (2017), a escassez de bibliografia relativa à implantação da PHC, por conta das poucas experiências de aproximação teórica e prática, quando existem, refere-se, de modo geral, a casos recentes, isolados e contrários às recomendações hegemônicas no país. Salienta-se a importância de se distinguir os conceitos de implantação, implementação e efetivação, promovendo-se uma compreensão no sentido processual. O primeiro refere-se às delimitações iniciais da proposta pedagógica; o segundo é o ato de colocar a proposta em execução prática; e o terceiro se relaciona à estabilização e consolidação da proposta (Mazaro; Orso, 2017).

No que tange às implantações de currículos escolares fundamentados na PHC, o estado do Paraná (PR) é referência, particularmente se considerar que as primeiras experiências oficiais ocorreram há mais de quatro décadas, durante o governo de Álvaro Dias (1987-1990), e continuam legalmente em vigor. Entretanto, pesquisadores argumentam que essa proposta contra-hegemônica necessita superar algumas resistências em prol de sua efetivação e legitimação (Baczinski, 2013; Orso; Tonidandel, 2013).

Nessa direção, faz-se imperativo conceituar o currículo escolar. Com o respaldo da literatura, é possível afirmar que currículo é o conjunto de todas as atividades nucleares desenvolvidas no contexto escolar contendo a descrição das ações, conteúdos e meios para se alcançar os objetivos educacionais (Duarte, 2016; Mazaro; Orso, 2018; Souza; Poroloniczak, 2020).

A concepção de currículo escolar fundamentada na PHC assume, segundo Mazaro e Orso (2018), uma vertente política ao ser um produto histórico que envolve questões ideológicas, pedagógicas e políticas como resultado da disputa entre as classes sociais. Esse currículo se distingue dos demais (pedagogias burguesas¹⁸ e pedagogias não-críticas¹⁹) pois se alicerça na perspectiva de mundo materialista histórico-dialético e em sua constituição estão os conhecimentos clássicos, a exemplo dos artísticos, científicos e filosóficos, os quais, ao serem assimilados, resultam no pleno desenvolvimento psíquico (Duarte, 2016; Malanchen, 2016).

A questão norteadora da investigação foi: Quais determinações estruturantes de tentativas de implantação da PHC são possíveis extrair, organizar e sistematizar com base em artigos científicos publicados em periódicos qualificados? Como hipótese, acreditava-se que a principal determinação das experiências seriam as resistências ativas das classes burguesas, que obstruíam o processo de revolução educacional. Previamente à realização da pesquisa, presumia-se que os resultados coletados não proporcionariam a possibilidade de universalizar os desafios e as possibilidades de se implantar um currículo fundamentado na PHC por se referirem a relatos de diferentes localidades com específicas e distintas particularidades.

Sendo assim, o objetivo geral deste texto foi analisar criticamente as experiências do processo de implantação da PHC a que se tem acesso por meio da busca e revisão sistemática de artigos acadêmicos. Este artigo está subdividido em quatro seções: i) introdução, situando o leitor a respeito da temática; ii) procedimento metodológico, no qual se detalhou a investigação em seus aspectos técnico-científicos; iii) resultados, no qual se discutiram teoricamente a síntese narrativa bem como os recursos visuais referentes aos dados coletados; iv) considerações finais, nas quais se sintetizaram os resultados e se elaboraram notas de encerramento desta investigação.

¹⁸ Pedagogias burguesas: São propostas pedagógicas que possuem uma aparência progressista, mas em essência servem à manutenção da ordem neoliberal, isto é, não enfrentam realmente a necessidade de socializar os conteúdos sistematizados para a classe trabalhadora como uma via para superar as desigualdades (a exemplo: construtivismo, pedagogia das competências, aprender a aprender etc.) (Duarte, 2001; 2008; Saviani, 2009).

¹⁹ Pedagogias não-críticas: Segundo Saviani (2009), é uma categoria usada para explicar as teorias pedagógicas que não explicam ou vislumbram a educação a partir das determinações históricas e sociais que ela se insere, ou seja, adotam uma postura neutra, conseqüentemente, reproduzem as violências da sociedade capitalista nas escolas (exemplos: pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova e pedagogia tecnicista).

3.4 Procedimentos metodológicos

O delineamento metodológico consiste nas bases teórica, filosófica e epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), desenvolvido por Marx e Engels, cujo pressuposto é de que a aparência e a essência dos fenômenos sociais não coincidem. Para compreender determinado objeto de estudo na sua essência, faz-se necessário realizar pesquisas científicas à procura de suas múltiplas determinações e características, que permitam entendê-lo de forma totalizante, histórica e dialética (Marx, 1978; Paulo Netto, 2011).

A compreensão dos objetos de estudos e fenômenos sociais se dá mediante análises/abstrações, ou seja, apenas via imersão do pesquisador na busca das categorias basílicas do objeto é possível transitar da síncrese superficial e imediata à síntese materialista e mediada (Martins, 2006). Nesse viés, o método possui algumas categorias consideradas nucleares, e as principais são a totalidade, a contradição e a mediação (Frigotto, 2010).

A categoria totalidade representa mais que a soma das múltiplas partes que fundamentam e determinam o objeto. Segundo Paulo Netto (2011), é uma unidade concreta de forças antagônicas em luta recíproca, constante e em construção, significando que a totalidade é relativa e não é possível sem a causalidade. A categoria mediação, por seu turno, deve ser entendida como a movimentação dialética da totalidade, que pode ser percebida somente por meio do movimento; e a categoria mediação é definida como um composto de inúmeros fenômenos e acontecimentos interconectados historicamente, que carece de agrupamentos para a análise de suas relações materialistas (Paulo Netto, 2011).

Ante o fato de que esta investigação foi realizada no contexto social regido pela sociedade de mercado e o capitalismo e que a temática é a implantação da PHC, o conjunto de definições e organização sistêmica-conceitual advém do referencial da Teoria Histórico-Cultural (THC), tornando o escopo metodológico coerente e sólido em todos os aspectos científicos. O instrumento aplicado para a geração de dados foi a Revisão Sistemática de Literatura (RSL), seguindo-se o protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA), no qual os autores da investigação foram juízes no processo de inclusão e exclusão dos artigos metodologicamente.

Convém pontuar que a principal característica da RSL é ser uma revisão replicável, sem viés, que adota métodos científicos e sistemáticos, o que permite a seleção e avaliação da produção científica publicada sobre os temas específicos previamente definidos (Moher *et al.*, 2009). Destaca-se que o escopo metodológico adotado é aclamado pela comunidade de pesquisadores nacionais e internacionais e possui amplo respaldo técnico-científico. Na sequência, detalham-se as três etapas da RSL: a) planejamento; b) condução; e, c) tipologia da análise.

3.4.1 Protocolo de revisão

Nesta subseção, apresenta-se o protocolo de revisão sistemática deste estudo, o qual se constitui como um instrumento metodológico, visual, basilar e fundamental para a investigação, assumindo como o primeiro estágio da RSL com base no protocolo PRISMA. Tal protocolo consiste nos elementos explicativos das buscas e seleção dos artigos, a exemplo, os descritores que resultaram nas *strings* aplicadas, o operador booleano, as bases de dados utilizadas, a testagem das palavras-chave das buscas, os tipos de textos, o período desejado e os idiomas considerados. No Quadro 1, sintetizam-se os elementos de busca dos artigos.

Quadro 1 – Elementos das buscas de artigos do protocolo de RSL

ITENS	ESPECIFICAÇÕES
Descritores verificados no INEP e no <i>Thesaurus</i> Brasileiro de Educação:	1. “Pedagogia Histórico-Crítica”. 2. Implementação de Currículo. 3. Currículo Escolar.
Operador Booleano:	AND.
Critério de definição para fontes de buscas:	As fontes consultadas a partir da testagem preliminar, por meio de estratégias e termos de busca, considerando-se as especificidades do objeto de estudo.
Tipos de trabalho:	Artigos completos/ <i>Journal Articles</i> .
Idioma dos trabalhos:	Espanhol, inglês e português.
Período:	Não delimitado.
Bases de dados utilizadas como fonte de busca:	1. <i>Educational Resources Information Center</i> (ERIC). 2. <i>Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde</i> (LILACS). 3. <i>Library Information Science Technology</i> (LISTA). 4. <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO). 5. Portal de Periódicos da Capes.

Fonte: O autor.

Nota: A partir de Araújo (2018, p. 57).

O protocolo de revisão sistemática deve também previamente especificar como os artigos foram selecionados para comporem o *corpus* da investigação, apontando elementos como os critérios de inclusão e exclusão dos artigos, os critérios de avaliação da qualidade das publicações, os critérios de extração das informações e a sumarização dos resultados. Subsequentemente, exibe-se o Quadro 2 com o detalhamento dessas informações.

Quadro 2 – Critérios definidos para a seleção dos artigos no protocolo de RSL

ITENS	ESPECIFICAÇÕES
Critérios de inclusão:	a) Estrutura de artigos científicos formais contendo os elementos básicos (objetivo, método, resultados). b) Abordagem do processo de implementação e/ou implantação de currículos escolares fundamentados na Pedagogia Histórico-Crítica. c) Articulação teórica do currículo escolar com experiências de implantação e de aproximação à Pedagogia Histórico-Crítica na educação infantil e/ou ensino fundamental
Critérios de exclusão:	a) Estudo não publicado como artigo completo/ <i>Journal Article</i> . b) Estudo sem um dos elementos básicos (objetivo, método, resultados). c) Estudos que não apresentaram a Pedagogia Histórico-Crítica articulada ao processo de implantação de currículo escolar. d) Estudo com discussões teórico-filosóficas que não incidam na reflexão de experiências práticas da implantação da PHC. e) Experiência não formal de aplicação da PHC via disciplinas, projetos e escolas específicas, descoladas da prática regente da rede municipal.
Critérios de qualidade:	Descartam-se os estudos que não atingiram o mínimo de 5.0 pontos no protocolo de critérios de qualidade. Composto para selecionar apenas estudos que tiveram seus resultados validados; métodos bem-descritos e elementos fundamentais definidos.
Seleção primária dos estudos:	Os estudos foram selecionados a partir da análise dos títulos, seguida dos resumos. Estes só foram escolhidos após a confirmação da sua relevância pelos juízes 1 e 2, sem discordâncias, sendo dispensada a atuação de um terceiro juiz para os casos de desempate no processo de seleção.
Extração de informação:	A extração no garimpo dos dados basilares visando a relações e intersecções entre os textos ocorreu via o desenvolvimento de planilhas no <i>Excel</i> e formulários no <i>Google Forms</i> .
Sumarização dos resultados:	Via imersão dos pesquisadores utilizando como bases teórica e epistemológica o Materialismo Histórico-Dialético.

Fonte: O autor.

Nota: A partir de Araújo (2018, p. 57).

No Quadro 1, detalha-se o plano de trabalho e, no Quadro 2, as tomadas de decisões na investigação. Tal especificação viabiliza que outros pesquisadores repliquem este estudo e dialoguem cientificamente em prol dos avanços e debates acadêmicos sobre a temática. Vale salientar que foram selecionadas, para consulta, cinco bases de dados distintas para melhor atender ao objetivo da pesquisa e

potencializar a RSL na qual se realizaram as buscas em três idiomas visando-se contemplar, também, possíveis artigos publicados com veiculação internacional. As bases internacionais utilizadas de idiomas predominantemente inglês (ERIC e LISTA), espanhol (LILACS e SciELO) e a base nacional (Portal de Periódicos da Capes).

A Tabela 1 ilustra o levantamento e o mapeamento quantitativo dos artigos completos localizados na investigação.

Tabela 1 – Mapeamento quantitativo de produções encontradas com o protocolo de revisão

STRINGS	PLATAFORMA				
	ERIC	LILACS	LISTA	SciELO	Capes
("Pedagogia Histórico-Crítica") AND (Implementação de Currículo)	0	1	0	0	10
("Historical-Critical Pedagogy") AND (Curriculum Implementation)	0	0	0	0	0
("Pedagogía histórico-crítica") AND (Implementación Curricular)	0	0	0	0	0
("Pedagogia Histórico-Crítica") AND (Currículo Escolar)	0	5	0	0	64
("Historical-Critical Pedagogy") AND (School Curriculum)	0	4	0	7	30
("Pedagogía histórico-crítica") AND (Currículo Escolar)	0	4	0	3	64
TOTAL	0	14	0	10	168

Fonte: O autor.

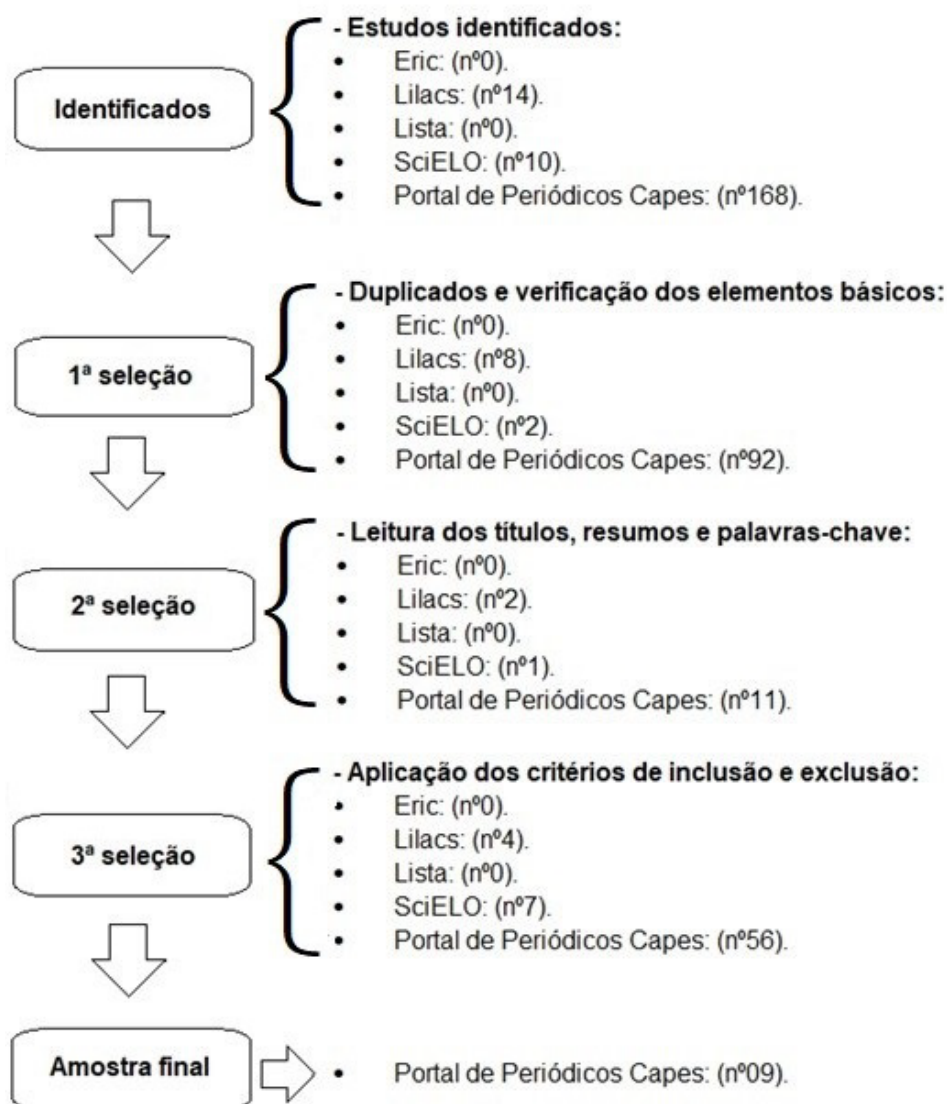
As duas *strings* originais foram traduzidas via *Google Translator* nos idiomas inglês e espanhol. Ao todo, elaboraram-se seis *strings* aplicadas nas cinco plataformas de bases de dados previamente definidas, resultando em 35 buscas. Com esse procedimento metodológico, intencionou-se contemplar os critérios relacionados à RSL com base no protocolo PRISMA e ampliar o alcance de artigos ao se considerar a especificidade do objeto de estudo, uma vez que está se refere à implantação formal em currículos escolares de educação infantil e/ou ensino fundamental baseados em uma teoria pedagógica essencialmente brasileira e diretamente relacionada à educação nacional.

Nota-se diferente distribuição da quantidade de artigos entre as bases. Tecnicamente, tal fato indica a limitação da indexação e/ou produção de pesquisas sobre a implantação formal da PHC por meio de currículos escolares, especialmente nas bases internacionais e latino-americanas. A escassez de artigos nas bases ERIC e LISTA (renomadas na área da Educação) e nas latino-americanas, LILACS e SciELO, sugere que investigações científicas relacionadas à PHC estão em estágios

iniciais de consolidação e em nichos específicos no Brasil. Ademais, o caráter crítico e contrário às abordagens pedagógicas dominantes limita a visibilidade e a sua adesão.

Além do protocolo de revisão, outro instrumento metodológico próprio das revisões sistemáticas elaboradas com base no protocolo PRISMA é o *Flow Diagram*. Essa ferramenta é um recurso visual que elucida o processo de seleção da investigação exibindo as decisões, os métodos e o fluxo de trabalho realizado. A Figura 1 representa esse detalhamento.

Figura 1 – *Flow diagram* do processo de exclusão dos artigos



Fonte: O autor.

Nota: Com base em Moher *et al.* (2009).

Após 35 buscas, foi possível encontrar 192 resultados. As bases de dados internacionais ERIC e LISTA não resultaram na localização de artigos científicos com a utilização dos descritores e operadores booleanos pré-definidos, não sendo isso surpresa em razão da especificidade da PHC em ascensão no contexto educacional no Brasil. Diferentemente das outras três bases de dados consultadas, que resultaram as seguintes quantidades: LILACS (14), SciELO (10) e Portal de Periódicos Capes (168).

O primeiro critério de seleção dos artigos foi remover, da amostra, os resultados duplicados entre as bases de dados, sendo suprimidos 98 textos. Posteriormente, verificou-se os 94 resultados restantes eram artigo completo/*Journal Article* e se continham os elementos básicos (objetivo, método, resultados), sendo, então, removidos da amostra mais quatro resultados.

Em seguida, visando remover os resultados que não se encaixavam no escopo da investigação, passou-se ao segundo procedimento de seleção entre os 90 artigos restantes, sendo este, a leitura minuciosa dos títulos, resumos e palavras-chave, resultando na supressão de mais 14 textos.

Por fim, como terceiro procedimento do crivo seletivo, foram avaliados pelos juízes, os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos no protocolo, resultando na eliminação de 37 artigos por serem estudos exclusivamente com discussões teórico-filosóficas, não incidindo na reflexão e avaliação de experiências práticas da implantação da PHC. Outros 30 resultados foram excluídos da amostra da investigação por versarem sobre experiências informais de aplicação da PHC mediante disciplinas, projetos e/ou escolas específicas, não estando atrelada à prática curricular escolar regente na rede municipal.

Os nove textos que se enquadraram no escopo metodológico da RSL (Quadro 3) se tornaram objeto de investigação neste artigo, e todos se encontravam indexados no Portal de Periódicos Capes, sendo esta base de dados reconhecida internacionalmente devido a qualidade das produções e robustez metodológica, possuindo parte do acervo financiado pela própria agência governamental brasileira de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3.4.2 Tipologia da análise

Apresenta-se a síntese narrativa como a tipologia de análise empregada complementarmente à base epistemológica do MHD. Corroborando Biolchini *et al.* (2005) e Moher *et al.* (2009), pode-se definir essa tipologia de análise como um instrumento de construção textual que permite resumir e condensar importantes elementos analisados, evidenciando o objeto investigado e promovendo correlações.

A opção por essa tipologia ocorreu devido a sua característica fundamental de apresentar os dados coletados na investigação de modo explicativo. Tal abordagem implica interpretar, contextualizar, organizar, sintetizar e expor os resultados de forma linear e concisa, enfatizando os padrões, as similaridades, as contradições e as possíveis lacunas nos dados coletados na pesquisa (Moher *et al.*, 2009).

3.5 Resultados

Nesta seção, apresentam-se os resultados da RSL, ou seja, foram listados os artigos selecionados por meio da aplicação do protocolo de revisão e os desvendamentos via abordagem narrativa. Vale salientar que, para a estratificação e identificação dos dados coletados, foram elaboradas planilhas no *Microsoft Excel*, formulários no *Google Forms* e recursos visuais como gráficos, quadros e tabelas para sistematização.

Os resultados foram organizados em duas subseções. Na primeira, detalharam-se a evolução histórica das produções, os canais de divulgação acadêmico-científica, os autores com mais produções referenciadas e os autores dos nove artigos selecionados. Subsequentemente, realizou-se a discussão dos dados coletados e elaborou-se a síntese teórica com a finalidade de extrair, do objeto de estudo, as suas múltiplas determinações e as categorias basilares por meio do MHD. No Quadro 3, listaram-se, em ordem alfabética, os títulos dos artigos selecionados.

Quadro 3 – Composição do *corpus* da pesquisa

AUTORES E ANO	TÍTULO DOS ARTIGOS	ESTADO / REGIÃO
1. Orso; Tonidandel (2013).	A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade.	Paraná / Região Sul.
2. Claudino-Kamazaki; Asbahr; Mesquita (2018).	Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru/SP: em busca da articulação entre conteúdo e forma.	São Paulo / Região Sudeste.
3. Souza; Poroloniczak (2020).	Diretrizes curriculares de arte (2008) e CREP-arte (2020): da pedagogia histórico-crítica ao limbo teórico.	Paraná / Região Sul.
4. Dal Pont; Silva (2023).	Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares do ensino fundamental de Criciúma/SC (2020): continuidade e ruptura.	Santa Catarina / Região Sul.
5. Barbosa; Pimenta (2018).	Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara.	São Paulo / Região Sudeste.
6. Mazaro; Orso (2018).	O processo de produção do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel.	Paraná / Região Sul.
7. Balzan; Orso (2013).	Os desafios da institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia-PR.	Paraná / Região Sul.
8. Rufato; Martineli; Monteiro (2021).	Pedagogia histórico crítica e a apropriação neoliberal: a contradição nas políticas educacionais no município de Maringá-PR.	Paraná / Região Sul.
9. Marquezi; Malanchen (2019).	Pedagogia histórico-crítica: análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz Do Iguaçu – 2007/2017.	Paraná / Região Sul.

Fonte: O autor.

É evidente, ao se analisar o Quadro 3, que a região Sul do Brasil possui mais relatos acadêmico-científicos sobre a implantação da PHC, sendo sete dos nove artigos selecionados. As exceções ao estado do PR concentram-se em um artigo sobre o município de Criciúma, em Santa Catarina (SC), também na região Sul, e dois artigos no estado de São Paulo (SP).

As regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte não possuem depoimentos publicados que se enquadram no escopo desta investigação. Tal evidência corrobora o fato de a PHC nessas regiões se encontrar em trâmite de ampliação formativa nas esferas educacionais, sendo aplicada a objetos específicos (a exemplo da educação do campo) e não possuir ampla política de institucionalização. A seguir, a análise avança com a apresentação da distribuição de frequência e síntese analítica.

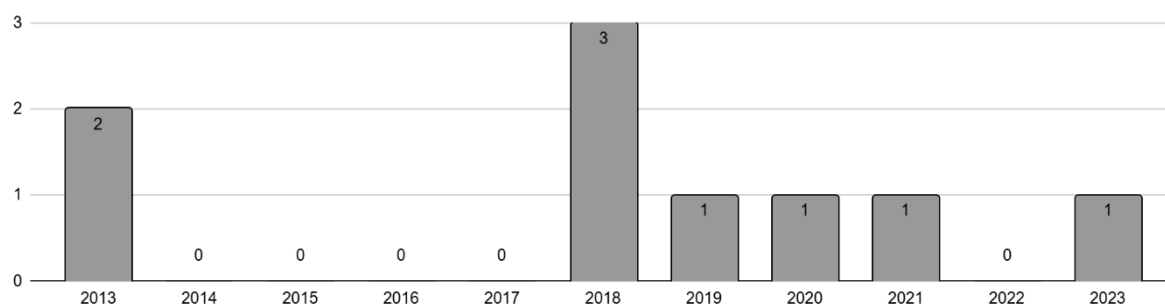
3.5.1 Distribuição e frequência dos estudos coletados

Nesta subseção, foram sistematizados a distribuição de frequência dos artigos coletados por meio do protocolo de revisão que compõem esta RSL e o *corpus* desta

investigação. Vale salientar que os resultados foram gerados e coletados em 2024 e, reelaborados e validados no primeiro semestre de 2026.

Reitera-se que a principal informação sobre a distribuição e a frequência dos estudos coletados é o de fato que, entre as cinco bases de dados investigadas, apenas o Portal Periódicos Capes proporcionou a geração de resultados válidos para o escopo técnico-científico desta investigação, totalizando nove artigos. Nesse sentido, apresenta-se o Gráfico 1, com os objetivos de mostrar e elucidar o processo histórico das produções na última década com os seus respectivos anos de publicação.

Gráfico 1 – Distribuição das publicações dos artigos na última década



Fonte: O autor.

Nota: A partir de Araújo e Seabra Junior (2021).

O escopo da RSL não predefiniu um espaço temporal (Gráfico 1), sendo possível verificar esse quesito no protocolo de revisão (Quadro 1) e nas decisões de exclusão (Figura 1). O estudo mais antigo advém do ano de 2013, e os artigos selecionados foram, na sua totalidade, publicados na última década, corroborando com a constatação de que as experiências de implantação de currículos escolares fundamentados na PHC, e, conseqüentemente, na THC, são recentes no Brasil.

Chama a atenção a aglutinação da quantidade de produções publicadas na segunda metade da década avaliada (77,78%), o que possibilita argumentar que as aproximações teóricas e práticas entre currículos escolares e PHC estão paulatinamente se tornando mais relevantes na comunidade científico-acadêmica e educacional, cujo tema está em ascensão no território nacional. Tais resultados evidenciam a ampliação do pensamento crítico e não reprodutivista da sociedade capitalista relativo à educação, impactando a formulação de políticas educacionais.

No Quadro 4, constam os nomes das revistas que publicaram os nove artigos que compõem o *corpus* desta pesquisa, a classificação das revistas e periódicos

científicos, intitulada *WebQualis* (2021-2024), o registro identificador de produções seriadas, conhecido como “*International Standard Serial Number*” (ISSN), e a quantidade de artigos publicados nas cinco revistas.

Quadro 4 – Revista e qualidade dos artigos selecionados

NOME DA REVISTA	<i>WebQualis</i> (2021-2024)	ISSN	QUANTIDADE DE ARTIGOS PUBLICADOS
Revista Espaço do Currículo.	A3	1983-1579	4
Germinal: Marxismo e Educação em Debate.	A3	2175-5604	2
Revista HISTEDBR <i>On-line</i> .	A3	1676-2584	1
Roteiro.	A1	2177-6059	1
<i>Colloquium Humanarum</i> .	A3	1809-8207	1

Fonte: O autor.

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa foram avaliados, aceitos e publicados em revistas com estratificação no *WebQualis* (Quadro 4). Tal avaliação em conceitos é empreendida quadrienalmente pela Capes em formato de *rankings*; salienta-se, também, que as cinco revistas adotam o procedimento avaliativo por pares e sem a identificação dos autores (duplo-cegas).

Entre os nove artigos, quatro foram publicados pelo periódico “Revista Espaço do Currículo”, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, sendo uma quantidade significativa (44,44%). Esse periódico objetiva divulgar estudos curriculares nacionais e internacionais que dialoguem com diversas vertentes epistemológicas do campo, destacando a relação entre sociedade, educação e currículo.

Na Tabela 2, foram listados os nomes dos autores e a quantidade de artigos publicados e selecionados para o *corpus* desta investigação.

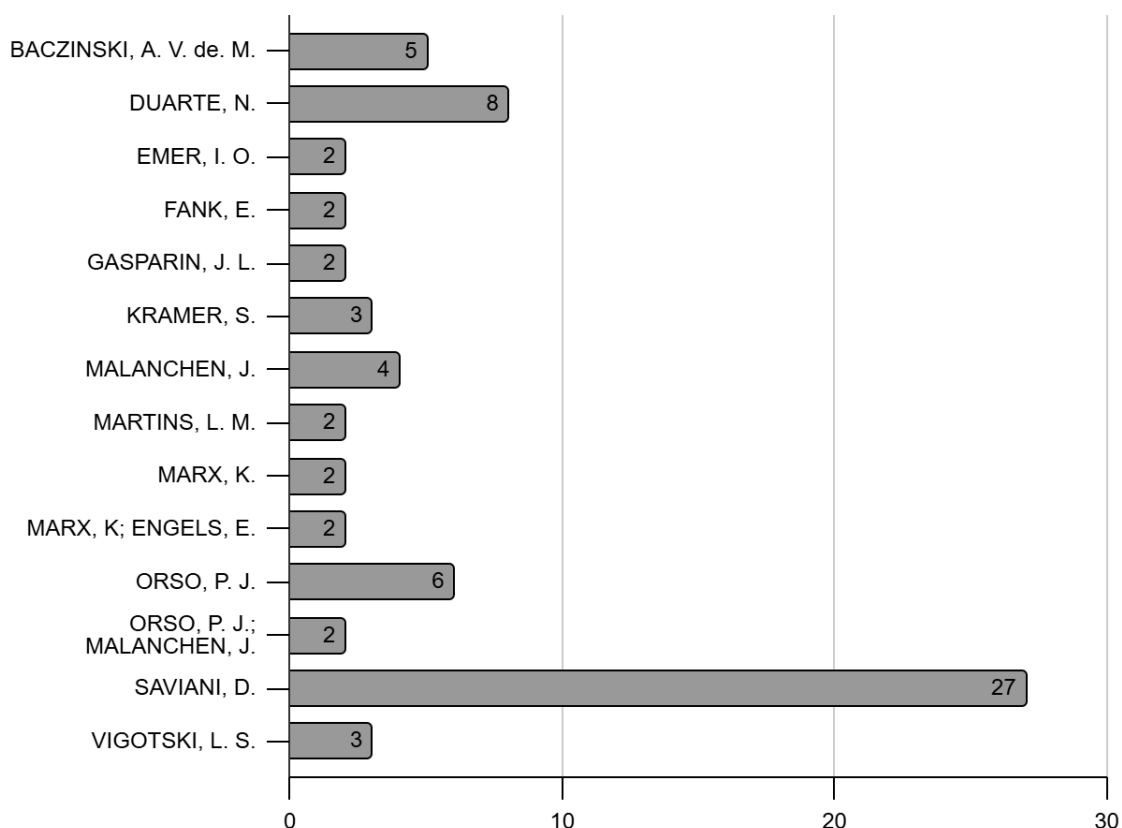
Tabela 2 – Autores e quantidade de publicações

NOME DOS AUTORES	QUANTIDADE DE ARTIGOS
Afonso Mancuso de Mesquita	01
Alinne Martins de Souza	01
Celso Sidinei Balzan	01
Eliza Maria Barbosa	01
Flávia da Silva Ferreira Asbahr	01
Géssica Dal Pont	01
Glaucia Rufato	01
Jorge Monteiro	01
Paulino José Orso	03
Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta	01
Julia Malanchen	01
Juliana Aparecida Poroloniczak	01
Jussara Marquezi	01
Leonete Dalla Vecchia Mazaro	01
Matheus Bernardo Silva	01
Sandra Tonidandel	01
Silvana Galvani Claudino-Kamazaki	01
Telma Adriana Pacífico Martineli	01
TOTAL	20

Fonte: O autor.

O *corpus* da pesquisa é composto por 18 autores, e cada um contribuiu para a temática com uma publicação, com exceção de um dos autores, vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), autor de três publicações de artigos. No Gráfico 2, foram sistematizados os autores com no mínimo duas referências utilizadas nos artigos selecionados para esta investigação.

Gráfico 2 – Autores com mais produções referenciadas nos artigos



Fonte: O autor.

Verifica-se, no Gráfico 2, a rede de elaboração teórica fundamentada no MHD em movimento e na construção coletiva aplicada à educação brasileira e aos currículos. O autor mais referenciado entre os nove artigos selecionados é o professor emérito Dermeval Saviani (Unicamp), tendo 27 textos de sua autoria citados direta e indiretamente. Essa presença expressiva não surpreende, haja vista que esse profissional, além de idealizador, é a principal autoridade sobre essa teoria pedagógica.

Vale pontuar que o texto mais referenciado de Saviani nos artigos que compõem o *corpus* desta investigação é o livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações”, presente em sete, dos nove artigos (77,78% do total). Outros autores que se destacam são Newton Duarte (Unesp), com oito referências, e Paulino José Orso (Unioeste), com seis referências, representando os principais pesquisadores sobre currículos escolares fundamentados na PHC no Brasil.

A distribuição e a frequência dos artigos coletados objetivaram realizar algumas aproximações, visando encontrar familiaridades para se compreender a estrutura dos textos que integraram o *corpus* da investigação.

3.5.2 Síntese e análise dos resultados

Acerca dos resultados coletados da RSL para a compreensão dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa, discorre-se sobre aspectos basilares como o local de sua implantação e os níveis educacionais a que a proposta curricular se destina. Por seguinte, discute-se sobre os objetivos gerais, o referencial teórico utilizado, as metodologias e os principais resultados dos artigos.

Por meio do movimento materialista e histórico do método, foram realizadas leituras e análises que resultaram na compreensão das múltiplas determinações presentes nos textos, traduzidas nesta investigação como as categorias analíticas emergidas do objeto de estudo. São elas: (i) os obstáculos teóricos e práticos no processo de implantação; (ii) a relação dialética entre educação e política; e (iii) os impactos ideológicos em razão da característica contra-hegemônica e os esforços coletivos, possíveis e necessários para manutenção e desenvolvimento dos currículos escolares fundamentados na PHC.

Evidentemente, foram consideradas as categorias nucleares do MHD da totalidade, contradição e mediação numa relação de pesquisa dialética adequada ao método (Paulo Netto, 2011), sendo que as abstrações do objeto e a investigação do contexto brasileiro impactaram o aflorar das categorias de análise, extrapolando as reflexões para a elaboração de cinco atos urgentes e necessários para se implantar e manter currículos oficiais fundamentados na PHC, contribuindo, de modo consistente, com a tese.

No Quadro 5, sintetizam-se as informações relativas ao local da implantação da PHC e os níveis de ensino da proposta curricular histórico-crítica, mantendo-se a ordem numérica (Quadro 3).

Quadro 5 – Localidade e níveis educacionais da proposta curricular histórico-crítica

AUTORES	LOCALIDADE DO ARTIGO	NÍVEL EDUCACIONAL DO CURRÍCULO
1. Orso; Tonidandel (2013).	Estado do Paraná.	Ensino fundamental.
2. Claudino-Kamazaki; Asbahr; Mesquita (2018).	Bauru/São Paulo.	Ensino fundamental.
3. Souza; Poroloniczak (2020).	Estado do Paraná.	Ensinos fundamental e médio.
4. Dal Pont; Silva (2023).	Criciúma/Santa Catarina.	Ensino fundamental.
5. Barbosa; Pimenta (2018).	Araraquara/São Paulo.	Educação infantil.
6. Mazaro; Orso (2018).	Cascavel/Paraná.	Educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação de jovens e adultos.
7. Balzan; Orso (2013).	Itaipulândia/Paraná.	Ensino fundamental.
8. Rufato; Martineli; Monteiro (2021).	Maringá/Paraná.	Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
9. Marquezi; Malanchen (2019).	Foz do Iguaçu/Paraná.	Ensino fundamental.

Fonte: O autor.

Atualmente, no Brasil, cada ano escolar equivale a uma série de ensino. A educação básica se inicia na educação infantil, período de creche e pré-escolar (até 6 anos); o ensino fundamental é a gênese da educação escolar formal, dividido em anos iniciais (6 a 10 anos) e finais (11 a 14 anos); o ensino médio é a última etapa da educação básica (15 a 17 anos). Há o direcionamento de uma das experiências para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino destinada aos jovens a partir de 15 anos e adultos maiores de 18 anos que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade correspondente às etapas de ensinos fundamental e médio.

O Quadro 5 possibilita salientar que o estado do PR é o berço das implantações curriculares fundamentadas na PHC, uma vez que advêm dessa localidade a publicação mais antiga (2013) e a maior quantidade de experiências (66,67%). A bibliografia corrobora tal constatação, afirmando que as discussões educacionais com base na PHC tiveram como gênese o período pós-cívico militar, sendo alavancada pela iniciativa e pressão da classe docente no início dos anos 1990 (Orso; Tonidandel, 2013).

A publicação mais recente é uma aproximação teórica na cidade de Criciúma, no estado de SC, que não possui raízes progressistas consolidadas e está iniciando o processo de luta para a transformação da proposta curricular. Além desta, há outras duas experiências relatadas nos nove artigos que integram o *corpus* da pesquisa que não foram realizadas em municípios paranaenses, são elas Araraquara e Bauru, no estado de SP. Tais propostas curriculares são fruto de movimentos educacionais

alheios às recomendações do Estado, utilizando-se da municipalização da educação infantil e do ensino fundamental para lutar de modo contra-hegemônico pela educação.

A PHC está na contramão de todas as políticas educacionais neoliberais e, para a sua implantação, torna-se imprescindível um movimento proveniente de estudos e da apropriação dessa teoria pedagógica. Nesse sentido, não é coincidência que as três experiências externas ao estado do PR foram propostas em municípios que possuem rede própria de ensino básico, contam com Instituições de Ensino Superior (IES) atuantes na formação crítica dos professores e são cidades de grande ou médio porte com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHm) acima da média nacional (ATLAS, 2010).

No Quadro 6, apresentam-se os objetivos e os principais resultados encontrados nos artigos.

Quadro 6 – Objetivos e resultados dos artigos selecionados

Nº	OBJETIVOS GERAIS	PRINCIPAIS RESULTADOS
1.	Não efetivou a institucionalização do currículo paranaense.	Ocorreu descontinuidade de governos, resultando na implantação apenas no discurso, enfraquecida politicamente pela classe educacional de uma proposta mistificada teórica e ideologicamente.
2.	Abordagem da retrospectiva da construção coletiva do currículo de Bauru/SP.	Destaca como principal desafio para efetivação de um currículo dessa natureza a instrumentalização da atividade docente na perspectiva da PHC.
3.	Aponta as consequências da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o abandono das diretrizes municipais pautadas na PHC.	O currículo do estado do Paraná foi descaracterizado pela sua proposta e perspectiva inicial, sendo hoje apenas mero instrumento para o desenvolvimento de habilidades e competências objetivadas na necessidade do mercado.
4.	Analisa o processo de descontinuidade e ruptura da proposta curricular de Criciúma/SC.	O currículo desconsidera a necessidade da mediação teórica com a PHC e o MHD, adotando pressupostos antagônicos advindos da pedagogia das competências.
5.	Apresenta a trajetória de avanços e descontinuidades na rede municipal de educação infantil de Araraquara/SP.	Os avanços e recursos devem ser compreendidos como parte do embate político inerente ao processo de implantação de um currículo progressista.
6.	Investiga o processo de construção do currículo de Cascavel/PR.	A construção do currículo foi um processo de trabalho sistematizado e coletivo entre os professores da rede municipal, sua elaboração com fundamentos da PHC é instrumento de defesa da educação pública emancipadora para a classe trabalhadora.
7.	Investiga os desafios de institucionalizar a PHC na rede pública de Itaipulândia/PR.	Os desafios para se implantar a PHC no município se inserem nos três grandes desafios da educação brasileira. Destaca que a experiência expõe brechas educacionais para a implantação, ação e luta vinculada à PHC, sempre vislumbrando a educação para além da escola, considerando o viés político presente na sociedade capitalista.
8.	Analisa os pressupostos teóricos do currículo de Maringá/PR, relacionando-o com a sua organização e sistematização.	Constata que não há coerência teórica no currículo e que a tendência positivista de neutralidade presente no documento é insuficiente para o discurso de ruptura e incongruente à PHC.
9.	Analisa se a PHC se materializa nas políticas e no currículo de Foz do Iguaçu/PR no período de 2007 a 2017.	As políticas antagônicas neoliberais são obstáculos para a efetivação da PHC, entretanto, considera-se que há materialização dos fundamentos do currículo implantado.

Fonte: O autor.

Observam-se os diferentes objetivos e contextos de aplicação dos textos coletados. Cinco objetivos estavam ligados ao estudo do processo de construção de currículos fundamentados na PHC; três se relacionavam à avaliação da efetivação, institucionalização, materialização ou descontinuidade das propostas histórico-críticas; e dois teciam análises relativas à coerência teórica e às legislações nacionais conflitantes com as propostas curriculares.

Ainda com base no Quadro 6, debruçando-se sobre os principais resultados, é evidente a assertividade de Saviani (2011) ao elencar os três principais obstáculos

da educação brasileira para a implantação de currículos fundamentados na PHC, que são: i) a ausência de um homogêneo sistema nacional de ensino; ii) a precariedade de questões materiais e organizacionais; e, iii) a descontinuidade de políticas educacionais. Esses fatores impactam as experiências que muitas vezes não se efetivam de modo prático, uma vez que são propostas mistificadas em prol de atender aos anseios mercadológicos de formação de competências, descaracterizando a educação emancipatória e totalizante, defendida pela PHC, por meio da transmissão dos conteúdos clássicos.

Outro aspecto encontrado nos resultados dos artigos é o viés político para a implantação de currículos histórico-críticos; observa-se um processo de embate contra forças conservadoras em prol dos interesses da burguesia. É possível notar que, para se obter êxito na implantação, são necessárias ações coletivas que fortaleçam a classe de trabalhadores da educação, instrumentalizando-os na perspectiva teórica almejada (Marquezi; Malanchen, 2019).

Os resultados dos artigos que compõem o *corpus* da pesquisa evidenciam a importância de os currículos críticos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural (THC) executarem a mediação pedagógico-educacional com a PHC, sendo adequados para minimizar a miscelânea teórica que essa carência pode gerar. As experiências dos currículos implantados ou descontinuados indicam possibilidades de luta e atuação para os defensores da escola pública, gratuita e de qualidade para a classe trabalhadora.

Ao se contemplar analiticamente o referencial teórico e os métodos aplicados pelos artigos selecionados por meio da RSL, mesmo que, em alguns textos, não constem explicitamente essas informações, foi possível identificar como mais presentes a bibliografia crítica da THC e suas ramificações e, metodologicamente, a utilização da revisão de bibliografia e a análise documental. Esse padrão ocorreu devido à especificidade da temática de investigar a implantação de currículos escolares formais fundamentados na PHC.

Com a intenção de sintetizar o conteúdo dos artigos e suas principais contribuições acadêmicas, três categorias analíticas emergiram das abstrações e análise dos textos. A primeira refere-se aos obstáculos teóricos e práticos no processo de implantação: ao tratar do processo de implantação, observam-se as especificidades das experiências, os diferentes momentos históricos em que se iniciaram, os distintos modelos e, em comum, a aglutinação e a pressão popular contra

o período ditatorial no Brasil, como no estado do PR na década de 1980, ou com parcerias entre as Secretarias Municipais de Educação (SME) e IES entusiastas da PHC.

