

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE TRÊS LAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DAIANE GONZAGA RODRIGUES DOS SANTOS

**CURRÍCULO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

TRÊS LAGOAS-MS

2025

DAIANE GONZAGA RODRIGUES DOS SANTOS

**CURRÍCULO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas – CPTL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Armando Marino
Filho

TRÊS LAGOAS-MS

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DAIANE GONZAGA RODRIGUES DOS SANTOS

**CURRÍCULO ESCOLAR EM MATO GROSSO DO SUL: UMA ANÁLISE SOB A
PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas – CPTL, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Armando Marino Filho

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Membros:

Professora Dr.^a Maria Silvia Rosa Santana

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Professor Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Professora Dr.^a Célia Beatriz Piatti

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Três Lagoas-MS, __ de _____ de 2025.

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram;

A Luiz e Cleide, com todo o meu carinho;

Àqueles por quem tudo faço, meus filhos amados, João Gabriel e Marcos Matheus;

À minha nora Luana Carla, por todo o cuidado e a dedicação com meu filho;

Aos meus queridos irmãos, Douglas e Luiz Fernando, os quais amo muito;

Por último, mas não menos importante, a todos os educadores e profissionais da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, àquele que sempre me sustentou em toda essa caminhada; pois, sem Deus, nada sou.

Ao meu professor e orientador, em quem me espelho, Dr. Armando Marino Filho, pela paciência e dedicação.

Aos meus filhos, pela compreensão com minhas ausências nos períodos dedicados a esta etapa de desenvolvimento profissional.

Ao meu esposo Marcos Roberto, que acreditou quando até eu duvidei, e por tudo que fez para que este sonho se tornasse possível.

SANTOS, Daiane Gonzaga Rodrigues dos. **Currículo escolar em Mato Grosso do Sul: uma análise sob a perspectiva Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural**. 152f. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas – CPTL – UFMS, Mato Grosso do Sul, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul, problematizando de que maneira ele implica a formação do pensamento teórico dos estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo foi orientado pelas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), tendo como eixo norteador a disciplina de Língua Portuguesa — especificamente a leitura e a escrita no processo de alfabetização — tomada aqui como exemplo de materialização do currículo, e não como foco de aprofundamento disciplinar. Definiu-se como objetivo geral analisar a relação entre os conteúdos do currículo escolar e a formação do pensamento teórico dos estudantes. Como objetivos específicos, buscou-se: a) identificar e separar as unidades de sentido que compõem o currículo; b) descrever aquelas relacionadas diretamente ao desenvolvimento do pensamento teórico; c) verificar se esses conteúdos estão em consonância com as necessidades de aprendizagem das crianças; e d) compreender como os conteúdos de Língua Portuguesa contribuem — ou não — para o processo de formação do pensamento teórico. O percurso metodológico fundamentou-se no Materialismo Histórico-Dialético e utilizou a técnica dos Núcleos de Significação como instrumento de análise qualitativa, de modo a apreender sentidos e contradições expressos no currículo. A pesquisa documental e bibliográfica envolveu a análise da BNCC e do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, articulados ao referencial teórico de autores como Duarte (2016a); Gama e Duarte (2017); Davidov (1988); Leontiev (1978, 2021); Malanchen (2014, 2016); Martins (2013a, 2013b); Pasqualini (2009, 2018); Ramos e Oliveira (2020); Saviani (2013, 2016); Vygotsky (1991, 1993, 1994, 1995, 2001); Lopes e Macedo (2011); Luria (1987, 1988), que forneceram a base para a análise proposta. Os achados indicam que, embora o currículo estadual declare a intenção de promover uma formação integral, sua organização centrada em competências e habilidades fragmentadas limita a apropriação do conhecimento historicamente elaborado e, por consequência, o desenvolvimento do pensamento teórico. Observou-se que, em Língua Portuguesa, a prioridade dada à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita reduz a potencialidade da linguagem como mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conclui-se, portanto, pela necessidade de uma revisão crítica do currículo, a fim de superar a fragmentação e favorecer práticas pedagógicas que integrem conteúdo e forma, articulando a prática social ao conhecimento científico e possibilitando o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Palavras-chave: currículo escolar; Mato Grosso do Sul; Teoria Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica; pensamento teórico.

SANTOS, Daiane Gonzaga Rodrigues dos. **School curriculum in Mato Grosso do Sul: an analysis from the Historical-Critical perspective and the Historical-Cultural Theory.** 152f. Dissertation (Master's Degree in the Graduate Program in Education) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Três Lagoas Campus – CPTL – UFMS, Mato Grosso do Sul, 2025.