Como obstáculos teóricos, é presente nos nove artigos o fato que os currículos deveriam assumir-se como críticos e não reprodutivistas, porém parte deles tem sido implantada esvaziada de conteúdo ou submetida a uma miscelânea teórica para viabilizar sua implantação. O exemplo mais contundente dessa questão é a BNCC, que se impõe nos currículos por ser uma legislação nacional obrigatória, exigindo criatividade dos elaboradores curriculares dos municípios para não abandonarem a PHC, como ocorreu em Criciúma/SC.

Nos obstáculos práticos, ressalta-se o fato de que os professores não conheciam o referencial teórico adotado no currículo ou dele ainda se apropriavam durante a implantação. Vale destacar, também, as dificuldades referentes à falta de infraestrutura das escolas e da profissão, que carecem de espaço e tempo para formação continuada e discussão teórica, e a crescente desvalorização do profissional da educação, assim como a ausência de planos de carreira.

Saviani (2009; 2011; 2019) pontua sobre o dilema teórico-prático que envolve a PHC, destacando que esta teoria pedagógica não surge da prática escolar empírica, e, sim, de uma elaboração teórica e coletiva sobre a função da escola. Isto é, implica a compreensão dialética entre teoria e prática, uma vez que define a educação como mediação do processo de humanização dos indivíduos, assinalando quais conhecimentos transmitir e como realizar esse ensino. Consequentemente, o movimento teórico é retroalimentado dialeticamente com as práticas educacionais de implantações, resultando em ajustes e aprimoramentos mútuos da *práxis*.

Vale salientar que a teoria não trará um método perfeito e completo para se implantar a PHC na prática, muito menos que essa implantação ocorrerá por decreto de lei unilateral. Esse processo histórico será efetivo e capaz de superar os obstáculos teórico-práticos quando transformar a consciência pedagógica e as condições das escolas reais e objetivas, possibilitando a reorganização do trabalho, pedagógico de modo consciente e intencional, para a centralidade do ensino dos conteúdos clássicos em prol da classe trabalhadora (Saviani, 2009; 2011; 2019).

A segunda categorização que emergiu dos artigos que integram o *corpus* deste estudo é a relação entre educação e política. Compreende-se essa dinâmica como um embate de interesses entre as classes burguesas e trabalhadoras inerentes

à sociedade de mercado, sendo os currículos progressistas instrumento fruto do trabalho coletivo e contra-hegemônico visando à transformação social por meios pelos quais todos tenham acesso aos conhecimentos clássicos (artísticos, científicos, filosóficos e afins). A educação tende a ser o elo mais fraco nessa disputa, impactada pelos ataques conservadores e neoliberais via sabotagem de políticos, legislações que vetam e alteram o conteúdo dos currículos, descontinuidade de mandatos e equipes de gestões municipais e eleições representativas que elegem candidatos sem aderência às propostas dos municípios.

Saviani (2011, p. 45) defende que “[...] o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político”, uma vez que se insere nas relações sociais e produtivas cumprindo a função de reproduzir ou transformar essa realidade. Logo, implantar a PHC, visando à transmissão e apropriação crítica dos conteúdos clássicos para todos, é um feito que carece da mediação educação-política, percorrendo em sentido oposto os pressupostos da sociedade capitalista que constituiu historicamente a escola enquanto instituição ajustada aos anseios das classes dominantes (Saviani, 2009; 2011; 2019).

Nessa instância, evidencia-se a terceira e última categoria analítica, que consiste nos esforços coletivos, possíveis e necessários para a manutenção e desenvolvimento dos currículos escolares fundamentados na PHC. A ênfase recai nos elementos basilares para que não ocorra desmobilização na luta por parte da classe educacional progressista nos embates políticos e que haja a consciência de que elaborar um currículo escolar com base na PHC não é o suficiente para transformar a realidade educacional, sendo necessário um conjunto de ações para a materialização daquele.

É basilar que as experiências de implantação da PHC sejam mantidas e conservadas ao longo do tempo com continuidade, haja vista que a educação gera efeitos de transformação da prática social no longo prazo, ou seja, exige superar as descontinuidades educacionais e políticas por períodos suficientes para agir sobre os indivíduos de modo formativo indireto e mediato irreversivelmente (Saviani, 2009; 2011).

Para além das abstrações sobre as categorias analíticas, defendem-se, como caminhos e possibilidade de transformação das atuais condições concretas de ensino e aprendizagem que envolvem a educação no Brasil e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade mais equânime e justa, os seguintes cinco atos: a)

valorização dos profissionais da educação e do magistério; b) urgente organização coletiva da classe educacional para que seja resistência ativa, cética e fiscalizadora dos governos em exercício; c) planejamento, organização, direção e controle de ações políticas articuladas que viabilizem os currículos escolares que implantam a PHC; d) parcerias entre escolas, secretarias e IES da região para ações sinérgicas; e) trabalho pedagógico intencional e consistente na formação teórica do corpo docente.

Os obstáculos quanto à obtenção de uma educação emancipadora são desafiadores e agravados pela historicidade educacional brasileira sintetizada por Saviani (2011) em três elementos: i) ausência do homogêneo sistema nacional de ensino; ii) precariedade de questões materiais e organizacionais; e iii) descontinuidade de políticas educacionais. Nesse sentido, os cinco atos elencados devem ser compreendidos como contrapontos práticos possíveis e emergentes que sintetizam caminhos para a atuação coletiva da comunidade educacional, visando implantar, manter e desenvolver currículos e políticas educacionais fundamentadas na PHC, mitigando as dificuldades e promovendo os conteúdos clássicos que desenvolveram as mais aprimoradas formas de agir, sentir e pensar para todos os indivíduos.

3.6 Considerações finais

Distante de esgotar a temática ora contemplada, previamente se estabeleceu o escopo do estudo com aprofundamentos nos tópicos essenciais do objeto investigado. Salienta-se que a realidade histórica está sempre em movimento e modificando os objetos de estudos e fenômenos socioeconômicos, nesse sentido, este artigo visa contribuir, de modo consistente, para a literatura das temáticas, sendo uma aquisição fidedigna e científica.

O foco desta discussão foi investigar os diferentes artigos que abordaram a implantação formal de currículos escolares fundamentados na PHC, sendo imprescindível para pesquisadores da área de políticas educacionais, com ênfase para currículos, teorias pedagógicas, trabalho e educação. Pontua-se que o objetivo geral foi alcançado: analisar criticamente os nove textos selecionados por meio da RSL.

Como principais resultados, destacaram-se as relações de similaridade das experiências, principalmente o fato de os municípios de médio ou grande porte utilizarem a municipalização de educação infantil e do ensino fundamental para, de

modo contra-hegemônico, buscar transformar a educação de sua localidade, almejando melhorar a sua realidade social em prol da sociabilidade mais equânime, solidária e sustentável.

É evidente que os tentáculos neoliberais sobre a educação no Brasil são inúmeros, e, quando as diretrizes hegemônicas não partem do Governo Estadual, outros obstáculos se impõem para obstruir a implantação teórica e prática da PHC. Nesse sentido, são notórias as legislações federais que desvirtuam as propostas histórico-críticas com a imposição da formação por competências e em detrimento da transmissão dos conteúdos clássicos para todos os indivíduos, as inúmeras contradições, descontinuidades de gestão e as sabotagens políticas para o não estabelecimento de um ambiente fértil aos currículos e programas histórico-críticos.

Em razão da especificidade da temática deste texto, os artigos investigados adotaram metodologicamente os instrumentos de revisão bibliográfica e análise de currículos oficiais via pesquisa documental. Os artigos também abordaram minimamente o processo de implantação dos currículos, expuseram alguns desafios específicos de cada localidade e direcionaram ações necessárias para se alterar essa realidade.

Reitera-se que emergiram, dos artigos, três categorias que sintetizam as múltiplas determinações e desafios dessa temática acerca dos obstáculos teóricos e práticos no processo de implantação da PHC. Isso se fez presente em todos os textos investigados, com ênfase nas experiências do estado de SP, as quais apontaram adesão, de forma passiva, a valores neoliberais e resistência a teorias críticas e revolucionárias. Contudo, há experiências de implantação da PHC que se destacam enquanto exceções no contexto paulista.

A relação dialética entre educação e política foi a segunda categoria que emergiu dos artigos analisados, impulsionada pela característica contra-hegemônica da PHC, observada nos textos que visam desvirtuar a função política da escola e se atrelar às pedagogias do aprender a aprender, que almejam à formação de mão de obra competente para atender aos anseios do capital.

A terceira e última categoria sintetiza os esforços coletivos, possíveis e necessários para manutenção e desenvolvimento dos currículos escolares fundamentados na PHC. Atenta-se para os avanços e retrocessos das experiências devido ao embate das forças conservadoras *versus* forças progressistas, bem como a influência das condições da educação que já representam desafios crônicos por si

sós. Tais desafios, para Saviani (2008a, p. 255), constituem “[...] a impossibilidade da universalização efetiva da escola, a impossibilidade do acesso de todos ao saber e a impossibilidade de uma educação unificada”.

De modo geral, após a execução da investigação, afirma-se que esta foi integralmente exitosa e gerou contributos para o campo educacional no qual se insere, sobretudo, no mapeamento e revisão dos artigos que atendem ao escopo investigado. Vale salientar que a tendência pedagógica e o objeto de estudo são recentes, contra-hegemônicos e emergentes, implicando limitações, a exemplo da quantidade de publicações encontradas em bases de dados internacionais e latino-americanas por meio da RSL.

Em conclusão, como sugestão de possíveis investigações vindouras, para além de estudos empíricos comparativos com as perspectivas dos estudantes, professores e secretários da Educação, é imprescindível ampliar a quantidade de análises-interventivas sobre currículos pautados na PHC, uma vez que os instrumentos metodológicos utilizados nesse campo de estudo da área educacional tendem a ser a pesquisa documental isoladamente.

3.7 Referências

ARAÚJO, Gisele Silva. **Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente: 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157231>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ARAÚJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manuel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ATLAS. **Atlas do índice de desenvolvimento humano do Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983–1994): legitimação, resistências e contradições. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Campinas, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9720>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BALZAN, Celso Sidinei; ORSO, Paulino José. Os desafios da institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia-PR. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 159-173, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9707>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BARBOSA, Eliza Maria; PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 146-153, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BIOLCHINI, Jorge; MIAN, Paula Gomes; NATALI, Ana Candida Cruz; TRAVASSOS, Guilherme Horta. **Systematic review in software engineering**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/es67905.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MESQUITA, Afonso Mancuso de. Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru-SP: em busca de articulação entre conteúdo e forma. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 168–179, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39404>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DAL PONT, Géssica; SILVA, Matheus Bernardo. Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares do ensino fundamental de Criciúma/SC (2020): continuidade e ruptura. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, e30088, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v48.30088>.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão-crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102. 2010.

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

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARQUEZI, Jussara; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica: análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu – 2007/2017. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 13-31, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3006>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica e o currículo do município de Cascavel: implantação, implementação e efetivação. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017. Disponível em: <https://midas.unoeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. O processo de produção do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 1046-1061, Out. /Dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653854>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, San Francisco, v. 6, n. 7, 2009. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 144–158, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9706>.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RUFATO, Glaucia; MARTINELI, Telma Adriana Pacífico; MONTEIRO, Jorge. Pedagogia histórico-crítica e a apropriação neoliberal: a contradição nas políticas educacionais no município de Maringá-PR. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61347>.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SOUZA, Alinne Martins de; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Diretrizes curriculares de arte (2008) e CREP-ARTE (2020): da pedagogia histórico-crítica ao limbo teórico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 781-793, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53907>.

SEÇÃO IV

4 ESTUDO 2 – AS LEIS DE BASE DA EDUCAÇÃO E OS DOCUMENTOS CURRICULARES: ANÁLISE COMPARADA DE BRASIL E PORTUGAL DOS DETERMINANTES E SIMILARIDADES NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/BÁSICA²⁰

4.1 Resumo e palavras-chave

RESUMO: A etapa inicial da educação formal e obrigatória é amplamente discutida, defendida e regulamentada na sociedade contemporânea globalizada, resultando em condicionantes nos currículos escolares (conteúdo) e em como o processo educacional e pedagógico deve ocorrer (forma). Este artigo analisa criticamente as similaridades entre a Lei de Bases da Educação do Brasil e a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal e os seus determinantes e impactos nos respectivos currículos escolares para crianças de seis a dez anos. A investigação consiste na Revisão Sistemática de Literatura com base no Protocolo PRISMA e em análises documentais. Além das Leis de Bases de Brasil e Portugal, também foram contemplados com olhares cruzados a Base Nacional Comum Curricular (Brasil), com ênfase para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Programa de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Portugal). Metodologicamente fundamentados na base epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético, os dados gerados foram submetidos ao tratamento analítico de extração dos seus determinantes e articulados com as categorias nucleares do método científico. Diante dos principais resultados, salienta-se a influência neoliberal na formulação das políticas e observam-se algumas diferenças na organização educacional, da natureza do ensino, para essa faixa etária e os impactos práticos nas escolas. As categorias analíticas exibiram semelhanças nos princípios e condicionantes nos currículos escolares, mesmo se considerando os distintos contextos sociais, sistemas educativos e qualidade do ensino público de ambos os países.

Palavras-chave: educação comparada; sistema de ensino; currículo escolar; implementação de currículo; Brasil-Portugal.

4.2 Abstract and Keywords

²⁰ Estudo 2: Integra a presente tese, elaborada no formato *multipapers*. O manuscrito está sendo preparado para a submissão ao periódico Educação, Sociedade & Culturas (ESC), classificado como Qualis A2.

ABSTRACT: The early stages of formal and compulsory education are widely discussed, defended and regulated in today's globalized society, resulting in constraints on school curricula (content) and on how the educational and pedagogical process should take place (form). This article critically analyzes the similarities between Brazil's Basic Education and Portugal's Basic System Law as well the underlying factors and impacts on the respective school curricula for children aged six to ten. The research consists of a systematic literature review based on the PRISMA Protocol and documentary analysis. In addition to the Basic Laws of Brazil and Portugal, the study also included a comparative analysis of the National Common Core Curriculum Base (Brazil), with an emphasis on the early years of elementary school, and the first cycle of basic education (Portugal). Methodologically grounded in the epistemological framework of Dialectical Historical Materialism, the data generated was subjected to analytical treatment to extract their determining factors and were linked to the core categories of the scientific method. Considering the main results, the neoliberal influence on policy formulation is highlighted and some differences are observed in the organization of education, the nature of instruction for this age group, and the practical impacts on schools. The analytical categories showed similarities in principles and constraints of school curricula, even considering the different social contexts, education systems and quality of public education in both countries.

Keywords: comparative education; educational system; school curriculum; curriculum implementation; Brazil-Portugal.

4.3 Introdução

Este artigo trata-se de uma investigação educacional que integra uma tese brasileira de Doutorado em Educação, a qual objetivou compreender como as legislações mais amplas nos cenários educacionais determinam e condicionam importantes aspectos dos currículos escolares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (EFAI) no Brasil e das Matrizes dos Programa de Primeiro Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) em Portugal.

A problemática consiste nos seguintes questionamentos: Quais são os determinantes que condicionam os currículos escolares para crianças de seis a dez anos no Brasil e em Portugal? Há semelhanças entre esses elementos legislativos? Inicialmente, como hipótese dos possíveis resultados, acreditava-se que as similaridades seriam irrisórias, particularmente, por se considerar os índices qualitativos, os diferentes contextos e os respectivos sistemas escolares. Sobre os condicionantes, supunha-se que não incidiam influência neoliberal nessa etapa de escolarização, sendo determinados apenas por fundamentos mais amplos das estruturas e organizações educacionais.

O escopo adotado é relevante para a referida tese de doutorado em Educação à medida que promove olhares cruzados em legislações e documentos portugueses similares aos que condicionam a seleção dos conteúdos e definem as formas de ensino no Brasil. Ou seja, determinam os currículos escolares e, conseqüentemente, a implantação formal da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no estado de São Paulo (SP), uma vez que esses fenômenos educacionais dependem basilarmente do incentivo à municipalização dos ensinos infantil e fundamental ancorados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e na Base Nacional Comum Curricular no Brasil (BNCC) (Brasil, 2018).

Nesse contexto científico, investigar as questões educacionais que abrangem os currículos escolares nos âmbitos de Brasil e Portugal torna-se relevante e exequível, uma vez que ambos os países possuem relação histórica que perpassa o período colonial, resultando em influências econômicas, socioculturais, religiosas, entre outras observadas nas relações diplomáticas contemporâneas (Mota, 2011).

Recentemente, no intuito de aproximar a relação entre as nações, foi assinada a Declaração XIII Cimeira Luso-Brasileira (2023), com a finalidade de fortalecer a parceria estratégica entre Brasil e Portugal, via colaboração em áreas como cidadania, mobilidade, economia, desenvolvimento sustentável, comércio, direitos humanos, educação, dentre outras (Brasil; Portugal, 2023).

Tais nações em questão vislumbram desafios e oportunidades para melhorar a educação e a qualidade de vida da sua população, e essa parceria estratégica tende a ser benéfica para ambas, pois os aspectos políticos se relacionam e se influenciam dialeticamente com a área educacional (Saviani, 2009).

Nessa direção, o Indicador de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma potente ferramenta para visualizar a confluência desses fatores e a realidade concreta; no último relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) 2023/2024, Brasil e Portugal foram classificados como alto e muito alto (respectivamente, 0,754 e 0,866) (PNUD, 2024).

Convém ponderar conceitualmente sobre alguns elementos centrais para potencializar a assimilação do leitor deste artigo. Nesse sentido, compreende-se o currículo escolar nas perspectivas crítica e histórico-dialética, assim como em seus aspectos operacionais, o qual é composto por um conjunto de disciplinas formais ministradas aos estudantes, definindo a forma e os conteúdos dos programas e os tempos letivos destinados (Saviani, 2011; Oliveira; Ferreira, 2023).

Segundo os autores Oliveira e Ferreira, (2023), tais documentos apontam o grau de autonomia das escolas para atender ao conteúdo programático, ou seja, implicam os níveis de decisão e de responsabilidade atribuída aos gestores educacionais e ao corpo docente. Complementarmente, vale ressaltar, como respaldo da PHC, que o currículo deve ser compreendido como uma construção sócio-histórica, fruto da luta de classes, desse modo, deve formar integralmente os indivíduos por meio da mediação dos conhecimentos com a realidade, consequentemente, superando as desigualdades (Malanchen, 2014).

A PHC é uma teoria essencialmente brasileira, contexto no qual vislumbra o ensino fundamental como uma etapa formal de ensino na qual devem-se transmitir os conhecimentos clássicos e sistematizados pela humanidade. Entretanto, é necessário considerar a realidade concreta das crianças, superar o espontaneísmo e democratizar a educação para uma prática emancipada, autônoma e transformadora (Saviani, 2011).

Ferreira e Michels (2018) pontuam que o ensino fundamental no Brasil é orientado por suas respectivas legislações e diretrizes nacionais, das quais se destacam: a) Constituição Federal (CF) de 1988; b) LDB nº 9.394 de 1996; c) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB); e d) BNCC. Salienta-se que, embora o ensino fundamental contenha duas etapas, esta investigação se debruçou apenas nos anos iniciais que focam no desenvolvimento básico de crianças de seis a dez anos, almejando uma análise comparada paralela com as principais diretrizes similares portuguesas e o escopo geral da tese.

Em Portugal, quando se trata de “educação de primeiro ciclo”, refere-se ao ensino inicial da escolaridade obrigatória, também destinada a crianças de seis a dez anos. Esse ciclo é defendido como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças nas esferas físicas, sociais, emocionais e cognitivas (Ferreira, 2021). De acordo com a autora, o ensino no primeiro ciclo deve ser ativo e interativo de tal modo que proporcione uma experiência formativa que resulte no prazer do êxito escolar, na formação do hábito de estudos por meio do incentivo ao pensamento crítico e no desenvolvimento de competências.

No cruzamento dos temas: currículo escolar, análise de educação comparada internacional e legislações de sistemas de ensino, desemboca-se na área das políticas educacionais e na discussão teórica da tríade conteúdo, forma e destinatário. Para Saviani (2009), esse tripé é indissociável do processo pedagógico e é fulcral para

a formação integral. Nesta investigação, ao se partir do escopo metodológico adotado (bibliográfico e documental), a ênfase foi direcionada à compreensão dos condicionantes dos conteúdos (conhecimento sistematizado) e da forma (organização, métodos e práticas pedagógicas).

Este artigo foi organizado, dividido e sequenciado de modo lógico e apresenta-se com as seguintes seções textuais: (i) Introdução; (ii) Método científico; (iii) Educação comparada, neoliberalismo e educação básica; (iv) As diretrizes curriculares do Brasil e Portugal: histórico, estruturas organizacionais e natureza do ensino; (v) Considerações finais; e (vi) Referências bibliográficas e documentais.

4.4 Método científico

Nesta seção do artigo científico, explicita-se a metodologia adotada. A base epistemológica que fundamenta a pesquisa, suas análises e os instrumentos de coletas de dados aplicados, que foram: a) a Revisão Sistemática de Literatura (RSL) seguindo o protocolo “*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*” (PRISMA); e b) a pesquisa documental com a educação comparada socio-dinâmica.

Epistemologicamente, a investigação se ancora no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), de Friedrich Engels e Karl Marx, que, por definição, é um método de pesquisa que percorre o caminho para o conhecimento científico, partindo da realidade caótica, e que por meio de análises e abstrações, possibilita aprofundar e assimilar o objeto de estudo, compreendendo e apropriando-se da realidade concreta dos fenômenos de modo organizado e pensado das suas múltiplas determinações e historicidade (Martins; Lavoura, 2018).

Paulo Netto (2011) enuncia que essa base epistemológica superou por incorporação à filosofia dialética e idealista hegeliana, reinterpretando-a com uma perspectiva crítica e materialista. Ainda com base no autor, para se obter sucesso nesse processo de investigação, é necessário reproduzir de modo ideal os movimentos reais e históricos do objeto, desvelando os seus condicionantes.

Acentua-se que as análises com os pressupostos do MHD partem do próprio objeto e as categorias explicativas são extraídas e organizadas pelos pesquisadores, porém devem se considerar as categorias nucleares que estruturam o método, sendo as principais: a) totalidade, compreensão do mundo integrado e interagente; b)

contradição, ponto de partida que considera a presença e tensão de forças oposta sobre o mesmo fenômeno, resultando em movimento, conflito e até mesmo em transformação social; e c) mediação, que consolida o pressuposto dialético, impossibilitando análises isoladas ou que não considerem o movimento histórico (Paulo Netto, 2011).

Ao se considerar o potencial da utilização do MHD como lente interpretativa e analítica, compreende-se o método científico como ideal e eficaz ao ser complementado com os instrumentos de coleta de dados que potencializam a cientificidade dos resultados e promovem maior compreensão do objeto de estudo, como detalhado na próxima subseção.

4.4.1 Instrumentos para coleta de dados

As pesquisas bibliográficas buscam naturalmente por textos publicados anteriormente para serem utilizados como arcabouço teórico nas investigações, ou seja, são fontes secundárias de dados, distinguindo-se dos documentos e legislações, que são fontes primárias. Salienta-se que as RSL, seguindo o protocolo PRISMA, têm algumas particularidades, principalmente no que tange aos procedimentos metodológicos mais detalhados e rigorosos, que promovem cientificidade aos resultados (Moher *et al.*, 2009).

Sobre o protocolo PRISMA, Moher *et al.* (2009) afirmam que esse instrumento de coleta de dados é reconhecido internacionalmente e deve tornar cristalinas as três etapas da RSL, sendo elas: i) planejamento, via protocolo de revisão e produção das *strings*; ii) condução, destacando os juízes e os critérios adotados; e, iii) a tipologia de análise dos dados articulada com a base epistemológica.

A respeito do planejamento da RSL, vale ressaltar que as buscas de artigos científicos publicados na última década foram realizadas no dia 07 de dezembro de 2024 e atualizadas no dia 10 de janeiro de 2026. Acerca do protocolo de revisão desta investigação, explicita-se a redação narrativa, detalhando-se as informações basilares das buscas.

Os descritores utilizados foram verificados na base do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no *Thesaurus* Brasileiro de Educação. O modo meticuloso adotado permitiu selecionar nomenclaturas comumente utilizadas no Brasil e em Portugal na área acadêmico-educacional.

Os descritores utilizados foram: “educação comparada”; “sistema de ensino”; “currículo escolar”; “implementação de currículo”; “Brasil” e “Portugal”. Subsequentemente, as *strings* de buscas foram formuladas com o operador booleano “AND” e resultaram em oito *strings* que foram aplicadas em cinco bases de dados, totalizando 40 buscas.

A seleção das bases de dados prezou pela credibilidade e relevância da plataforma nos contextos acadêmicos nacional e internacional. Nesse sentido, objetivando garimpar produções brasileiras, utilizaram-se as plataformas: periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO.br).

No que tange às buscas por artigos disponíveis em bases de dados portuguesas, consultaram-se a *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO.pt) e os Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP). Internacionalizando esta investigação, todas as oito *strings* foram traduzidas pelos autores para o idioma “inglês” e aplicadas na base de dados multidisciplinar “SCOPUS”, desenvolvida e mantida pela Elsevier.

Outros aspectos importantes que nortearam as buscas e compõem o filtro 1 foi a tipologia dos textos: apenas artigos completos, publicados com acesso aberto e submetidos à revisão duplo-cego; no espaço temporal entre 2014-2024; publicados em qualquer idioma. Foram descartados os resultados duplicados. Esse procedimento metodológico resultou na localização de 101 artigos, posteriormente, aplicou-se o filtro 2, que, em síntese, consistiu na leitura minuciosa de todos os títulos, resumos e palavras-chave, sendo que os textos, para serem incluídos na análise, não poderiam estar duplicados e deveriam abordar os assuntos centrais da investigação, ou gerar resultados sobre o currículo do ensino fundamental no Brasil e/ou da educação básica de primeiro ciclo em Portugal.

Após a aplicação do filtro 2, foram selecionados dez artigos. A seguir, consta a Tabela 1 com a ilustração desse processo de seleção. Vale salientar que os resultados das buscas totais por *strings* foram representados nas colunas “B”, e a quantidade de artigos selecionados, respectivamente, refere-se às colunas “S”.

Tabela 1 - Síntese do processo de busca

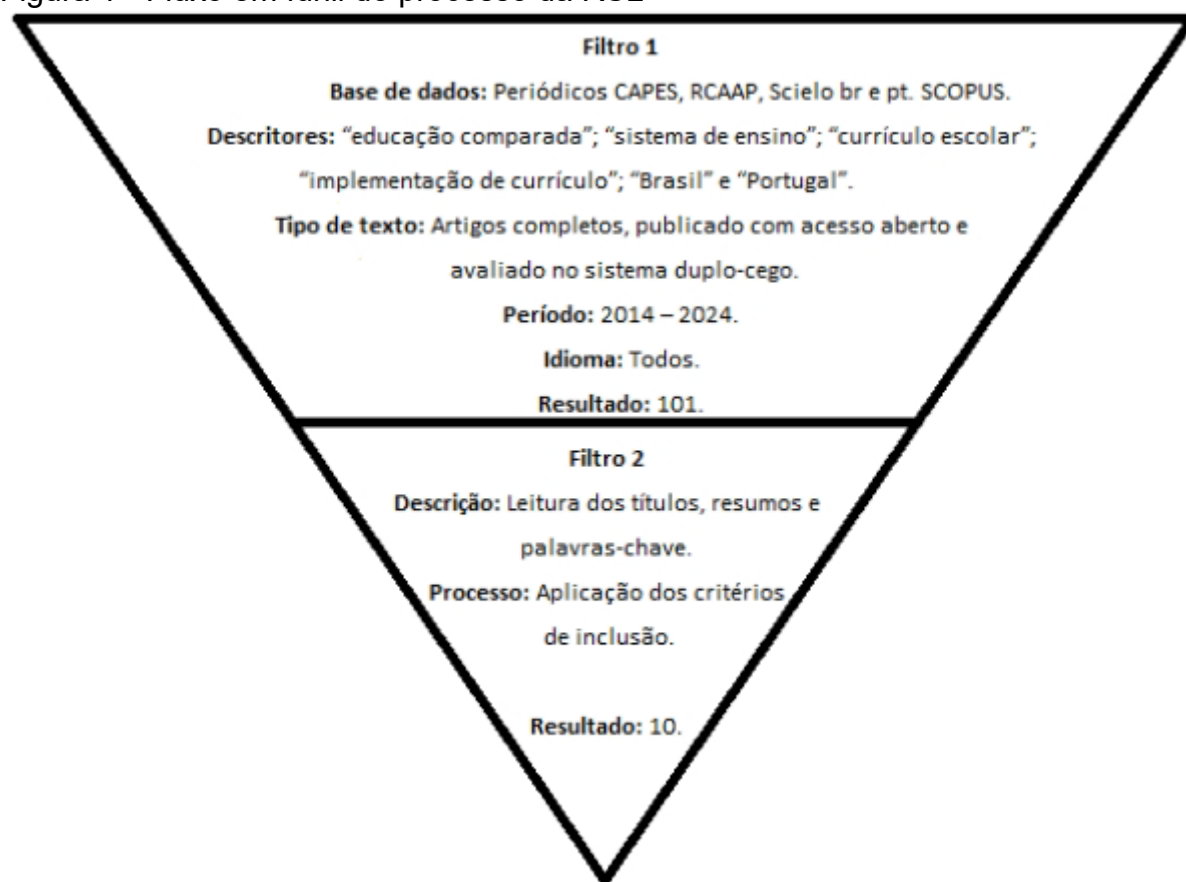
DESCRIPTOR E OPERADORES BOLEANOS (<i>Strings</i>)	BASES DE DADOS									
	CAPES		RCAAP		SciELO.br		SciELO.pt		Scopus	
	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S
"Educação Comparada" AND "Sistema de ensino"	2	1	1	0	0	0	0	0	48	3
"Educação Comparada" AND "Currículo Escolar"	2	1	1	0	1	0	0	0	7	0
"Educação Comparada" AND "Implementação de currículo"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
"Educação Comparada" AND "Brasil" AND "Portugal"	9	2	0	0	3	0	2	0	1	1
"Sistema de ensino" AND "Currículo Escolar" AND "Brasil"	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0
"Sistema de ensino" AND "Currículo Escolar" AND "Portugal"	0	0	1	0	0	0	0	0	7	0
"Sistema de ensino" AND "Implementação de currículo"	0	0	0	0	0	0	0	0	13	0
"Implementação de currículo" AND "Brasil" AND "Portugal"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	16	6	3	0	4	0	2	0	76	4

Fonte: O autor.

Os autores desta investigação atuaram como os juízes no processo de exclusão dos resultados que não atendiam ao escopo desejado. Na extração das informações, foram realizadas planilhas no excel/ visando-se sistematizar e categorizar os dados coletados com base no MHD. Moher *et al.* (2009) pontuam que as revisões sistemáticas costumam informar a tipologia de análise utilizada, e, nesta investigação, parte-se do MHD e, complementarmente, apropria-se da síntese narrativa, buscando-se de maneira fidedigna apontar as similaridades e contradições nos dados coletados.

Na Figura 1, apresentam-se, com um fluxo em funil, os filtros 1 e 2 ilustrando esse processo de investigação.

Figura 1 - Fluxo em funil do processo da RSL



Fonte: O autor.

O supracitado filtro de seleção da RSL faz parte do protocolo de revisão como recurso visual do PRISMA, resultando na seleção de dez artigos que foram lidos em sua integridade e incorporados ao referencial teórico desta investigação com base no MHD. Destaca-se que, dentre as cinco bases de dados utilizadas, apenas duas plataformas promoveram textos que se enquadram ao método, sendo eles: o periódico CAPES (seis textos) e o SCOPUS (quatro textos).

É norma do protocolo PRISMA garantir a transparência e o rigor do processo seletivo, proporcionando a possibilidade de reprodutividade científica. Nesse âmbito, elucidam-se, no Quadro 1, as informações basilares dos textos selecionados (sobrenome dos autores e títulos dos textos).

Quadro 1 - Autores e títulos dos artigos selecionados

AUTORES	TÍTULO DOS ARTIGOS
1. CAPISTRANO, D.; CARVALHO, C. (2021).	<i>National Reports and Global Education Policy Diffusion: The case of the Teaching and Learning International Survey.</i>
2. LUMERTZ, J. S. (2021).	O Sistema de Ensino Aprende Brasil e o processo de privatização em educação.
3. MADEIRA, A. I. (2023).	Dos “ecos do exterior” à internacionalização da educação: dinâmicas comparadas em Portugal (séculos XVIII-XX).
4. MARKS, E. <i>et al.</i> (2022).	Educação infantil durante o período da pandemia da COVID-19 no Brasil e em Portugal.
5. MATTOS, L. M. A.; GOMES M. M. (2021).	Meio ambiente como um valor cosmopolita: uma análise sócio-histórica comparada no currículo escolar de biologia.
6. SÁ, E. F.; CARVALHO, C. H.; ASSIS E SILVA, L. V. C. (2018).	A escolarização da infância rural no espaço lusobrasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945).
7. SILVA, F. C. T. (2019).	Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação.
8. VIANA, A. F.; SCHMITT (2023).	Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC.
9. VITORINO, A. J. R. (2014).	Local, nacional e universal nos estudos históricos de Educação Comparada: o caso das Ações Afirmativas na era genômica.
10. WERMKE, W.; FORSBERG, E.; SCHULTE, B. (2024).	<i>Working in the shadows: differentiation processes through and beyond the curriculum. Introduction to the special issue.</i>

Fonte: O autor.

Os artigos selecionados foram obtidos doravante à variedade de *strings* previamente definidas e utilizadas com o objetivo de interseccionar os diferentes assuntos da investigação de modo efetivo, factual e incontestável. Contudo, o escopo metodológico e os resultados apresentam limitações, porque existe a possibilidade de textos terem escapado dos filtros, além da composição dispersa dos dados que exigiu um processo laborioso de extração, organização e agrupamento temático.

Os temas dos textos selecionados são complementares ao escopo desta investigação e nenhum dos autores possui mais de uma publicação presente na amostra incorporada ao referencial teórico. A seleção dos instrumentos de coleta de dados ocorreu com o objetivo de investigar os impactos na formulação de currículos escolares considerando-se uma análise internacional entre Brasil e Portugal. Após esse detalhamento da RSL, passa-se aos procedimentos da análise documental.

A pesquisa documental se debruça em materiais que não passaram por tratamento analítico aprofundado e, geralmente, permitem contextualizar os fenômenos investigados (Evangelista; Shiroma, 2015). No caso deste artigo, os documentos analisados são legislações nacionais, o que promove a compreensão do contexto, a regulamentação e a forma ideal da organização dos sistemas de ensino.

Os documentos foram analisados e categorizados com base no MHD. Em relação ao Brasil, consultaram-se os seguintes documentos: Lei nº 9394/1996 (LDB) (Brasil, 1996) e o documento da BNCC (Brasil, 2018), com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. No tocante às legislações de Portugal, analisaram-se: Lei nº 46/1986, Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Portugal, 1986), e o Decreto-Lei nº 139/2012 (Portugal, 2012), com o realce para a educação de primeiro ciclo.

A seleção dos documentos legislativos em vigor nacionalmente nos respectivos países visou realizar uma análise cruzada e investigar os condicionantes nos currículos escolares de educação formal de crianças de seis a dez anos. Esse aspecto considera as inúmeras particularidades regionais que o objeto de estudo apresenta devido aos incentivos à municipalização da educação infantil e do ensino fundamental e os incorpora via análise socio-dinâmica macro de educação comparada.

A educação comparada é compreendida por Gomes Ferreira (2014) como um campo de estudo interdisciplinar, socio-dinâmico e sistemático que visa compreender as particularidades e as semelhanças entre sistemas, políticas e práticas educativas em distintos espaços geográficos com culturas, histórias e economias diferentes. Acentua-se que a educação comparada foi utilizada nesta investigação com alteridade e submetida à base epistemológica previamente definida, o que contribui para a categorização de modo relevante e pertinente do fenômeno científico.

4.5 Educação comparada, neoliberalismo e educação básica

Nesta seção, abordam-se as principais temáticas extraídas dos textos selecionados por meio da RSL. Ressalta-se que foi critério de inclusão que as bibliografias proporcionassem discussões teóricas e reflexões relativas ao ensino de crianças de seis a dez anos, com ênfase nos contextos de Brasil e Portugal.

Entre a amostra, constata-se a apropriação crítica da educação comparada enquanto instrumento metodológico na maioria dos textos, fruto do receio dos autores em realizar aproximações superficiais, gerencialistas e instrumentais de relevantes temas educacionais, o que possibilitou, conseqüentemente, elaborar elucubrações acerca do neoliberalismo globalizado e da educação básica.

É possível compreender o estudo comparativo como uma ferramenta teórica e metodológica que permite analisar documentos, sistemas educacionais e políticas

públicas de diferentes contextos e condições culturais, históricas e sociais. Destaca-se que os resultados obtidos por esse campo legitimam e distribuem conhecimentos na sociedade contemporânea, além de regularem e mobilizarem discursos que influenciam os processos de escolarização em todos os níveis (Silva, 2019; Vitorino, 2014).

Ainda sobre o conceito de educação comparada, em síntese, os textos da amostra convergem e se aproximam do supracitado Gomes Ferreira (2014) na seção anterior, contudo é possível observar as preocupações referentes à incorporação metodológica sem alteridade e/ou com interesses escusos à formação integral dos estudantes. A exemplo, Madeira (2023) atrela a educação comparada como um campo de investigação emergente nos relatórios das organizações internacionais unilaterais, principalmente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização para as Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), resultando em políticas educacionais extremamente racionalistas que ignoram os aspectos culturais e socioeconômicos (Capistrano; Carvalho, 2021).

Madeira (2023) apresenta o modo como as questões educativas foram pensadas em Portugal de forma comparativa com exemplos internacionais entre os séculos XVIII e XX. Capistrano e Carvalho (2021, p. 113), por seu turno, apontam que a comparação se tornou “[...] uma das principais fontes de informação para investigar os sistemas nacionais de educação e para informar a elaboração de políticas educativas em nível nacional”.

Vitorino (2014) é categórico ao afirmar que a educação comparada traz influências internacionais, suprimindo os valores dos locais e rompendo fronteiras. A situação é agravada com a crítica de Mattos e Gomes (2021) de que esse ideário neoliberal global tende a ser considerado verdade incontestável e é regulado socialmente nos currículos de diferentes contextos históricos, moldando as subjetividades e valores.

No que se refere às subjetividades, muitas vezes elas são ignoradas nas análises de educação comparada devido à relação pragmática neoliberal, o que possibilita comparar tudo e todos, desconsiderando-se continente, clima, história, cultura, desigualdades econômicas, idiomas etc. (Sá; Carvalho; Assis e Silva, 2018). Assim sendo, Gomes Ferreira (2014) salienta a importância da aplicação socio-dinâmica, buscando fenômenos similares, países entrelaçados historicamente e que

se evitem juízos de valores classificatórios (melhor ou pior), em prol de aprofundar e ampliar os estudos sobre determinados objetos educacionais.

O neoliberalismo, como se conhece atualmente, possui raízes no liberalismo clássico e, por definição, é uma abordagem político-econômica. Todavia, após a crise neoliberal de 2008, surgiu uma segunda geração do consenso de *Washington* que prezava, para além do “Estado mínimo”, que o Estado fosse imprescindivelmente empresarial via privatizações (Lumertz, 2021; Wermke; Forsberg; Schulte, 2024). Há autores do campo socioeducacional que delatam mais uma transformação dessa corrente ideológica, intitulando-a de Nova Gestão Pública (NGP).

Viana e Schmitt (2023) e Lumertz (2021) definem a NGP como uma reorganização da esfera pública da sociedade visando à descentralização e eficácia mediante o governo com a lógica mercantilista, privatista e reguladora dos direitos sociais, incluindo a educação, tornando o terreno fértil para a implantação da sua ideologia por meio de legislações e políticas educacionais.

A crítica por parte dos professores, acadêmicos, movimentos sociais e sindicatos educacionais acerca dos avanços e dos interesses neoliberais sobre a educação não é fato científico novo. Em geral, eles se fundamentam na evidência de que essa ideologia e suas respectivas políticas educacionais tendem a desvalorizar os professores e a formação integral e emancipadora dos indivíduos em prol de privatizações para se obter lucro, na falsa noção de meritocracia e na busca pela redução do papel do Estado.

Os relatórios das organizações internacionais unilaterais estão presentes no debate da educação pública em todo o mundo, incluindo Brasil e Portugal. Entretanto, particularmente em países emergentes, as recomendações e metas são mais severas, geralmente atreladas à capacidade de recorrer aos financiamentos externos que costumam ampliar as desigualdades em comparação com as nações desenvolvidas (Maximiano, 2022). As divergências entre o impacto neoliberal na educação formal de crianças de seis a dez anos nos países investigados se resumem aos “meios” e não à sua “finalidade”, uma vez que o Brasil, por ter uma administração descentralizada, também lida com a influência constante das iniciativas privadas, enquanto Portugal se ajusta continuamente para atender aos crivos qualitativos da União Europeia (UE).

Os dados da educação infantil e do ensino fundamental, para serem considerados válidos na ótica da educação comparada, devem ser padronizados

independentemente do contexto e aplicados nas crianças ao redor do mundo. Nesse viés, observa-se a avaliação externa como uma das principais fontes de dados da educação comparada. Sobre as avaliações externas de larga escala, Maximiano (2022) e Capistrano e Carvalho (2021) salientam que, apesar de altamente difundidas no campo educacional, não se pode assumir uma postura ingênua e acrítica da real preocupação dessas ferramentas em estabelecer um Estado regulador, *rankeador* e pouco participativo nos aperfeiçoamentos escolares.

Existem investigações relevantes e academicamente coerentes no campo da educação comparada desde que sejam aplicadas com alteridade, ceticismo e alinhadas com os valores e especificidades do trabalho educativo. Silva (2019) complementa que a utilização da educação comparada de modo contextualizado aos históricos socioculturais e acrescida de análises documentais pode auxiliar na investigação de documentos curriculares e em como eles determinam os processos de escolarização.

Wermke, Forsberg e Schulte (2024) enfatizam os cuidados necessários para se trabalhar com diretrizes e documentos curriculares, uma vez que as políticas neoliberais usam indiretamente a educação para reforçar suas agendas de estruturas hierárquicas intencionalmente desiguais. Vitorino (2014) não isenta o Estado do seu papel de manter seus aspectos culturais, atender e regular as suas legislações educacionais.

A relação política e educação, segundo Saviani (2009), é indissociável e dialética. Sendo assim, torna-se urgente a imposição de valores e métodos educacionais sobre o neoliberalismo que está subvertendo as técnicas de educação comparada, políticas, currículos e, implicitamente, as diretrizes da educação infantil e do ensino fundamental.

Na seção subsequente, apresentam-se os dados extraídos das legislações e documentos fundamentais da educação brasileira e da portuguesa sobre a composição dos currículos escolares, os quais foram analisados com base no MHD.

4.6 As diretrizes curriculares do Brasil e Portugal: histórico, estruturas organizacionais e natureza do ensino

Com a finalidade de articular teoricamente os contextos históricos relativos à educação formal de crianças de seis a dez anos e exibir o entrelaçamento cultural

luso-brasileiro com a análise documental realizada com enfoque nas leis e diretrizes basilares da educação de ambos os países, elaborou-se esta seção. As análises críticas tiveram como objetivos principais investigar as similaridades organizacionais entre as legislações e diretrizes e possibilitar reflexões sobre a estrutura administrativa, a natureza de ensino e os impactos nos currículos.

Historicamente, a educação fundamental brasileira é marcada por avanços, desafios e inúmeras modificações ao longo do tempo, a partir da criação das primeiras escolas com princípios religiosos e elitistas em razão da chegada dos jesuítas no Brasil no século XVI, perpassando pelo marquês de Pombal, com as primeiras escolas controladas pelo Estado, e o século XIX, marcado pelo período excludente dos menos abastados durante o império e as subsequentes reformas educacionais do século XX, marcadas por muitas iniciativas, inclusive o escolanovismo visando modernizar o ensino (Saviani, 2009; Mota, 2011; Ferreira; Michels, 2018).

No século XX, ocorreram inúmeras modificações na composição da educação, com avanços e retrocessos, destacando-se a obrigatoriedade e a responsabilidade do Estado na promoção do ensino primário gratuito advindo do governo de Getúlio Vargas, o marco histórico do período ditatorial no Brasil com foco tecnicista para a formação de mão de obra qualificada para o mundo do trabalho, até a redemocratização do país que gestou legislações atuais, a exemplo da CF de 1988 e da LDB de 1996 (Marks, *et al.*, 2022; Saviani, 2009).

A história da educação infantil se confunde com o movimento legislativo basilar para a formulação dos documentos, leis e diretrizes. No Brasil, a CF de 1988 surge após o período da ditadura militar, com a previsão da criação da BNCC, porém seus fundamentos foram postergados no decorrer dos anos. Retrocedendo-se historicamente, verifica-se, na primeira CF de 1934 a presença dos princípios da obrigatoriedade e gratuidade do ensino público primário para todos, elemento que não foi mantido na CF de 1937 (Viana; Schimitt, 2023; Marks *et al.*, 2022; Sá; Carvalho; Assis e Silva, 2018).

Segundo os autores, a extração desse importante princípio foi substituída pela confusa e vaga consideração de que a educação passa a ser um dever e direito natural dos pais, e o Estado assume papel colaborador, não sendo estranho a esse dever. Apenas na CF de 1946 esse importante princípio regressou ao texto da Lei, fornecendo os alicerces para a CF de 1988 (atual) e a LDB de 1961 e de 1996 (atual) (Sá; Carvalho; Assis e Silva, 2018).

Por seu turno, o 1ºCEB de Portugal refere-se ao período de estudo formal equivalente à educação fundamental dos anos iniciais do Brasil e possui, consequentemente, suas especificidades históricas. Durante o século XIX, em Portugal, ocorreram as reformas liberais que já rascunhavam a ideia da educação como um direito universal (especialmente no acesso), mas não se consolidavam na prática devido à ausência de investimentos que gerassem condições materiais concretas, a exemplo da formação de professores e infraestrutura escolar (Mota, 2011; Ferreira, 2021; Madeira, 2023).

No século XX, durante a Primeira República, tentou-se oficialmente solucionar os referidos problemas educacionais, contudo, subsequentemente, no período do Estado novo ocorreram, no governo de António Salazar, notáveis regressões da escola pública, nivelando-a por baixo em relação aos investimentos e aprendizagens, assumindo-se uma escola nacionalista, moralmente doutrinadora por valores católicos e conservadores. Essa época foi, historicamente, quando se definiu a educação primária em dois ciclos (Sá; Carvalho; Assis e Silva, 2018; Madeira, 2023).

Os aprimoramentos educativos de Portugal ocorreram na pós-revolução de 25 de abril de 1974, sendo o principal marco histórico educacional deste país por conta da proclamação da educação como direito universal, da redemocratização do ensino acompanhado pela expansão e reorganização da rede escolar obrigatória assim como, posteriormente, pela ampliação da escolarização obrigatória até os 18 anos e pela criação da LBSE de 1986 (atual) (Sá; Carvalho; Assis e Silva, 2018; Ferreira; Mota, 2019).

Madeira (2023) pontua que, entre os séculos XVIII e XX as intervenções de organizações mundiais unilaterais nas reformas da educação portuguesa foram presentes e evidentes, porque os esforços foram no sentido de acompanhar as melhores práticas da Europa (Alemanha, França, Inglaterra etc.). Ainda na perspectiva da autora, elementos endógenos portugueses auxiliaram para colocar a educação nos trilhos, como, por exemplo, os valores contidos na Carta Magna e a estrutura organizacional rápida, centralizada e eficaz de gestão educacional que maximizaram as políticas educacionais apesar das cartilhas da OCDE e Unesco.

A exemplo, uma das inúmeras e significativas reformas educacionais que pode ser considerada um marco histórico da educação infantil de Portugal é a Declaração de Bolonha, no início do século XXI, que é para Maximiano (2022) e Ferreira e Mota (2019), um processo com ênfase ao aprimoramento e uniformização

da educação direcionada para o desenvolvimento de competências almejadas pelo mundo do trabalho com o intuito de aferir empregabilidade aos indivíduos.

A história comparada exhibe que a educação infantil e o ensino fundamental no Brasil e em Portugal foram, nos primórdios, elitistas e excludentes e, em muitos momentos, negligenciados pelos seus governantes, que não direcionaram ações efetivas e suficientes para superar as barreiras estruturais e sociais da educação, sobretudo nas décadas de 1935 a 1954, resultando na herança de desigualdade e atraso educacional em comparação com os demais países desenvolvidos (Sá; Carvalho; Assis e Silva, 2018). Ainda com base nos autores, nesse período a educação foi empregada como ferramenta ideológica de valores nacionalistas e instrumentalização para o mercado de trabalho.

Ao adentrar nas análises documentais, sublinham-se os princípios e finalidades da educação nacional, os quais são apresentados na LDB de 1996 em seu art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Complementando, ainda com base nessa legislação, o art. 3º destaca 15 pontos, os quais podem ser sintetizados com os seguintes itens: a) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; b) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; c) respeito à liberdade e apreço à tolerância; d) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e; e) vinculação entre a educação escolar.

Há similaridade ao documento equivalente de Portugal (1986), uma vez que o cap. 1, com ênfase ao art. 2º, pode ser sintetizado com o objetivo de promover, para todos os portugueses, o desenvolvimento integral com igualdade de oportunidade e acesso à educação de modo respeitoso aos direitos humanos e às liberdades fundamentais para a formação cidadã, participação democrática e valorização do pluralismo cultural.

As estruturas administrativas são distintas, e, no Brasil (1996), a gestão do ensino público deve ser democrática, com a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e com a comunidade participando dos conselhos escolares. De acordo com o art. 14º, as responsabilidades são descentralizadas e compartilhadas entre as esferas (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) (Viana; Schimitt, 2023, Lumertz, 2021). Marks *et al.* (2022) pontuam

que essa estrutura administrativa promove autonomia financeira e de gestão em razão da distribuição de competências.

Portugal (1986) estabelece um sistema educativo nacional amplamente centralizado, sendo papel do Ministério da Educação (esfera governamental) definir o currículo, os programas, as metas de aprendizagem, recrutar professores, gerir financiamentos e recursos de todo o sistema (Portugal, 1986; Oliveira; Ferreira, 2023). Marks *et al.* (2022) apontam que a estrutura da administração educacional portuguesa costuma ser rápida e eficaz nas tomadas de decisões, disponibilização de recursos educativos e execução dos planos de ação, diferentemente do Brasil que devido a sua estrutura descentralizada, espaço geográfico continental e ausência de infraestrutura, tende a resultar em ações educacionais descoordenadas, fragmentadas e desiguais entre as suas regiões.

No tocante à organização do sistema educativo, elaborou-se o Quadro 2 para sintetizar as similaridades e diferenças da educação obrigatória entre Brasil e Portugal.

Quadro 2 - Estrutura da organização escolar obrigatória do Brasil e Portugal

BRASIL	PORTUGAL
<u>Idade ideal de escolarização</u> : 4 a 17 anos. (13 anos).	<u>Idade ideal de escolarização</u> : 6 a 18 anos. (12 anos).
<u>Educação Infantil (Pré-Escola)</u> : É obrigatória para crianças de 4 a 5 anos de idade.	<u>Ensino Básico</u> : É obrigatório para crianças de 6 a 15 anos de idade. Tem a duração de 9 anos, divididos em 3 ciclos:
<u>Ensino Fundamental</u> : É obrigatório para crianças de 6 a 14 anos de idade. Tem duração de 9 anos, divididos em dois períodos:	• <u>1.º Ciclo</u> : 4 anos (6 aos 10 anos de idade).
• <u>Anos iniciais</u> : 5 anos (6 aos 10 anos de idade).	• <u>2.º Ciclo</u> : 2 anos (11 e 12 anos de idade).
• <u>Anos Finais</u> : 4 anos (11 aos 14 anos de idade).	• <u>3.º Ciclo</u> : 3 anos (13 aos 15 anos de idade).
<u>Ensino Médio</u> : É obrigatório para jovens de 15 a 17 anos de idade. Tem duração de 3 anos.	<u>Ensino Secundário</u> : É obrigatório para jovens de 16 a 18 anos de idade. Tem duração de 3 anos.

Fonte: O autor.

Nota: A partir de (Brasil, 1996; Portugal, 1986).

Além das diferenças na divisão dos ciclos/períodos e nomenclaturas, salienta-se, com base no Quadro 2, que o ensino infantil no Brasil se inicia com a obrigatoriedade da pré-escola, via a emenda constitucional nº 59, em 2009, que ampliou a faixa etária de 4 aos 17 anos (incluindo o ensino médio), diferentemente de Portugal, em que a pré-escola, embora universalizada, é opcional, e, desse modo, o

ensino obrigatório é dos 6 aos 18 anos (básico e secundário). Ambos os países adotam, para a educação formal de crianças entre seis e dez anos, a didática de professores polivalentes para melhor se articular os conteúdos curriculares e interdisciplinares.

Almejando-se ampliar a compreensão sobre os conteúdos curriculares e os possíveis condicionantes pedagógicos práticos, elaborou-se o Quadro 3, o qual resume comparativamente elementos extraídos dos documentos como as disciplinas obrigatórias, o objetivo da educação para essa faixa etária e a natureza do ensino.

Quadro 3 - Disciplinas obrigatórias, objetivo da educação e natureza de ensino

ITENS	BRASIL	PORTUGAL
Disciplinas obrigatórias:	No Brasil, o documento que define as disciplinas obrigatórias dos anos iniciais do ensino fundamental é o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), sendo eles: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; História; Geografia; Educação Física; Arte; e Ensino Religioso (Matrícula facultativa, segundo o art. 33º, da LDB).	O anexo I, do Decreto-Lei nº 139/2012, publicado no Diário da República em 2012, define as disciplinas do 1º ciclo em consonância com as diretrizes do art. 8º da "Leis de Base do Sistema Educativo". sendo elas: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio (abrangendo ciências naturais e sociais); Expressão Artística (música, artes visuais e teatro); Educação Física (Físico-Motoras); e Inglês (a partir do 3º ano).
Objetivo da educação de 6 a 10 anos:	O art. 32º pode ser sintetizado com os seguintes objetivos da educação fundamental de anos iniciais: a) Desenvolver a leitura, a escrita e o cálculo; b) Proporcionar a formação básica do cidadão; c) Promover o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; d) Preparar para o exercício da cidadania e fornecer meios para a continuidade dos estudos.	O art. 7º, do cap. 2, é extenso sobre os objetivos do ensino básico português, os 14 itens podem ser sintetizados objetivando proporcionar aos estudantes a aquisição do hábito de estudo, propiciar valores éticos e sociais, formar para a cidadania e envolvimento com o meio ambiente, desenvolver o prazer pelo sucesso escolar e desenvolver competências básicas em ciências, leitura, escrita e cálculo.
Natureza de ensino:	No Brasil, a LDB de 1996 proclama o ensino universal, inclusivo, laico para acesso de todos à educação com a coexistência de instituições públicas e privadas. Devido à proporção continental do país e da valorização do pluralismo do ensino e aprendizagem, não é possível definir as práticas pedagógicas cotidianas apenas com a análise bibliográfica e documental. Tais elementos são evidenciados principalmente no decorrer do art. 4º.	Ensino obrigatório, inclusivo, gratuito, e universal do ensino básico. Na Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal há inúmeras menções ao "ensino globalizado, holístico e interdisciplinar", na prática, sugere-se uma educação abrangente, construtivista, integrada e orientada para preparar os estudantes para viverem em um mundo interconectado e global. É possível constatar tais fundamentos principalmente no segundo item, do art. 1º, no cap. 1, e no item 1a do art. 8º, do cap. 2.

Fonte: O autor.

Nota: A partir de (Brasil, 2018; 1996; Portugal, 2012; 1986).

O Quadro 3 ilustra elementos importantes para esta investigação, coletados nas legislações investigadas. Comparativamente em relação às disciplinas

obrigatórias para essa faixa etária, evidenciam-se as poucas diferenças, uma vez que as áreas de história e geografia estão inclusas na diretriz portuguesa no campo de “estudo do meio”. A diferença fulcral é que, a partir do terceiro ano de escolarização, já se inicia o estudo do segundo idioma (inglês). Os objetivos para a escolarização formal das crianças de seis a dez anos são similares, fundamentados na compreensão dessa etapa como basilares e inaugurais na trajetória de estudo com o intuito de formar integralmente os indivíduos.

No tocante à natureza de ensino, Saviani (2009) a define em linhas gerais como um processo entre quem ensina e quem aprende, necessariamente ocorrendo a transmissão do conhecimento clássico com intencionalidade, promovendo valores e desenvolvendo integralmente os envolvidos. A pesquisa documental mostrou que ambos os Decretos-Leis investigados de Portugal (2012; 1986) direcionam para práticas pedagógicas globalizadas, holísticas e construcionistas, que respeitam o brincar e as especificidade de cada criança; por sua vez, a LDB proclama o ensino inclusivo, laico e com acesso a todos (Brasil, 1996).

Nesse sentido, no caso brasileiro, a BNCC determina o conjunto de orientações que norteiam as práticas pedagógicas e a elaboração dos currículos, defendendo e determinando as competências, habilidades e aprendizagem que os estudantes devem desenvolver em cada etapa da educação formal, com os desafios de não engessar e reduzir as especificidades regionais (Brasil, 2018; Viana; Schimitt, 2023).

A educação pelo conceito de competências, adotado na BNCC, marca as discussões pedagógica e social das últimas décadas e se encaixa com o enfoque das avaliações internacionais da OCDE (Brasil, 2018). Na mesma medida, delineia um condicionante das práticas pedagógicas e particularmente na elaboração dos currículos de todas as escolas brasileiras, uma vez que essas diretrizes frequentemente refletem direta ou indiretamente, políticas neoliberais que reforçam desigualdades sociais ao prescreverem conteúdos alinhados aos interesses dos grupos dominantes e do mundo do trabalho em detrimento de promoverem um currículo emancipador e contra-hegemônico (Lumertz, 2021; Silva, 2019).

Essas diretrizes em Portugal são oriundas dos mesmos organismos internacionais de modo distinto, entretanto também direcionados às competências básicas que estão presentes implícita e explicitamente no Currículo Nacional Português e nos Decretos-Leis investigados. No caso brasileiro, os impactos são mais

cristalinos e contundentes, uma vez que os determinantes na seleção dos conteúdos e composição dos currículos são explícitos e amplamente criticados pela comunidade acadêmica.

Os condicionantes nos currículos são evidentes no Brasil e em Portugal, partindo dos elementos externos como a presença neoliberal na educação que tende a legitimar os conteúdos, valores, comportamentos e competências consoantes aos projetos e agendas educacionais, políticas, econômicas e culturais que interessam à estrutura dominante por meio da consolidação de elementos internos como os currículos ocultos e práticas pedagógicas que não valorizam a socialização dos conteúdos científicos para todos, como propaga a PHC.

4.7 Considerações finais

Respeitando o movimento dialético e distante de esgotar cientificamente as intersecções temáticas deste estudo, almeja-se contribuir consistentemente para o campo da educação no âmbito das políticas públicas, mais especificamente sobre os temas de currículo escolar, Teoria Histórico-Cultural, análise documental crítica, educação comparada socio-dinâmica e implantação de políticas educacionais.

Os principais resultados emergiram do processo de investigação e foram organizados em categorias analíticas que negaram a hipótese inicial, uma vez que se notabilizam convergências na escolarização formal das crianças de seis a dez anos brasileiras e portuguesas, a exemplo das disciplinas obrigatórias, professores polivalentes, princípios, finalidades e objetivos educativos, sendo, na análise, mais determinantes que as divergências existentes como a natureza de ensino, acesso, qualidade, estrutura e administração educacional.

Os resultados advindos da RSL e da análise documental promovem fundamentação para o posicionamento de que há impactos neoliberais globais na formulação das políticas educacionais em ambos os países, condicionando um conjunto de elementos, inclusive a composição curricular. Constatam-se diferenças no contexto, formato e gravidade das influências ideológicas das organizações mundiais unilaterais, as quais se consideram implícitas e indiretas sobre os primeiros anos da educação obrigatória.

O olhar cruzado, comparado e socio-dinâmico foi minucioso e cauteloso em evitar apontar melhores e/ou piores processos educacionais, sendo mais atrativo e

coerente academicamente expor as interações dialéticas que se relacionam com os objetos de estudo. Os resultados dialogam com a tese na qual este artigo se insere, uma vez que promove a análise crítica de elementos que condicionam os currículos escolares brasileiros e sua dinâmica legislativa, tornando-se obstáculos para a implantação formal da PHC no Brasil e, sobretudo, em São Paulo.

Para o campo do currículo escolar, o compreendemos fundamentados na PHC, como um receituário educacional ideal e fruto histórico-dialético. Acrescenta-se que esse instrumento da educação é inserido no embate de diferentes ideologias, o que o torna estratégico para transformações sociais. As atualizações e reformas pensadas para os currículos estão sempre em consonância com os problemas da sociedade e seus desafios.

Atualmente, no Brasil, além das questões contemporâneas e de infraestrutura, há um movimento de implantação de currículos críticos visando à melhoria da qualidade de ensino. Já em Portugal, as preocupações centralizam-se em reduzir as desigualdades regionais, potencializar as tecnologias digitais na escola e incluir os estudantes de diferentes etnias e idiomas maternos.

Em relação à ciência da educação, é fulcral que os trabalhadores façam valer os interesses educacionais e sigam com o trabalho educativo emancipador da espécie humana, desse modo, contribuirão paulatinamente para a construção de uma sociedade mais justa, equânime e democrática. Sugere-se, como investigações vindouras, ampliar os contextos comparativos e incluir a pesquisa de campo para a coleta de dados.

Exitosamente, a investigação respondeu à sua problemática e alcançou o objetivo de analisar criticamente as similaridades entre a LDB do Brasil e a LBSE de Portugal e os seus determinantes e impactos nos currículos escolares e constatou, durante a trajetória, a importância da imersão nos contextos da pesquisa (cotidiano, cultura, histórico, legislativo etc.). Os resultados da RSL tornaram límpida a existência do interesse comparativo por parte da comunidade acadêmico-educacional, que demanda textos críticos e focalizados em recortes geográficos.

Salienta-se, por fim, que há diferenças estruturais e algumas similaridades nos princípios educacionais de ambos os países investigados, e isso ocorre por conta das particularidades que ultrapassam os laços históricos luso-brasileiros. Aspectos cruciais, a exemplo: ideologias, políticas, economia, cultura, sociodiversidade e distintos montantes de investimentos na educação, fazem com que haja níveis

qualitativos distintos de aprendizagem e debates acadêmicos diversos sobre currículo escolar, sistemas de ensino, planejamento pedagógico e afins.

4.8 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL; PORTUGAL. **Declaração conjunta por ocasião da XIII Cimeira Luso-Brasileira** – Lisboa, 22 de abril de 2023. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-conjunta-por-ocasio-da-xiii-cimeira-portugal-brasil-lisboa-22-de-abril-de-2023-1. Acesso em: 30 jan. 2026.

CAPISTRANO, Daniel; CARVALHO, Christyne. *National reports and global education policy diffusion: the case of the Teaching and Learning International Survey*. **Revista Española de Educación Comparada**, Madri, n. 40, p. 112–126, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31442>.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de políticas educacionais: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.) **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Florianópolis: Editora da FURG p. 83–120. 2015. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERREIRA, Ana Carolina Fortes das Neves Dias. **(Re)significar a educação de infância e primeiro ciclo do ensino básico**: a resolução de problemas no desenvolvimento do sentido de número. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria. Leiria: 2021. Disponível em: <https://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/7002>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. **Caminhos da educação de infância em Portugal**: políticas e perspectivas contemporâneas. Porto: De Facto Editores, 2019.

FERREIRA, Liliane Vargas Sampaio; MICHELS, Josué. O currículo do ensino fundamental: reflexão, formação e ação na rede municipal de ensino de Camaquã/RS. **Revista Thema**, Pelotas, v. 15, n. 1, p. 102–118, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.102-118.543>.

GOMES FERREIRA, António. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da educação comparada. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 220–227, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644344002>. Acesso em: 30 jan. 2026.

LUMERTZ, Juliana Selau. O sistema de ensino Aprende Brasil e o processo de privatização em educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.80482>.

MADEIRA, Ana Isabel. Dos “ecos do exterior” à internacionalização da educação: dinâmicas comparadas em Portugal (séculos XVIII–XX). **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 59, p. 35–49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle59.02>.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARKS, Elenise; ZUCCHETTIET, Dinora Tereza; BARRETO, Maria Antónia Belchior Ferreira; OLIVEIRA, Luís Miguel Gonçalves de. Educação infantil durante o período da pandemia da COVID-19 no Brasil e em Portugal: Adequações às legislações e normativas educacionais. **Revista Educação em Debate**, Ceará, v. 44, n. 88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36517/eemd.v44i88.82874>.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, Curitiba, p. 223–239, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MATTOS, Luiza Maria Abreu de; GOMES, Maria Margarida. Meio ambiente como um valor cosmopolita: uma análise sócio-histórica comparada no currículo escolar de biologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147230058>.

MAXIMIANO, João Lucas de Souza. **O processo de preparação para o ENADE e seus impactos no trabalho docente**: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1462>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**, San Francisco, v. 6, n. 7, 2009. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MOTA, Maria Aparecida Rezende. Relações culturais entre Brasil e Portugal: novas perspectivas historiográficas. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 4, n. 7, p. 318–324, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i7.289>.

OLIVEIRA, Isabel Maria de Jesus; FERREIRA, António Gomes. A autonomia curricular nos sistemas educativos de Portugal e do Canadá. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236122955vs01>.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho**. **Diário da República**, 1.^a série, n. 129, 5 jul. 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro**. **Diário da República**, 1.^a série, n. 237, 14 out. 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2023/2024**: reimaginando a cooperação em um mundo polarizado. 2024. Disponível em: <https://hdr.undp.org/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; CARVALHO, Carlos Henrique; ASSIS E SILVA, Luciana Vicência do Carmo de. A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 951–972, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i66.7179>.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e193081, 2019, p. 1-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RpXyWRwVHQdkbMYjhCVJbRv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VIANA, Andrezza Farias; SCHMITT, Lilian Alves. Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.44986>.

VITORINO, Artur José Renda. Local, nacional e universal nos estudos históricos de educação comparada: o caso das ações afirmativas na era genômica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 291–303, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.28088>.

WERMKE, Wieland; FORSBERG, Eva; SCHULTE, Barbara. Working in the shadows: differentiation processes through and beyond the curriculum. **Journal of**

Curriculum Studies, Londres, v. 56, n. 2, p. 125–130, 2024. DOI:
<https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2298461>.

SEÇÃO V

5 ESTUDO 3 – OS DESAFIOS E LIMITES PARA IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DAS PERSPECTIVAS DAS REFERÊNCIAS TEÓRICO-PRÁTICAS²¹

5.1 Resumo e palavras-chave

RESUMO: A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani, constitui-se como teoria pedagógica direcionada à formação omnilateral de todos os indivíduos, via socialização do conhecimento sistematizado na escola. No contexto do estado de São Paulo, sua implantação via currículos escolares oficiais enfrenta desafios nos níveis político, gerencial e pedagógico, sobretudo, em razão do contexto de políticas educacionais neoliberais pautadas por competências. O objetivo geral foi investigar os desafios e limites sob a perspectiva de pesquisadores considerados referências na implantação e na construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica no estado de São Paulo. A metodologia adotada fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético, e utilizaram-se, para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com quatro pesquisadores vinculados a universidades públicas paulistas, sendo os dados primários inéditos e analisados com o procedimento metodológico dos núcleos de significação. Os resultados potencializaram a compreensão dos desafios e limites desse processo histórico advindos dos embates ideológicos intrínsecos à implantação de propostas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, a exemplo do tensionamento do tempo de trabalho e formação docente, conjunturas e descontinuidades políticas.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; políticas públicas; implementação do currículo; currículo escolar; entrevista.

5.2 Abstract and Keywords

ABSTRACT: Historical-Critical Pedagogy, developed by Dermeval Saviani, is a pedagogical theory aimed at the well-rounded education of all individuals through the socialization of systematized knowledge in schools. In the context of the State of São Paulo, its implementation through official school curricula face challenges at the political, managerial, and pedagogical levels, mainly due to the context of neoliberal,

²¹ Estudo 3: Integra a presente tese, elaborada no formato *multipapers*. O manuscrito está sendo preparado para submissão a um periódico a ser definido.

competency-based educational policies. The overall objective was to investigate the challenges and limitations from the perspective of researchers considered leading authorities on the implementation and collective development of Historical-Critical Pedagogy in the State of São Paulo. The methodology adopted is based on Dialectical Historical Materialism, and semi-structured interviews with four researchers affiliated with public universities in São Paulo were used for data collection; the primary and unpublished data were analyzed using the methodological procedure of “nuclei of meaning.” The findings deepened the understanding of the challenges and limitations of this historical process, which stem from the ideological conflicts inherent in the implementation of proposals grounded in Historical-Critical Pedagogy — such as the tension between working hours and teacher training, as well as political contexts and discontinuities.

Keywords: historical-critical pedagogy; public policy; curriculum implementation; school curriculum; interview.

5.3 Introdução

Nas últimas décadas, nota-se no Brasil a ampliação da relevância da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tanto em termos teóricos, com a consolidação das bases filosóficas e científicas dessa teoria pedagógica não reprodutivista dos valores neoliberais, quanto na realidade prática educacional, sendo implantada via currículos escolares municipais oficiais, adotada por docentes em sua *práxis* e assumindo-se como objeto de inúmeras investigações acadêmicas.

O tema central deste estudo é a implantação da PHC no estado de São Paulo (SP), constituindo-se como um processo histórico-dialético significativo e emergente no campo das políticas educacionais, especialmente a partir das disputas ideológicas que envolvem a temática dos currículos escolares, ou seja, aspectos basilares que determinam quais conteúdos devem ser ensinados, de qual forma, para quem e quando devem ser socializados (Saviani, 2019).

O debate político-educacional atual sobre essa temática está acirrado, sendo as propostas progressistas frequentemente contrapostas por pedagogias de matrizes acríicas e/ou advindas de miscelâneas teórico-práticas. Nos últimos anos, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), acaloraram-se as reflexões neoliberais sobre a pedagogia das competências, a padronização curricular e as políticas de avaliação em larga escala (Brasil, 2018; Saviani, 2019).

Embora haja abundante produção teórica sobre os fundamentos teóricos da PHC, percebe-se a lacuna das investigações sobre as experiências práticas, uma vez que ainda são escassas as investigações que se aprofundam nos processos

concretos de implantação municipal da PHC no estado de SP. Diante desse cenário, identifica-se a necessidade de ampliar a compreensão sobre os desafios e limites para se implantar a PHC via currículos municipais de Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) por meio do incentivo à municipalização da educação, pois as iniciativas dos municípios paulistas são isoladas, antagônicas às políticas nacionais e estaduais e tendem a ser enfraquecidas e/ou descontinuadas com o decorrer do tempo.

Nesse sentido, a questão problemática que incitou este estudo foi: “Quais são os desafios e limites nos níveis político, gerencial e pedagógico para se implantar a PHC em municípios do estado de SP na perspectiva dos pesquisadores considerados referências em sua construção coletiva?”. Como hipótese, supõe-se que os resultados aprofundem a compreensão dos três obstáculos anunciados por Saviani (2011), sendo eles: i) a ausência de um homogêneo sistema nacional de ensino; ii) a precariedade de questões materiais e organizacionais; e, iii) a descontinuidade de políticas educacionais.

O objetivo deste estudo foi “investigar os desafios e limites sob a perspectiva dos pesquisadores considerados referências na implantação e na construção coletiva da PHC no estado de SP”.

A relevância acadêmica da investigação reside na inserção de uma bibliografia fidedigna e crítica para o campo das políticas educacionais, sobretudo, com contribuições para as temáticas de currículos escolares, a indissociável relação educação-política e as dificuldades de implantação de práticas contra-hegemônicas. Ao focalizar as reflexões para os casos paulistas considerando-se a perspectiva de importantes pesquisadores referências atuantes no estado de SP, a investigação amplia sua relevância dada a centralidade histórica e política do cenário educacional brasileiro e, respectivamente, a opulência dos dados inéditos coletados nas entrevistas com os pesquisadores doutores vinculados a universidades públicas e envolvidos de diferentes formas ao objeto de estudo.

A presente investigação insere-se em uma tese de doutorado em Educação e está redigida e organizada em cinco seções, são elas: (i) introdução, apresentando os elementos basilares do estudo; (ii) metodologia, elucidando a base epistemológica e os instrumentos aplicados; (iii) resultados e discussões, trazendo a síntese das entrevistas semiestruturadas dialogadas com o referencial teórico e organizada com as categorias extraídas do próprio objeto com auxílio da técnica dos núcleos de

significações; (iv) considerações finais, encerrando a investigação, sugerindo estudo vindouros e destacando os principais resultados; e, por fim, (v) referências, listando todas as produções bibliográficas utilizadas nesta investigação.

5.4 Metodologia

Esta subseção visa elucidar os elementos basilares relacionados ao método científico desta investigação, ou seja, detalha-se sobre a base epistemológica e teórica, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos técnicos e éticos, descrevem-se os locais e participantes e os instrumentos para a análise dos dados inéditos coletados. Vale salientar que este estudo compõe uma tese de doutorado redigida em formato *multipapers* (Mutti; Klüber, 2018).

Fundamenta-se na base epistemológica do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), sendo este, para Paulo Netto (2011), um método crítico de caminho para o conhecimento por meio da apreensão da realidade social concreta, compreendendo os fenômenos como parte de uma totalidade histórica e contraditória, que pode ser mediada e transformada pela prática humana e educação. O caminho para o conhecimento se baseia no pressuposto de que, se a aparência e essência dos fenômenos fossem equivalentes, não seria necessário realizar ciências, ou seja, parte-se da realidade imediata e empírica e, por meio dos estudos investigativos, (abstrações) alcança-se a realidade mediata e concreta (Marx, 1978).

A base teórica utilizada é composta da PHC e da Teoria Histórico-Cultural (THC), o que torna a seleção coerente e pertinente para aprofundamento do objeto de estudo, uma vez que se relacionam diretamente com a natureza das propostas curriculares discutidas nesta investigação, bem como o escopo previamente definido para a seleção dos participantes da pesquisa. Destaca-se que a compreensão da THC nesta investigação é a de um conjunto basilar de conceitos que auxilia os estudos em diferentes campos científicos (Viotto Filho *et al.*, 2023), neste caso, a educação articulada com a PHC e acrescidas de dissertações e teses advindas da base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Vale salientar que a natureza desta investigação com base no MHD supera, por incorporação, a dicotomia entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa (Martins, 2006). Foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com pesquisadores doutores, referências da PHC e vinculados a universidades públicas

do estado de SP, de preferência com carga horária em programas de Pós-Graduação em Educação. Tal critério de elegibilidade objetivou obter uma perspectiva rara e singular com base na acepção desses trabalhadores especialistas nos processos de implantação realizados nos municípios paulistas.

As entrevistas são essencialmente profissionais, para tal, o roteiro semiestruturado proporciona maior diretividade no diálogo das pessoas almejando levantar informações sem imobilizar o entrevistado e entrevistador com questionamentos meramente objetivos (Marconi; Lakatos, 2010; Cooper; Schindler, 2011). No trato com os seres humanos, todos os procedimentos éticos foram atendidos, isto é, obteve-se aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade, na Plataforma Brasil, e documentou-se devidamente o consentimento dos participantes.

Em média, a duração das entrevistas semiestruturadas foi de 60 a 90 minutos, sendo todas agendadas pelo *E-mail/WhatsApp*, realizadas *on-line* via *Google Meet*, digitalmente gravado apenas o áudio, e, subsequentemente, transcritas manualmente pelo pesquisador responsável. De modo integral, os dados coletados foram analisados com o prisma das categorias nucleares do método (a totalidade, a contradição e a mediação). Especialmente para as entrevistas, aplicou-se o procedimento metodológico dos núcleos de significação também fundamentado no MHD (Paulo Netto, 2011; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Os núcleos de significação são, em suma, um procedimento analítico-metodológico materialista, histórico e dialético, que objetiva investigar o processo de constituição dos sentidos e significações produzidos pelos participantes e a sua relação com a realidade histórica e social (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2006). Vale salientar que os núcleos de significação permitem extrapolar a descrição empírica das palavras para se alcançar as zonas de sentido, ou seja, não se trata de uma técnica de categorização, isso fica a cabo das abstrações e extrações no próprio objeto de estudo com base no MHD (Aguiar; Ozella, 2013).

Os núcleos de significação são elaborados com a articulação processual e dialética de três etapas analíticas, são elas: (i) pré-indicadores (identificação de palavras e expressões que revelam a forma de pensar); (ii) sistematização dos indicadores (análise e aglutinação dos pré-indicadores por similaridade, complementaridade e/ou contraposição); e, por fim, (iii) a imersão dos núcleos de significação (revelando a essência dos conteúdos) (Aguiar; Ozella, 2006; 2013).

5.5 Resultados e discussão

A presente seção apresenta os dados das quatro entrevistas semiestruturadas discutidas com o referencial de fundamentação teórica previamente definido (PHC e THC). Vale salientar que os entrevistados possuem ao menos a titulação de doutor, são pesquisadores atuantes em Pós-Graduação em Educação de universidades públicas do estado de SP e são amplamente reconhecidos como as principais referências e autoridades na construção coletiva da PHC, consequentemente, na implantação dessa teoria pedagógica e seus desafios.

No escopo inicial, foi definido que seriam entrevistados até cinco participantes, para tal, estabeleceu-se uma ordem de prioridade para os convites, partindo-se do conceitor Dermeval Saviani e, subsequentemente, dos principais continuadores e pesquisadores da PHC em SP. Obteve-se uma amostra com quatro participantes, representando uma quantidade que assegurou o rigor da investigação e promoveu relevância aos dados primários coletados.

A pesquisa de campo, realizada com o instrumento das entrevistas semiestruturadas, teve como principal objetivo investigar os desafios e limites sob a perspectiva dos pesquisadores considerados referências na implantação e na construção coletiva da PHC no estado de SP. Tendo isso em vista, foi elaborado o roteiro de entrevistas, visando, por meio de uma conversa profissional com os participantes, extrair informações sobre os trabalhos concretos desenvolvidos para se implantar currículos escolares pautados na PHC e suas dificuldades.

Todas as recomendações de pesquisas que envolvem seres humanos foram contempladas no processo de investigação, isto é, o projeto de pesquisa submetido ao CEP e à Plataforma Brasil foi aprovado assim como foi coletado o consentimento de livre esclarecido dos participantes entrevistados, pelo qual se comprometeu em assegurar o anonimato destes, e, com bom senso, adotou-se o mesmo procedimento ético-metodológico sobre as menções aos municípios do estado de SP. A seguir, no Quadro 1, detalha-se o perfil dos participantes entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos participantes entrevistados

Identificação	Tempo de estudo da PHC e THC	Titulação máxima	Data da entrevista
P1	27 anos.	Pós-doutorado.	11 de setembro de 2023.
P2	44 anos.	Livre-docência.	15 de abril de 2024.
P3	31 anos.	Livre-docência.	05 de setembro de 2023.
P4	43 anos	Livre-docência.	17 de novembro de 2023

Fonte: O autor.

As entrevistas ocorreram principalmente no ano de 2023, com apenas uma exceção, sendo evidente que os entrevistados são peritos competentes no tocante à PHC em geral e possuem inúmeras experiências e pontos de vista fundamentais a respeito do fenômeno investigado neste estudo. Todos os participantes são doutores em Educação, porém possuem graduações em áreas diferentes no campo das Ciências Humanas, sendo elas: *P1*, Psicologia; *P2*, Pedagogia; *P3*, Educação Física; e *P4*, Ciências Sociais.

Tal elemento expõe a necessidade de se considerar a THC uma teoria com conjuntos de conceitos científicos amplos e basilares, que podem ser empreendidos em diferentes campos acadêmicos de investigações, haja vista que, embora as formações iniciais no ensino superior dos entrevistados sejam divergentes, todos são considerados referências fulcrais da PHC, enquanto teoria pedagógica, assim como o próprio precursor possui a Filosofia como formação inicial.

A análise dos dados foi guiada pelo MHD, a partir do movimento analítico que articulou a aparência, abstrações e essência do objeto de estudo por meio das falas dos participantes nas entrevistas, tomando as manifestações empíricas enquanto determinações sociais, históricas e contraditórias. O material não foi tratado de forma descritiva ou fragmentada, e, sim, buscou ultrapassar a aparência imediata para alcançar os nexos e determinações que estruturam o fenômeno investigado (Paulo Netto, 2011).

A construção dos núcleos de significação ocorreu a partir da identificação de unidades de sentido e de sua organização progressiva em sínteses interpretativas, considerando-se recorrências, tensões e contradições presentes no material. Em consonância com Aguiar, Soares e Machado (2015), os núcleos são compreendidos como expressões de campos de sentidos socialmente produzidos, articulando dimensões objetivas e subjetivas. Assim, a análise permitiu evidenciar não apenas temas recorrentes, mas as mediações que estruturam os significados atribuídos pelos

participantes, revelando o movimento e as contradições que compõem a totalidade concreta do objeto investigado.

Por fim, destaca-se que as categorias analíticas emergiram do próprio objeto, sendo elas: a) Implantação da PHC como processo coletivo, longo e formativo, tensionado pelo tempo de trabalho, formação docente e condições materiais concretas; b) Conflitos ideológicos, resistência e disputa de projetos societários na implantação da PHC; e c) Descontinuidades, marcos normativos e conjuntura política como limites à institucionalização da PHC.

5.5.1 Implantação da PHC como processo coletivo, longo e formativo, tensionado pelo tempo de trabalho, formação docente e condições materiais concretas

Os entrevistados significam a implantação da PHC como atividade formativa duradoura, que exige tempo, acúmulo teórico histórico, relações coletivas estáveis, estruturas materiais e organizacionais adequadas na gestão pública. Concomitantemente, acentuam-se os desafios, pois os processos são experienciados sob a constante contradição evidenciada no fato que os trabalhadores da educação possuem jornadas extenuantes, com condições de trabalho desfavoráveis e desmotivadoras, tendo pouco tempo para estudo, formação continuada e aprimoramentos em um cenário de fragilidade das licenciaturas e da formação inicial dos docentes. Tais evidências extraídas da significação das manifestações dos participantes, segundo Vigotski (2007), revelam-se duas vezes, primeiro em nível social e, após, em nível individual, configurando-se no estado de SP como um dos principais desafios estruturais, assim como potencialidades, no caso de as redes municipais assegurarem, via políticas educacionais, meios para os processos coletivos.

A seguir, consta o Quadro 2, que detalha o processo de abstração via técnica analítica dos núcleos de significação.

Quadro 2 – Processo de abstração do núcleo 1

Pré-indicadores (Paráfrases das entrevistas)	Indicadores	Núcleo de significação
Relatos de tensionamentos em razão das condições materiais distantes das ideais como obstáculo à implantação da PHC.	Obstáculos estruturais como a estrutura das escolas, número de vagas e aspectos da gestão pública.	Implantar a PHC é vivido como processo formativo intenso, mas tensionado pela falta de tempo para estudo, pela sobrecarga de trabalho docente e por condições materiais reais.
Descrição de projetos de implantação da PHC que duraram vários anos, sendo um trabalho coletivo com grupos e exigindo participações e parcerias.	Implantação como processo de longa duração, que envolve diferentes atores e exige continuidade.	
Relato de que vão à escola quinzenalmente, passam o dia todo lá, atendem a muitas demandas e “não têm tempo de estudar, só trabalham”.	Sobrecarga de trabalho e falta de tempo protegido para estudo e reflexão teórica.	
Menção à grande adesão e envolvimento dos professores, mas com o sentimento de que “não dá para fazer tudo”, de que o trabalho sempre fica aquém do que seria necessário.	Envolvimento e compromisso docente, combinados com a sensação de insuficiência e de não conseguir contemplar toda a proposta da PHC.	
Comentários sobre licenciaturas “aligeiradas”, com pouco estudo de teorias críticas.	Fragilidades da formação inicial frente às exigências teóricas da PHC.	
Clamor à necessidade de formação continuada sistemática (encontros, estudo de textos, acompanhamento na escola) para que a PHC ganhe corpo.	Centralidade da formação continuada como condição para que a proposta se efetive na prática.	

Fonte: O autor.

Saviani (2011) detalhou amplamente as condições materiais e organizacionais da educação como obstáculo para ser superado visando à melhoria qualitativa da educação assim como a possível implantação de propostas histórico-críticas. Esse aspecto se resume à realidade material no âmbito escolar, isto é, a infraestrutura, a capacidade de atender às demandas sociais (a exemplo, o número de vagas).

No tocante ao aparato da máquina pública, os entrevistados *P1* e *P4* demonstram uma perspectiva preciosa devido a experiência de gestão, sendo que as declarações alertaram sobre inúmeras questões da média das escolas públicas paulistas, a exemplo da dificuldade de ofertar vagas de creches a todos, privatizações e corrupção nos órgãos públicos etc. Contudo, os assuntos mais pertinentes colocados em relevo foram a infraestrutura das escolas e a burocracia inerente à gestão pública. Veja-se a seguir.

Então, as condições de trabalho que não favorecem a dedicação ao estudo e a própria formação inicial que não dá ferramentas adequadas para isso. Então, acho que tem condições infra estruturais que poderiam facilitar muito. E alguns municípios mais ricos até conseguem. Mas as coisas são sempre combinadas. Não é só condições materiais (P1)

[...] sendo uma cidade antiga, muitas escolas tendo necessidade de reforma, inclusive para ampliar a quantidade de salas, para podermos implementar um ensino integral, fundamentado na perspectiva de educação integral, que é algo que a gente tem que estar batendo o tempo inteiro (P4).

Além de todas as frentes que se tem que lutar, ainda é necessário que a gente enfrente o gargalo da falta de vagas, principalmente aqui no município, para a educação infantil. Não há vagas em creches, e a educação infantil não é considerada educação. Mas ainda estava profundamente impregnada numa perspectiva assistencialista. Então, são os gargalos que a gente vai enfrentando (P4).

Os depoentes entrevistados chamam a atenção para a forma como essas questões materiais da escola pública dificultam o processo de implantação da PHC. A produção acadêmico-científica corrobora mostrando que, nas escolas públicas do estado de SP ainda há prédios sucateados, material didático e equipamentos insuficientes, superlotação de turmas, insuficiência de funcionários e ausência de treinamentos (Galvão, 2024; Marsiglia, 2011).

No tocante à morosidade da Administração Pública, está se assume como dificuldade no sentido de atrasar os trâmites educacionais e políticos necessários para as transformações da realidade material das escolas. A burocracia é compreendida, na literatura, como instrumento para assegurar a lisura do funcionalismo público, no entanto a composição contemporânea é dotada da lógica gerencialista da Nova Gestão Pública (NGP), que tende a monitorar e controlar tudo e todos exacerbadamente sem obter êxito na inibição dos episódios de corrupção.

A seguir, os trechos dos comentários sobre a burocracia enquanto dificuldade, sendo que *P3* direciona a ênfase para as atuais políticas educacionais que desvirtuam desnecessariamente o trabalho pedagógico, e, posteriormente, *P4*, detalha a demora das licitações que são alvo de oposição político fisiológica.

[...] a substituição dos livros didáticos por livros digitais, a burocratização digital que ele está implantando, [...] nas escolas você não faz ideia, a gente está lá na escola, os professores estão virando preenchedores de telas de computador, sabe, gastando um grande tempo (P3).

Você depende para a contratação de serviços, para abrir um concurso público, você depende de licitações. A tramitação na administração pública é morosa, e você tem sempre a oposição sistemática dos partidos e parlamentares da oposição, cujo papel é estar ali para fazer a oposição mesmo, e isso é extremamente difícil, complexo (P4).

Sobre o processo de implantação da PHC, este não pode ser imposto, os trâmites na educação são constituídos no consenso, isto é, na habilidade política de envolver a coletividade, pensando em propostas em longo prazo e contando com a convergência de diferentes atores educacionais. Esses aspectos estão evidentes nas declarações dos entrevistados ao exporem os relatos experienciados. Contemple-se a seguir.

E envolveu muitas pessoas da Secretaria, professoras, diretoras de escola, a gente trabalhou com grupos de trabalho e envolveu muitos pesquisadores que colaboraram, como pareceristas ou especialistas de área, e/ou elaborando capítulos para o documento final, que a gente veio a lançar em 2016. Então, essa foi a experiência, muito intensa e interessante (P1).

[...] ser construída de forma democrática, no diálogo, na elaboração coletiva, no debate, com os professores, então, é muito ruim uma proposta ser construída e imposta de cima para baixo, sem a participação do professorado, dos diretores de escola, coordenadores pedagógicos e assim por diante (P2).

Começamos a convidar pessoas próximas aqui da cidade para fazerem palestras aos professores. E isso começa a ganhar corpo. A princípio eram só palestras, no sentido de apresentar a THC e a PHC [...] esse é um processo longo, esse é um caminho longo, que encontra muitas resistências também da parte dos conservadores (P3).

[...] nós tivemos um processo de formação de professores bastante amplo. Os quatro anos que se teve sob a administração do prefeito foram de formação dos professores na perspectiva histórico-crítica. Eu fiquei dois anos à frente da secretaria, depois foi uma outra colega da rede municipal que também continuou levando a cabo esta política municipal enquanto política de governo. [...] junto com a formação, a montagem, a elaboração, a produção de um currículo que correspondesse ao conteúdo nas disciplinas da PHC (P4).

As entrevistas também detalharam a implantação da PHC enquanto processo coletivo relacionado essencialmente à natureza e especificidade da educação. Os depoimentos explicitam o tempo de formação como estratégico, inclusive para incitar a demanda de elaborar uma proposta distinta das recomendações hegemônicas, uma vez que são necessárias socializações teórico-práticas, reflexões da realidade social e assimilação da totalidade complexa e caótica.

Salienta-se que, além de longa duração, a implantação de uma proposta curricular histórico-crítica é infundável, exige aprimoramento e cultivo e carece de tempo, tanto para a sua maturação quanto para o desenvolvimento da didática e *práxis* dos docentes. A institucionalização da PHC não é simples, cada localidade e população precisa desenvolver uma variação de abordagem para aglutinar pessoas

com o decorrer do tempo e enfrentar os seus desafios únicos e particulares, tornando, conseqüentemente, a experiência mais ampla (Albuquerque, 2023; Balzan, 2014).

O referido tempo de formação, seja esta inicial ou continuada, é escasso na carreira docente, tal fato ocorre pelo aligeiramento neoliberal das licenciaturas bem como pela sobrecarga de trabalho e ausência de tempo de estudo legalmente protegido e efetivamente garantido para esses trabalhadores, resultando, pesarosamente, na sensação de incapacidade de contemplar toda a complexidade da teoria pedagógica por parte do professorado.

Nesse sentido, observam-se, a seguir, inclusive nos depoimentos das referências PHC, reflexos do supracitado excesso de trabalho.

Então, eu percebo que tem uma dificuldade no estudo das teorias, que tem a ver com a formação inicial e tem a ver com as condições de trabalho. A rotina de trabalho, então, é desgastante. E aí tem muitas professoras que dobram a jornada, por exemplo. (P1).

[...] evidentemente que uma questão fundamental é a da carreira docente, a valorização do professor como trabalhador, como profissional. Sem a valorização do professor como trabalhador, como profissional, para que ele tenha condições de realizar o seu trabalho com dignidade, com respeito, nenhuma proposta pedagógica vai dar certo, nenhuma. Então, a pedagogia histórico-crítica, ela não pode dar certo sem a valorização dos professores, isso passa por questões salariais, tipos de contrato de trabalho, carreira docente, dedicação, por exemplo, dedicação a uma escola, o professor vai trabalhar em uma única escola, não ficar tendo que ir de uma escola para outra, não ter que pegar várias escolas para conseguir complementar a renda, ter tempo para estudar e assim por diante (P2).

Então a gente está indo a cada 15 dias na escola, passa o dia, e nos reunimos às sextas para planejar, então estamos sem tempo de estudar, estamos só trabalhando (P3).

[...] os professores sequer tinham uma carreira de cargos e salários já bastante solidificada. Então, tudo acaba, tudo no mesmo pacote, professores com formação precarizada, sem o estatuto de cargos e salários, com salários baixos, portanto, desmotivados [...] sabe como isso funciona em termos de lógica de mercado. Nossos colegas para sobreviver têm que “ralar”, dando 40 aulas por semana. O que significa o mínimo. Conheço muitos colegas que trabalham 60 horas na semana como tutores e professores em curso (P4).

Saviani (2011; 2019) classifica essas dificuldades da profissão como questões organizacionais e materiais, uma vez que se relacionam diretamente aos processos de implantação da PHC, sendo fatores que impactam negativamente na educação brasileira, de modo generalizado. Nota-se, na declaração do P3, uma postura de envolvimento em relação a uma escola de assentamento na qual é realizada uma formação continuada de professores com base na PHC. Esse, participante se coloca

ao lado no combate das mazelas da educação no município, em contrapartida, dialeticamente *P3* também é absorvido por essa dinâmica de trabalho acelerada.

P1 relaciona assertivamente a rotina de trabalho desgastante dos docentes com a dificuldade de se apropriar das teorias e incorporá-las no trabalho educativo, essa falsa dicotomia assume-se como obstáculos para a PHC (Oliveira, 2007). Os participantes *P2* e *P4* destacam a necessidade de se reestruturar a profissão docente com verdadeiras reformas no planejamento e descrição de cargos e salários, políticas de bonificação e remunerações, planos de carreiras e afins, sem as quais as implantações educacionais em prol da melhoria da qualidade do ensino se mostram frágeis e niveladas ao menor custo para o Estado (Baczinski, 2007; Mazaro, 2024).

As questões organizacionais das escolas públicas no estado de SP não se distinguem da média nacional, apresentando inúmeras falhas, com as condições de trabalho dos docentes seguindo distante das ideais. Tal constatação possibilita relacionar a ausência de prestígio social e a valorização do magistério com a insuficiente formação inicial dos professores. Os entrevistados discorreram sobre como a licenciatura está insuficiente para a formação dessa força de trabalho, impondo-se como um desafio para se implantar a PHC e sendo agravada pela formação dessa profissão na modalidade EAD.

[...] tem um desafio que é a formação inicial ser muito precária, e isso tornar muitas vezes difícil o processo de estudar uma teoria e incorporar fundamentos complexos, porque a teoria da PHC e a Psicologia Histórico-Cultural são teorias difíceis. Elas pressupõem estudo, aprofundamento, precisam de um movimento de pensamento complexo, e você pressupõe que as pessoas tenham uma trajetória de formação para poder realizar. Então, muitas vezes, há uma dificuldade nesse sentido. Da própria formação, da escolarização em geral, e da formação em pedagogia, não dar as bases necessárias para o professorado incorporar as referências. (P1).

Outra questão é acabar com a EAD na formação de professores. [...] está destruindo a formação de professores. Então, para mim tinha que fechar todas, [...] feitas por universidades públicas [...] e todas essas centenas de particulares que oferecem licenciaturas EAD, tinha que fechar tudo isso. Formação de professores tem que ser presencial (P2).

A formação inicial tem que se transformar também. Para isso a gente tem que formar, a gente tem que ter uma pós-graduação boa, para que possamos formar futuros professores de universidades críticas. Então, veja bem, há uma relação muito íntima entre a pós-graduação, a formação de futuros professores, que irão formar professores da educação básica, ou seja, nós temos que ter o conhecimento crítico alimentado por teóricos, pensadores críticos, difundindo suas obras, difundindo suas ideias. Essas obras têm que chegar na pós-graduação, para que a gente possa formar futuros professores, formadores de professores, e esses conteúdos têm que chegar nos cursos de licenciatura, nas graduações. (P3).

Os nossos cursos são muito diluídos e com uma grade curricular que não possibilita o aprofundamento nas teorias e práticas pedagógicas das nossas disciplinas. Nenhuma delas trabalha possibilitando ao aluno essa ampla compreensão. Lamentavelmente. Estou falando das nossas sólidas universidades públicas. Imaginem essas instituições privadas que dominam o mercado e dominam porque grande parte delas hoje são grandes instituições que fazem parte de grandes corporações multinacionais capitaneadas por alguns poucos conglomerados (P4).

Mas curso a distância, o EAD é bom para você levar uma discussão ou outra, não para formação inicial. Formação inicial para uma atividade como a educacional, ela exige preparação teórica e prática, ela exige o domínio da práxis do professor (P4).

Todos os entrevistados concordam que é necessário melhorar as licenciaturas no Brasil, isto é, a formação inicial de professores. *P1* aponta que é necessário encarar essa questão como dificuldade no processo de implantação da PHC, haja vista que as teorias histórico-críticas pressupõem estudo para apropriação, e, na perspectiva de *P4*, não são devidamente contempladas nas grades curriculares, inclusive pelas melhores universidades do país. Essas declarações convergem com a bibliografia do tema, que promove como prioridade a redução dessas mazelas por meio da formação permanente dos docentes e investimentos continuados em políticas educacionais (Santos, 2009; Saviani, 2019; Silva, 2020).

P3 elucida, de modo cristalino, a intrínseca relação entre o desenvolvimento da formação inicial dos professores em todas as etapas da educação com o aprimoramento crítico das pós-graduações, referindo-se como um processo em espiral que se retroalimenta e se fortalece conjuntamente. Por seu turno, *P2* pontua contundentemente a necessidade de se encerrar as licenciaturas e formações iniciais de professores via Educação a Distância (EaD) prezando pela consistência e qualidade na constituição dos trabalhadores da educação enquanto classe profissional, posicionamento que conflui e é corroborado por *P4*.

Esses tensionamentos decorrentes da ausência de condições ideais de trabalho, de jornadas desgastantes, de entraves à formação continuada e de uma formação inicial fragilizada pelas licenciaturas EaD, articulam-se diretamente aos desafios organizacionais e materiais da rede pública já denunciados por Saviani (2011). Diante desse cenário, reforça-se a necessidade de superar tais obstáculos por meio de políticas educacionais consistentes e de um trabalho educativo coletivo, sinérgico, formativo e permanente, precondições para a efetiva implantação da PHC na realidade concreta das escolas públicas paulistas.

5.5.2 Conflitos ideológicos, resistência e disputa de projetos societários na implantação da PHC

No que diz respeito às resistências à PHC, os entrevistados as interpretam não apenas como dificuldades pontuais, mas como cariz de conflitos ideológicos mais amplos em torno do marxismo, do papel da escola e de diferentes concepções de desenvolvimento humano e de prática pedagógica. A implantação da PHC é significada como campo de disputa ideológica.

As resistências em diferentes níveis não são vistas apenas como “dificuldades didáticas”, mas como expressão de projetos antagônicos de sociedade e educação. Concomitantemente, de modo contrário, há a elaboração de que algumas resistências podem suceder como parte legítima do processo formativo dos docentes (desconfiança inicial, proteção de trajetórias de trabalho etc.), enquanto outras revelam oposição política intransponível, exigindo, além da esfera pedagógica, uma luta na esfera da ação política organizada.

Subsequentemente, apresenta-se o Quadro 3, em que se explana o processo de abstração via técnica analítica dos núcleos de significação.

Quadro 3 – Processo de abstração do núcleo 2

Pré-indicadores (Paráfrases das entrevistas)	Indicadores	Núcleo de significação
Referências ao bolsonarismo como força que reaglutina setores conservadores, reabre o ataque ao marxismo e aos direitos sociais e produz ambiente hostil à PHC.	Contexto político-ideológico conservador fortalece resistências à PHC e radicaliza disputas.	A implantação da PHC é significada como campo de disputa ideológica e política, em que resistências expressam projetos societários antagônicos e não apenas dificuldades técnicas ou didáticas.
Relatos de questionamentos explícitos à PHC por ser uma pedagogia de fundamento marxista bem como por seu posicionamento diante da religião.	Resistências fundamentadas em divergências de concepção de mundo (marxismo × perspectivas religiosas/conservadoras).	
Distinção feita pelos entrevistados entre uma “resistência saudável” (necessidade de conhecer, confiar, testar a proposta) e resistências de caráter político-ideológico que bloqueiam qualquer diálogo.	Diferenciação entre resistências formativas (que podem ser trabalhadas pela formação) e resistências estruturais, ligadas a projetos antagônicos de educação.	
Menção às “onze teses sobre educação e política” e à ideia de que, em certo ponto, a formação dá lugar a um confronto político mais direto.	Reconhecimento de que há um limite em que o trabalho deixa de ser apenas formativo e se torna luta política explícita.	
Observação de que professores com longa trajetória em outras abordagens (por exemplo, piagetianas, construtivistas) podem resistir à mudança de referencial.	Resistência ligada à identidade profissional e à história de formação teórico-metodológica docente.	

Fonte: O autor.

Foi latente, nas entrevistas semiestruturadas, a acepção dos participantes de que o Brasil, no geral, e o estado de SP, especificamente, são assolados por um contexto político-ideológico conservador de direita, aspecto que se impõe enquanto desafio para a implantação da PHC em diferentes níveis, sejam eles político, gerencial e pedagógico. Em âmbito nacional, o movimento bolsonarista²² produziu inúmeros ataques beligerantes e nocivos ao Estado de bem-estar social²³ e aos direitos sociais, já, em SP, essas estruturas neoliberais encontram-se profundamente enraizadas, fruto de quase três décadas de governos estaduais do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), impactando diretamente a educação do Estado (Marsiglia, 2011; Andrade, 2020; Galvão, 2024).

²² Bolsonarismo: Consolidou-se a partir da liderança neoautoritária do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, que obteve êxito em articular os setores conservadores, militares, privatistas, empresariais e grupos religiosos, sobretudo, neopentecostais, em uma agenda centrada no anticomunismo, combate à “ideologia de gênero” e ataques a instituições democráticas basilares.

²³ Estado de bem-estar social: Também conhecido como *welfare state*, é basicamente um modelo de organização estatal em que o governo assume a responsabilidade de garantir direitos sociais primários à população (educação, saúde e segurança), objetivando reduzir desigualdades por meio de condições mínimas de dignidade.

Atualmente, há no governo do estado de SP os continuadores do bolsonarismo, na figura do supostamente moderado Tarcísio de Freitas. No campo educacional, esse movimento direcionou recentemente as políticas públicas a pautas como esvaziamento dos conteúdos clássicos, militarização das escolas, movimento escola sem partido e afins, assumidas como políticas diametralmente opostas ao que se propaga pela PHC (Malanchen, 2014). A seguir, a perspectiva de P1 e P2, comentando a ascensão do atual governo do estado de SP.

[...] a gente não tem como comemorar o fim do PSDB porque o PSDB acabou como força política porque ele foi engolido pela direita. Então não foi um avanço do pensamento progressista das forças progressistas ou da esquerda propriamente [...]. O governo do Estado ele é um governo de direita não há possibilidade de a gente avançar com a PHC como pedagogia oficial num governo de direita, não vejo essa possibilidade (P1).

Está bem claro que a gestão dele em educação está sendo muito, muito pior do que as gestões do PSDB, eu não tenho dúvidas em relação a isso, então não ajudou em nada, não abriu nenhuma brecha, as coisas estão muito ruins na educação do Estado de São Paulo (P2).

Nota-se, no Estado de SP, uma continuidade de alinhamentos políticos e práticas atreladas à direita conservadora e neoliberal, manifestando-se como um desafio tão expressivo quanto o da descontinuidade política anunciada anteriormente por Saviani (2011), uma vez que, embora de modo distintos, ambas podem inviabilizar as efetivações de propostas curriculares histórico-críticas nos municípios. Subsequentemente, constam as principais declarações dos entrevistados acerca do contexto político-ideológico.

A luta de classes existe no Brasil inteiro e, portanto, existe também no Estado de SP. Então, o Estado de SP não é homogêneo, mas ele é hegemonizado pela direita, pelo neoliberalismo. Não há dúvida. Afinal de contas, sendo o Estado mais rico do Brasil, é o estado onde o capital tem muita força, [...], a burguesia tem muita força aqui, portanto, é, sim, um Estado com uma hegemonia do neoliberalismo (P2).

[...] houve uma colisão bastante importante das esquerdas para poder eleger o presidente Lula, e a gente tem que continuar dialogando, embora diferenças aqui e ali, de perspectivas, ou de estratégias políticas, etc., nós temos que continuar juntos, porque juntos nós somos mais fortes, efetivamente, porque o pessoal da ultradireita também estão se unindo, estão se fortalecendo, eles estão difundindo as ideias deles aí, eles continuam difundindo o obscurantismo, eles continuam difundindo o negacionismo, difundindo a violência, a violência verbal, o domínio do poder por meio da força (P3).

[...] estamos perdendo isso nos estados mais ricos e com poder de Estado muito forte, como os da região sudeste e sul do nosso país. As perspectivas

mais à direita, mais conservadoras, têm sido vitoriosas. No Estado de São Paulo nem se fala (P4).

Os entrevistados descrevem, com precisão, o contexto de polarização contemporânea no Brasil e, em SP, e tal cenário se materializa por meio da luta de classes, por meio dos embates e debates de propostas democráticas para sanar os problemas sociais. No entanto, os participantes descreveram ataques beligerantes e obscurantistas, isto é, discursos e práticas que atentam contra o bem comum e os direitos sociais legalmente pré-estabelecidos, e, quando isso é direcionado ao campo educacional, torna-se em geral o ambiente hostil para a implantação da PHC, fazendo com que esses processos se assumam em essência como contra-hegemônicos, frutos de luta político-educacional e conduzidos com inúmeros freios e contrapesos.

Na perspectiva de *P4*, esses ataques são históricos e constitutivos do Brasil. Por sua vez, *P3* pontua o retrocesso civilizatório recente produzido pelo bolsonarismo no debate político-educacional, e é complementado por *P2*, quanto este se refere à pulverização que o obscurantismo obteve em diversas camadas sociais.

[...] os ataques beligerantes, eles vêm a longo tempo. Eles vêm, de fato, desde a Colônia. [...] Nós vivemos numa estrutura de Estado em que a nossa trajetória política pesa muito (P4).

[...] no embate político, no embate educacional, as forças conservadoras e as forças progressivas estão o tempo todo em atrito. Lamentavelmente, a gente teve um presidente de ultradireita, ultraconservador, com visão liberal de economia, no sentido de abrir o país para o imperialismo, sobretudo, norte-americano. [...], aquela situação que nós vivemos, a situação de negacionismo científico, a situação do obscurantismo presente na vida das pessoas, ou seja, houve um retrocesso civilizatório muito grande durante os governos Bolsonaro, não há dúvida. Nós passamos momentos muito difíceis. E ele também semeou, ele plantou a semente do negacionismo, do obscurantismo, do golpismo, da não-democracia, do não-respeito às instituições políticas e sociais, de não-respeito aos movimentos organizados (P3).

O obscurantismo beligerante está aí. Ele está nas famílias, e acho que todas as famílias, nós temos os familiares que defendem essa visão de mundo. Ele está aí na política. Veja o Estado de SP. Veja a região sudeste. A região sudeste é comandada politicamente pelo obscurantismo beligerante. Eles ficam disputando quem é mais obscurantista para ver quem será o próximo candidato à presidência da república, já que o guru dos obscurantistas legalmente não poderá se candidatar, isso se ele não estiver preso [...] essa disputa é para ver quem veste o figurino do mais obscurantista. (P2).

Consequentemente, esse clima violento político-social é reproduzido na realidade educacional (Saviani, 2009). Nesse sentido, durante as entrevistas semiestruturadas, os participantes discorreram sobre as experiências de implantação

da PHC que acompanharam e nas quais vivenciaram de perto essa oposição para além de compreensões conceituais e/ou didáticas, reconhecendo-se como uma resistência ideológica intransponível pela atividade pedagógica em SP. A ênfase foi direcionada aos relatos de formação dos docentes, mas nota-se o mesmo movimento nas secretarias e nos órgãos de gestão pública municipais.

[...] os dados, a história, o desfecho, o momento político do país também, em que o trabalho acontece, porque é isso, o impeachment, o bolsonarismo, isso tudo afetou muito diretamente. Não exatamente de forma direta, mas é o pano de fundo da experiência. [...] havia um clima no país de disputa de narrativas mesmo, de disputa ideológica que aparecia nos momentos de debate e formação. Então a gente enfrentou essas forças sociais, a gente disse que o bolsonarismo veio congrega e fortalecer as forças conservadoras do país, e a gente sentiu essa resistência sim acontecendo [...] (P1).

Só que essa construção formativa coletiva, não sejamos ingênuos, envolve luta ideológica. Ela não é tranquila. Por quê? Porque são visões de mundo conflitantes. E essas visões de mundo conflitantes, elas vêm à tona, elas aparecem principalmente quando surgem questões que possam ser mais delicadas do ponto de vista ideológico [...] nós podemos ter também gestores que se opunham, não porque são contra esta ideia pedagógica ou aquela, mas simplesmente porque determinada proposta esteja sendo implementada por grupos que sejam mais identificados com determinadas correntes partidárias, por exemplo, ou político-ideológicas (P2).

Nem todo mundo adere à visão histórico-crítica a princípio. E alguns não aderem, mesmo ao final do processo. Muitos aderem por conta da identificação. À medida que vão se apropriando do conhecimento, vão se reconhecendo ali, compreendem que aquela forma de conhecimento está ao lado dele, porque ele se reconhece como um sujeito trabalhador, um trabalhador da educação, e ele vê, se identifica com a teoria. Mas muitos que já têm uma visão conservadora de educação e de sociedade, ou seja, às vezes, uma visão mais reacionária, são contrários a qualquer conhecimento que se dispõe a criticar o conhecimento anterior e reagem a isso, e reagem às vezes de forma bastante impetuosa, agressiva (P3).

[...] na formação dos professores, hoje toda ela já capitaneada por instituições privadas que formam esses professores precarizados que vão trabalhar na nossa escola de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino médio, e nas universidades, [...] então aqui foi um grande laboratório, o Estado de SP foi o grande laboratório para implementar toda essa política educacional (P4).

Outros municípios que tentaram implantar [...] depois da etapa inicial enfrentou uma oposição sistemática, capitaneada inclusive por vereadores da Câmara Municipal. Ela se torna inclusive pública, manchetes de jornais denunciando que lá se adotava uma pedagogia marxista [...] (P4).

Os quatro participantes entrevistados convergem no tocante à resistência ideológica presente nos processos de implantação da PHC, com ênfase nos impactos pedagógicos no processo formativo, salientando que as referidas resistências se assumem como oposição agressiva e tempestuosa ao abordarem assuntos

nevrálgicos, a exemplo do fundamento marxista da PHC, questionamentos religiosos etc. No entanto, a resistência não significa, em todos os casos, uma oposição diretamente político-ideológica, há situações nas quais o fator motivador advém de uma desconfiança inicial natural, identidade e trajetórias profissionais em outras abordagens teórico-pedagógicas e até receios com os resultados vindouros.

Prosseguindo, os relatos sobre essas situações:

E o começo é muito difícil. Mas eu dizia assim, olha, o começo não é propriamente uma resistência. E se for, ela é uma resistência até saudável, porque as pessoas, elas precisam confiar que você está propondo algo sólido, que tem realmente um fundamento, que transforma a prática em uma direção desejada, que essa resistência inicial, a mudança, ela pode ser positiva. Então, eu penso que existe uma resistência que é saudável (P1).

Então, essas resistências, sim, elas podem ocorrer, e lidar com elas, não existe uma fórmula para lidar com elas. É preciso saber, no contexto, como lidar com essas situações, com essas pessoas, com esses grupos (P2).

Esse é um processo longo, esse é um caminho longo, que encontra muitas resistências também da parte dos conservadores, como eu disse, e o conservadorismo está dentro da universidade, está dentro das escolas, enfim, está na Pós-Graduação, a gente tem que enfrentar esse embate e combate [...] (P3).

P1 ressalta, com base em suas experiências, que existem resistências que são naturais ao processo de implantação da PHC e até podem ser saudáveis quando se referem a uma resistência inicial que permita concluir o trabalho educativo durante o processo formativo com ação pedagógica. Destaca que não há fórmula para se lidar com essas situações, mas que é necessário enfrentar esse debate por meio de argumentos e ciência nas ações pedagógicas, caso as resistências persistam. Já em um cunho ideológico, P2 e P3 são contundentes em ponderar a necessidade de se vencer esse embate por meio de ação política.

Na *práxis* socioeducacional, existe uma linha tênue entre a ação pedagógica e a ação política, haja vista a relação de inseparabilidade entre ambos os distintos campos. Mas é necessário conseguir identificá-la para conseguir agir sobre a realidade concreta. Esses fundamentos encontram-se explanados sob a perspectiva histórico-crítica nas “Onze teses sobre Educação e Política” em Saviani (2009).

Saviani (2009) elucida que a política em essência é a luta pelo poder, em contrapartida, a educação apresenta como especificidade transmitir o saber sistematizado acumulado historicamente em prol da formação omnilateral, ou seja, não é neutra e deve expressar os interesses sociais, sobretudo, das classes

trabalhadores nas redes públicas. Embora a educação seja determinada e reflita as estruturas sociais, ela deve reconhecer a escola como um espaço de mediação, cumprindo, desse modo, a sua função política indiretamente e contribuindo paulatinamente com as transformações da sociedade com uma prática pedagógica intencional, consistente e sem a dicotomia de teoria e prática.

A seguir, apresentam-se trechos das entrevistas, em que os participantes articulam educação e política considerando as resistências ideológicas dos processos de implantação da PHC.

[...] até um certo ponto a gente faz ação educativa. Mas a partir de um certo ponto é ação política. No sentido de que a gente vai fazer a formação, a gente vai fazer o debate, a gente vai estudar teorias científicas do desenvolvimento, vai pensar o projeto de educação escolar e isso faz o processo de convencimento e de formação das pessoas. Mas chega num ponto que você começa a esbarrar no limite que aí não é formativo não é a não compreensão da teoria é uma oposição contrária. E aí nesses momentos a gente vai precisar fazer uma ação política e aí você inverte o polo da educação. Então nesse momento já deixa de ser um esforço de convencimento e se torna um embate (P1).

O que nós temos que fazer é enfrentar, tanto no debate, quanto na nossa organização, enquanto núcleo progressista, crítico, para assumirmos um embate político, ideológico, e disputarmos aí a força, forças políticas para que consigamos derrubar isso, derrubar efetivamente esse inimigo político. Porque, segundo o próprio Saviani afirma, em se tratando de política, há um embate em que um precisa derrubar efetivamente o outro para se fazer presente no poder. Então a gente tem que ter isso muito claro. Nós não vamos persuadir, como conseguimos persuadir um aluno numa sala de aula, por meio do diálogo, da discussão e da reflexão acerca dos conhecimentos, nós não vamos persuadir os ultradireitistas. Nós temos que derrotá-los, politicamente (P3).

P1 e *P3* mencionaram, explicitamente, os fundamentos que norteiam as *práxis* das ações políticas de educadores fundamentados na PHC. A polarização existe e, em muitos momentos, ela se impõe na realidade concreta, exigindo o embate e subvertendo a ação política. Para *P4*, esse cenário gera a divisão das classes média, baixa e assalariada, sendo outro obstáculo ideológico contemporâneo, haja vista que obstrui transformações sociais, pois impede a união da população trabalhadora, resultando em uma guerra sociocultural que acarreta o enfraquecimento das instituições e agrupamentos progressistas. Subsequentemente, exibem-se esses momentos da entrevista de *P4*, complementado por *P3*.

Então, isto é bastante difícil, [...] nós não estamos falando de um Estado que é de transição, nós estamos falando de um Estado burguês, de um governo

burguês, de uma estrutura de poder Executivo, Legislativo e Judiciário que são serviçais aos interesses da burguesia [...] por trás dele estão os acionistas das grandes empresas [...] à frente delas estão trabalhadores que ou implementam a política dos acionistas ou são demitidos, e aí você tem uma legião disposta a fazer qualquer negócio para estar à frente dessas empresas, ganhando salários altíssimos, como se fossem verdadeiros “burgueses”, o que não são. [...] trava-se uma guerra cultural que em grande medida, nós estamos perdendo [...] esses valores de combate ao comum, de combate ao estado de bem-estar, é o que está em voga (P4).

[...] não tem sido nada fácil, porque os nossos partidos foram se tornando partidos da ordem, que deixaram de fazer o trabalho de organização e de formação das bases. Os nossos sindicatos foram cada vez mais sendo aparelhados, deixando de ser sindicatos combativos, de defesa dos trabalhadores, de organização do pé da fábrica, de organização do pé do trabalho. Os nossos movimentos sociais também estão num momento muito forte de refluxo (P4).

[...] tem que haver uma resistência por parte do sindicato, [...] têm que se organizar em outras categorias para resistir a esses ataques da direita conservadora que acaba comprometendo direitos sociais, comprometendo o próprio trabalho, enfim, comprometendo a vida das pessoas, há que resistir e politicamente, vencer esses sujeitos nas próximas eleições, ou até antes disso se for o caso, dependendo da organização das categorias profissionais, da sociedade civil a resistir a esses arrombo conservadores do governador e dos secretários (P3).

O contexto polarizado contemporâneo, *hiper-conectado* e guiado por desinformações como instrumento ideológico bélico na guerra cultural enfraquece consideravelmente a capacidade de aglutinação sinérgica da classe trabalhadora, representando mais uma camada obscurantista que atrapalha e/ou impede a implantação efetiva da PHC em municípios paulistas, haja vista a transformação do debate pedagógico, também, em disputa política. Tendo isso em vista e, considerando-se a especificidade do embate político, é possível que ocorram derrotas. Os participantes entrevistados comentaram sobre essa situação.

Porque você tem ações de implementação, mas você tem também uma renovação de quadros acontecendo permanentemente nos sistemas municipais [...], se você não atua a ponto de consolidar uma outra concepção de educação, isso pode ir se perdendo e o tradicional volta com força. Aquele imaginário tradicional está sempre ali, tentando voltar. Então, se você relaxa nesse sentido, não tem ação sistemática, o dominante volta, o tradicional volta. Então, penso que a gente não pode descansar nesse sentido (P1).

Então, eu penso que essas experiências e tentativas de implantação da PHC, experiências de formação de grupos dedicados ao estudo e à difusão dessa pedagogia, experiências para fortalecimento da educação numa perspectiva de valorização do conhecimento, são então experiências que devem ser valorizadas, devem ser aplaudidas no seu esforço, mesmo, insisto, repito, mesmo quando elas sofrem reveses grandes a partir das reações que ocorrem a elas (P2).

Há publicações a respeito disso, a formação aconteceu. [...] embora a frustração final, ou seja, o golpe sofrido pela Secretaria da Educação, [...] com a troca de governos, [...] a Secretaria assume uma postura toda conservadora. E aí derrubam, efetivamente, aquilo que estava instituído por lei [...] E ficou a experiência, junto aos professores da rede, como uma experiência bastante significativa, embora frustrada por questões políticas. E é compreensível esse embate político que acabou surgindo, os conservadores acabaram derrubando o instrumento de formação dos professores aqui da rede municipal [...] lamentavelmente, eles foram vitoriosos e conseguiram derrubar a nossa proposta histórico-crítica (P3).

As frustrações no processo de implantar a PHC visando aprimorar e desenvolver a educação municipal é possibilidade constante no Estado de SP, por isso, são necessárias ações pedagógicas e políticas sistêmicas, apenas implantar um currículo histórico-crítico não é o suficiente para se alcançar as transformações sociais. Contudo, são tentativas concretas de luta contra essa estrutura e dinâmica desigual, violenta e individualista atrelada aos interesses da burguesia, como pontua P3: *“Eu vejo essa formação, esse projeto, como uma forma de resistir como uma forma de construirmos novas possibilidades diferentes daquelas instituídas pelo governo”*.

A PHC é uma teoria pedagógica essencialmente brasileira que surge no capitalismo, não há como negar que essa estrutura de organização social permeia politicamente os meandros da educação nacional em distintos níveis. Todo e qualquer processo de implantação da PHC via currículos escolares é, em essência, uma proposta contra-hegemônica, pois baseia-se na socialização dos conteúdos sistematizados para todos os indivíduos, visando à sua apropriação e doravante emancipação por meio de uma formação omnilateral e integral.

Tal pressuposto representa a função política das escolas para a PHC e posiciona-se como oposição das políticas educacionais contemporâneas que são empregadas no século XXI, pois adota uma postura realista, crítica e não-reprodutivista. Os entrevistados comentaram sobre a sociedade capitalista e a necessidade das transformações na estrutura social atual, o que se exhibe a seguir.

A superação da sociedade capitalista, ela é o nosso horizonte, e ela é... o que a gente aponta como luta. Mas a gente está vivendo esse agora, que é o agora dentro ainda da sociedade capitalista. E é nesse momento que nós precisamos lidar com a vida e formar as novas gerações. Então eu penso que a PHC é um esforço de dar direção para aqueles que dentro dessa sociedade tão contraditória, desumanizadora e alienante, querem colocar a sua atuação a serviço de um outro projeto humano [...] então é claro que a nossa concepção da educação plenamente humanizadora, do pleno desenvolvimento humano para todos, não é possível dentro dessas condições. Mas esse é o nosso horizonte (P1).

[...] em educação, a gente tem esse trabalho em múltiplas frentes, de formação de professores, de elaboração de teoria, de difusão de teoria, de pesquisas educacionais, formação de pesquisadores, construção de currículos, tendo em vista a necessidade dessa luta pela transformação, pela superação dessa sociedade (P2).

[...] o nosso grande objetivo, o estabelecimento da hegemonia da classe trabalhadora e superação da sociedade capitalista que privilegia a elite, que não privilegia os trabalhadores, privilegia a elite, a classe dominante. [...] Um ser humano que tem essa visão de emancipação, esse ser humano que pensa em uma sociedade que supere o capitalismo e avance em direção a uma sociedade socialista, uma sociedade igualitária, uma sociedade mais justa para todos. Então esse embate está colocado o tempo todo (P3).

A recente produção científica corrobora os entrevistados, uma vez que a PHC é uma teoria pedagógica contra-hegemônica de educação, assumindo-se como contraposição às atuais políticas curriculares nacionais estabelecidas em lei e ancoradas nas pedagogias burguesas, a exemplo do “aprender a aprender” (Duarte, 2008; Saviani, 2019). O trabalho educativo almejado como *práxis* visa efetivamente formar e transformar, por meio das mediações na escola pública, de modo a superar a alienação das relações capitalistas de produção (Julio, 2024; Mazaro, 2024; Viana, 2017).

As divergências de concepção de mundo, ser humano e sociedade sempre foram presentes nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e o contexto político-ideológico acalorado não contribui para a resolução dos problemas sociais e educacionais que impactam cotidianamente a vida das pessoas. Nesse sentido, é necessário dialogar, agrupar pessoas, criar consensos, respeitar as diferenças e saber dosar apropriadamente os momentos das ações pedagógicas e/ou políticas.

Apesar do desafio dos conflitos ideológicos inerentes aos processos de implantação da PHC, advindos da disputa política dos distintos projetos societários, não há outro caminho para os educadores históricos-críticos, é necessário agir no momento presente dialeticamente em prol de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, independentemente da faixa etária, títulos e cargos, desse modo, é possível, paulatinamente, transformar a sociedade para esta se tornar mais equânime e humanizada. No estado de SP, a atual estrutura social impossibilita qualquer proposta governamental fundamentada na PHC, existindo com base na realidade atual concreta apenas a possibilidade de implantar formalmente via currículos dos municípios com rede de ensino própria, utilizando-se do incentivo à municipalização da educação infantil e do ensino fundamental.

5.5.3 Descontinuidades, marcos normativos e conjuntura política como limites à institucionalização da PHC

Os entrevistados produzem sentidos fortemente marcados pelas políticas educacionais hegemônicas advindas dos governos federal e estadual que se baseiam em pedagogias burguesas, sobretudo, com foco no desenvolvimento das competências em detrimento da socialização do conteúdo científico. As referidas políticas educacionais são consideradas Políticas de Estado, pois mantêm sua continuidade, independentemente dos gestores eleitos. Entretanto, essa permanência não se observa na maioria dos municípios paulistas, nos quais tais ações costumam ser descontinuadas a cada alternância de governo na gestão municipal.

Os entrevistados também significam o estado de SP como o laboratório das práticas liberais no país, haja vista a hegemonia dos governos de direita e a força normativa de documentos como a BNCC e o Currículo Paulista (CP), que obrigam a PHC a se afirmar de modo “tensionado”, nunca plenamente institucionalizada. Esse núcleo expressa os sentidos de que a implantação da PHC se dá sempre em meio a políticas hegemônicas que a contrariam. A PHC aparece como um “projeto em disputa”, que avança por “brechas” em contextos de governos conservadores, de marcos normativos prescritivos e de descontinuidade na gestão pública, o que configura um conjunto de desafios estruturais e limites normativos para sua efetiva institucionalização.

Em seguida, consta o Quadro 4, em que se detalha o processo de abstração via técnica analítica dos núcleos de significação.

Quadro 4 – Processo de abstração do núcleo 3

Pré-indicadores (Paráfrases das entrevistas)	Indicadores	Núcleo de significação
Relatos de que um trabalho de anos, construído em uma gestão, é interrompido ou engavetado quando muda o governo municipal.	Descontinuidade das políticas municipais e ruptura de processos formativos e curriculares.	A implantação da PHC é significada como esforço constantemente ameaçado por descontinuidades político-institucionais e por marcos normativos hegemônicos (BNCC, Currículo Paulista), que limitam sua institucionalização como política de Estado.
Depoimentos de experiências em que os marcos normativos nacionais e estaduais pautados em propostas neoliberais se impõem contra a plena implantação da PHC	Estrutura do Estado burguês como limitador. Relação direta entre conjunturas políticas (locais e nacionais) e destino das propostas histórico-críticas.	
Relato de experiências em que parte do trabalho é aproveitada, mas desconfigurada, perdendo o sentido histórico-crítico original.	Cooptar e esvaziar propostas histórico-críticas por meio de recontextualizações neoliberais/competências.	
Necessidade de “mostrar que o currículo atende à BNCC” e de reescrever documentos para compatibilizá-los formalmente às exigências oficiais.	Currículo Paulista funciona como marco normativo que canaliza a política curricular em direção diversa da PHC, impondo estratégias de “tensionamento” e “tradução”.	
Afirmação de que, em um estado governado de forma estável por forças de direita, é inviável que a PHC se torne a pedagogia oficial.	Reconhecimento de limites estruturais: hegemonia de governos conservadores impede a oficialização da PHC.	

Fonte: O autor.

No supracitado Quadro 4 e nas subseções anteriores, fica cristalino o impacto sociopolítico no debate das propostas educacionais. Tal contexto bélico é refletido nas legislações e normas nacionais e estaduais, representando alguns limites na implantação municipal da PHC, haja vista que a atuação na gestão pública está condicionada apenas a ações que são permitidas em leis em vigor. *P4* explanou, com base na história política recente do Brasil, sobre o atual Ministério da Educação e Cultura (MEC), e *P3* comentou sobre a necessidade de se assumir o embate contra as teorias e estruturas burguesas educacionais.

[...] o movimento dos educadores tenha arrefecido substantivamente com a reforma do ensino médio e com o aprofundamento de um novo momento de retrocesso político no nosso país com o golpe contra a presidenta, com o Temer assumindo o governo e depois a eleição do Bolsonaro que não era um ilustre desconhecido, mas era um parlamentar do baixo clero com sua defesa de uma pauta de extrema direita misógina, conservadora, com defesa da ditadura militar, do torturador Ustra e dessas perspectivas [...] chegamos no período atual em que apesar da vitória do Presidente Lula, lamentavelmente, o ministério da educação foi todo ocupado pelos interesses dominantes do empresariado da educação, então acho que a perspectiva que nós estamos vivenciando vai em grande medida na contramão de tudo que defendemos (P4).

Então a gente assume esse embate teórico, a gente assume esse embate político no sentido de superarmos teorias mantenedoras da situação educacional ou social em direção a teorias críticas, transformadoras, revolucionárias, tanto da educação quanto da própria sociedade (P3).

Compreende-se a educação imersa em uma realidade contraditória que resulta na disputa pedagógica. De um lado, estão os conservadores neoliberais pautados pelo construtivismo e, do outro, os críticos não-reprodutivistas objetivando estabelecer a formação emancipadora a todos, sobretudo, para a classe trabalhadora (Saviani, 2019; Mazaro, 2018; Marsiglia, 2011). Esse contexto em disputa gera implicações nas implantações da PHC. Os próprios entrevistados apontam que os processos são marcados por avanços e muitos limites que dificultam a plena identificação com as propostas.

Mas o que eu percebo é que, como a realidade brasileira é muito contraditória, é difícil você ter um processo de implantação da PHC que seja uma coisa que a gente se reconheça plenamente. Dizer assim, é isso aqui que a gente quer que seja mesmo, a educação na escola pública, é isso que a teoria preconiza, a gente está sempre implementando dentro de circunstâncias, lidando com competições, combatendo forças dominantes, então é sempre alguns avanços e muitos limites (P1).

Os referidos limites surgem de diversas camadas institucionais, pois são fruto do Estado capitalista burguês, ou seja, aquele defensor dos interesses da classe dominante e que deseja conservar as condições sociais, inclusive as desigualdades (Saviani, 2009; 2019). Nesse sentido, apresenta-se o comentário do entrevistado P4 sobre as instituições hegemônicas e repressoras do Estado capitalista burguês.

[...] Então a gente enfrenta várias frentes de guerra. Uma frente a nível político, a nível governamental, a outra a nível legislativo, a outra a nível jurídico, inclusive das forças de segurança. O governo Bolsonaro, ele recolocou em cena, de modo manifesto, às forças armadas, mas que nunca foram ausentes da política, sempre estiveram preparadíssimas para intervir quando achassem que a perspectiva que se estava caminhando fosse de interesses outros que não fossem os interesses “da burguesia”. Então você imagina o que isso significa em termos de força (P4).

Está cristalino que o interesse da burguesia no tocante à educação, é direcionar a formação dos indivíduos apenas para as necessidades mercadológicas por práticas pedagógicas centradas em vivências imediatas, desarticuladas da apropriação do saber científico historicamente produzido (Baczinski, 2007; Oliveira, 2007; Santos, 2019). Com esse propósito, os conservadores elaboram políticas

educacionais que tendem a secundarizar os conhecimentos sistematizados, esvaziar currículos, aligeirar formações e reduzir a carga horária dos docentes, ocasionando, na prática, em regressão qualitativa generalizada na educação com efeito em bola de neve.

Em seguida, com o intuito de reforçar essas constatações advindas de bibliografias acadêmicas, listaram-se trechos das entrevistas nas quais os participantes explanaram sobre os impactos dessas políticas neoliberais em diferentes aspectos educacionais, com ênfase nos currículos e formações.

Há algum tempo venho identificando esse movimento de esvaziamento do fundamento teórico, o grande destaque à prática, essa prática como algo formativo em si, [...] se mostrando algo super nocivo. (P1).

[...] aqui no Brasil está se apresentando o esvaziamento do currículo como se fosse um grande avanço. A BNCC como se fosse um grande avanço, a reforma do ensino médio como se fosse um avanço, e de avanço não tem nada, absolutamente nada, vou insistir, NADA. Falar assim, o que aproveita? Não aproveita nada (P2).

Enxuga ainda mais as disciplinas da área de Humanas, quais disciplinas? Filosofia, Sociologia, História, Artes, mas também enxuga os itinerários [...] são empresas privadas que dominam todo o processo de avaliação dos alunos e dos professores, tanto é que os concursos públicos no geral já são feitos por empresas que dominam toda a técnica, tecnologia, inclusive que está tramitando editais etc. (P4).

O presente contexto normativo representa um limite dialético com efeito em cascata, haja vista que a ideologia dominante elabora legislações aderentes ao seu projeto de educação e de sociedade que se direcionam diametralmente ao oposto do que se propaga pela PHC, uma vez que não promovem meios para as escolas públicas cumprirem a sua função política de municiar os indivíduos dos conteúdos sistematizados historicamente pela espécie humana, obstruindo, de diferentes formas, as condições formativas e do trabalho educativo emancipador (Malanchen 2014; Santos, 2019). Como se não bastasse, as políticas hegemônicas oriundas do governo nacional e da maioria dos estados podem ser lidas como políticas de Estado. Em contrapartida, as políticas municipais baseadas na PHC alinham-se como políticas de Governo, com exceção do currículo estadual paranaense.

Saviani (2009) aponta que a escola, na sociedade capitalista, não é neutra e tende a reproduzir as relações sociais existentes, isto é, as reformas educacionais neoliberais representam os seus projetos políticos de poder. Nesse sentido, as políticas educacionais de estado costumam apresentar estabilidade com o decorrer

do tempo, a exemplo da BNCC, em nível nacional, e o CP, em nível estadual, em contrapartida, as políticas municipais se assemelham com as políticas de governo, haja vista que são muito suscetíveis aos grupos políticos que estão em exercício, frequentemente sendo descontinuadas ou mistificadas.

Esse importante fundamento teórico que distingue as políticas de Estado das de Governo estiveram presentes nas respostas dos participantes entrevistados. Contemple-se a seguir.

[...] uma coisa é o Estado, a administração municipal, o governo municipal, ele é parte do Estado, portanto, as políticas que se levam a cabo no âmbito federal, estadual e municipal, em grande medida são políticas de Estado, em que tem relativa permanência (P3).

Enquanto governo municipal, ou mesmo governo estadual, nós estamos falando do governo, e não do estado. Portanto, você implementa, enquanto política pública, que tem uma perspectiva mais progressista, objetivando dotar o serviço público de uma perspectiva social, participativa, democrática [...] o locus em que principalmente se implementou a PHC no Brasil foi no Estado do Paraná, com um projeto político de um governo de Estado, e foram vários os municípios no Estado do Paraná que, ainda na década de 1980, começam a implementar PHC. [...] Aqui no estado de São Paulo, em nenhum momento se tornou política do estado (P4).

A constatação de que o estado de SP nunca foi propício para a implantação da PHC é perceptível na realidade educacional concreta dos municípios, haja vista que, dos 645 municípios, apenas seis historicamente buscaram fundamentar as propostas curriculares nessa importante teoria pedagógica brasileira, sendo duas implantações mais genéricas por meio da THC, uma descontinuada, para aderir ao CP, e outra em atualização após a troca da gestão municipal. As chances de descontinuidades de propostas histórico-críticas é uma constante inerente ao processo, em razão da sua natureza contra-hegemônica. P2 comentou sobre a sua postura precavida e receosa durante uma formação municipal de docentes para atuar com um currículo fundamentado na PHC.

[...], mas desde o começo eu avisei, pessoal, vai ter um momento que vai ter uma reação forte contra tudo isso. Vão atacar esse currículo e vão tentar destruir todo o nosso trabalho. Eu avisei desde o começo, eu falei, saibam que nós vamos estudar, construir, elaborar, mas vai chegar uma hora que vai vir uma força grande para destruir o nosso trabalho. E dito e feito, foi o que aconteceu, [...] porque chega uma hora que as forças reacionárias percebem o que está acontecendo, ou seja, que o currículo está se fortalecendo. E aí reagem contra, porque eles querem currículos fracos, currículos doutrinadores, doutrinação neoliberal, é isso que eles querem (P2).

A descontinuidade administrativa impede a efetivação dos direitos sociais por impossibilitar o amadurecimento das políticas públicas que podem, com o tempo, resultar em transformações estruturais da sociedade (Marsiglia, 2011; Andrade, 2020). Essa é uma tendência da dinâmica política democrática que não estabelece mecanismos que assegurem a continuidade e eficiência administrativa, haja vista que os governos têm data para a transição e cada gestão pode romper com diretrizes anteriormente estabelecidas, dificultando a institucionalização das ações (Julio, 2024; Galvão, 2024).

Vale salientar que a ideologia neoliberal é, em geral, hegemônica no Brasil e dispõe de continuidade independentemente do grupo político eleito, pois se faz presente em todas as esferas da sociabilidade capitalista, por meio da estrutura sociopolítica burguesa de poder. Com isso, implementam-se políticas educacionais com fundamentações teóricas que são limitadoras das implantações da PHC por almejarem formar indivíduos adaptados a esse modelo excludente e desigual, como se observa a seguir.

E toda a estrutura da pedagogia hegemônica é fundamentada nas teorias da educação que interessam ao capital. Ainda de fundamentação desde a ditadura militar, no tecnicismo, hoje chamado de neotecnicismo, onde formação social também para o mundo do trabalho, e por aí vai se escamoteando toda essa discussão, que tem como fundamentação a teoria da pedagogia, das competências, dos projetos etc. [...] então a gente sabe que tem que lutar contra toda uma fundamentação pedagógica que passa e controla os organismos de poder que atuam na educação. Então você tem uma legislação da educação que não está na perspectiva da PHC. Desde a Constituição de 1988, passando pela LDB de 1996 e os planos nacionais de educação, você tem alguns avanços de caráter social, mas longe estão de uma proposta pedagógica contra-hegemônica (P4).

[...] cada vez mais o capital não precisa da escola para formar. Você veja que a reforma do ensino médio que foi aqui implementada, ela... Adota na grade curricular os itinerários, eles basicamente seguem sobre dimensões absolutamente paralelas à necessidade de formação. É muito mais de caráter cultural, formando hábitos, formando opinião (P4).

Esse núcleo é a representação das dificuldades que os participantes entrevistados significam como mais limitadoras ao processo de implantação da PHC, sendo que as legislações neoliberais se sobressaem como limite evidente, a exemplo da BNCC, que é um documento diretivo e normativo para todos os currículos escolares elaborados no Brasil. Consequentemente, o estado de SP, por meio do CP, adere integralmente os pressupostos da pedagogia das competências e é incorporado

automaticamente pela maioria dos municípios paulistas, que são aqueles integrados à secretaria estadual.

Nessa direção, apresentam-se, a seguir, os comentários críticos dos entrevistados sobre a BNCC. Vale salientar que, no roteiro de entrevistas, não constava nenhuma menção à BNCC, mas este documento normativo se impôs como relevante, sendo que as críticas se expandem também ao CP.

A gente costuma dizer que a gente não é contra uma base comum. A gente é contra essa (BNCC). Essa não é a que a gente quer. [...] Então foi um momento que veio BNCC e CP, havia um clima no país de disputa de narrativas mesmo, de disputa ideológica que aparecia nos momentos de debate e formação [...] a gente sempre busca um jeito ali de criar caminhos agora é claro você tem o CP dando uma direção, você tentar tensionar em outra é claro que não é nada simples, mas por exemplo, a gente precisou fazer e agora precisa fazer em vários espaços currículos que mostrem atender aos ditames da BNCC. A BNCC é um documento mandatário bom a gente vai lá analisar a BNCC identifica onde é que a gente pode fazer para justificar mostrar (aqui, ali) que o nosso trabalho contempla aquilo (P1).

Os currículos deveriam ser elaborados na direção oposta, por exemplo, a BNCC, [...] baseada na pedagogia das competências. Aquilo ali é um currículo esvaziado, é um currículo aprisionado ao pragmatismo do cotidiano, é um currículo empobrecido (P2).

[...] estamos trabalhando com todos, levando a PHC e a THC, mas todos acabam atendendo ao CP, nas suas aulas nas formações que a Diretoria de Ensino [...] oferece, e a gente está no contrapelo (P3).

Então, é um currículo todo ele voltado para a pedagogia das competências, em grande medida voltado para projetos, para que as escolas pudessem implementar projetos, inclusive naquilo que chamam de educação em tempo integral, não é uma educação integral. A implementação do tempo integral em nosso país e no Estado, ela é para estar correspondendo aquilo que a sociedade precisa, que é tirar as crianças da rua e mantê-las o máximo de tempo na escola, com atividades que não são puramente escolares, não são atividades de caráter pedagógico que visa formar para as múltiplas lateralidades o aluno, mas são atividades de contraturno (P4).

Os potentes depoimentos dos entrevistados corroboram a literatura científica histórico-crítica sobre a BNCC e o CP, que destacam o fator do referencial pedagógico como um dilema ao se considerar sua gênese atrelada aos interesses do mercado e à lógica de competências contemporâneas (Malanchen, 2014; Mazaro, 2018). Especificamente, *P1* e *P3* apontam que trabalham driblando os documentos normativos hegemônicos, visando implantar a PHC, mas em última instância são obrigados a atender à legislação.

Já *P4* fez questão de explicar que os documentos curriculares fundamentados nas pedagogias das competências, no máximo implementam práticas de tempo

integral, relacionadas com as necessidades do mundo do trabalho, ou seja, não se referem a uma formação integral, omnilateral e emancipadora por meio dos conteúdos científicos e sistematizados, assim como propaga a PHC.

Há menções dos entrevistados sobre empresas privadas que contribuíram para a formulação desses documentos curriculares e normativos. Essa temática é pertinente nesse contexto, pois reforça a hegemonia neoliberal e capitalista sobre a educação. Oficialmente, como autores do CP, listam-se, no próprio documento, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), a União dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (UNDIME-SP) e as redes de ensino municipais, estaduais e privadas. Contudo, foram amplamente noticiadas e documentadas inúmeras ações conjuntas e parcerias com algumas Organizações Não Governamentais (ONG) e empresas privadas.

Essas empresas atuam como “reformadores empresariais”. Julio (2024) e Andrade (2020) identificam nominalmente alguns desses agentes, a exemplo do “Todos pela Educação” e “Fundação Lemman”. Portanto, *P4* acerta em demonstrar preocupações com essa crescente relação de influência neoliberal sob as esferas educacionais no estado de SP. Pondera-se que o entrevistado denota uma perspectiva de quem já esteve nos meandros da máquina pública municipal.

[...] o currículo que aqui se implantou é a maximização do caráter privado, do caráter privatista da educação, em que a opção pedagógica, basicamente aqui o que é implementado é a pedagogia que interessa ao empresário da educação, ao empresariado. Aqui as ONGs têm um poder muito amplo de influir na educação. A começar pelos todos pela educação, e veja a composição dessas entidades do empresariado educacional. Lehman, Itaú, e assim vai, que estão com as rédeas na mão (P4).

Até o momento, nota-se a hegemonia neoliberal nas políticas educacionais de nível nacional e na maioria dos estados. Tal conjuntura acarreta descontinuidades das propostas curriculares histórico-críticas que advêm dos âmbitos municipais pois são vinculadas a grupos políticos específicos que as elaboram como políticas de governo. Essas descontinuidades políticas também foram temas das entrevistas semiestruturadas. Veja-se, a seguir, algumas reflexões.

Há descontinuidade de poder nas gestões municipais. Então, você faz um trabalho durante uma gestão, depois muda. E aí vira tudo, se perde. Acho que é essa uma dificuldade. Você conseguir ter uma ação contínua no tempo, acho que isso é fundamental (P1).

Porque a municipalização leva a que a educação fique mais vulnerável às flutuações da política local. Então, entra prefeito, sai prefeito, entra secretário de educação, sai secretário de educação, em termos de municípios, isso gera uma ausência de continuidade nas medidas educacionais. E a ausência de continuidade é algo que o professor Saviani já tinha analisado, desde lá da década de 90, como um dos problemas na difusão, um dos problemas a serem enfrentados na educação (P2).

Ainda sobre a descontinuidade de políticas, Saviani (2011) elucida, ao analisar a história da educação brasileira, que uma das fragilidades centrais da educação no país é a ausência de um sistema homogêneo, isto é, que seja verdadeiramente integrado entre os órgãos federativos, estaduais e municipais, apontando que a atual organização é fragmentada e pouco articulada.

Tal fato se fundamenta na realidade concreta, e isso ocorre devido a estrutura administrativa da educação assumir-se de modo descentralizado, promovendo, por meio do incentivo da municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, a autonomia nas localidades. Há nesse assunto importante questão dialética, pois é em meio a essas contradições no Estado burguês que se possibilitam as implantações da PHC em municípios paulistas, uma vez que não existiriam forças política e pedagógica para se criar um currículo estadual com base nessa perspectiva, ainda menos um sistema nacional ou uma base comum.

Esta perspectiva, embora pessimista, fez uma leitura coerente do contexto e conjuntura político-educacional atual do Brasil, conseqüentemente, no estado de SP. Tal perspectiva é corroborada por *P2* e *P1*.

[...] políticas mais centralizadas de âmbito nacional, por exemplo, exigem uma correlação de forças, uma luta que não é simples, não é simples, é complexa. Em termos de correlação de forças em nível nacional, nós estamos mal. Veja o Ministério da Educação. O MEC, no governo do Bolsonaro, era horrível. Estava assim, largado, estava completamente abandonado. Quem quisesse ia lá pegar dinheiro, era uma terra de ninguém. Agora está dominado pelos empresários da educação, então, está difícil. Em termos de política nacional, a situação está muito difícil para a educação (P2).

Então eu penso que no âmbito municipal parece que tem uma composição de forças locais que é um pouco distinta do que é no âmbito do governo do Estado. Então no governo do Estado eu imagino que não tem nenhuma experiência da PHC com o Estado. Então eu imagino que se infiltrar, digamos assim, nesse âmbito das políticas estaduais seria complicado (P1).

Esse tema é um dilema. *P1* ponderou que não se conhece outro caminho para elaborar currículos e institucionalizar a PHC a não ser por meio das iniciativas municipais locais, reforçado por *P2* em relação às “brechas” contra-hegemônicas.

Entretanto, ao contrário, *P1* também se incita com normativas nacionais, desde que não sejam as atuais vigentes, a exemplo da BNCC. Já o *P2* deixa o debate sobre esse aspecto educacional nacional em aberto, validando as reflexões. Contemple-se a seguir.

[...] municípios terem autonomia para elaborar o seu currículo abre brechas para posições contra-hegemônicas conseguirem ocupar algum espaço, mesmo que pequeno (P2).

[...] as minhas experiências são sempre já pressupondo o ensino nos sistemas municipais. Eu não conheço outra realidade e não tenho uma leitura teórica a respeito disso, de ter ou não uma conquista, digamos, para o ensino público. Agora, que os municípios têm realidades muito peculiares, eu acho que isso é um fato e, nesse sentido, a ideia de uma proposta para a rede de um município, ela, para mim, tem feito sentido (P1).

[...], mas a ideia de uma base nacional pode ser interessante, desde que ela permita esse movimento do geral para o particular, para o município acontecer também. A ideia de um sistema nacional de educação é uma ideia que o próprio Saviani defende desde o início das discussões da teoria. Então, construir uma unidade nesse sentido realmente é algo importante. Mas as peculiaridades do município, elas estão postas (P1).

[...] a questão da materialidade, do trabalho educativo, da continuidade versus descontinuidade, necessidade de um sistema nacional de educação, tudo isso são questões que a gente sempre, sempre precisa voltar a elas, precisamos discutir em relação a elas etc. (P2).

A realidade político-educacional aponta que se está distante de um sistema nacional articulado de educação progressista, mesmo que seja importante para se superar os problemas históricos da educação. Nesse caso, cabe aos educadores histórico-críticos valorizar e incentivar as implantações municipais, reconhecendo-as com as suas limitações como um esforço dos trabalhadores da educação que são merecedores de muitos méritos. Veja-se na sequência.

[...] é preciso dar visibilidade às práticas que começam a realmente fazer esse projeto educacional acontecer. Então, a gente vai a trabalho com as formações, diretoras atuam nas escolas, e a gente começa a ter coisas muito bacanas sendo feitas nesses postos. Isso tem que aparecer, tem que dar visibilidade. Porque é uma forma de mostrar, olha, não só a ideia é boa, mas é possível que esteja acontecendo e o resultado é bacana. Isso vai criando uma outra cultura, que valoriza esses esforços de tentar transformar a prática pedagógica (P1).

Essas nossas lutas... localizadas, digamos assim... Elas não são desprezíveis. Elas não devem ser ignoradas. Mas elas são limitadas. São limitadas... e elas são necessárias. Mas eu faria uma analogia com a organização política... No sentido partidário mesmo, no sentido de mobilização da população. As lutas políticas locais, elas têm a sua importância. Elas não podem ser desvalorizadas, desmerecidas, afinal, não

existe um plano etéreo, assim, superior no qual ocorra a luta política desvinculada da articulação da base local (P2).

Então eu vejo esses projetos, ainda que isolados, o ideal seria estarmos com um programa de formação no Estado, com várias escolas, mas hoje a gente faz aquilo que é possível fazer diante da conjuntura política (P3)

Os limites implícitos na implantação da PHC, enquanto teoria pedagógica contra-hegemônica, são estruturais e intrínsecos às forças institucionais do Estado burguês, capitalista e mercadológico e que compreendem a educação de modo instrumental a fim de perpetuarem o seu projeto conservador de poder. Nesse sentido, elaboram-se políticas e legislações normativas fundamentadas em pedagogias acrílicas que acentuam os impedimentos para as propostas curriculares histórico-críticas.

No entanto, a realidade concreta permite contradições, promove “brechas” nas quais os trabalhadores críticos da educação podem elaborar as suas ações pedagógicas e políticas, sendo isso não só resistência, mas também *práxis* concretas rumo à transformação social e educacional. Os limites supracitados nesta subseção podem ser superados democraticamente com a sinergia coletiva da classe trabalhadora de modo estratégico e, na perspectiva de *P3*, por meio das eleições. *P2* complementa a importância das eleições, mas pontua que há dificuldade da esquerda em organizar a base desse movimento progressista. A seguir, as declarações.

Nós temos que eleger políticos trabalhadores, acadêmicos trabalhadores, pensadores trabalhadores, [...] a gente tem que estabelecer uma nova hegemonia, a hegemonia da classe trabalhadora, que é a maioria da população desse país. Não dá mais para a gente ser dirigido por uma minoria elitista, que tem uma visão super elitista de educação [...]. Nós temos que levar os nossos companheiros para esses lugares políticos etc. para a gente estabelecer uma nova hegemonia e construir uma nova sociedade [...] é esse o processo (P3).

[...] do ponto de vista político, o que é necessário é uma grande dificuldade. Por exemplo, a esquerda hoje em dia tem uma grande dificuldade em articular luta política em termos de ganhar eleições nacionais, estaduais e a organização de base. Acho que a esquerda está fraca em termos de organização de base. Perdeu essa mobilização de base, essa organização, isso precisa ser recuperado (P2).

[...] o funcionamento da máquina desse Estado [...] funciona efetivamente como um organismo vivo, em que você vai encontrando as barreiras que são severas, para você superar, que não é apenas política, [...] são do aparelho de poder (P4).

Por fim, *P4* chama a atenção para as barreiras concretas existentes na máquina pública em defesa dos alicerces burgueses, destacando aspectos fixos das engrenagens do funcionalismo público que engessam a autonomia. Em razão disso, torna-se nítida a necessidade da união das massas populares a favor da educação e em defesa da escola pública, laica e de qualidade para todos, sem exceções.

5.6 Considerações finais

Implantar a PHC significa reorganizar integralmente o projeto político-pedagógico para além do currículo escolar, orientando a *práxis*, para promover a mediação da socialização e apropriação, por parte de todos os indivíduos, dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, ou seja, os conteúdos sistematizados pela humanidade que promovem a emancipação ao contribuírem com o desenvolvimento das mais sofisticadas formas de agir, sentir e pensar. Considerando-se a complexidade da temática em constante movimento dialético, salienta-se que esta investigação não esgota a discussão, ao contrário, estimula outros estudos, com outros escopos metodológicos, recortes de localidades etc.

Além da centralidade do conteúdo escolar, a implantação da teoria pedagógica inaugurada por Dermeval Saviani, para ser efetivamente implantada carece de inúmeras condições objetivas, a exemplo da coerência entre os fundamentos teóricos e as práticas didáticas, a valorização do magistério etc. Esta investigação centrou-se nas dificuldades da implantação de currículos escolares de educação infantil e ensino fundamental ancorados na PHC no estado de SP, isto é, na reorganização curricular por parte dos municípios que renunciaram ao CP.

Esta investigação contribui ao campo das políticas educacionais, sobretudo, as temáticas relacionadas a PHC, currículo histórico-crítico e implantação curricular ao acrescentar-se como uma bibliografia inédita, acadêmico-científico, atual e fidedigno. A coleta dos dados primários ocorreu via entrevistas semiestruturadas com pesquisadores doutores em educação, vinculados a universidades públicas paulistas e reconhecidos como importantes referências para a construção coletiva da PHC.

Os resultados advêm da abstração analítica por meio da base epistemológica do MHD e da técnica de análise dos núcleos de significação, os quais permitiram desvelar as significações dos entrevistados sobre os desafios e limites de implantação da PHC no estado de SP, isto é, as múltiplas determinações sobre esse fenômeno

educacional contra-hegemônico. Nesse processo, emergiram três categorias que foram apresentadas e teoricamente discutidas neste estudo, são elas: i) Implantação da PHC como processo coletivo, longo e formativo, tensionado pelo tempo de trabalho, formação docente e condições materiais concretas; ii) Conflitos ideológicos, resistência e disputa de projetos societários na implantação da PHC; e iii) Descontinuidades, marcos normativos e conjuntura política como limites à institucionalização da PHC.

A primeira categoria expõe os tensionamentos nos processos de implantação da PHC no estado de SP em razão da ausência de condições ideais às escolas e ao trabalho docente, jornadas desgastantes, impedimentos práticos para formação continuada e insuficiente formação inicial agravada pelas licenciaturas EaD. Tais dificuldades devem ser superadas por meio de políticas educacionais e do trabalho educativo coletivo, sinérgico, formativo e permanente, ampliando as possibilidades para as transformações concretas.

A segunda categoria denuncia, de modo explícito, os impactos ideológicos presentes nos processos de implantação da PHC, refletindo o embate acalorado e polarizado que advém do contexto sociopolítico que tende a obstruir que propostas histórico-críticas sejam institucionalizadas. Esse desafio não possui fórmula previamente definida para ser resolvido, são necessárias ações pedagógicas e ações políticas conscientes para se obter êxito nesses debates e embates, agrupando-se pessoas e avançando-se nos estabelecimentos de consensos sobre os problemas sociais e educacionais, assim como as respectivas resoluções.

Por fim, a terceira categoria detalha que os limites são impostos por meio do Estado burguês e conservador por intermédio de legislações e documentos normativos, fundamentados em teorias pedagógicas mantenedoras das atuais relações sociais e educacionais excludentes e elitistas. As referidas leis aprovadas e vigentes, a exemplo da BNCC, assumem-se de modo mandatário e diretivo, sendo obrigatório que todos os currículos nacionais atendam, em última instância, aos pressupostos atrelados ao mundo do trabalho em detrimento da socialização dos conteúdos clássicos. Nesse sentido, gera-se uma miscelânea nas propostas histórico-críticas, sob pena de estas se reduzirem a um formalismo retórico e desprovido de potência socioeducacional transformadora.

O processo de superação desses limites é longo e formativo, carece de aglutinação crítica e ações políticas manifestadas em eleições, simbolizando-se como

grande esforço da classe trabalhadora visando superar e/ou transformar o capitalismo em seu período histórico hegemônico com vertentes neoliberais. As reflexões analíticas desta investigação, direcionadas ao estado de SP não perderam de vista os obstáculos histórico-materialistas da educação no Brasil, anunciados por Saviani (2011), sendo elas: a) ausência de um homogêneo sistema de ensino em todo o território nacional; b) descontinuidade de políticas; e c) problemas materiais e organizacionais das escolas e da profissão.

Nesse sentido, notam-se os três elementos presentes enquanto dificuldades para a implantação da PHC no estado de SP. Os desafios materiais são significados pelos entrevistados nas dificuldades das ofertas de vagas em creches, infraestrutura das escolas sem reformas, formações aligeiradas dos docentes e condições de trabalho distantes das ideais. No tocante às descontinuidades de políticas, elas se fazem presentes nas propostas municipais de educação, há relatos de um currículo fundamentado na PHC que foi descontinuado após a troca da gestão pública, mesmo o documento encontrando-se finalizado, publicado e legalmente aprovado.

Fato oposto ao que ocorre com as políticas educacionais dos governos estadual e federal, haja vista que são propostas hegemônicas, ou seja, são permanentes com o passar do tempo, com disponibilidade de recursos e incentivos. Por fim, o elemento da ausência de um sistema de ensino homogêneo em todo o território nacional desvelou-se ser um dilema contraditório e dialético em relação à implantação da PHC, uma vez que a sua ausência fragmenta e descoordena ações educacionais rápidas e pontuais, em contrapartida, promove autonomia para as localidades ensinarem aspectos particulares de sua região e viabiliza propostas histórico-críticas via currículos escolares municipais, haja vista que não há indícios ou prognósticos para as políticas educacionais amplas (nacionais e estaduais) serem elaboradas com base em uma teoria pedagógica crítica e não-reprodutivista.

O principal resultado desta investigação foi a compreensão do elemento ideológico como desafio para se implantar a PHC, sobretudo, no estado de SP que possui raízes conservadoras historicamente instauradas e uma oposição orgânica e sistêmica contra as ideias progressistas e que coloque em pauta o capitalismo. Tal embate também é experienciado pelos entrevistados em âmbito educacional nos processos formativos, no debate de teorias educacionais entre outros momentos, exigindo ação pedagógica e política consciente.

Esta investigação exitosamente cumpre sua função compondo a tese de doutorado, ao atender ao seu objetivo geral, “investigar os desafios e limites sob a perspectiva dos pesquisadores considerados referências na implantação e na construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado de São Paulo”. Como sugestão de estudo vindouro, julga-se pertinente investigar *in loco* a efetivação e institucionalização dos currículos municipais que se fundamentam na PHC no estado de SP, assim como elucidar o que é de fato feito para atender às exigências da BNCC, considerando-se a adoção de uma teoria pedagógica antagônica.

Em notas de considerações finais, salienta-se que, embora haja desafios e limites no processo de implantação da PHC, educadores críticos não devem se render à batalha de ampliar a qualidade educacional para todos por meio da socialização dos conteúdos escolares clássicos, isto é, deve-se agir coletivamente no momento presente, de modo sinérgico, em prol de transformar a realidade socioeducacional por meio da formação omnilateral emancipadora. Do ponto de vista teórico-epistemológico, reafirma-se que a defesa da escola pública, gratuita, laica, de qualidade e para todos não é neutra, desse modo, cumpre-se a função política quando a escola pública assegura, às classes trabalhadoras, o acesso sistemático aos bens culturais historicamente produzidos.

5.7 Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

ALBUQUERQUE, Andreia Iara Carvalho Piovesan. **O processo de institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR (2008–2020)**. 2023. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6964>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara: 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/17116951-df26-43e9-9269-5ad1c5825cd7/content>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983–1994): legitimação, resistências e contradições**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.403956>.

BALZAN, Celso Sidinei. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia – Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/887>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Métodos de pesquisa em administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O trabalho docente com a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto do Currículo da Rede Municipal de São Paulo: limites e perspectivas**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2024. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3366>. Acesso em: 30 jan. 2026.

JULIO, Vanessa Ribeiro. **Trabalho docente na política curricular do estado de São Paulo: análise da disciplina Ciências a partir dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica**. 2024. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/257909>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101577>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005–2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3897>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A dialética necessária entre teoria e prática: o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/35418>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato *multipaper* nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 5., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: SIPEQ, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 30 jan. 2026.

OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. **A pedagogia histórico-crítica: das propostas pedagógicas à sua implementação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/handle/123456789/825?mode=full>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo: 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182439>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Luís Carlos da. **Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13623>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VIANA, Eliane. **A Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004–2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3327>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; NUNES, Rodrigo Lima; RINALDINI, Lucas; SALOMÃO, Fabiane Rizo; FATIMA, Cintia Regina de. **Teoria histórico-cultural e formação humana: reflexões sobre o trabalho educativo crítico**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SEÇÃO VI

6 ESTUDO 4 – A IMPLANTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ESTADO DE SÃO PAULO: POSSIBILIDADES, MEDIAÇÕES E CONTRADIÇÕES²⁴

6.1 Resumo e palavras-chave

RESUMO: Para a Pedagogia Histórico-Crítica a educação é compreendida como mediação essencial no processo de humanização e transformação social. No estado de São Paulo, implantar currículos oficiais fundamentados em propostas críticas e não reprodutivistas dos valores neoliberais revela-se um ato político de embate contra a ideologia dominante. Este estudo objetivou investigar, na perspectiva dos pesquisadores considerados referências na construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica no estado de São Paulo, as possibilidades de manutenção e fortalecimento da implantação dessa teoria pedagógica nos níveis políticos, gerenciais e pedagógicos. A base metodológica e epistemológica adotada foi o Materialismo Histórico-Dialético, aplicaram-se como técnica de coleta de dados quatro entrevistas semiestruturadas e utilizou-se do procedimento teórico dos núcleos de significação para as análises e auxílio nas extrações das múltiplas determinações do objeto. A realidade concreta em construção exibe um campo fecundo com possibilidades abertas a atos contra-hegemônicos, e os resultados potencializaram a compreensão dos caminhos e possibilidades de implantação, manutenção e fortalecimento das propostas fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica, perpassando o engajamento dos trabalhadores educacionais, sendo resistência coletiva e sinérgica, desenvolvendo espaços para a formação inicial e formação continuada, estabelecendo parcerias com as secretarias municipais de educação e as universidades locais. Por fim, conclui-se que a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma prescrição normativa, mas configura-se como processo histórico em desenvolvimento, cujo vir-a-ser depende da *práxis* consciente dos educadores e da articulação entre ações políticas e pedagógicas.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica; políticas públicas; implementação do currículo; currículo escolar; entrevista.

6.2 Abstract and Keywords

²⁴ Estudo 4: Integra a presente tese, elaborada no formato *multipapers*. O manuscrito está sendo preparado para submissão a um periódico a ser definido.

ABSTRACT: For Historical-Critical Pedagogy, education is understood as an essential mediation in the process of humanization and social transformation. In the State of São Paulo, implementing official curricula grounded in critical proposals — rather than those that do not reproduce neoliberal values — proves to be a political act of resistance against the dominant ideology. This study aimed to investigate, from the perspective of researchers considered leading authorities in the collective development of Historical-Critical Pedagogy in the state of São Paulo, the possibilities for maintaining and strengthening the implementation of this pedagogical theory at the political, managerial, and pedagogical levels. The methodological and epistemological framework adopted was Dialectical Historical Materialism; four semi-structured interviews were conducted as a data collection technique, and the theoretical procedure of “nuclei of meaning” was employed for the analysis and to assist in extracting the multiple determinations of the object. The concrete reality currently taking shape presents a fertile ground with possibilities open to counter-hegemonic actions, and the results have enhanced the understanding of the pathways and possibilities for implementing, maintaining, and strengthening proposals grounded in Historical-Critical Pedagogy, encompassing the engagement of education workers through collective and synergistic resistance, developing spaces for initial and continuing professional development, and establishing partnerships with municipal departments of education and local universities. Finally, it is concluded that the implementation of Historical-Critical Pedagogy is not limited to a normative prescription but constitutes an evolving historical process, whose future development depends on the conscious praxis of educators and the articulation between political and pedagogical actions.

Keywords: historical-critical pedagogy; public policy; curriculum implementation; school curriculum; interview.

6.3 Introdução

A centralidade deste estudo recai na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), especialmente na análise das possibilidades inerentes aos processos de implantações formais via currículos escolares no estado de São Paulo (SP), fenômeno que se encontra em expansão em cenário nacional. A PHC defende a socialização dos conteúdos escolares clássicos para a classe trabalhadora, sendo a educação a mediação possível e necessária para uma formação omnilateral dos estudantes por meio da assimilação e apropriação dos mais bem-elaborados conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela humanidade (Saviani, 2011; 2019).

A implantação da PHC no estado de SP não deve ser compreendida como um acontecimento já dado no âmbito das políticas educacionais, e, sim, como um processo histórico e dialético em constante construção, permeado de disputas e embates contra as forças conservadoras, marcado por avanços, retrocessos e

mediações por meio das possibilidades da realidade concreta. Essa visão, para além das questões normativas curriculares, parte da concepção de que a PHC não se reduz a um método didático, mas constitui-se em uma teoria pedagógica intrínseca ao anseio de transformação social, cuja efetivação depende concomitantemente de inúmeras variáveis concretas em prol de sua materialização (Saviani, 2009; 2011; 2019).

No debate acadêmico-científico contemporâneo, a PHC é tema de discussões e reflexões, principalmente, no campo das políticas educacionais, conectando-se a temáticas como, por exemplo, o currículo escolar, função social da escola pública e formação docente. Após a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, ocorreram subsequentes reformas educacionais, marcadas por tendências tecnicistas, pragmáticas e/ou orientadas por competências. Em sentido oposto, a PHC apresenta-se como uma alternativa para se realocar os conteúdos escolares clássicos no centro do processo formativo, visando a uma formação totalizante, crítica e emancipatória para todos os indivíduos (Brasil, 2018; Duarte, 2008; Saviani; 2019).

A PHC, por meio da sua construção coletiva em todo o território brasileiro, apresenta uma sistematização teórica consistente e vastamente fundamentada, contudo impera a ausência de estudos que analisem, de modo crítico e dialético, as condições concretas e práticas em SP, com destaque para além dos desafios intrínsecos aos processos de implantação formal nas redes municipais de educação, explanando sobre as possibilidades de manutenção e fortalecimento assim como o vir-a-ser²⁵ desse movimento histórico e processual infindável.

O presente vácuo dá origem à questão-problema desta investigação, que é mais do que perguntar se a PHC foi ou não implantada, e, sim, “quais as possibilidades de materialização, fortalecimento e manutenção das implantações da PHC nos níveis políticos, gerenciais e pedagógicos em municípios do estado de SP na perspectiva dos pesquisadores considerados referências em sua construção coletiva?”. As hipóteses dos resultados vindouros focalizam-se na necessidade da melhoria das condições objetivas para se realizar o trabalho pedagógico, assegurando-se a

²⁵ Vir-a-ser: À luz do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) o vir-a-ser articula-se com as possibilidades reais intrínsecas nas condições materiais e nas contradições históricas. Ou seja, as possibilidades não são essencialmente abstratas, logo podem processualmente serem mediadas pelo trabalho, cultura e educação em prol da sua materialização na *práxis*.

formação inicial e continuada crítica, científica e emancipadora assim como o urgente trabalho coletivo e sinérgico entre os profissionais da educação, Secretarias Municipais de Educação (SME) e parcerias com as universidades locais.

O objetivo deste estudo foi “investigar, na perspectiva dos pesquisadores considerados referências na construção coletiva da PHC no estado de SP as possibilidades de manutenção e fortalecimento da implantação dessa teoria pedagógica nos níveis políticos, gerenciais e pedagógicos”.

Este estudo se justifica por ser pertinente ao meio acadêmico das políticas educacionais, uma vez que aborda temas relevantes em cenário nacional, a exemplo das possibilidades de fortalecimento das implantações de currículos histórico-críticos, trabalho pedagógico contra-hegemônico com intencionalidade e superação da adaptabilidade da educação subordinada passivamente à política. Consequentemente, assume-se como uma bibliografia atual e idônea ao focalizar suas reflexões com base na perspectiva de profissionais da educação, com notório saber teórico prático sobre o objeto investigado, contribuindo de modo substancial para a tese em que o estudo se insere em formato *muttipapers* (Mutti; Klüber, 2018).

O presente estudo estrutura-se em cinco seções, são elas: (i) introdução, que situou o leitor em relação aos temas e incluiu os elementos basilares do estudo; (ii) Metodologia, elucidando a base epistemológica, teórica e os instrumentos científicos; (iii) Resultados e discussões, que apresentou o suprasumo das entrevistas semiestruturadas dialogadas com o referencial teórico e foi organizada com as categorias extraídas do próprio objeto; (iv) Considerações finais, que encerrou o estudo e destacou os principais resultados; e, por fim, (v) Referências, que listou todas as produções bibliográficas utilizadas.

6.4 Metodologia

Este estudo ancora-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) enquanto base epistemológica, consequentemente, adotam-se a PHC e a Teoria Histórico-Cultural (THC) como referenciais teóricos centrais da investigação. Ainda sobre o referencial teórico, acrescentam-se o advindo de buscas bibliográficas na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e das produções listadas anteriormente nos Quadros 4 e 5, presentes no relatório geral da tese de doutorado em Educação que este estudo compõe.

No que tange aos procedimentos de coleta de dados, optou-se pela realização de quatro entrevistas semiestruturadas com pesquisadores doutores, os quais foram selecionados pois se enquadram no escopo previamente definido, ao serem profissionais atuantes em universidades públicas no estado de SP, considerados referências da PHC e de preferência vinculados ao programa de pós-graduação em Educação. Como procedimento metodológico para análise dos dados primários coletados, empregaram-se os núcleos de significação, conforme pressupostos aderentes ao MHD, possibilitando a apreensão do movimento contraditório do real a partir das unidades de sentido nos discursos dos participantes entrevistados (Aguiar; Ozella; 2006; 2013).

A base epistemológica do MHD compreende o conhecimento como produção histórica, dialética e social e materialmente determinada. O caminho metodológico para o conhecimento parte do concreto empírico, avança pela abstração teórica e retorna ao concreto pensado, neste momento, compreendido em suas múltiplas determinações (Paulo Netto, 2011; Viotto Filho *et al.*, 2023). Esse movimento implica a superação das aparências em direção às essências do fenômeno investigado via as abstrações, que devem considerar as categorias nucleares da totalidade, contradição e mediação (Marx, 1978; Paulo Netto, 2011).

A seleção do referencial teórico ocorreu pois a PHC e a THC são adequadas ao escopo epistemológico, à seleção dos entrevistados, ao campo de investigação e ao conjunto de conceitos em que este estudo se insere e ao fenômeno investigado. Tal estrutura permite compreender as possibilidades de implantação e manutenção de currículos escolares histórico-críticos no estado de SP não apenas como procedimento técnico-administrativo, mas como processo inserido na luta de classes e nas disputas pela formação crítica, emancipadora e omnilateral.

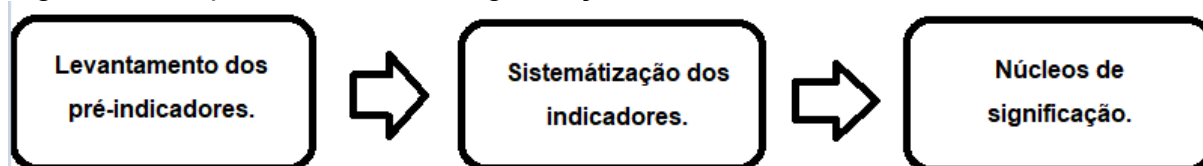
A natureza deste estudo é materialista, histórica e dialética, pois Martins (2006) aponta que o MHD superou por incorporação a lógica formal entre as pesquisas qualitativas e quantitativas. No tocante aos instrumentos de coleta de dados, realizou-se a pesquisa de campo por meio de quatro entrevistas semiestruturadas (Marconi; Lakatos, 2010; Cooper; Schindler, 2011).

O procedimento metodológico de coleta de dados adotado assegura o aprofundamento necessário durante o diálogo, haja vista que o roteiro prévio norteia sem engessar, possibilitando apreender os significados, concepções e experiências dos participantes e explorando as contradições e mediações presentes nos discursos

(Marconi; Lakatos, 2010; Aguiar; Ozella; 2006). O local do estudo foi definido com base na reflexão do contexto, uma vez que SP possui enraizados valores capitalistas, inclusive nas seleções das pedagogias empregadas, porém há iniciativas educacionais voltadas para a adoção de currículos escolares voltados para a PHC, assegurando relevância e aderência ao fenômeno investigado.

A supracitada técnica de análise dos núcleos de significações utilizados articulados com o MHD apresenta três etapas processuais e dialéticas com base no próprio objeto. A seguir, a Figura 1, detalhando as etapas deste processo.

Figura 1 – Etapas do núcleo de significação



Fonte: O autor.

Nota: A partir de (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2006; 2013).

Na primeira etapa, identificam-se palavras e expressões que sinalizam a forma de os participantes pensarem (do empírico), subsequentemente, na segunda etapa, agrupam-se os pré-indicadores por similaridade e/ou contraposição (abstrações), e, por fim, na terceira etapa, realiza-se a imersão dos núcleos de significação, extraindo-se as múltiplas determinações dos discursos dos participantes (concreto pensado) (Aguiar; Ozella, 2006; 2013). Por fim, este estudo atendeu exitosamente a todos os procedimentos éticos exigidos para investigações com seres humanos, ou seja, foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), coletou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de todos os participantes entrevistados e garantiu o anonimato, a confidencialidade de informações e o direito de desistência a qualquer momento, conforme as normativas nacionais e internacionais vigentes pelos órgãos reguladores.

6.5 Resultados e Discussão

Nesta seção são apresentados e discutidos teoricamente os resultados da pesquisa de campo realizada por meio de quatro entrevistas semiestruturadas com pesquisadores doutores, atuantes em universidades públicas no estado de SP e considerados referências da PHC. No escopo, pré-definiu-se para esse procedimento

metodológico eleger até cinco participantes, portanto, a investigação obteve uma amostra relevante de engajamento ao considerar o impacto da atuação e produções dos participantes para o campo educacional crítico, simbolizando modelos de excelência, inspiradores e com ampla autoridade sobre os processos de implantação da PHC na localidade especificada.

Os convites aos participantes ocorreram prezando-se por uma ordem de relevância para a teoria pedagógica, partindo-se primeiramente do seu precursor e, à medida que, por diversos motivos, declinavam o convite, seguia-se o contato com as demais referências da PHC. Objetivou-se, com as entrevistas, investigar, na perspectiva dos pesquisadores considerados referências na construção coletiva da PHC no estado de SP as possibilidades de manutenção e fortalecimento da implantação dessa teoria pedagógica nos níveis políticos, gerenciais e pedagógicos.

O roteiro das entrevistas visou coletar dados durante diálogo restritamente profissional, partindo dos percursos dos participantes e históricos profissionais até o detalhamento dos processos de implantação da PHC concreto que experienciaram na prática. Visando atender a todas as diretrizes do sistema CEP e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), os nomes dos participantes foram reservados ao anonimato, da mesma forma ocorreu em relação às menções nominais aos municípios paulistas.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, com perfil dos participantes entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos participantes entrevistados

Identificação	Tempo de docência	Titulação máxima	Gênero
P1	Mais de 15 anos.	Pós-Doutorado.	Feminino.
P2	Mais de 30 anos.	Livre-docência	Masculino.
P3	Mais de 30 anos.	Livre-docência.	Masculino.
P4	Mais de 40 anos.	Livre-docência.	Masculino.

Fonte: O autor.

Quanto ao perfil dos participantes, nota-se que a adesão às entrevistas semiestruturadas ocorre por pesquisadores amplamente gabaritados e titulados no âmbito científico-acadêmico, fato que eleva a importância e significância desta investigação. Preferencialmente, os participantes deveriam estar vinculados a programa de Pós-Graduação em Educação, critério integralmente atendido entre os participantes.

As análises dos dados foram realizadas com base no MHD, utilizando-se dos núcleos de significação. Tal procedimento analítico minucioso teve o intuito de buscar

as principais significações contidas nas declarações dos participantes, isto é, foi possível acoplar em núcleos para além das aparências expostas pelos participantes, o que possibilitou desvelar as múltiplas determinações sobre as possibilidades de manutenção e fortalecimento da implantação dessa teoria pedagógica no estado de SP considerando as categorias nucleares da base epistemológica (Paulo Netto, 2011; Aguiar, Soares e Machado, 2015).

Nesse sentido, as categorias extraídas do objeto de investigação foram: a) gestão educacional, secretarias municipais e universidades como mediações estratégicas e contraditórias; b) a necessidade de articulação da PHC e a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC), além da centralidade dos conteúdos sistematizados e o aprofundamento didático-metodológico, a fim de se superar abordagens fragmentadas e reducionistas; e, c) políticas públicas educacionais como meio para possibilitar o vir-a-ser da implantação da PHC e o trabalho educativo coletivo e intencional.

6.5.1 Gestão educacional, secretarias municipais e universidades como mediações estratégicas e contraditórias

A implantação da PHC é significada como algo indissociável da configuração político-organizacional das secretarias municipais e da sua capacidade de estabelecer articulações com universidades e os coletivos de pesquisas. Esse núcleo evidencia a gestão como mediação estratégica: ela pode criar condições para uma prática escolar que socialize os conteúdos escolares historicamente produzidos ou bloquear completamente as propostas.

Nesta subseção, condensam-se tanto as possibilidades de atuação crítica (quando a gestão se compromete e a universidade se articula) quanto desafios (quando a lógica de adesão a currículos prontos e a falta de projeto municipal predominam). A seguir, consta o Quadro 2, que detalha o processo de abstração.

Quadro 2 – Processo de abstração do núcleo 4

Pré-indicadores (Paráfrases das entrevistas)	Indicadores	Núcleo de significação
Descrição de experiências em que a secretaria de educação assume o projeto, participa dos encontros, organiza grupos de trabalho e constrói juntos.	Gestão municipal e sistema de ensino como mediadores fundamentais para a implantação da PHC.	A implantação da PHC é significada como dependente da configuração político-organizacional das secretarias e das articulações com universidades; a gestão pode ser tanto condição de possibilidade quanto barreira à proposta.
Relato de municípios que possuem sistema municipal de ensino e, por isso, conseguem elaborar currículos próprios, em vez de apenas aderir ao Currículo Paulista.	Sistema municipal organizado favorece a produção de currículos próprios, abrindo espaço para fundamentos histórico-críticos.	
Afirmção de que a postura dos(as) secretários(as) de educação e equipe de gestão é decisiva: se quiserem impedir, “impedem” se quiserem apoiar, “fazem andar”.	Poder da gestão municipal como fator estratégico de avanço ou bloqueio da PHC.	
Relatos da importância de se estar presente nos espaços de gestão municipal, seja com cargo ou por meio de parcerias.	A presença de sujeitos críticos nos espaços de tomada de decisão pública como crucial para implantação de políticas críticas e contra-hegemônicas.	
Menção à importância da universidade e dos grupos de pesquisa como suportes teórico, metodológico e político para as redes municipais.	A universidade como instância de mediação entre teoria e prática nas redes, fornecendo sustentação e legitimidade à PHC.	

Fonte: O autor.

Não isenta de contradições nesse estado contemporâneo neoliberal, a gestão educacional, na figura do gestor crítico (seja nas escolas na função de diretor ou até mesmo como secretário da Educação municipal), pode viabilizar, promover e/ou impulsionar propostas curriculares histórico-críticas. No estado de SP, essa atuação tende a ocorrer em âmbito municipal, sendo que há um único caso de implantação estadual no estado do Paraná (PR) após o regime da ditadura militar (Baczinski, 2007; Balzan, 2014; Mazaro, 2018; 2024).

O contexto da gestão educacional em geral legitima discursos empresariais e é marcado pela ideologia mercadológica e capitalista, manifestando-se nas técnicas de avaliação, controle, busca pela qualidade total e *hyper*-produtividade, entre outras práticas associadas à Nova Gestão Pública (NGP) que impactam diretamente o trabalho docente e podem obstruir a implantação da PHC (Oliveira, 2007; Maximiano, 2022; Galvão, 2024). Contudo, toda hegemonia está sujeita a discrepâncias e contestações, ou seja, a gestão que reconheça essas tensões e promova ações coletivas e democráticas para além das políticas puramente neoliberais, agindo verdadeiramente para a promoção do acesso aos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos à classe trabalhadora (Marsiglia, 2011; Malanchen, 2014; Julio, 2024).

O contexto hegemônico da gestão educacional foi tema das entrevistas semiestruturadas. A seguir, as declarações dos participantes.

Mas estamos com o governo de direita desde sempre no Estado de SP. [...] Então a gente tem que ter essa consciência de que a PHC é uma teoria contra-hegemônica e que a gente vai tensionando contradições para poder fazê-la avançar. No âmbito dos municípios eu penso que isso é um pouco mais possível, mesmo que sejam uma orientação mais à direita parece que no âmbito municipal a gente consegue ter uma maior margem de atuação (P1).

[...] sobre as gestões do PSDB, [...] a Secretaria de Educação do Estado de SP, tanto tempo dominada de maneira bastante hegemônica mesmo pelo PSDB, então, isso, sem dúvida, é um grande obstáculo à difusão da PHC. Não tenho dúvidas em relação a isso e a gente tem que lutar para trabalhar com as contradições, né, trabalhar onde for possível, nas condições em que for possível, buscando os avanços que forem possíveis, mas sendo bastante realista, que as condições são adversas (P2).

Nós temos implementado esse embate político, pedagógico, na direção da construção de uma visão, uma compreensão histórico-cultural de educação, histórico-crítica de educação, histórico-social de educação, materialista-histórico-dialética de educação. A gente tem batalhado nesse sentido, enfrentado embates políticos, porque há esse embate político sempre de uma perspectiva contra-hegemônica, ou seja, como a perspectiva histórico-crítica, se defrontando com perspectivas conservadoras, com perspectivas positivistas de ciência e de educação, esse embate político está instalado (P3).

[...] a hegemonia sempre pressupõe as contradições, a luta contra-hegemônica, que em todo lugar a gente faz. Na fábrica, no campo, na universidade, na escola, a contradição, ela se coloca. E a gente tem que atuar aguçando as contradições, esses espaços contraditórios. Aproveitando os espaços contraditórios da educação, os professores e os gestores têm autonomia relativa e o currículo mesmo, quando ele está montado, ele possibilita que a gente drible de tal forma que determine a forma de atuar e o conteúdo com que a gente vai atuar em sala de aula, nas nossas escolas e nas nossas redes. Então, esses espaços contraditórios é que possibilitam a implantação, que de formulação é de formas pedagógicas contra-hegemônicas. É fácil isto? Não, é muito difícil. Todas as forças hegemônicas estão atuando para dificultar para que isto ocorra. Além disso, o professor é cada vez mais submetido a um processo de proletarianização (P4).

Nota-se, nas conjunturas descritas pelos entrevistados, uma arena de embate propício para a ação política, *P1* salienta sobre a maior margem de atuação por parte de trabalhadores da educação histórico-crítica nos municípios paulistas, visão compartilhada por *P2*, *P3* e *P4* que acentuam a necessidade de se tensionar as contradições da atual sociedade visando-se avançar nas transformações via educação.

Destacou-se, nas entrevistas, que os participantes significam como basilar que educadores histórico-críticos ocupem os espaços de poder e se reúnam com

peessoas com propostas progressistas ou ao menos social-democráticas para avançar. Isto é, as pessoas da coligação devem buscar o diálogo com base em fatos e na ciência, estabelecer parcerias e impulsionar mediações com especialistas sobre cada temática das secretarias, sendo secundária a perspectiva ideológica, desde que promova os tensionamentos contraditórios na realidade concreta.

A seguir, as declarações de *P1* e *P3* sobre as experiências nos espaços de gestão municipal pública.

[...] eu coordenei como projeto de extensão um trabalho coletivo de construção e implementação da proposta pedagógica municipal para educação infantil. [...] iniciamos em 2011, foi um trabalho amplo, [...] a gente teve a sorte da gestão ser continuada, teve a reeleição do governo municipal, então, a Secretaria da Educação permanecendo, mas uma gestão, a gente teve um tempo de tranquilidade para finalizar. [...] fomos convidados a retomar o trabalho. Então eu voltei a coordenar o projeto com a Secretaria da Educação a convite da própria secretaria em um governo municipal que [...] é claramente alinhado ao bolsonarismo (P1).

A primeira disciplina que eu ofereci [...] foi uma disciplina muito interessante, com uma grande participação etc. [...] E aí uma ex-aluna se torna Secretária da Educação, é quando ela me convida para começar a fazer algumas palestras com os professores da rede, algumas palestras com os gestores da rede municipal (P3).

P1 e *P3*, nos trechos dos depoimentos supracitados, expõem suas experiências distintas de processos de implantação da PHC no estado de SP, sendo que, na primeira, foi conduzida por ações via um projeto de extensão com uma universidade local parceira. No segundo relato, a figura que assumiu a Secretaria Municipal de Educação (SME) obteve formação histórico-crítica sólida e almejou propagar os pressupostos com ações coordenadas.

Por seu turno, *P4*, por ter uma perspectiva peculiar em razão de uma experiência na gestão pública, comentou sobre o cerne e meandros do secretariado de um município, após um período de crise que levou à eleição de um prefeito progressista. Consta o depoimento a seguir.

Nessa conjuntura que o movimento de oposição cresce, articulando e comandando a comissão de sindicância, comissão de inquérito e que leva a cassação do prefeito e um dos participantes desse processo sai candidato e [...] acaba ganhando, eu acabei me envolvendo com os debates da plataforma política do candidato, interferindo bastante sobre as questões de educação e que logo depois da vitória anunciada que começa a formação do secretariado [...]. Pensando em assumir a secretaria da educação eu elenquei três assuntos como fundamentais: o primeiro é que os recursos municipais da educação sejam garantidos, porque sem financiamento da educação é

impossível se pensar uma educação de qualidade; o segundo que a frente da secretaria da educação eu tenha uma autonomia relativa sobre os assuntos educacionais; o terceiro é que só toparia se eu puder propor como teoria que seja implementada pela Rede Municipal de Educação, a PHC (P4).

Então, você tem uma estrutura do governo municipal que é relativamente fixa, você se sente numa cadeira em que o executivo municipal e os cargos de confiança do executivo municipal, eles estão relativamente forjados com todas as virtudes e com todos os defeitos que isto significa (P4).

O depoimento de *P4* destrincha uma implantação por meios eleitorais, ou seja, coligações visando resolver problemas sociais, vencer a eleição e eleger o prefeito municipal alinhado com a esquerda. Consequentemente, *P4*, foi selecionado para uma das secretarias municipais, o qual condicionou o aceite sob três condições que viabilizaram a implantação da PHC. Embora relatos de experiências isoladas no estado de SP, percebe-se que as contradições são inerentes, inclusive nos espaços hegemônicos, por tal fato é fundamental ocupar esses espaços com mediações e alianças estratégicas, caso contrário, torna-se inviável qualquer ação formal via propostas curriculares.

A produção científica recente sobre a PHC corrobora a importante mediação necessária com a gestão. Baczinski (2007) destaca que, mesmo após a ditadura militar, as instituições do Estado em geral seguem sendo o representante da classe dominante, condicionando, desse modo, a gestão. Em contrapartida, Balzan (2014) expõe relatos da gestão educacional priorizando a qualidade da educação para todos por meio da disponibilização de condições e recursos.

Nesse sentido, é coerente afirmar que há uma estrutura burguesa, inclusive na formação desses gestores, que os guia para técnicas atreladas à lógica empresarial na educação, desconsiderando a especificidade da educação que carece de gestão democrática, dialogada e constituída no consenso pedagógico (Paro, 2018; Saviani, 2009; 2011). Consequentemente, observa-se que os gestores, diretores e secretários possuem pouca autonomia, sendo que os que destoam dos demais são exceções da “administração empresarial”, fruto de trajetórias formativas críticas específicas com uma *práxis* personificada (Andrade, 2020; Oliveira, 2007).

P4 comentou sobre a autonomia na gestão pública:

[...] aí se tem um gargalo bastante sério, porque o gestor escolar, ele não é um administrador da escola pública, voltada para o pedagógico, voltada para a educação pública, laica de qualidade. Ele funciona meio como o zelador do quintal da casa ou como cuidar de uma administração de um negócio familiar. E não como uma gestão de uma instituição pública que se volta à plena

formação das novas gerações para a sociedade que a gente tem, e principalmente na perspectiva da PHC, para a transformação da sociedade que a gente tem. Uma transformação que seja crítica e que forme homens para uma nova sociedade (P4).

Essa estrutura dialética e contraditória resulta na figura do gestor educacional enquanto indivíduo fundamental e estratégico para mediar e alavancar as implantações de propostas curriculares fundamentadas na PHC, assim como pode agir no sentido oposto, minando as lacunas e possibilidades de viabilização. A seguir, as declarações dos participantes entrevistados sobre os gestores enquanto indivíduos vitais.

Olha, quando a gente fez o trabalho [...], o governo municipal não era propriamente um governo progressista, mas a pessoa do prefeito tinha um respeito pela ciência, o valor da educação pública, colocou na frente da secretaria uma pessoa que era professora de carreira, tivemos uma experiência bem bacana [...], não isenta de contradições, mas um clima favorável à construção de uma proposta de trabalho que qualifica o ensino público (P1).

[...] a gestão é que é o ator fundamental nesse processo. Eu penso que são sujeitos fundamentais e que podem criar a condição para uma ação realmente transformadora no âmbito dos sistemas municipais. Tanto que eles precisam puxar esses processos, porque eles têm as condições e os recursos para isso. Mas existem casos em que só o fato de abrir a possibilidade já é algo que nos permite avançar como teoria e prática educacional. Mas é claro que, eu penso que o desejável é que esses sujeitos, eles possam puxar e sistematicamente garantir esses processos (P1).

Então, essa questão de gestores serem um obstáculo, à implantação de diretrizes pedagógicas, de orientações, de uma pedagogia, como é o caso da pedagogia histórico-crítica, isso seria estranho se não existisse. Nós podemos ter também gestores que se opunham [...] tem várias questões extrapedagógicas que podem interferir nisso. Isso para não falar, às vezes, de aspectos de personalidade, pessoas autoritárias que estão na gestão de certas instituições, de certas unidades educacionais, e que se mostram refratárias a qualquer tipo de discussão mais profunda, mais criteriosa, porque se sentem ameaçadas naquele seu poder local, institucional. Tudo pode acontecer quando envolve essas relações institucionais, relações entre as pessoas (P2).

Então nós temos um acordo com determinada escola, com a gestão da escola, e o gestor é um sujeito fundamental, se você tem um gestor crítico, a escola tem uma cara crítica, então o contato com os gestores nas diferentes escolas torna-se fundamental e nós fazemos esse trabalho, que é possível fazer. Estamos formando, estamos levando e estudando a PHC, embora o currículo do Estado seja isso aí que a gente conhece, esse amálgama de teorias idealistas pragmáticas e conservadoras construtivistas (P3).

Apresentaram-se, acima, dois momentos de *P1*, pois neles se relata a postura não apenas do gestor enquanto indivíduo fundamental (reforçada por *P3*), mas

também o prefeito do município que deve ao menos não se apresentar como um negacionista conservador. A leitura do concreto real de *P2* considera a oposição dos gestores paulistas algo normal e intrínseco, sendo o estranhamento direcionado aos momentos em que isso não ocorre.

P3 concorda com o gestor enquanto mediação estratégica fundamental para a implantação da PHC e respectivas manutenção e ampliação das possibilidades. Mas, em sua perspectiva, tão importante quanto a gestão educacional é a organização crítica do professorado em prol das transformações necessárias na educação. A seguir, a declaração.

[...] eu já trabalhei em várias escolas ao longo da minha carreira, quando você tem um diretor ativo, um diretor crítico a escola vai tomando essa característica também. Os professores passam a se preocupar com questões de formação, de organização da escola, estudos etc. O gestor é um sujeito fundamental. Mas a organização dos professores também é fundamental, porque os professores são os sujeitos que estão na sala de aula. Então a organização dos professores, a união dos professores, a integração dos professores dentro da escola é uma forma essencial de mudança [...] (P3).

Além da união dos professores e da gestão educacional progressista nos municípios, muitas vezes na figura de alguns poucos trabalhadores contra-hegemônicos na educação, destacaram-se, nos pronunciamentos dos entrevistados, outras duas significações de mediações basilares que possibilitam as implantações da PHC, são elas: secretarias municipais e universidades.

As SME devem assumir o compromisso com a qualidade da educação e a responsabilidade fulcral de articular das ações, sobretudo, em relação às elaborações de propostas curriculares histórico-críticas e à formação continuada do corpo docente para realizar o trabalho educativo sob essa perspectiva de mundo, sociedade e educação (Albuquerque, 2023; Balzan, 2014). Complementarmente, Silva (2020) atribui à secretaria, também, a função de diagnosticar as condições reais das unidades escolares e direcionar políticas efetivas para sanar as necessidades dos envolvidos.

Viana (2017) e Silva (2020) evidenciam o papel determinante do órgão na condução da implantação da PHC, haja vista a necessidade de um projeto político estruturado consistentemente com um plano de ação que norteie a rede local. Em contrapartida, Marsiglia (2011) alerta que a Secretaria de Estado da Educação (SEE) realiza no estado de SP a manutenção de um discurso pedagógico oficial

(construtivismo), em oposição aos pressupostos da PHC. A seguir, as declarações dos entrevistados sobre as mediações com as secretarias.

[...] Quando você tem um secretário que realmente acredita naquilo, e quer proporcionar aquilo, isso vai acabar gerando um alinhamento de ações dentro da Secretaria. Porque a Secretaria também é esse conjunto de portas diversas (P1).

Efetivamente, a gente tem que estar organizado o suficiente na sociedade, nas universidades, nas secretarias, enquanto movimento, nós temos que estar organizados para derrotar politicamente esses sujeitos, e garantirmos a hegemonia das nossas ideias progressistas, das nossas ideias críticas, e estabelecemos uma nova hegemonia, como o próprio Saviani salienta, a hegemonia do pensamento crítico, a hegemonia do pensamento libertador, humanizador, socialista (P3).

Os meandros são muito difíceis. É isso que a gente tem que tratar, porque se pode, até nível da verbalização, assumir uma outra proposta pedagógica, mas na prática você adota-la, aí mesmo tendo a adesão do prefeito municipal, do governador, você esbarra a nível, inclusive, nos colegas de secretariado [...] então você fala, olha, para poder estar implantando uma educação de qualidade como a administração municipal propõe, precisa de recursos. Mas os recursos são limitados [...] sempre buscando administrar os recursos e liberando a conta gotas (P4).

P1 e P4 dialogam sobre a complexidade que é a formação das secretarias de uma gestão pública, agravada com a necessidade de gerar resultados para a sociedade de modo significativo e com direcionamento nas ações do trabalho. Tal fato ressalta a importância da gestão, na figura dos líderes da secretaria, coordenadores pedagógicos ou até mesmo o prefeito. Pois, como bem pontua *P3*, é urgente que se esteja organizado para viabilizar a educação pública de qualidade, democrática, laica e para todos que se almeja, conseqüentemente, caminhando para as transformações sociais desejadas.

Em convergência, Mazaro (2018) elenca em seu estudo inúmeras parcerias fundamentais para a implantação e efetivação da PHC ao longo do tempo, com ênfase às SME, sendo importantes a mediação política e as parcerias com as universidades como estratégica mediação pedagógica-formativa, desde que incitem a melhoria sistêmica da formação inicial e ampliem as possibilidades da formação continuada dos professores da rede. Oliveira (2007) e Viana (2017) também mencionam a importância da parceria com as universidades das localidades, uma vez que esse diálogo entre as instituições e ações conjuntas fomentam a produção científico-acadêmica para a fundamentação da prática docente, resultando na *práxis* histórico-crítica.

Os entrevistados também comentaram sobre as parcerias com as universidades como importante elemento formativo que retroalimenta a implantação.

Eu penso que sindicatos ações formativas em espaços contra-hegemônicos é que vão ser o caminho. A própria universidade a formação de quadros para que cheguem ao Estado e possam ter elementos de resistência a gente recebe muitos professores do Estado num programa de pós-graduação. Então ali você forma quem está no sistema e quer fazer uma resistência. Então eu imagino que esses são os nossos passos possíveis nesse âmbito (P1).

À medida que a gente ampliar essa formação nas escolas e nas universidades também, é óbvio, e tudo isso implica organização política. Sozinho é muito difícil, você tem que ter um grupo, você tem que se unir a outras pessoas que defendem ideias parecidas ou integradas às suas. À medida que a gente começa a formar a base, essa base, ela começa a se expandir, e a gente vai atingir outros lugares, né, e defender essas ideias em outras instâncias (P3).

P1 e *P3* convergem ao exporem que a universidade tem o potencial para agir nesse contexto contra-hegemônico, sendo espaço de resistência e formação crítica, haja vista que as parcerias podem reavivar importantes agentes sociais por meio da formação consistente de base. Vale destacar que, no tocante à educação, as ações devem ser sempre democráticas, dialogadas e coletivas — sem esses elementos, não há mediações, alianças e parcerias possíveis.

Nesta subseção, refletiu-se sobre mediações possíveis, interconectando as entrevistas semiestruturadas com a produção científica. Nota-se que, com a confluência de alguns agentes e fatores, é possível desenvolver um sistema harmônico que possibilite a implantação da PHC, haja vista que essa relação institucional articulada obtém êxito, inclusive nas questões que exigem maior aprofundamento, e amplia a formação continuada dos professores da rede (Mazaro, 2018; 2024). Nota-se, com base nas entrevistas semiestruturadas, que há muito trabalho a ser feito, no sentido de aglutinar pessoas, construir pontes e coordenar ações. Vejam-se as declarações.

[...] essa continuidade, esse fortalecimento dependem de ações em várias dimensões. Desde continuar fortalecendo a pesquisa e a formação na universidade, na graduação, nos programas de pós-graduação, trazendo as pessoas que se qualificarem na pós-graduação, produzindo pesquisa, que voltem para os municípios. Então, ter essa rede funcionando era muito importante para dar uma sustentação (P1).

Eu fico muito feliz de formar professores histórico-críticos hoje que consigam pensar a sala de aula, a escola, porque isso começa a crescer, esse professor

pode avançar em uma disputa política, ele pode se tornar um coordenador pedagógico, um diretor, ele pode se tornar um dirigente de ensino, ele pode se tornar um vereador, um governador do Estado. Então eu acredito muito no investimento na formação da base, ou seja, os professores estão na escola (P3).

[...] em um Estado burguês, que você pode implementar de forma a deslumbrar o novo modo de produção. E aí o discurso é que você tem que estar agregando as pessoas, e não gerando que as pessoas tenham já questões a combater com relação a você (P4).

Os participantes entrevistados significam a gestão educacional, as SME e as universidades como as mediações principais e estratégicas para se ampliar as possibilidades de implantação da PHC no estado de SP, mas não são as únicas, nos relatos verifica-se a necessidade de fortalecer as forças sindicais, fomentar os movimentos sociais, reunir sinergicamente o professorado, entre outras. A PHC não pode ser assumida apenas na retórica do discurso, é necessário *práxis* histórico-crítica que efetivamente institua a proposta pedagógica, assim como prezar para as condições concretas ideais e equânime para o ensino e para a aprendizagem (Baczinski, 2007).

Em síntese, as mediações necessárias se direcionam no sentido de organizar políticas articuladas que promovam transformações, valorizar a classe educacional, dialogar e superar as diferenças dos grupos, visando aglutinar as pessoas a serem resistência ativa, cética e fiscalizadora dos governos em exercício em prol das melhorias da educação e da sociedade em sua totalidade. “Cada passo nesta jornada é um avanço na direção de um sistema educativo consciente, crítico e revolucionário” (Albuquerque, 2023, p. 147).

6.5.2 A necessidade de articulação entre a PHC e a PsiHC, além da centralidade dos conteúdos sistematizados e o aprofundamento didático-metodológico, a fim de se superar abordagens fragmentadas e reducionistas

Os participantes entrevistados analisam que a unidade da THC entre PHC e PsiHC é vista como necessária para qualificar a prática pedagógica, mas reconhecem que essa unidade não é consensual no campo acadêmico nem nas políticas locais, o que gera arranjos contraditórios. A implantação da PHC em municípios paulistas é significada, pelos entrevistados, como atravessada por uma disputa interna ao próprio campo teórico crítico: de um lado, a defesa da unidade entre PHC e PsiHC como

condição para uma pedagogia omnilateral; de outro, experiências que param na psicologia, sem mediação pedagógica explicitamente histórico-crítica. Esse núcleo evidencia tanto possibilidades (articulação entre PHC e PsiHC) quanto desafios, ou seja, a superação do psicologismo.

Neste ponto, torna-se importante elucidar alguns elementos teóricos do próprio campo crítico. Nesta investigação, compreende-se a THC em seu sentido mais basilar e amplo, não a associando de maneira imediata a um campo de estudo específico, a exemplo da pedagogia ou psicologia, e, sim, a um conjunto de conceitos fundamentados no MHD que possibilitam explicar o mundo, a sociedade e o ser humano (Viotto Filho *et al.*, 2023).

Nesse sentido, entendem-se a PHC e PsiHC como teorias de campos científicos distintos, que se subsidiam e complementam a partir da mesma corrente filosófica e epistemológica. A PHC é uma teoria pedagógica brasileira que compreende a educação como um fenômeno condicionado socialmente, mas com a capacidade de luta e transformação da realidade por meio da sua capacidade “de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2019).

Isto é, centra-se nos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos que foram sistematizados, que são considerados clássicos e que devem ser os conteúdos escolares, sendo o papel dos trabalhadores da educação mediar o acesso do aluno aos patrimônios culturais e científicos acumulados historicamente (Saviani, 2019). Esse conceito de mediação é incorporado pela PsiHC, uma vez que se refere a uma teoria psicológica, ou seja, que visa à compreensão da psique humana, do desenvolvimento social da mente, das funções psicológicas etc. (Vigotski, 2007).

A PsiHC diverge de teorias psicológicas que veem o desenvolvimento como um processo puramente biológico ou de maturação, defendendo que a mente humana é formada histórico-cultural e socialmente e pressupondo a referida mediação por instrumentos, signos e afins via as Zonas de Desenvolvimento Proximal²⁶ (ZPD) (Vigotski, 2007). Vale salientar que ambas se fundamentam metodologicamente na base epistemológica do MHD, considerando-se o movimento, contradições e a totalidade via abstrações para compreensão concreta e articulada da realidade.

²⁶ Zonas de Desenvolvimento Proximal: É a distância entre o nível de desenvolvimento real — o que a criança faz sozinha — e o nível de desenvolvimento potencial, o que ela faz com auxílio dos seres mais desenvolvidos (Vigotski, 2007).

Com base nesse percurso de produção ideal do real, que caminha da aparência à essência, a PHC elaborou o seu método didático-pedagógico (Paulo Netto, 2011; Saviani, 2011). Esse conjunto de conceitos exige articulação, assimilação e apropriação, por parte dos trabalhadores histórico-críticos para desenvolver a *práxis* educacional. Sem essa unidade, recai-se em implantações da PHC fragmentadas e reducionistas das potencialidades dessa proposta pedagógica crítica e não reprodutivista (Santos, 2019; Albuquerque, 2023; Julio, 2024).

A seguir, apresenta-se o Quadro 3, em que se detalha o processo de abstração.

Quadro 3 – Processo de abstração do núcleo 5

Pré-indicadores (Paráfrases das entrevistas)	Indicadores	Núcleo de significação
Descrição de experiências em que o município assume explicitamente a unidade entre PHC e PsiHC como fundamento do currículo.	Reconhecimento da unidade PHC-PsiHC como horizonte teórico desejável e mais coerente.	A implantação da PHC é significada como atravessada por uma disputa interna ao próprio campo crítico: a unidade entre PHC e Psi-HC é vista como necessária, mas nem sempre assumida, o que gera arranjos híbridos e contradições curriculares.
Relatos de municípios que se orientam pela THC, mas não assumem a PHC como teoria pedagógica, ainda que façam trabalhos sérios e comprometidos.	Experiências híbridas: avanços concretos, mas sem explicitação de um referencial pedagógico histórico-crítico.	
Comentários de que, ao se ficar apenas em Vigostiki, corre-se o risco de práticas que não convergem plenamente com esse próprio referencial.	Possibilidade de incoerência entre concepção psicológica e organização pedagógica/curricular.	
Autocríticas sobre a necessidade de amadurecer a dimensão didático-metodológica da PHC e produzir instrumentos que “convençam os pares” da potência da teoria.	Insuficiente desenvolvimento, no próprio campo da PHC, de mediações didáticas e materiais que sustentem sua difusão nas redes.	
Observação de que assumir a THC já é avanço importante, mas que a plena articulação com a PHC dependeria de maior clareza política e pedagógica das equipes e gestores.	Avanços graduais, mas marcados por limites políticos e formativos dentro do próprio campo da esquerda educacional.	

Fonte: O autor.

Nessa instância, o regaste sobre alguns conceitos e definições basilares para a proposta histórico-crítica se fez importante, uma vez que não há consenso ou receituário sobre a forma adequada de se implantar a PHC. Os movimentos educacionais críticos surgem de modo independente e particular, cada um à sua maneira e considerando as especificidades dos municípios e das pessoas envolvidas nos processos.

Inclusive, nesse sentido, os participantes entrevistados divergem ao abordarem alguns elementos teóricos da teoria, a exemplo da forma como lidar com

a possível psicologização de alguns currículos no estado de SP. Porém, convergem no que é essencial, ou seja, na necessidade de articulação da PHC com a PsiHC e na necessidade de aprofundar elementos da teoria, construindo consenso acadêmico-científico.

Abaixo, apresentam-se as manifestações dos entrevistados sobre a articulação da PHC com a PsiHC.

Na minha trajetória, dos meus estudos acumulados, eu entendo que a unidade faz sentido. A unidade entre PsiHC e PHC é importante, porque garante uma teoria especificamente pedagógica, agregando fundamentos de uma teoria psicológica (P1).

[...] quando você pergunta da THC, PHC. Eu, de fato, tenho sido um dos que têm criticado essa ideia de transformar a psicologia vigotskiana, a PsiHC, numa pedagogia. Ela é uma teoria psicológica, ela não é uma pedagogia. Tem contribuições para a pedagogia, tem fundamentos para a pedagogia, mas não é uma pedagogia, não é uma teoria pedagógica. O Vigotski não elaborou uma teoria pedagógica. Quem elaborou uma teoria pedagógica foi Dermeval Saviani (P2).

[...] nós vamos ter que chegar na interlocução da THC e PHC em algum momento na escola. Essa interlocução é necessária, porque não basta a mediação da psicologia, há que haver a mediação da pedagogia (P3).

[...] obviamente, onde se implanta a PHC, você tem a junção da necessária formação em uma teoria pedagógica, em todas as suas dimensões teóricas e práticas, que caminha ao lado com a teoria desenvolvimento de toda a sua perspectiva da PsiHC. Então, são mais o menos como abraçadas teorias que se complementam, se articulam, porém a PHC é muito mais ampla, sendo que a psicologia é uma das dimensões fundantes e que nos ajudam a explicar os alunos, enquanto sujeitos individuais e sociais, que têm um processo de desenvolvimento e que a PsiHC explicita de modo extremamente surpreendente (P4).

Como supracitado, os participantes convergem com a bibliografia clássica do tema de que a unidade, articulação, interlocução entre a PHC e PsiHC são fundamentais para se fortalecer a proposta educacional alicerçada em uma teoria pedagógica, gerando potencialidades para integral formação omnilateral dos indivíduos e, conseqüentemente, propiciação das transformações sociais. A ausência dessa articulação teórica pode representar um desafio para a implantação das propostas curriculares histórico-críticas, pois deixa uma lacuna que pode ser ocupada com fundamentos aderentes aos anseios do empresariado da educação, resultando em propostas fragmentadas, reducionistas e até com incoerente miscelânea teórica.

A recente produção científica do tema ressalta a interlocução entre os fundamentos dos diferentes campos acadêmicos, na qual uma serve como

fundamento para contemplar aspectos do objeto da outra em unidade, a exemplo: a PsiHC fornece a base para se compreender como o estudante aprende, complementando a PHC (Oliveira, 2007; Balzan, 2014; Albuquerque, 2023; Julio, 2024). Viana (2017) classifica essa união dialética como elemento fulcral para se promover consistência a propostas que objetivam por meio do saber elaborado, resultar nas melhores e mais sofisticadas formas de agir, sentir e pensar produzidas historicamente pela humanidade.

Esse conjunto de conceitos possui fundamentos complexos, que se baseiam em pressupostos e constatações científico-metodológicas que não são do conhecimento de todos os educadores no Brasil. Isso ocorre por inúmeros fatores, entre eles, a insuficiente formação inicial e continuada de professores, a constatação da recém-nascente PHC, a ausência de consensos, a ideologia dominante que de diferentes formas impede o acesso ao conteúdo de interesse à classe trabalhadora etc. Parte desses aspectos teórico-práticos implica autocrítica constante dos integrantes da construção coletiva da PHC, edificando a resistência contra o pragmatismo das políticas neoliberais hegemônicas em unidade de defesa da escola pública (Marsiglia, 2011; Malanchen, 2014; Viana, 2017).

Os entrevistados, que são referências para essa teoria pedagógica, atuantes no estado de SP reconheceram a necessidade de se aprofundar, desmistificar e simplificar alguns princípios e pressupostos da PHC, objetivando viabilizar a assimilação, apropriação e *práxis* desta. A seguir, os referidos pronunciamentos.

[...] é preciso considerar que mesmo dentro da teoria crítica existem algumas diferenças de compreensão da PHC, não é uma religião, então ela permite diferentes interpretações, diferentes posições, se refere à experiência da educação escolar [...] ainda uma necessidade de maior avanço da nossa teoria, em alguns aspectos, da didática por exemplo, de proposições metodológicas, ou se é realmente uma não concordância (P1).

Mas eu continuo insistindo e continuo achando que nós, da PHC, muitas vezes achamos que a questão teórica já está devidamente equacionada, compreendida, estudada, e que é só agora uma questão de implementar, de passar para a prática. Eu não concordo com isso. Eu acho que nós temos ainda lacunas enormes em termos teóricos, nós temos incompreensões muito grandes, por exemplo, a questão do método didático, que é o objeto de esquematismos, de compreensões apressadas, superficiais [...] A maior parte que fala de PHC mal arranha a teoria. Então, eu acho que a difusão da teoria e o aprofundamento da teoria ainda são insuficientes (P2).

[...] no próprio interior da PHC, [...] o grupo que defende em termos nacionais, Brasil afora, existem divergências, existem conflitos. Não é um grupo homogêneo, não é um grupo onde as ideias principais dessa pedagogia

sejam assumidas, compreendidas de uma maneira isenta de conflitos. Existem conflitos! (P2)

O conservadorismo está dentro da universidade, está dentro das escolas, está na pós-graduação, a gente tem que enfrentar esse embate e combater [...] a gente tem que levar a perspectiva crítica para os cursos de licenciatura, para a formação dos futuros professores, a gente tem que levar a dialética, a gente tem que levar a visão histórico-crítica para os cursos de formação, que ainda é muito pouca (P3).

Em termos da PHC, ela é muito nova. Ela mal conseguiu ultrapassar as nossas fronteiras [...] aí eu acho que está uma tarefa que é essencial para nós, educadores histórico-críticos, educadores marxistas, exigem que a gente tenha uma atuação cada vez mais ampla, cada vez mais sólida, que falemos com autoridade, sabendo no que estamos falando (P4).

O rigor teórico aguçado, sobretudo nas ciências humanas e sociais, é fundamental para que se avance com as descobertas acadêmicas e se consolide a teoria pedagógica, nesse sentido, sem a presença de incompreensões, é possível institucionalizar as propostas curriculares, permitindo distinguir a oposição em razão da rejeição dos interesses da classe trabalhadora. Atualmente, no modo como se conjuntura o campo crítico, atravessando disputas internas, nota-se a supressão das possibilidades de implantação da PHC, resultando em abordagens fragmentadas e reducionistas.

No estado de SP, há dois municípios que elaboraram as suas propostas curriculares críticas, entretanto que não enunciam a PHC enquanto referencial teórico pedagógico, optando por direcionar centralidade à THC, com ênfase aos textos de Vigotski e dos seus continuadores. Todavia, tal prática, intitulada de psicologismo, é amplamente polemizada por parte do movimento acadêmico histórico-crítico. O ponto de crise, mesmo se considerando a seriedade do trabalho, é a transposição de fundamentos da psicologia para a educação sem ponderação das ciências da educação, não se realizando a mediação com uma teoria pedagógica epistemologicamente coerente.

Os participantes entrevistados comentaram sobre a psicologização nas propostas curriculares dos municípios paulistas, sendo que *P2* e *P4* veementemente criticaram e se colocaram em oposição a essa prática. Por seu turno, *P1* e *P3* adotam uma postura compreensiva de diálogo, acreditando ser um estágio inicial no processo de implantação da teoria crítica enquanto unidade dialética. A seguir, os trechos com os comentários.

Há leituras que não identificam, que não encontram afinidade com as proposições da PHC por diversas razões e assumem só a PsiHC. Penso que já é um avanço, porque a PsiHC traz uma concepção de desenvolvimento humano que destaca o papel da educação. Ao fazer isso, ela já vai chamar o trabalho educativo a uma responsabilidade formativa, já vai colocar em questão a qualidade daquilo que se oferece como mediação educativa [...]. penso que ao não assumir uma teoria pedagógica estruturada, sistemática, também claramente apoiada no MHD, pode ficar margem para práticas que não convergem com a própria psicologia que se adota (P1).

A PHC é uma teoria pedagógica. Demerval Saviani e todos nós que temos procurado contribuir para essa teoria pedagógica. Entretanto, aqui no Brasil e em outros países, há quem queira elaborar uma visão de educação, uma proposta de educação diretamente derivada da psicologia vigotskiana, e daqueles que deram continuidade a alguns estudos nessa linha da psicologia. Mas isso é psicologismo. E a gente já criticou o psicologismo. Talvez tenha que voltar a criticar o psicologismo. (P2)

Então, a THC, a PsiHC precisa dialogar com a PHC, no sentido de a gente transformar a educação escolar e transformar a escola. Nós deveríamos chegar nessa interlocução, em algum momento. Mas é importante iniciarmos, ou iniciarmos pela PHC, ou iniciarmos pela THC, é importante iniciarmos [...] nós temos que levar essa visão crítica de educação, de psicologia, uma antes, outra depois, ou ao mesmo tempo, não importa. Elas vão ter que dialogar em algum momento, elas vão ter que fazer essa interlocução. [...] Eu considero que é imprescindível a mediação pedagógica (P3).

Se você adota a THC como fundamentação do seu currículo, você está assumindo uma perspectiva psicologizante do currículo, porque você não toma a PsiHC em toda a sua base filosófica de fundamentação, mas você adota aquilo que é trabalhado em alguns cursos que funciona como fundamentação do construtivismo e que, lamentavelmente, carece de uma fundamentação filosófica, histórica, política, cultural [...] é meio caminho, apenas. Você trilha parte do caminho sem compreender que a educação precisa de uma teoria pedagógica, muito mais ampla do que uma teoria psicológica. Então, se você assume uma perspectiva biologizante ou psicologizante ou socializante, são sempre perspectivas mancadas, parciais, do ponto de vista da teoria pedagógica, porque a ciência pedagógica é muito mais complexa, ela é muito mais ampla, ela exige um aporte que nos contribua para entender a educação como um sistema, a educação como uma estrutura que passa por questões de caráter biológico, político, social e psicológico (P4).

A produção acadêmico-científica recente do tema também aborda a temática da psicologização, não como objeto de estudo central das investigações, mas como um aspecto que, além de dividir o campo educacional crítico, também é passível de crítica pelo seu potencial limitador das possibilidades de implantação da PHC via os currículos escolares. São três os principais pontos de crise: i) a psicologização ignorar as bases materiais das formações do indivíduo e reduzir as questões sociais e educacionais aos aspectos puramente individuais e psicológicos (Oliveira, 2007; Balzan, 2014; Mazaro, 2018; 2024; Julio, 2024).

No seu turno, ii) a articulação dialética de psicologia e pedagogia em unidade fornecer compreensão sobre como o indivíduo aprende e desenvolve as funções psíquicas superiores via ensino, trabalho educativo mediador, para além do biológico (Oliveira, 2007; Baczinski, 2007; Marsiglia, 2011; Balzan, 2014; Malanchen, 2014; Viana, 2017; Santos, 2019; Andrade, 2020; Silva, 2020). Por fim, iii) a ausência de unidade entre a PHC e PsiHC resultar involuntariamente em uma lacuna que esvazia o currículo e/ou é preenchida por teorias hegemônicas, focadas no "aprender a aprender" e nas "competências socioemocionais" (Albuquerque, 2023; Galvão, 2024).

O vislumbre aponta a bibliografia do tema para ampliar as possibilidades de implantação da PHC e superar essa conjuntura de conflitos internos do campo histórico-crítico por meio do trabalho coletivo e intencional que maximize a *práxis* histórico-crítica constante e vinculada, de modo inseparável, da luta social e de classes para a real materialização da PHC (Santos, 2019; Albuquerque, 2023; Mazaro, 2024).

É fundamental a autocrítica, mantendo-se o rigor científico, unificando-se os discursos dos profissionais, evitando-se a fragmentação das teorias críticas e pactuando-se teoria e prática (Marsiglia, 2011; Malanchen, 2014; Viana, 2017; Mazaro, 2018; Andrade, 2020; Julio, 2024). Também é importante e necessário que os intelectuais do campo histórico-crítico trabalhem em sinergia e unidade para o fortalecimento da resistência às políticas neoliberais (Oliveira, 2007; Balzan, 2014; Malanchen, 2014; Viana, 2017; Silva, 2020; Galvão, 2024).

A ampliação das possibilidades de implantação da PHC no estado de SP foi assunto das entrevistas semiestruturadas. Os participantes comentaram sobre ações para potencializar a articulação da teoria crítica, com ênfase em agregar pessoas aos projetos, seja formando e convencendo via criação de instrumentos, ou avançando no aprofundamento dos conteúdos sistematizados e considerando a vertente política que implica esse processo. Vejam-se os trechos abaixo:

A educação é política. A gente tem que construir ainda instrumentos para convencer as pessoas de que a nossa teoria pedagógica é a que permite realizar essa construção de desenvolvimento humano que a PsiHC propõe [...] sempre tenho uma ponderação nesse sentido, reconhecendo o esforço dos companheiros, pesquisadores e trabalhadores que estão aí na luta para tentar avançar uma pedagogia crítica, uma pedagogia comprometida com a classe trabalhadora e lidando com tanta contradição na realidade educacional (P1).

[...] nós, como educadores e pesquisadores, precisamos discutir as políticas educacionais. Se nós não as discutirmos, se não estivermos minimamente informados sobre elas e participando das lutas políticas, nós adotaremos uma postura de alienação, alheios à política educacional [...] significa que estamos deixando a política nas mãos de interesses que podem ser muito pouco favoráveis à educação propriamente, por exemplo, interesses mercadológicos, fisiologistas e assim por diante (P2)

Então esse embate está colocado o tempo todo, porque existem pessoas conservadoras que querem manter as coisas como estão, algumas até reacionárias, reagem a tudo. E existem nós, todos nós que temos uma visão de superação por incorporação, é óbvio que a gente não quer jogar fora tudo que está aí, tudo que foi construído, a gente quer incorporar e avançar, inclusive incorporarmos questões que já foram comprovadas como eficientes, importantes etc. no processo de formação da consciência crítica do ser humano e queremos avançar para construirmos uma nova educação, uma nova escola, um novo ser humano (P3).

[...] mobilização dos educadores em defesa de uma educação pública, gratuita laica, competente centrada na transmissão dos conteúdos [...] eu coloco isso porque a PHC, além da fundamentação da psicologia, no caso da PsiHC, ela tem uma base de fundamentação filosófica, que é a concepção MHD, vulgarmente chamada de marxismo. Uma teoria da história que lhe dá a fundamentação também na concepção materialista da história, uma teoria política que consegue fazer com que se entenda mais adequadamente o funcionamento da estrutura de poder na sociedade (P4).

O contexto acadêmico é traçado por algumas pequenas divergências que carecem de resolução visando minimizar as abordagens fragmentadas e reducionistas. O ponto nevrálgico para a superação é a união do campo educacional histórico-crítico com base em consensos científicos. É urgente expandir a teoria em: i) fundamentação (teórica e prática); ii) acesso (difundir nos cursos de formação inicial e continuada e palestras nacionais e internacionais); e iii) compreensão, mantendo o rigor científico (dosando, sequenciando e tornando o conteúdo mais palatável para os indivíduos interessados, sobretudo, a classe trabalhadora).

No caso dos trabalhadores da educação (docentes, diretores, gestores municipais, supervisores, entre outros), tal união e trabalho coletivo fortalecem a resistência frente aos desmontes neoliberais sob temas educacionais. Também tem a potencialidade de superar a implantação de propostas curriculares críticas e reducionistas da formação omnilateral, da melhoria qualitativa da educação e das transformações sociais.

6.5.3 Políticas públicas educacionais como meio para possibilitar o vir-a-ser da implantação da PHC e o trabalho educativo coletivo e intencional

Os entrevistados significam que implantar a PHC no estado de SP e no Brasil relaciona-se intrinsecamente com a luta ideológica, a luta entre os interesses das classes sob as questões educacionais. Desse modo, considerando-se, segundo Saviani (2009), a relação dialética e inseparável entre política e educação, os entrevistados apontam que, para possibilitar a *práxis* docente histórico-crítica, são necessárias ações político-pedagógicas, políticas educacionais progressistas, que valorizem o saber sistematizado, o magistério, a união e a organização dos trabalhadores e do campo acadêmico histórico-crítico.

Nota-se, nas entrevistas, que os esforços de transformar a realidade educacional, tanto em localidades específicas, a exemplo dos municípios, quanto de modo mais amplo, valem a pena, inclusive quando essas experiências sofrem ataque e/ou são descontinuadas. A seguir, apresenta-se o Quadro 4, em que se detalha o processo de abstração.

Quadro 4 – Processo de abstração do núcleo 6

Pré-indicadores (Paráfrases das entrevistas)	Indicadores	Núcleo de significação
Depoimentos de que o contexto sociopolítico é adverso, mas que há possibilidades de avanços na PHC via contradições nas políticas educacionais.	Indicações de caminhos e direcionamentos para a formulação das políticas educacionais.	As possibilidades de implantação da PHC e o vir-a-ser é significada pela ação nas esferas pedagógica e política, sendo traçada por contradições ou pela elaboração de políticas públicas educacionais que valorize o saber sistematizado e o trabalho coletivo e intencional.
Declarações de que para se avançar com a PHC, são necessárias ações pedagógicas e políticas dialeticamente.	A educação e política possuem uma relação dialética e indissociável, que se manifesta inclusive nas formações.	
Reflexões de como manter e fortalecer as ações existentes, visando ampliar as possibilidades, mesmo quando há derrotas.	Sinalizador de que o trabalho em prol da educação de qualidade para todos merece o esforço e é recomendável.	
Ponderações de que os três elementos sobre a materialidade da ação pedagógica (Saviani, 2011) são essenciais e sua superação potencializa a implantação da PHC.	Descontinuidade de políticas, ausência de um homogêneo sistema nacional de ensino e as questões organizacionais e materiais como entraves estruturais e históricos.	
Declarações sobre a importância de superar a sociedade capitalista enquanto meta, e não como condição para se implantar a PHC.	Indicativos da necessidade de agir no momento presente para ampliar as possibilidades na educação.	

Fonte: O autor.

Nas entrevistas, os participantes significam que implantar a PHC de modo oficial, via currículo escolar no Brasil, é uma tarefa contra a hegemonia neoliberal dominante, haja vista as estruturas de poder do Estado burguês a serviço do conservadorismo social e educacional. Essa tarefa se apresentou durante as

declarações como ações locais e isoladas. Vale salientar que, dentre os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal (DF), apenas o estado do PR fundamenta explicitamente o seu documento curricular oficial na PHC (Baczinski, 2007; Malanchen, 2014; Mazaro, 2024).

Essa conjuntura se manifesta também no estado de SP, sendo que apenas seis dos 645 municípios paulistas, fundamentam os seus currículos escolares municipais em teorias críticas, isto é, na PHC articulada com a PsiHC, ou minimamente de modo mais amplo, buscando respaldo na THC. Observa-se, nas legislações e nos documentos normativos vigentes, a aderência a pedagogias burguesas, promovidas pelo movimento neoliberal global, tidas como mantenedoras das relações sociais de exclusão presentes no capitalismo, que anseia em privar os membros das classes trabalhadores do saber sistematizado clássico, aquele que, por meio do ensino, pode desenvolver os indivíduos rumo à formação omnilateral, crítica e emancipadora (Oliveira, 2007; Marsiglia, 2011; Silva, 2020).

A ausência dessas possibilidades em níveis nacional e estadual foi manifestada na entrevista do participante *P2*. Veja-se a declaração a seguir, complementada por *P1*, a respeito da indisponibilidade para uma proposta do estado de SP fundamentada na PHC e da latente necessidade de se elaborar em âmbito municipal as propostas curriculares histórico-críticas. Subsequentemente, *P3* pontuou sobre a forma e importância de se resistir à conjuntura neoliberal, independentemente do contexto histórico-cultural.

E a PHC não tem espaço? Claro que não haveria espaço num governo obscurantista, nem queremos espaço em governos obscurantistas, de forma nenhuma, da direita. Mas também num governo aí supostamente de uma ampla frente democrática, liderado pelo Lula, também nosso espaço é quase nulo. Em termos de educação. Então é um problema, essa questão dos currículos no plano municipal é contraditória (P2).

[...] tem dificuldade de pensar uma proposta para o Estado de SP, porque são municípios com realidades tão distintas [...] talvez, traçar linhas muito gerais, mas haveria ainda uma necessidade de pensar a realidade peculiar do município. Então, quando o município consegue se organizar, penso que isso traz um fortalecimento. A ideia de um sistema municipal, uma proposta de trabalho para o município, acho que isso dá uma unidade no local importante vinculando a uma proposta geral de educação (P1).

Qual a forma da gente resistir a isso? Nos organizando enquanto categoria profissional [...] O bom seria termos um programa, a universidade avançar nesse sentido etc. Mas a gente faz aquilo que é possível fazer dependendo do contexto histórico-social no qual estamos inseridos. É preferível mantermos algo do que simplesmente sucumbirmos (P3).

No entanto, há possibilidades de atuação para educadores comprometidos e histórico-críticos em lutar pela transformação da educação, sobretudo, a local, em que se têm mais margens de contradição, a exemplo da municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, que possibilita a implantação via currículo escolar da PHC. Os entrevistados comentaram, com base nas suas perspectivas, em qual direção devem-se elaborar as políticas educacionais visando ampliar as possibilidades de implantação da PHC.

[...] sempre há caminhos e isso depende muito de quem está na própria gestão e vai puxando e construindo [...] então eu acho que havendo um coletivo organizado que quer puxar o movimento para outro caminho, eu penso que vão se encontrar espaços. Então, as formações começam a se alinhar numa outra direção, a trazer outras propostas, a dar visibilidade a outras práticas e a outras ideias. Eu penso que talvez esse seja um caminho. Mas sem deixar de reconhecer a força de um ato político oficial (P1).

[...] tenho algumas reflexões sobre política educacional [...] valorização da carreira docente, formação presencial, valorização do conhecimento, o conhecimento teórico e acadêmico [...] a política educacional, ela envolve muitas coisas, do ponto de vista das condições materiais, do financiamento da educação. Eu não sou especialista em financiamento, mas, sem verbas adequadas para a educação, é claro que a educação não pode ir para frente. Então, é esse conjunto, que não é pequeno, de questões que precisam ser enfrentadas. Então, nós temos muitos desafios (P2).

A luta política tem que caminhar em paralelo com a luta educacional. Então, a luta política não cessa. Ou seja, nós temos que eleger políticos progressistas, políticos que têm uma visão crítica de educação, políticos de esquerda progressista etc. Porque esses sujeitos definem as políticas educacionais. O diretor de ensino incide muito sobre o gestor da escola, que por sua vez incide muito na vida dos professores dentro da escola. E esses sujeitos são sujeitos políticos. Então, nós temos que alimentar a discussão política, a política enquanto a valorização da democracia, a política enquanto valorização do que é público, a política enquanto a eleição de sujeitos que primam e prezam por aquilo de que precisa a maioria da população, a população mais necessitada etc. (P3)

Nós somos servidores de uma população que paga seus impostos para receber serviços públicos de qualidade. E a nossa tarefa na educação é oferecer educação pública de qualidade, que efetivamente forme as crianças que, em sua maioria, são filhos da classe trabalhadora [...] como vai ser a educação no futuro? Uma coisa eu tenho certeza, continuará sendo cada vez mais necessário espaços em que as nossas crianças, jovens, adultos, encontrem amparo e convivência. Porque nossa sociedade está se pulverizando e suas instituições de modo tão acelerado como avança a crise econômica, política e social também (P4).

Cada entrevistado destacou um aspecto em particular sobre as políticas educacionais que lhe é mais precioso. P1 reconheceu a potência de uma guinada progressista e ponderou sobre a importância da gestão e do coletivo de trabalhadores nas contradições para transformar a realidade educacional, dando visibilidades a

essas práticas. *P2* elencou que as políticas públicas direcionadas para a educação devem valorizar a carreira docente, a formação presencial, o saber sistematizado e assegurar o financiamento educacional.

P3 salienta que a luta política não cessa e deve ser articulada com a luta educacional, ou seja, é urgente manter-se vigilante aos valores democráticos, de bem-comum e pulverizar esses valores e essas discussões políticas. Por seu turno, *P4* chama a atenção para que as políticas públicas e os profissionais zelem pela qualidade do serviço educacional, prezando pelos espaços de socialização dos conteúdos escolares, mas também de convivência.

As produções recentes e atuais sobre políticas educacionais contribuem ao debate, direcionando que esses instrumentos devem ser articulados com os interesses populares (a exemplo dos movimentos sociais e sindicatos), promovendo a garantia de condições materiais (a exemplo de assegurar tempos de planejamento e formação teórica consistente). Desse modo, possibilita-se o rompimento com a lógica gerencialista, meritocrática, impositiva, resultadista e de controle exacerbado (Santos, 2019; Mazaro, 2024; Galvão, 2024).

No tocante às políticas curriculares, a bibliografia coloca que essas diretrizes devem ser sólidas, pontuais, compreensíveis e que promovam a consolidação da proposta de trabalho. Em uma vertente histórico-crítica, é fundamental que essas políticas sejam orientadas pela democratização do acesso aos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos clássicos produzidos pela humanidade, garantindo que o currículo seja instrumento de apropriação da cultura pela população e superando as atuais concepções que reduzem os currículos às competências socioemocionais voltadas ao mercado de trabalho, ao “aprender a aprender”, ao pragmatismo ativista e afins (Marsiglia 2011; Viana, 2017; Andrade, 2020; Albuquerque, 2023; Julio, 2024).

A políticas educacionais que podem possibilitar o vir-a-ser das implantações da PHC são explicitamente marcadas pela relação indissociável e dialética da política e da educação (Saviani, 2009). Isso ocorre, pois a PHC não está alheia às relações sociais gerais e visa romper com as reproduções excludentes no cerne das escolas por meio da articulação de ações pedagógicas e políticas.

Esse tópico foi assunto nas entrevistas semiestruturada. A seguir, os trechos das declarações dos entrevistados sobre a necessidade e importância de se considerar dialeticamente as ações pedagógicas e políticas, inclusive articulando-se

ambos os campos de atuação em distintos momentos, seja ao se pensar nas políticas de formações iniciais ou, inclusive, na práxis docente, durante a formação continuada de professores da rede de municípios específicos.

Divergência política, que aí é de concepção do ser humano, concepção da função social da escola, vai esbarrar, não vai ter alinhamento possível mesmo. E tem uma outra resistência que eu penso que às vezes tem a ver com a trajetória das pessoas. Então, você pega alguém, por exemplo, sei lá, uma professora que fez mestrado, doutorado, trabalhando sempre com Piaget, construtivismo, tem toda uma trajetória, é diretora de escola, tem uma prática na escola dela toda alinhada. De repente, chega à proposta do município, vai ser Vigotski e não mais o Piaget. Isso não é simples. E a gente não pode simplesmente ignorar que tem uma história ali de seriedade, de trabalho, de qualificação daquilo que ela faz na escola [...]. Nesses casos, a gente tem que lidar de outra forma. E construindo entendimentos com as pessoas (P1).

O curso de licenciatura deveria ser dos cursos mais exigentes em termos de formação. Mas como é que o curso vai ser exigente se lá na ponta, em termos de atuação profissional, de vida profissional, a pessoa não será valorizada em termos salariais, em termos de status social, em termos de condição de trabalho. Então, como é que você vai exigir do aluno, do jovem que está fazendo a graduação, que ele estude bastante, que ele se empenhe, se lá na frente, ele diz, eu vou ganhar um salário miserável (P2).

[...] nós não vamos convencê-los por meio de um processo educativo, nós não vamos educar o Bolsonaro a entender que a democracia é importante, que as instituições jurídicas são importantes [...]. Nós temos que vencê-lo! nós temos que vencê-lo politicamente, ocupar o lugar que ele ocupava, tal como fizemos ao eleger o presidente Lula etc., e nas mais variadas instâncias políticas, desde a coordenação de um grupo de pesquisa na universidade, até um cargo de direção numa escola, ou um cargo político num município, num estado, a gente tem que estar vencendo esses conservadores de direita ou de ultradireita, vencendo, efetivamente! (P3).

[...] desde o primeiro momento, ficou evidente a necessidade de formação dos professores [...] como forma de estar unificando esforço, de estar formando, de estar cimentando, política e ideologicamente, os gestores e os educadores. Seguindo a perspectiva de Gramsci, “é necessário cimentar ideologicamente a comunidade para que ela cumpra as suas finalidades” (P4).

P1 e P3 explicam que a divergência ideológica não gera margem para consenso possível por meio de um processo de ação pedagógica. Nessa conjuntura, visando implantar as propostas histórico-críticas, impõe-se a necessidade de se adotar uma perspectiva de ação política, não mais com o intuito de convencimento, e, sim, buscando vencer os argumentos de oposição. *P2* explana como o contexto sociopolítico, real e concreto impacta a profissão docente e a formação inicial dos professores, retroalimentando-a negativamente para redução generalizada da potencialidade das atuações político-pedagógicas dos docentes.

Não obstante, P4 também articulou as suas declarações no sentido de mesclar as esferas de ações pedagógicas e políticas, considerando que, para que os professores possam atuar com a PHC, além da formação basilar que promova uma *práxis* docente, é necessário instrumentá-los politicamente e com a realidade social concreta. Complementarmente, vale salientar que a educação não é neutra para a PHC, ou seja, as ações pedagógicas implicam intencionalidade educativa e estão intrinsecamente relacionadas à prática social geral, devido a isso, o trabalho docente é um ato de escolha entre a manutenção da exclusão e a alienação da classe trabalhadora ou um ato político de elevar o senso comum ao nível de consciência crítica e filosófica (Saviani, 2011; Marsiglia, 2011; Andrade, 2020; Galvão, 2024; Julio, 2024).

Essa vertente política ancora-se no MHD enquanto método para compreensão da realidade e fundamentação da prática docente, desde que haja a dialética necessária entre teoria e prática tornando fluidas as ações político-pedagógicas (Viana, 2017; Mazaro, 2024). Outro aspecto que se faz necessário para vislumbrar o vir-a-ser das implantações curriculares da PHC é cultivar as experiências existentes dos municípios por meio da divulgação dos resultados, organização curricular sólida, continuidade de políticas e do trabalho educativo, união do coletivo educacional e do campo acadêmico histórico-crítico (Oliveira, 2007; Balzan, 2014; Albuquerque, 2023).

Nesse sentido, considerando-se a realidade contraditória, o contexto contra-hegemônico e a inseparável relação dialética de política e educação, P1 e P3 apontam caminhos em prol de se ampliar as possibilidades de fortalecer e manter as experiências de implantação da PHC no estado de SP. Em seguida, apresentam-se as declarações dos participantes.

[...] a ideia de que a gente não pode descansar nesse sentido. É preciso de uma ação contínua e sistemática. E é preciso dar visibilidade às práticas que começam a realmente fazer esse projeto educacional acontecer. Então, a gente vai a trabalho com as formações, diretoras atuam nas escolas, e a gente começa a ter coisas muito bacanas sendo feitas nesses postos. Isso tem que aparecer, tem que dar visibilidade. Porque é uma forma de mostrar, olha, não só a ideia é boa, mas é possível que esteja acontecendo e o resultado é bacana. Isso vai criando uma outra cultura, que valoriza esses esforços de tentar transformar a prática pedagógica (P1).

[...] os alunos vibram com essa perspectiva crítica de educação, como eles se sentem contemplados pela visão crítica de educação. Então, a gente tem que continuar levando esses conhecimentos para a formação inicial, para que, apropriados desse conhecimento crítico, esses professores que irão

para as escolas possam efetivamente fazer um trabalho de existência, um trabalho crítico, um trabalho transformador. [...] Então, a gente precisa discutir política, ler sobre política, fazer a crítica política, debatermos política e alimentarmos a política na educação, em nossas casas, nas nossas aulas, no nosso grupo de amigos etc. Porque o embate político está aí, instalado. Agora, de forma muito mais explícita, com essa polarização direita e esquerda [...] (P3).

O primeiro trecho foca, além da importante divulgação dos frutos, a carência de ações sistemáticas que possibilitem cultivar e fortalecer as experiências; consecutivamente, o segundo explana sobre a importância de se transmitir esses pressupostos nas formações iniciais, gerando identificação na classe de trabalhadores da educação e embasamento para atuarem em uma conjuntura política polarizada. *P2* e *P3* extrapolam as reflexões sobre a manutenção, fortalecimento e efetivação dos casos no estado de SP, ressaltando que, mesmo quando há derrotas nos processos políticos, as experiências são proveitosas e compensadoras. Veja-se a seguir.

Essas nossas lutas... localizadas, digamos assim... Elas não são desprezíveis. Elas não devem ser ignoradas. Mas elas são limitadas [...] essas experiências têm seu valor, elas mobilizam as pessoas mesmo quando são derrotadas. Porque a gente não pode achar que a luta só tem valor quando a gente vence. A luta tem valor também quando a gente é derrotado. Desde que a gente extraia lições das derrotas, desde que a gente aprenda, desde que a gente forme grupos, com pessoas engajadas, grupos que se fortalecem, porque os grupos podem se fortalecer também nas derrotas (P2).

Então, a semente foi plantada e os frutos no âmbito acadêmico têm sido muito interessantes [...]. A teoria está muito presente, eu diria. Embora frustrada no município, em termos da implementação do currículo, a teoria está aí na cabeça das pessoas e de muitas pessoas. E de forma irreversível. Ninguém vai voltar a ser positivista, a ser idealista. As pessoas compreenderam essa perspectiva e vão continuar difundindo e estudando (P3).

Os comentários de *P2* e *P3* mostram o valor dos processos de implantação da PHC, inclusive quando as experiências são derrotadas na arena política, pois implica processos educativos e formativos dos indivíduos envolvidos nas localidades específicas, resultando em aprendizados, na aglutinação dos educadores histórico-críticos no âmbito acadêmico-educacional e fortalecendo os grupos para estudos e ampliação do repertório dialético e crítico desde que se compreenda a educação enquanto campo de disputa política e que os limites das reformas neoliberais não obstruem as brechas de resistência pedagógica (Andrade, 2020; Galvão, 2024).

As referidas derrotas políticas no processo de implantação podem ocorrer pois se trata da adoção e implantação de um currículo escolar contra-hegemônico, na

contramão das diretrizes do Estado burguês, fato que consequentemente resulta em ataques ideológicos. Em âmbito das políticas educacionais, Saviani (2011) sintetizou três desafios estruturais, brasileiros e históricos para a PHC, que impactam diretamente a materialidade da ação pedagógica, são eles: a) ausência de um homogêneo sistema nacional de ensino; b) questões organizacionais e materiais (a exemplo da ausência de tempo de estudo aos docentes, a inexistência de plano de carreira e das políticas educacionais gerais que prezam por eficiência e produtividade); e c) descontinuidade das políticas.

Segundo Saviani (2011), a descontinuidade ocorre porque as políticas educacionais costumam estar vinculadas a governos específicos, sendo frequentemente substituídas antes de sua consolidação, o que impede a construção de políticas de longo prazo e compromete a avaliação dos resultados destas (exceção das hegemonias federal e estadual). A esse quadro soma-se a ausência de um sistema nacional de educação plenamente estruturado, uma vez que a organização educacional brasileira permanece fragmentada entre União, estados e municípios, sem articulação adequada entre responsabilidades, objetivos e políticas (elemento contraditório em relação à implantação municipal da PHC).

Além disso, aponta-se a persistência de problemas materiais, expressos na insuficiência de financiamento, na precariedade da infraestrutura escolar, nas desigualdades regionais e nas condições de trabalho e formação dos docentes, fatores que dificultam a garantia de uma educação pública, laica, gratuita, de qualidade e para todos. Defende-se, pelo autor, que, para se superar esses entraves, é necessária a constituição de um sistema nacional de educação articulado, do planejamento educacional de longo prazo, da garantia de financiamento adequado e da consolidação da educação como política de Estado (Saviani, 2011).

A produção científica recente sobre o tema reconhece esses basilares entraves descritos por Saviani (2011) e contribuem ao debate científico aprofundando os entendimentos com recortes específicos de temas e localidades que podem ser enquadrados no detalhamento dos desafios históricos da materialidade da ação pedagógica da PHC. Destaca-se, dentre a bibliografia investigada, o avanço da ideologia neoliberal como entrave central às políticas curriculares crítica e aponta-se a necessidade de os trabalhadores da educação assumirem uma postura para além da crítico-reprodutivista, tornando-a mais propositiva nesse processo de

transformação educacional e social (Oliveira, 2007; Balzan, 2014; Malanchen, 2014; Mazaro, 2018).

Nas entrevistas semiestruturadas, indagou-se sobre os supracitados três desafios históricos e estruturais da educação no Brasil em relação às percepções dos participantes e se havia outro elemento que desejavam acrescentar visando ampliar a possibilidade de implantação da PHC no estado de SP. A seguir, trechos com as respostas dos entrevistados.

Então, acho que tem condições infraestruturais que poderiam facilitar muito. E alguns municípios mais ricos até conseguem. Mas as coisas são sempre combinadas. Não é só condições materiais. Tem também uma questão de formação. Mas tem também uma questão de superar concepções tradicionais muito arraigadas. E que tem uma força de reprodução. Tem também uma dificuldade, eu penso que é do campo, da gente construir modelos mais didáticos, mais claros. De como fazer uma prática pedagógica. Eu penso que a gente ainda não consegue, muitas vezes, incidir sobre essa prática cotidiana da escola como poderia. E acho que isso nas formações faz um pouco de falta (P1).

[...] esses desafios que o professor Saviani fórmula, de fato são fundamentais [...] sem dúvida, quando ele aborda a questão da materialidade, do trabalho educativo, da continuidade versus descontinuidade, necessidade de um sistema nacional de educação, tudo isso são questões que a gente sempre precisa voltar a elas, precisamos discutir etc. Mas eu gostaria de acrescentar um aspecto, que não quero dizer que seja, nem de longe, mais importante do que esses que ele apresentou [...] eu acho que tem muita coisa, do ponto de vista teórico, que não está devidamente estudada, investigada, esclarecida, e outras coisas que já estão estudadas, já estão esclarecidas, mas apenas poucos compreendem (P2).

Eu concordo plenamente com o Saviani, quando ele defende que nós precisamos nos organizar e garantirmos a inserção política, essa defesa política da PHC nas várias instâncias do Estado. Então, nós precisamos nos organizar nesse sentido, nós precisamos debater, apresentar a PHC, a sua interlocução com a PsiHC é imprescindível, e aglutinarmos pessoas para ganharmos adeptos, ganharmos força política para implementarmos aquilo tudo que a PHC defende (P3).

A implantação enquanto política municipal, além daqueles três, eu desconheço [...]. Hoje, o educador é um trabalhador da educação, ele é um assalariado. Como tal, quando ele trabalha numa instituição privada, ele é tão explorado quanto o trabalhador de fábrica. São mesmas determinações de automatização que estão permeando o chão da fábrica, o setor de serviços e, inclusive, a agricultura, todo o setor agroindustrial, também estão passando pela atividade educacional [...] São processos de desenvolvimento científico e tecnológico que você não tem como retroceder (P4).

Nota-se que todos os participantes entrevistados assumem os três desafios históricos do Brasil como fundamentais ao abordarem políticas educacionais e entraves da materialidade para a ação pedagógica com base na PHC. No entanto,

apontam reflexões que contribuem para a superação das dificuldades e podem auxiliar para se vislumbrar o vir-a-ser das implantações no estado de SP.

P1 pontua que os obstáculos e os fatores impactantes estão sempre combinados e em movimento histórico, o que exige prática sistêmica e modelos didáticos mais acessíveis para transformar a realidade educacional. *P2* converge com *P1*, agregando que é necessário ampliar as investigações sob alguns elementos centrais da PHC e democratizar a compreensão de outros pressupostos para os trabalhadores da educação, inclusive aqueles do campo histórico-crítico.

P3 soma, ao debate, que é fulcral que os educadores histórico-críticos se organizem, pulverizem os pressupostos da PHC, vençam os debates políticos e aglutinem mais trabalhadores a se engajarem com a teoria pedagógica. Por fim, *P4* explica que não se podem desconsiderar as conjunturas social, econômica e política adversas em que os trabalhadores da educação estão inseridos, nas quais há em curso a quarta revolução industrial que está mudando todos os modos de produção.

As supracitadas revoluções são intrínsecas aos períodos de crise pertencentes ao modo de produção regido pelo capital. Nesse sentido, é indissociável da implantação efetiva da PHC, via currículos escolares, o anseio da superação da sociedade capitalista para um modo de sociabilidade mais equânime, justo e humanitário. A produção científica recente sobre o tema não coloca a referida superação apenas como horizonte desejável, mas afirma que a formação omnilateral de todos os indivíduos postulada como finalidade da implantação da PHC terá cumprido a sua função política e atingido o ápice de desenvolvimento quando simbolizar o cessar das alienações, exclusões, desigualdades, individualismo e explorações (Santos, 2019; Silva, 2020; Mazaro, 2024).

Na bibliografia clássica da PHC, a superação do capitalismo também é central, pois a educação e as escolas não são neutras ou impotentes, mas devem ser instrumentos de luta das classes trabalhadoras ao socializarem, assimilarem e se apropriarem dos conhecimentos clássicos (científico, artístico e filosófico), estando explicitamente a serviço da transformação social. No entanto, a educação dialeticamente também não é onipotente, ou seja, sozinha não fará nenhuma revolução, seja educacional ou social, nesse sentido, assume-se como fundamental para que todos dominem os conhecimentos enquanto poder político que poucos acumularam historicamente (Saviani, 2009; 2011).

Os entrevistados foram questionados sobre a indispensabilidade de se superar a sociedade capitalista como meio para possibilitar o vir-a-ser da implantação da PHC no estado de SP. Foi consenso que não há o que se esperar, nessa perspectiva os educadores histórico-críticos devem, no momento presente, em meio às contradições promovidas pelas políticas públicas, contribuir paulatinamente com a educação, tendo uma vindoura transformação social como panorama. Vejam-se, a seguir, as declarações.

[...] a superação da sociedade capitalista, ela é o nosso horizonte, e ela é... o que a gente aponta como luta. Mas a gente está vivendo esse agora, que é o agora dentro ainda da sociedade capitalista [...] é para onde a gente olha quando a gente precisa decidir o que fazer, quando a gente tem uma escolha para fazer, quando a gente tem um rumo a tomar, esse é o nosso horizonte. Então entendo que não há opção. A gente vai esperar? não tem o que esperar (P1).

Em educação, a gente tem esse trabalho em múltiplas frentes, de formação de professores, de elaboração de teoria, de difusão de teoria, de pesquisas educacionais, formação de pesquisadores, construção de currículos, tendo em vista a necessidade dessa luta pela transformação, pela superação dessa sociedade. Mas nós não estamos num momento muito propício nesse sentido. Pelo contrário, as forças reacionárias são muito intensas, a barbárie capitalista tem avançado muito, então esse momento não é propício. Mas a gente não pode desistir, a gente tem que continuar lutando [...] (P2).

Ao estabelecermos uma nova hegemonia, a hegemonia da classe trabalhadora, a gente vai superar a sociedade capitalista e vamos construir a sociedade dos trabalhadores, a sociedade que possibilita trabalho humanizador, trabalho vital, educação libertadora, humanizadora, superação da sociedade de classes, superação dos privilégios da propriedade privada, ou seja, nós precisamos construir esse processo. Porque enquanto existir a propriedade privada, seja dos bens materiais, seja do conhecimento, enquanto existir o privilégio da classe dominante, nós estaremos submetidos, nós estaremos subjugado dessa classe dominante. E nós precisamos superar definitivamente essa condição [...] e construímos uma sociedade de cariz socialista, mais justa e igualitária (P3).

[...] travar uma guerra cultural que em grande medida nós estamos perdendo nossos grandes valores de uma perspectiva social, de uma perspectiva comum, de trabalharmos pelo bem comum, ela está sendo derrotada por um individualismo crescente, pela cultura do acumular, pela cultura do ter, para além daquilo que é necessário, pela cultura do egoísmo e não da solidariedade [...] eu acho o momento da tomada exemplar do poder de Estado, ele já foi. Hoje nós estamos num momento em que a revolução é um processo de transformação estrutural da sociedade. E não tenho dúvida que nós estamos em plena transição (P4).

As declarações dos entrevistados são elucidativas ao pontuarem que, embora os avanços das ideologias neoliberais sob a educação brasileira sejam parte da realidade concreta que conjectura as políticas educacionais, os educadores histórico-críticos, coletivamente e de modo sinérgico, devem trabalhar em meios às

contradições existentes visando ampliar a compreensão e *práxis* dos pressupostos dessa pertinente teoria pedagógica em prol da emancipação da classe trabalhadora por meio da formação omnilateral.

A recente produção acadêmico-científica sobre o tema conflui ao encontro da necessidade de se superar a sociedade capitalista por inúmeros motivos, dentre eles, destaca-se, principalmente, o fato que a educação pautada na PHC deve servir ao interesse popular e promover a formação omnilateral e emancipadora a todos os indivíduos. Esse pressuposto é incompatível com a lógica mercantil de acúmulo privado, o que requer, em última instância, vencer as estruturas mantenedoras das desigualdades e da exploração do trabalho alheio pelo homem (Galvão, 2024; Julio, 2024; Andrade, 2020; Marsiglia, 2011).

No tocante ao vir-a-ser da PHC em geral e aos seus processos oficiais de implantação curricular, é possível constatar, sobretudo, três fatores são eles: i) encontra-se na construção de uma educação que socialize os conhecimentos clássicos, eruditos e universais para todos; ii) manifesta-se em cada escola e trabalhador educacional que por meio do trabalho educativo de resistência cotidiana, prepara os alicerces para uma sociedade livre da dominação de classes; iii) concretiza-se quando os membros pertencentes às classes trabalhadoras se tornam sujeitos históricos, isto é, um indivíduo socialmente constituído que, ao se apropriar criticamente dos conhecimentos históricos elaborados pela humanidade e dominar os fundamentos das ciências e da culturas para além do imediato, participa ativamente da produção e transformação da realidade social (Marsiglia, 2011; Andrade, 2020; Galvão, 2024; Julio, 2024).

Apesar das adversidades, dos desafios e de alguns limites, há possibilidades de ação sobre a realidade educacional, existem exemplos de documentos curriculares no estado de SP fundamentados na PHC e são cristalinos os caminhos de vir-a-ser da implantação e efetivação da PHC. Ainda que as transformações sejam graduais e não imediatas, o atual momento possibilita os processos de trabalho progressistas, coletivos e intencionais para a transição estrutural da educação e sociedade, assumindo valores que sejam mais humanizadores, solidários, coletivos, justos e equânimes.

6.6 Considerações finais

A realidade contemporânea concreta do estado de SP, e do Brasil em geral, contém inúmeros desafios em diferentes níveis (pedagógicos, gerenciais e políticos) que impactam diretamente a implantação de currículos histórico-críticos, tornando árdua e complexa a tarefa de reorganizar o projeto político-pedagógico com base na PHC, mesmo que seja em âmbito municipal. Contudo, em meio aos desafios e obstáculos advindos da estrutura hegemônica vigente, emergem as possibilidades de implantação, manutenção e efetivação de currículos escolares histórico-críticos, possibilitando, inclusive, o vislumbre das potencialidades e caminhos para o trabalho educativo, intencional e coletivo.

Distante de esgotar as discussões sobre o fenômeno de pesquisa e considerando-se o movimento histórico-dialético da realidade, os resultados desta investigação agrega ao acervo bibliográfico dos temas com importantes descobertas provenientes de método acadêmico-científico e do rigor analítico. As categorias desenvolvidas neste estudo foram extraídas do próprio objeto investigado, sendo elas: a) gestão educacional, secretarias municipais e universidades como mediações estratégicas e contraditórias; b) a necessidade de articulação entre a PHC e a PsiHC, além da centralidade dos conteúdos sistematizados e o aprofundamento didático-metodológico, a fim de se superar abordagens fragmentadas e reducionistas; e, c) políticas públicas educacionais como meio para possibilitar o vir-a-ser da implantação da PHC e o trabalho educativo coletivo e intencional.

A primeira categoria oriunda da investigação direciona a reflexão para a perspectiva de que os trabalhadores da educação devem somar forças por meio de parcerias fundamentais para viabilizarem as propostas histórico-críticas, isto é, executarem um trabalho político-pedagógico coletivo, formativo, longo e intencional nas esferas das escolas, secretarias municipais, coordenações de ensino e afins, sendo a gestão educacional, na figura dos diretores, secretários prefeitos etc., elo fundamental para mediação e coordenação das ações em prol da implantação da PHC, da melhoria educacional e das possíveis transformações sociais.

Por seu turno, a segunda categoria sistematizada por meio dos núcleos de significação visando ampliar as possibilidades de implantação da PHC no estado de SP apontou que os educadores histórico-críticos devem se unir nas ações político-pedagógicas, romper com divisões epistemologicamente inconsistentes que promovem práticas fragmentadas teoricamente e reducionistas do potencial omnilateral e emancipador da PHC. Para tal, constatou-se a necessidade de articular

de modo coerente a PHC e a PsiHC nos processos de implantações, promovendo-se consistência nas *práxis* docentes e impossibilitando a miscelânea de teorias pedagógicas ou práticas de psicologização dos documentos curriculares. Nesse sentido, é urgente a união do campo educacional histórico-crítico em ações sinérgicas e de trabalho coletivo, avançando na busca por consensos científicos.

Por fim, a terceira categoria discorre sobre a indissociável relação entre educação e política, explanando sobre a centralidade das políticas públicas educacionais, sobretudo, as progressistas, como meio para possibilitar o vir-a-ser da implantação da PHC enquanto a hegemonia vigente e dominante não é radicalmente superada e transformada, tornando-se mais humanizada, solidária, justa e equânime. Por conseguinte, também ficou explícito que é imprescindível que os educadores histórico-críticos atuem política e pedagogicamente no momento presente objetivando contribuir com a formação crítica e omnilateral das gerações futuras e ampliando o acesso e apropriação dos pressupostos teórico-práticos da PHC e da THC em geral. A referida atuação simboliza o trabalho educativo, coletivo, sinérgico, intencional e de resistência aos desmontes neoliberais.

A realidade concreta em movimento e contradições exibe um campo fecundo com possibilidades abertas a atos contra-hegemônicos em níveis pedagógico, gerencial e político. Os principais resultados potencializaram a compreensão dos caminhos e possibilidades de implantação, manutenção e fortalecimento das propostas fundamentadas na PHC, perpassando o engajamento dos trabalhadores educacionais, sendo resistência coletiva e sinérgica, desenvolvendo espaços para a formação inicial e formação continuada, estabelecendo parcerias com as secretarias municipais de educação e as universidades locais.

Esta investigação atingiu, na totalidade, o seu objetivo geral de investigar, na perspectiva dos pesquisadores considerados referências na construção coletiva da PHC no estado de SP as possibilidades de manutenção e fortalecimento da implantação dessa teoria pedagógica nos níveis políticos, gerenciais e pedagógicos, tornando-se uma contribuição atual, ímpar e fidedigna ao campo das políticas educacionais, com ênfase para a PHC, currículo escolar, trabalho educativo histórico-crítico e implantação de políticas curriculares.

Esta investigação também triunfou ao coletar e discutir dados primários dialogando com a bibliografia clássica e a produção acadêmico-científica atual do tema. Da mesma forma, cumpre sua função de compor a tese de doutorado em

Educação na qual se insere, possibilitando ampliar a perspectiva do vir-a-ser dos processos de implantação da PHC em municípios do estado de SP.

O escopo metodológico prezou pelo rigor científico que revela as múltiplas determinações do objeto de estudo, entretanto, para propiciar sua exitosa realização, foi necessário efetuar recortes de localidades e critérios seletivos dos participantes, o que limita a compreensão desse fenômeno educacional em sentido universal, promovendo a divulgação da pertinência para futuras pesquisas sobre essas temáticas. Sugere-se realizar pesquisas empíricas nos municípios paulistas que estão, em meio às contradições, trabalhando na implantação, manutenção e efetivação da PHC, considerando-se a realidade concreta e adversa.

Em termos de considerações finais, recomenda-se aos trabalhadores da educação orientados pela pedagogia histórico-crítica que se articulem coletivamente e se fortaleçam como sujeitos comprometidos com a transformação social. Tal movimento implica ampliar o repertório teórico-prático para a ação pedagógica e a intervenção política cotidiana, reafirmando a centralidade da socialização dos conhecimentos clássicos e sistematizados como direito de todos.

Aos diretores, gestores, lideranças de secretarias municipais, agentes políticos e formuladores de políticas educacionais, impõe-se o compromisso efetivo com a educação pública de qualidade. Esse compromisso deve se traduzir na incorporação, tanto nos documentos normativos quanto nas práticas institucionais, do rigor científico e do reconhecimento da especificidade do trabalho educativo. Cabe a esses agentes exercer, com consistência técnica e responsabilidade política, a função de mediar, organizar e coordenar esforços, alocar recursos e estruturar condições objetivas que viabilizem, de forma paulatina, a democratização da formação omnilateral e o enfrentamento das determinações que sustentam a atual configuração social excludente e alienante.

6.7 Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos**

Pedagógicos, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

ALBUQUERQUE, Andreia Iara Carvalho Piovesan. **O processo de institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR (2008–2020)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6964>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da pedagogia histórico-crítica**. 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/17116951-df26-43e9-9269-5ad1c5825cd7/content>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983–1994): legitimação, resistências e contradições**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2007. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.403956>.

BALZAN, Celso Sidinei. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia – Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/887>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Métodos de pesquisa em administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2008.

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O trabalho docente com a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto do Currículo da Rede Municipal de São Paulo: limites e perspectivas**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho,

São Paulo, 2024. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3366>. Acesso em: 30 jan. 2026.

JULIO, Vanessa Ribeiro. **Trabalho docente na política curricular do estado de São Paulo: análise da disciplina Ciências a partir dos pressupostos da Pedagogia histórico-crítica**. 2024. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/257909>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008**. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101577>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MAXIMIANO, João Lucas de Souza. **O processo de preparação para o ENADE e seus impactos no trabalho docente: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1462>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005–2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3897>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A dialética necessária entre teoria e prática: o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/35418>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato *multipaper* nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 5., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: SIPEQ, 2018. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 30 jan. 2026.

OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. **A pedagogia histórico-crítica: das propostas pedagógicas à sua implementação**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/handle/123456789/825?mode=full>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Intermeios, 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo: 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182439>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Luís Carlos da. **Didática histórico-crítica: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13623>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VIANA, Eliane. **A Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004–2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3327>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; NUNES, Rodrigo Lima; RINALDINI, Lucas; SALOMÃO, Fabiane Rizo; FATIMA, Cintia Regina de. **Teoria histórico-cultural e**

formação humana: reflexões sobre o trabalho educativo crítico. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SEÇÃO VII

7 CONCLUSÕES DA TESE

Fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), esta pesquisa considera o objeto de investigação em seu constante movimento histórico. Essas conclusões acadêmico-científicas tornam-se possíveis por meio da busca da apreensão da realidade concreta dos fenômenos em sua totalidade. A estrutura em *multipapers* e o escopo metodológico empregado para a execução desta tese prezaram pela factibilidade e rigor teórico-práticos, aprofundando, conseqüentemente, elementos basilares a respeito dos processos de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) no estado de São Paulo (SP), via documentos curriculares municipais.

A implantação formal de currículos histórico-críticos em municípios paulistas é, por definição, um processo contra-hegemônico e fruto de contradições advindas das legislações nacionais e estaduais que promovem brechas de atuação político-pedagógica aos trabalhadores da educação por meio do incentivo à municipalização da Educação Infantil (EI) e do Ensino Fundamental (EF). As supracitadas legislações e normas, com inúmeras incompatibilidades frente à PHC, apresentam efeito mandatório que não inviabiliza plenamente a implantação dos currículos histórico-críticos, haja vista a existência de processos que buscam, na contramão das pedagogias burguesas, formar todos os estudantes por meio da socialização dos conteúdos clássicos produzidos pela humanidade.

A formação defendida pela PHC almeja o pleno desenvolvimento das formas mais sofisticadas de agir, sentir e pensar, principalmente para os membros das classes trabalhadoras, os quais, historicamente, no Brasil, nunca tiveram integralmente esse direito político concedido. Sobre a temática desta investigação, nota-se, de modo cristalino e inseparável, a relação dialética entre educação e política, à qual os trabalhadores da educação e a sociedade civil em geral devem articular as atuações de modo sinérgico na busca dos seus direitos, inclusa a educação de qualidade e efetivamente emancipadora.

O desenvolvimento da tese teve como propósito atender, na totalidade, ao núcleo da pesquisa, isto é, responder à questão problemática, validar a hipótese e alcançar de modo exitoso os objetivos. Os resultados direcionam-se aos

aprofundamentos dos três desafios brasileiros e históricos elencados por Saviani (2011), exibindo a defasagem material e organizacional das escolas e da profissão docente, o impacto negativo das descontinuidades das políticas educacionais, com ênfase para as de âmbitos municipais, e, por fim, a defesa pela existência de um sistema nacional de ensino que seja homogêneo em todo o território nacional e que revelou ser contraditório, uma vez que as implantações da PHC ocorrem justamente pela autonomia que alguns municípios têm para elaborar suas propostas curriculares.

Confirmou-se o desafio das questões materiais e organizacionais que assola a educação, manifestando-se na investigação relatos de infraestruturas descuidadas, salas de aula abarrotadas, dificuldades de atender as demandas de números de vagas, condições distantes das ideias para realizar o trabalho educativo, ausência de plano de carreira estruturado, formação inicial e permanente insuficiente, desprestígio do magistério em termos salariais e de *status* social dentre outros. A imposição destes desafios permeou todos os estudos, se tornando um importante obstáculo a ser superado visando a melhoria sistêmica e qualitativa da educação pública.

O principal desafio no processo de implantação oficial da PHC nos municípios do estado de SP é o intrínseco e explícito embate ideológico relacionado à política e educação, pelo qual as propostas curriculares histórico-críticas são constantemente impactadas com resistências e acirrados ataques obscurantistas e beligerantes dos conservadores em defesa da hegemonia dominante. Tal aspecto obteve relevo analítico nos estudos 1, 3 e 4 deste relatório de tese.

O confronto dos interesses entre as classes burguesas e trabalhadoras são inerentes à sociedade de mercado, e a PHC se posiciona ao lado da emancipação da classe dominada via socialização e apropriação dos saberes sistematizados, sendo o currículo escolar um instrumento, fruto do trabalho coletivo que almeja democratizar o acesso à educação de qualidade para todos. Observa-se que o currículo histórico-crítico em si não promove as transformações, tornando necessário revolucionar todo o projeto político-pedagógico, as relações sociais e o desequilíbrio de forças da política sob a educação, garantindo verbas suficientes para a educação de qualidade para todos.

Durante o processo investigativo, com ênfase nos estudos 1, 2 e 3, acentuou-se como limite nos processos de implantação da PHC a obrigatoriedade de atender às legislações e normativas curriculares neoliberais. No Brasil, essa influência

mundialmente hegemônica se manifesta explicitamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual propaga como pressuposto a pedagogia das competências, que alinha a formação dos estudantes aos interesses das classes dominantes e do empresariado da educação, decorrentemente desprovendo os currículos escolares das escolas públicas dos saberes e conteúdos clássicos, acarretando miscelâneas teóricas para sustentar as propostas histórico-críticas.

No tocante aos caminhos e possibilidades de implantação, manutenção e fortalecimento dos processos de implantação oficial da PHC nos municípios do estado de SP, aqueles se destacaram em distintos momentos da investigação, haja vista que até mesmo no diagnóstico dos desafios se desvelam dialeticamente caminhos e possibilidades. Elaborar currículos oficiais fundamentados na PHC implica um processo de labor, estudos e esforços, nesse sentido, é fundamental que este trabalho educativo com coordenados e mediados atos político-pedagógicos seja realizado na coletividade e com sinergia, visando minimizar possíveis conflitos internos e a desmobilização por parte da classe educacional progressista nos embates.

Vale salientar a importância de as implantações da PHC serem mantidas e conservadas ao longo do tempo com a continuidade de políticas educacionais progressistas. Para isso, visando-se ao vir-a-ser desse processo, é necessário estabelecer parcerias com as universidades, secretarias municipais de educação, diretores escolares, gestores públicos, políticos e afins. É basilar envolver e integrar os docentes e a comunidade acadêmica histórico-crítica na busca de união e consensos científicos, assumindo permanentemente o embate político-educacional em prol da melhoria qualitativa da educação e das urgentes transformações sociais.

Defende-se como caminhos e possibilidades de superação dos desafios materiais e históricos que obstruem a PHC e a transformação das atuais condições educacionais concretas em cinco atos possíveis e urgentes. São eles: a) valorização dos profissionais da educação e do magistério; b) urgente organização coletiva da classe educacional para que seja resistência ativa, cética e fiscalizadora dos governos em exercício; c) planejamento, organização, direção e controle de ações políticas articuladas que viabilizem os currículos escolares que implantam a PHC; d) parcerias entre escolas, secretarias e IES da região para ações sinérgicas; e, e) trabalho pedagógico intencional e consistente na formação teórica do corpo docente.

Tais atos são essenciais e necessários para se viabilizar as implantações da PHC. Esse trajeto rumo à transformação da realidade educacional, em longo prazo,

objetiva transformar as relações sociais e produtivas, dotando-as de mais cooperatividade, inclusão, igualdade, solidariedade e justiça. Nessa perspectiva, devem-se compreender os cinco atos listados na sua composição político-pedagógica, intentando reduzir as dificuldades, superar dicotomias inconsistentes no campo educacional histórico-crítico, sintetizar caminhos práticos para a atuação coletiva da comunidade trabalhadora e possibilitar a implantação, manutenção e desenvolvimento da PHC, fortalecendo a *práxis*.

Especificamente nas entrevistas semiestruturadas, emergiram das declarações dos participantes seis núcleos de significação que indicam os desafios e as possibilidades da implantação da PHC em municípios paulistas. Trata-se de um processo que envolve, simultaneamente, a luta por melhores condições de trabalho educativo e formação docente; a disputa pela direção das políticas educacionais em âmbitos municipal, estadual e nacional; a construção de articulações permanentes entre as secretarias de ensino e as universidades; a elaboração crítica de marcos curriculares que tensionam a hegemonia da pedagogia das competências; a produção de unidade teórico-metodológica; e a organização política de sujeitos e coletivos comprometidos com um projeto de educação voltado à formação omnilateral e emancipatória.

Compreende-se esta investigação como exitosa, haja vista que promoveu o debate científico sobre a intersecção temática de políticas educacionais, currículo escolar e PHC, à medida que consumou os objetivos, possibilitando confirmar a hipótese de que o estado de SP possui, enraizados, valores atrelados ao capitalismo que se impõem como empecilho central para a implantação oficial de propostas histórico-críticas. Contudo, as abstrações e análise crítica sobre o objeto de estudo possibilitaram captar e assimilar direcionamentos e possibilidades para o trabalho educativo, coletivo, sinérgico e intencional, haja vista que toda hegemonia pressupõe contradições.

As contribuições da pesquisa encontram-se nas respostas acadêmico-científicas e no aprofundamento de fenômenos educacionais pouco explorados, principalmente no estado de SP. Em termos teóricos e práticos, a implantação da PHC apresenta-se como possibilidade real, iniciada via brechas da hegemonia em experiências localizadas, em processos formativos e em currículos municipais de orientação histórico-crítica, contudo também demonstra-se como projeto em disputa,

constantemente ameaçado por discontinuidades políticas e institucionais, fruto das ofensivas conservadoras e da polarização sócio-política.

No tocante às contribuições para a área das políticas educacionais, direcionam-se na defesa de que a escola pública esteja comprometida com a formação totalizante de todos os indivíduos por meio dos conhecimentos clássicos, inclusive para as classes trabalhadoras, uma vez que todos os atos pedagógicos possuem uma ramificação política, dialética e inseparável. Logo, essas esferas devem ser articuladas no sentido de promover caminhos, rudimentos e possibilidades em prol das intencionais transformações educacionais e sociais.

As políticas educacionais progressistas, a exemplo dos currículos escolares, são meios para a transformação da realidade contemporânea concreta. É uma tarefa complexa e árdua, haja vista que se encontram diametralmente em oposição à ideologia dominante com o atual arquétipo neoliberal. É fundamental que os educadores histórico-críticos atuem no momento presente, onde for possível travar esses debates e embates que envolvem conflitos ideológicos.

O valor desta investigação consiste na ampliação do acervo bibliográfico sobre o tema e na contribuição científica na construção e consolidação coletiva dessa teoria pedagógica essencialmente brasileira, crítica e revolucionária de modo pertinente e inédito. Tal processo articulou três instrumentos de coleta de dados, promovendo ampla análise dialética das obras clássicas do tema, produção acadêmica recente, análise de documentos nacionais e as perspectivas de importantes referências da PHC no estado de SP por meio do estudo de campo com entrevistas semiestruturadas.

Distante de enfraquecer a cientificidade desta tese, pontua-se que todas as investigações apresentam limitações, sendo a mais latente, neste caso, a pertinência em consultar mais profissionais relacionados aos processos práticos de implantação da PHC nos municípios paulistas. Isso ocorreu em razão da rotatividade dos servidores públicos diretamente relacionados aos processos, da dificuldade de agenda e contato com os docentes e gestores. Destaca-se que tal elemento seria oportuno, porém, objetivando a realização, foi mitigado e superado com a seleção das referências que também possuem experiências práticas e diferentes perspectivas e funções relacionadas ao objeto investigado.

Como sugestão de investigações posteriores, sugere-se responder aos questionamentos políticos e educacionais paralelos que surgiram neste processo de

tese, a exemplo, quais ações práticas são adotadas pelos currículos histórico-críticos para atender à BNCC e quais são os motivos para alguns municípios paulistas não aderirem explicitamente à PHC. Também é relevante realizar pesquisas interventivas empíricas e analisar criticamente os documentos curriculares fundamentados nessa teoria pedagógica e disponíveis *on-line*, com ênfase na busca de seções que detalham o processo de construção das propostas dos municípios.

Encerrando esta investigação, reafirma-se que os processos de implantação da PHC no estado de SP vão ao encontro da defesa intransigente da escola pública, gratuita, laica, de qualidade e para todos, de modo efetivo, diante das desigualdades históricas que estruturam a sociedade, não apenas como enunciado retórico. Nesse processo de luta político-pedagógica infindável, destaca-se a necessidade de união dos trabalhadores da educação, revelando-se como condição para que a escola cumpra sua função de mediação no processo de humanização, socializando, a todos os estudantes, o acesso ao conhecimento sistematizado em sua forma mais desenvolvida.

Nesse sentido, a materialização da PHC é viável desde que adotada como orientação teórico-prática consistente que exige intencionalidade pedagógica, rigor didático e compromisso político. Convocam-se, portanto, docentes, pesquisadores, gestores, formuladores de políticas públicas, políticos e a sociedade civil para assumirem, de modo articulado e coordenado, a responsabilidade pela garantia do direito à educação de qualidade, sustentada por financiamento adequado e por condições objetivas de trabalho e aprendizagem. Em um contexto sociopolítico marcado por disputas ideológicas e restrições materiais, torna-se indispensável enfrentar os embates com fundamento científico, clareza política, lucidez, determinação e ação coletiva, tendo-se em vista que é precisamente nas contradições do presente (aqui e agora) que se abrem as possibilidades para práticas educativas que contribuam para a efetivação de um projeto societário mais equânime, solidário e democrático.

REFERÊNCIAS GERAIS DA TESE

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222–245, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299–322, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/Y7jvCHjksZMXBrNJkqq4zjP/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56–75, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142818>.

ALBUQUERQUE, Andreia Iara Carvalho Piovesan. **O processo de institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica na rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR (2008–2020)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel: 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6964>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ANDRADE, José Milton Azevedo. **O trabalho do professor de educação física: análise do currículo paulista à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**. 2020. 166 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara: 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/17116951-df26-43e9-9269-5ad1c5825cd7/content>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ARAÚJO, Gisele Silva. **Educação e Transtorno do Espectro Autista: protocolo para criação/adaptação de jogos digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157231>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ARAÚJO, Gisele Silva; SEABRA JUNIOR, Manuel Osmar. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 260, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep>.

ATLAS. **Atlas do Índice de desenvolvimento humano do Brasil**. 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983–1994): legitimação,**

resistências e contradições. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2007. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.403956>.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do Estado do Paraná (1983–1994): legitimação, resistências e contradições. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Campinas, v. 5, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9720>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BALZAN, Celso Sidinei. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia – Paraná**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014. Disponível em: <http://tede.unioeste.br:8080/tede/handle/tede/887>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BALZAN, Celso Sidinei; ORSO, Paulino José. Os desafios da institucionalização e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental de Itaipulândia-PR. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 159-173, dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9707>.

BARBOSA, Eliza Maria; PIMENTA, Júlia Inês Pinheiro Bolota. Luz e sombra no percurso curricular da educação infantil no município de Araraquara. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 146-153, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.40195>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BIOLCHINI, Jorge; MIAN, Paula Gomes; NATALI, Ana Candida Cruz; TRAVASSOS, Guilherme Horta. **Systematic review in software engineering**. Rio de Janeiro: Systems Engineering and Computer Science Departament, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <https://www.cos.ufrj.br/uploadfile/es67905.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

BRASIL; PORTUGAL. **Declaração conjunta por ocasião da XIII Cimeira Luso-Brasileira** – Lisboa, 22 de abril de 2023. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/canais_atendimento/imprensa/notas-a-imprensa/declaracao-conjunta-por-ocasio-da-xiii-cimeira-portugal-brasil-lisboa-22-de-abril-de-2023-1. Acesso em: 30 jan. 2026.

CAMPOS, Selma Santana Carneiro. **Pedagogia histórico-crítica, abordagem histórico-cultural e educação infantil**: a experiência formativa de Limeira – SP. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2018. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/03072018_170615_selmasantanacarneirocampos_ok.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

CAPISTRANO, Daniel; CARVALHO, Christyne. National reports and global education policy diffusion: the case of the Teaching and Learning International Survey. **Revista Española de Educación Comparada**, Madri, n. 40, p. 112–126, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31442>.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CLAUDINO-KAMAZAKI, Silvana Galvani; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; MESQUITA, Afonso Mancuso de. Currículo comum para o ensino fundamental de Bauru-SP: em busca de articulação entre conteúdo e forma. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 2, n. 11, p. 168–179, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39404>. Acesso em: 30 jan. 2026.

CONFORTO, Edivandro Carlos; AMARAL, Daniel Capaldo; SILVA, Sérgio Luiz da. Roteiro para revisão bibliográfica sistemática: aplicação no desenvolvimento de produtos e gerenciamento de projetos. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO, 8., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre: IGDP, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2205710/mod_resource/content/1/Roteiro%20para%20revis%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica%20sistem%C3%A1tica.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

COOPER, Donald; SCHINDLER, Pamela. **Métodos de pesquisa em administração**. 10. ed. Porto Alegre: Bookman, 2011.

DAL PONT, Géssica; SILVA, Matheus Bernardo. Fundamentos teórico-metodológicos das diretrizes curriculares do ensino fundamental de Criciúma/SC (2020): continuidade e ruptura. **Roteiro**, Joaçaba, v. 48, e30088, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v48.30088>. Acesso em: 30 jan. 2026.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho; DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 715–736, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 13. ed. São Paulo: Presença, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de políticas educacionais: contribuições do marxismo. In: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo (org.) **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Florianópolis: Editora da FURG, 2015. p. 83-120. Disponível em: <http://neddate.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/224/2019/08/TRABALHO-E-EDUCACAO-1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERREIRA, Ana Carolina Fortes das Neves Dias. **(Re)significar a educação de infância e primeiro ciclo do ensino básico**: a resolução de problemas no desenvolvimento do sentido de número. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria. Leiria, 2021. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/7002>. Acesso em: 30 jan. 2026.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís. **Caminhos da educação de infância em Portugal**: políticas e perspectivas contemporâneas. Porto: De Facto Editores, 2019.

FERREIRA, Liliane Vargas Sampaio; MICHELS, Josué. O currículo do ensino fundamental: reflexão, formação e ação na rede municipal de ensino de Camaquã/RS. **Revista Thema**, Pelotas: v. 15, n. 1, p. 102–118, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15536/thema.15.2018.102-118.543>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão-crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 15. ed. Petrópolis: Vozes, p. 73-102. 2010.

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

GALVÃO, Nelson Luiz Gimenes. **O trabalho docente com a Pedagogia Histórico-Crítica no contexto do Currículo da Rede Municipal de São Paulo: limites e perspectivas**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2024. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/3366>. Acesso em: 30 jan. 2026.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2026.

GOMES FERREIRA, Antônio. Os outros como condição de aprendizagem: desafio para uma abordagem sociodinâmica da educação comparada. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 3, p. 220–227, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644344002>. Acesso em: 30 jan. 2026.

JACOMINI, Márcia Aparecida; NASCIMENTO, Iracema Santos; STOCO, Sergio. Política educacional na rede estadual paulista sob a Nova Gestão Pública (1995–2018). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 47–96, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26145>. Acesso em: 30 jan. 2026.

JARDIM, Maria Cecília; MIRANDA, Nonato Assis de. Políticas públicas educacionais do estado de São Paulo: 1995-2022. **Revista Educação e Políticas em Debate**. Minas Gerais, v. 13, n. 2, p. 1–16, 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/69297>. Acesso em: 30 jan. 2026.

JULIO, Vanessa Ribeiro. **Trabalho docente na política curricular do estado de São Paulo: análise da disciplina ciências a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica**. 2024. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/257909>. Acesso em: 30 jan. 2026.

KOPNIN, Pavel Vasilievich. **Lógica dialética**. México: Editorial Grijalbo, 1966.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUMERTZ, Juliana Selau. O sistema de ensino Aprende Brasil e o processo de privatização em educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.80482>.

MADEIRA, Ana Isabel. Dos “ecos do exterior” à internacionalização da educação: dinâmicas comparadas em Portugal (séculos XVIII–XX). **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 59, p. 35-49, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle59.02>.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (Doutorado em

Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115677>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARKS, Elenise; ZUCCHETTIET, Dinora Tereza; BARRETO, Maria Antônia Belchior Ferreira; OLIVEIRA, Luís Miguel Gonçalves de. Educação infantil durante o período da pandemia da COVID-19 no Brasil e em Portugal: Adequações às legislações e normativas educacionais. **Revista Educação em Debate**, Ceará, v. 44, n. 88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36517/eemd.v44i88.82874>.

MARQUEZI, Jussara; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica: análise das políticas curriculares da rede pública municipal de educação de Foz do Iguaçu – 2007/2017. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 2, p. 13-31, 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3006>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/101577>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Angela Maria. Uma análise da municipalização do ensino no Estado de São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 221–238, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300011>.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223–239, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Luiza Maria Abreu de; GOMES, Maria Margarida. Meio ambiente como um valor cosmopolita: uma análise sócio-histórica comparada no currículo escolar de biologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147230058>.

MAXIMIANO, João Lucas de Souza. **O processo de preparação para o ENADE e seus impactos no trabalho docente**: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paulista, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1462>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A construção e implementação do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel (2005–2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3897>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia. **A dialética necessária entre teoria e prática**: o que nos revelam as experiências paranaenses sobre a implementação da pedagogia histórico-crítica. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas: 2024. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/35418>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica e o currículo do município de Cascavel: implantação, implementação e efetivação. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 14., 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017. Disponível em: <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/HISTEDBR/anais>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MAZARO, Leonete Dalla Vecchia; ORSO, Paulino José. O processo de produção do currículo para rede pública municipal de ensino de Cascavel. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 1046-1061, out. /dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653854>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Municipalização do ensino. *In*: **Dicionário interativo da educação brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/municipalizacao-do-ensino/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MERGA, Margaret K. **PhD thesis by publication in social science research: a practical guide**. London: Routledge, 2025.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. **O processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo**: uma análise do seu desenvolvimento na Região de Governo de Marília. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista,

Marília, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/104848>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MIRANDOLA, Luci Mara. A implantação da pedagogia histórico-crítica no estado do Paraná entre os anos de 2003 e 2010: apontamentos sobre a educação na gestão do governador Roberto Requião. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE*, 2015, Maringá. **Anais [...]**. Maringá, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_03/60.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

MOHER, David; LIBERATI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas G. Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. **PLoS Medicine**. San Francisco, v. 6, n. 7, 2009. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosmedicine/article?id=10.1371/journal.pmed.1000097>. Acesso em: 30 jan. 2026.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001. Disponível em: https://reginaldomoraes.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/livro_neoliberalismo.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

MOTA, Maria Aparecida Rezende. Relações culturais entre Brasil e Portugal: novas perspectivas historiográficas. **História da Historiografia**, Ouro Preto, v. 4, n. 7, p. 318–324, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i7.289>.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato multipaper nos programas de pós-graduação stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 5., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: SIPEQ, 2018. Disponível em: <https://sepeq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em: 30 jan. 2026.

OLIVEIRA, Isabel Maria de Jesus; FERREIRA, António Gomes. A autonomia curricular nos sistemas educativos de Portugal e do Canadá. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236122955vs01>. Acesso em: 30 jan. 2026.

OLIVEIRA, Regina Maria Horta Barbosa de. **A pedagogia histórico-crítica**: das propostas pedagógicas à sua implementação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/jspui/handle/123456789/825?mode=full>. Acesso em: 30 jan. 2026.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná – 1990: do mito à realidade. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador: v. 5, n. 2, p. 144–158, 2013. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9706>.

PAGE, Matthew J.; MCKENZIE, Joanne E.; BOSSUYT, Patrick M.; BOUTRON, Isabelle; HOFFMANN, Tammy C.; MULROW, Cynthia D.; SHAMSEER, Larissa; TETZLAFF, Jennifer M.; AKI, Elie A.; BRENNAN, Sue E.; CHOU, Roger; GLANVILLE, Julie; GRIMSHAW, Jeremy M.; HRÓBJARTSSON, Asbjørn; LALU, Manoj M.; LI, Tianjing; LODER, Elizabeth W.; MAYO-WILSON, Evan; MCDONALD, Steve; MCGUINNESS, Luke A.; STEWART, Lesley A.; THOMAS, James; TRICCO, Andrea C.; WELCH, Vivian; WHITING, Penny; MOHER, David. The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, London, v. 18, n. 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo. Intermeios, 2018.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485–508, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000400003>.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. **Diário da República**, 1.^a série, n. 129, 5 jul. 2012. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PORTUGAL. **Lei n.º 46/86, de 14 de outubro**. **Diário da República**, 1.^a série, n. 237, 14 out. 1986. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>. Acesso em: 30 jan. 2026.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2023/2024**: reimaginando a cooperação em um mundo polarizado. 2024. Disponível em: <https://hdr.undp.org/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

RUFATO, Glaucia; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MONTEIRO, Jorge. Pedagogia histórico-crítica e a apropriação neoliberal: a contradição nas políticas educacionais no município de Maringá-PR. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61347>.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; CARVALHO, Carlos Henrique; ASSIS E SILVA, Luciana Vicência do Carmo de. A escolarização da infância rural no espaço luso-brasileiro na perspectiva da educação comparada (1935 a 1945). **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 66, p. 951–972, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v27i66.7179>.

SANFELICE, José Luís. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, [S.l.], v. 17, n. 18, p. 146–159, 2010. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.730>.

SANTOS, Raquel Elisabete de Oliveira. **Contribuições à implementação da pedagogia histórico-crítica em escolas de ensino fundamental I: aspectos teóricos e práticos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/182439>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Adesão ao Currículo Paulista**. São Paulo: EFAPE, [2020?]. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/adesao/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo paulista: educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: SEDUC-SP, 2019a. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Implementação do Currículo Paulista**. São Paulo: EFAPE, 2019b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, v. 1, p. 1–15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas. Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008b. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/108>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas. Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas. Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas. Autores Associados, 2019.

SHIMBATA, Luciana Karina Prampero; NASCIMENTO, Sandra Aparecida Tavares Barbosa do; SHIMAZAKI, Elsa Midori. O currículo para a educação infantil fundamentado na pedagogia histórico-crítica: o que revelam as pesquisas. *In*: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA UNOESTE, 3., Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: UNOESTE, 2022. v. 1, p. 443–453. Disponível em: <https://www.unoeste.br/Areas/Eventos/Content/documentos/EventoAnual/808/ANAIS>

%20-%203%20%20CONGRESSO%20PPGE%20UNOE.pdf?v=1 . Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e193081, 2019, p. 1-16. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RpXyWRwVHQdkbMYjhCVJbRv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SILVA, Luís Carlos da. **Didática histórico-crítica**: relatos de uma experiência em sala de aula e das possibilidades de sua implementação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/13623>. Acesso em: 30 jan. 2026.

SOUZA, Alinne Martins de; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Diretrizes curriculares de arte (2008) e CREP-ARTE (2020): da pedagogia histórico-crítica ao limbo teórico. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 781-793, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.53907>.

VIANA, Andrezza Farias; SCHMITT, Lilian Alves. Desafios e perspectivas da gestão escolar democrática com a implementação da BNCC. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.44986>.

VIANA, Eliane. **A Pedagogia Histórico-Crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004–2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3327>. Acesso em: 30 jan. 2026.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim; NUNES, Rodrigo Lima; RINALDINI, Lucas; SALOMÃO, Fabiane Rizo; FATIMA, Cintia Regina de. **Teoria histórico-cultural e formação humana**: reflexões sobre o trabalho educativo crítico. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

VITORINO, Artur José Renda. Local, nacional e universal nos estudos históricos de educação comparada: o caso das ações afirmativas na era genômica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 291–303, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.28088>.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERMKE, Wieland; FORSBERG, Eva; SCHULTE, Barbara. Working in the shadows: differentiation processes through and beyond the curriculum. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 56, n. 2, p. 125–130, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2298461>.

ANEXO - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE DO OESTE
PAULISTA - UNOESTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica: Análise dos desafios e possibilidades

Pesquisador: Elsa Midori Shimazaki

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67648423.0.0000.5515

Instituição Proponente: ASSOCIACAO PRUDENTINA DE EDUCACAO E CULTURA APEC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.948.429

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objetivo analisar criticamente os desafios e as possibilidades do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase nas experiências realizadas em municípios do Estado de São Paulo. O respaldo metodológico é o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e a pesquisa encontra-se dividida em três etapas: revisão de literatura sistemática; análise documental; e pesquisa de campo com manuseio do instrumento de entrevista semiestruturada. A revisão da literatura sistematizada ocorrerá por meio da pesquisa bibliográfica nas bases de dados especializados BDTD e SciELO. No que tange ao momento da análise documental, essas ocorrerão com o intuito de estudar as propostas curriculares de ensino fundamental e educação infantil dos municípios do Estado de São Paulo que possuem experiências de implantação da PHC. Em relação à pesquisa de campo, será realizado mediante a utilização das entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com cinco pesquisadores considerados referência para a construção coletiva da PHC e consequentemente na implantação da teoria pedagógica no Estado de São Paulo. Para operacionalizar a coleta de dados, consta no escopo metodológico a utilização da tecnologia a favor da redução dos custos e da otimização do tempo. Dessa forma, destaca-se que as entrevistas semiestruturadas serão marcadas por e-mail, telefone e/ou whatsapp e ocorrerão via plataforma Google Meet. Os dados coletados nas entrevistas serão submetidos a um tratamento analítico por meio da extração de categorias no próprio objeto investigada e posteriormente, articulada com as categorias nucleares do MHD.

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572

Bairro: Bairro Limoeiro

CEP: 19.067-175

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-2079

Fax: (18)3229-2080

E-mail: cep@unoeste.br

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 5.948.429

Objetivo da Pesquisa:

Analisar criticamente os desafios e as possibilidades do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em municípios do estado de São Paulo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta a descrição dos riscos e benefícios da pesquisa aos participantes envolvidos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta uma temática relevante para a área da educação ao se propor a analisar a forma de utilização de uma perspectiva teórica e metodológica de trabalho. Os critérios de inclusão estão claros e compreensíveis. Os pesquisadores demonstram conhecimento e articulação com o tema e a teoria proposta. O instrumento proposto (entrevista semiestruturada) encontra-se adequado e bem descrito.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão adequados com as recomendações e constando todos os tópicos necessários.

Recomendações:

Recomenda-se apenas que seja descrito na parte metodológica como será o acesso aos currículos dos municípios. Esses documentos encontra-se disponíveis por livre acesso na internet? Ou será preciso solicitação junto as Secretárias da Educação? Indique como será feito na metodologia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A notificação não apresenta pendências ou adequações a serem realizadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião realizada no dia 13/03/2023, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Oeste Paulista (CEP-UNOESTE), concordância com o parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Solicitamos que sejam encaminhados ao CEP:

1. Relatórios anuais, sendo o primeiro previsto para 30/07/2024.
2. Comunicar toda e qualquer alteração do Projeto e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nestas circunstâncias a inclusão de participantes deve ser temporariamente interrompida até a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.
3. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer Evento Adverso Grave ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
4. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572			
Bairro: Bairro Limoeiro	CEP: 19.067-175		
UF: SP	Município: PRESIDENTE PRUDENTE		
Telefone: (18)3229-2079	Fax: (18)3229-2080	E-mail: cep@unoeste.br	

UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA - UNOESTE



Continuação do Parecer: 5.948.429

(cinco) anos, após conclusão da pesquisa, para possível auditoria dos órgãos competentes.

5. Este projeto está cadastrado na CPDI-UNOESTE sob o número 7908.

Obs.: O PROJETO SÓ PODE SER INICIADO (EXECUTADO) QUANDO RECEBER O PARECER FINAL APROVADO TANTO NO CEP QUANTO NO COMITÊ ASSESSOR INSTITUCIONAL DE PESQUISA (CAPI).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2084106.pdf	02/03/2023 10:46:14		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/03/2023 09:57:42	Elsa Midori Shimazaki	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Joaolucasprojeto.docx	01/03/2023 16:31:16	Elsa Midori Shimazaki	Aceito
Outros	DEclaraderesponsabilidade.pdf	01/03/2023 15:43:23	Elsa Midori Shimazaki	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declarajlmidori.pdf	28/02/2023 15:38:21	Elsa Midori Shimazaki	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEjlmxn.docx	07/02/2023 16:51:04	Elsa Midori Shimazaki	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 16 de Março de 2023

Assinado por:

Crystian Bitencourt Soares de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, Km 572

Bairro: Bairro Limoeiro

CEP: 19.067-175

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-2079

Fax: (18)3229-2080

E-mail: cep@unoeste.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “O processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado de São Paulo: análise dos desafios e possibilidades”.

Nome do Pesquisador: Me. João Lucas de Souza Maximiano.

Nome da Orientadora: Dra. Elsa Midori Shimazaki.

1. **Natureza da pesquisa:** A (o) Sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa, cuja finalidade foi analisar criticamente os desafios e as possibilidades do processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase nas experiências realizadas no Estado de São Paulo.
2. **Participantes da pesquisa:** Almeja-se convidar cinco pesquisadores doutores referências na construção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica do Estado de São Paulo para participar da entrevista semiestruturada.
3. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo, a Sra. (sr.) permitirá que o pesquisador Me. João Lucas de Souza Maximiano e sua orientadora empreendem análises dos dados advindos das entrevistas que terão apenas o áudio digitalmente gravado e sigilo absoluto da identidade dos participantes. A Sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (sr.). Sempre que quiser, poderá solicitar maiores informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. De acordo com a Resolução nº 466/2012, qualquer pesquisa causa riscos ou desconfortos, por menores que eles sejam. Desse modo, as possibilidades de riscos giram em torno de alguns aspectos atinentes ao processo da pesquisa, tais como ansiedade dos participantes, desconforto em disponibilizar parte do tempo para participar da entrevista e preocupação se haverá divulgação dos dados pessoais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 e Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
5. **Assistência em virtude de danos:** No que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da Sra. (sr.).
6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados da pesquisa.
7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, a (o) Sra. (Sr.) não terá benefícios diretos. Espera-se que este estudo traga informações importantes sobre os desafios, caminhos e possibilidades para a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado de São Paulo, de forma que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir de modo teórico-prático para a efetivação de políticas públicas pautada nessa teoria pedagógica emancipadora. O pesquisador

se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

- 8. Pagamento:** A (o) Sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
- 9. Indenização:** Caso a Sra. o (Sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a Sra. o (Sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, mas está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954 dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após esses esclarecimentos, solicita-se o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que seguem: Confirmando que recebi uma via deste Termo de Consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse Termo se ainda tiver dúvidas.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Considerando os itens apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura da(o) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador
Me. João Lucas de Souza Maximiano

Assinatura da Orientadora
Dra. Elsa Midori Shimazaki

Pesquisador: João Lucas de Souza Maximiano – Celular: +55 (18) 99676-0690.

Orientadora: Elsa Midori Shimazaki – Celular: +55 (44) 99817-8808.

E-mail da Orientadora: emshimazaki@uem.br

Endereço da Orientadora: Rua Floriano Peixoto, 1340; Apartamento 102 - CEP: 87030-030 Maringá/PR. Brasil.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unoeste: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda de Maria Serra/ Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Maria Rita Guimarães Maia. Endereço do CEP: Coordenadoria de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (CPDI). UNOESTE - Campus II - Bloco B2 - 1º andar. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079 E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h à 12h e das 13h30 às 17h.

O Sistema CEP/Conep objetiva proteger os participantes da pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Este documento, refere-se a um procedimento de coleta de dados da pesquisa intitulado: “O processo de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no Estado de São Paulo: análise dos desafios e possibilidades”, desenvolvida pelo pesquisador Me. João Lucas de Souza Maximiano com orientação da Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki. A seguir, constam as questões norteadoras organizadas em blocos temáticos que representam os objetivos da investigação de modo coeso.

	PERGUNTAS
BLOCO 01: Perfil e experiências do (a) entrevistado (a) sobre a implantação da PHC.	1. Conte-me um pouco sobre a sua trajetória profissional que o credenciou a estar nessa posição de destaque como pesquisador da educação no Brasil e comente sobre o seu primeiro contato com a Pedagogia Histórico-Crítica.
	2. Você participou de alguma implantação da PHC em municípios paulistas por meio da promoção de cursos, capacitações ou elaboração de currículos para o ensino fundamental e/ou educação infantil? Se sim, quais municípios e como foi a experiência?
	3. Constata-se, em São Paulo, um movimento contra-hegemônico de tentativa de implantação da PHC. Em sua percepção, há alguma experiência mais avançada em termos de implantações? Considera que há algum exemplo a ser seguido? Se sim, por quê?
BLOCO 02: Questionamentos relativos aos desafios e possibilidades no nível político em SP.	4. Considerando a inseparável relação entre política e educação, quais atos políticos-pedagógicos são urgentes para tornar o território brasileiro mais fértil para a implantação da PHC? Em sua opinião, em qual direção devem caminhar as políticas educacionais?
	5. Em sua opinião, os ataques beligerantes advindos do ex-presidente da república e de sua equipe política contra a ciência, educação e todos os demais direitos sociais são um desafio para implantação da PHC? Como superar tais adversidades?
	6. O Estado de São Paulo se destaca por ser atrelado ao neoliberalismo . Você compreende esse fato como sendo o principal obstáculo para a implantação da PHC no estado? Como superar a resistência ideológica ?
	7. O PSDB deixou o governo do Estado de São Paulo no ano de 2022, após o seu histórico de políticas educacionais adaptativas aos valores do capital. Em sua opinião, esse fato pode ser um facilitador para a ampliação da implantação da PHC no estado? (Fator Tarcísio)

	8. O atual currículo paulista é uma herança do governo do PSDB e possui como ênfase o desenvolvimento de competências desejadas pelo mercado de trabalho em detrimento da transmissão dos conteúdos clássicos para todos. Como superar essa realidade considerando o mecanismo de adesão do currículo? 9. Como pesquisador, qual a sua opinião sobre a utilização de pressupostos da Teoria Histórico-Cultural em currículos escolares sem a mediação da Pedagogia Histórico-Crítica? Acredita ser possível a escola cumprir com as suas funções políticas desse modo?
BLOCO 03: Questões referentes aos desafios e possibilidades no nível gerencial.	10. Em sua percepção, qual o papel dos secretários e diretores educacionais no processo de implantação da PHC? Devem ir para além de apenas disponibilizar e organizar recursos? Ou impulsionar as transformações criticamente? 11. Você já vivenciou a experiência de gestores educacionais e professores e tornando um obstáculo para a implantação da PHC?
BLOCO 04: Questões sobre os desafios e possibilidades no nível pedagógico em SP.	12. Nas experiências que você acompanhou ou teve notícias nos municípios paulistas, os professores estão sendo instrumentalizados e formados adequadamente para a apropriação da PHC? O que é necessário ajustar nos cursos de licenciatura para reduzir esse obstáculo da formação inicial dos professores? 13. Os professores podem se tornar uma resistência para a implantação da PHC? Se sim, quais os caminhos para superar essa possível adversidade em São Paulo?
BLOCO 05: Questionamentos críticos atinentes à ampliação da implantação da PHC no estado paulista visando à efetivação, manutenção e desenvolvimento da teoria pedagógica.	14. Em sua perspectiva e de modo sucinto, quais são os principais desafios a serem superados para a implantação da PHC? Partido dos quatro obstáculos expostos por Saviani. 15. Em sua opinião, como fortalecer as poucas e isoladas experiências paulistas de implantação da PHC? Quais são as ações e caminhos concretos para se efetivá-la? 16. Em sua perspectiva, a superação da sociedade capitalista é uma condição para a efetivação, manutenção e desenvolvimento da PHC? Justifique. 17. Você tem conhecimento sobre tentativas de aproximações com a PHC fora do Brasil?

Grato pela entrevista! Disponibilizo esse tempo para suas considerações finais, caso deseje.