ABSTRACT

This research examined the school curriculum of the state of Mato Grosso do Sul, questioning how it implies the development of theoretical thinking among students in the early years of Elementary Education. The study was guided by the perspectives of Historical-Cultural Theory (HCT) and Historical-Critical Pedagogy (HCP), with the Portuguese Language — specifically reading and writing in the literacy process — taken as an example of curriculum materialization, rather than as the central disciplinary focus. The general objective was to analyze the relationship between curriculum content and the formation of students' theoretical thinking. The specific objectives were: a) to identify and separate the units of meaning that make up the curriculum; b) to describe those directly related to the development of theoretical thinking; c) to verify whether such contents are consistent with children's learning needs; and d) to understand how the Portuguese Language contents contribute — or not — to the process of theoretical thinking formation. The methodological path was grounded in Historical-Dialectical Materialism and used the Cores of Meaning technique as a qualitative tool for analyzing contradictions and meanings expressed in the curriculum. The documentary and bibliographic research involved the analysis of the BNCC (National Common Core Curriculum) and the Curriculum of Reference of Mato Grosso do Sul, articulated with the theoretical contributions of Duarte (2016a); Gama & Duarte (2017); Davydov (1988); Leontiev (1978, 2021); Malanchen (2014, 2016); Martins (2013a, 2013b); Pasqualini (2009, 2018); Ramos & Oliveira (2020); Saviani (2013, 2016); Vygotsky (1991, 1993, 1994, 1995, 2001); Lopes & Macedo (2011); and Luria (1987, 1988), which provided the basis for the proposed analysis. Findings indicate that, although the state curriculum claims to promote integral education, its organization centered on fragmented skills and competencies restricts the appropriation of historically elaborated knowledge and, consequently, the development of theoretical thinking. In the case of Portuguese Language, the emphasis on mechanical learning of reading and writing reduces the potential of language as a mediating tool for the development of higher psychological functions. It is therefore concluded that a critical review of the curriculum is necessary in order to overcome fragmentation and promote pedagogical practices that integrate content and form, linking social practice to scientific knowledge and enabling human development in its entirety.

Keywords: school curriculum; Mato Grosso do Sul; Historical-Cultural Theory; Historical-Critical Pedagogy; theoretical thinking.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Biblioteca de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRMS	Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul
Fetems	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
SED	Secretaria de Educação
Sinepe	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas dos Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos	27
Quadro 2 – Categoria, descrição e aplicação ao currículo	28
Quadro 3 – Aplicação das etapas da metodologia definição dos pré-indicadores da pesquisa	29
Quadro 4 – Etapas do Materialismo Histórico-Dialético	32
Quadro 5 – Panorama da trajetória política da BNCC	42
Quadro 6 – Exemplo do conteúdo do currículo de leitura e escrita (área de Linguagens)	47
Quadro 7 – Campos de atuação da Língua Portuguesa 1º ao 5º Ano	62
Quadro 8 – Modelo do planejamento do estado de Mato Grosso do Sul como componente curricular de Língua Portuguesa	75
Quadro 9 – Levantamento dos pré-indicadores	98
Quadro 10 – Temas definidos	100
Quadro 11 – Conteúdos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental: principais componentes	105
Quadro 12 – Articulação entre pré-indicadores e indicadores	106
Quadro 13 – Articulação entre indicadores e Núcleos de Significação	107
Quadro 14 – Articulação entre pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação	115
Quadro 15 – Articulação crítica dos indicadores	117
Quadro 16 – Articulação entre indicadores e Núcleo de Significação e suas implicações	125
Quadro 17 – Contexto histórico e legal	133
Quadro 18 – Elaboração e construção do currículo	133
Quadro 19 – Características do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – CRMS	133
Quadro 20 – Diretrizes pedagógicas	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos no currículo do estado de Mato Grosso do Sul	27
Figura 2 – Procedimentos dos Núcleos de Significação	35
Figura 3 – Modelo do currículo do estado de Mato Grosso do Sul como componente curricular de Língua Portuguesa	74
Figura 4 – Proposta do currículo de MS para Língua Portuguesa 1º e 2º Anos	130
Figura 5 – Escrita no conteúdo de Língua Portuguesa dos Anos iniciais	136
Figura 6 – Leitura nos conteúdos de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais	137

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	18
2.1	Núcleos de Significação	32
2.2	Etapas dos Núcleos de Significação	35
2.2.1	Pré-indicadores	35
2.2.2	Processo de articulação	36
2.2.3	Processo de sistematização dos Núcleos de Significação	36
3	O CURRÍCULO ESCOLAR	37
4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	41
4.1	O currículo de Mato Grosso do Sul	43
4.1.1	Descrição do currículo	43
4.1.2	Composição do currículo escolar	45
4.2	Estrutura das unidades do currículo	46
4.3	Currículo escolar na visão crítica	49
4.4	Competências e habilidades	54
4.5	Implicações do currículo escolar	59
4.5.1	A “equivalência curricular” em todo o território brasileiro	67
4.5.2	O currículo e as “aprendizagens essenciais”	70
4.5.3	Aspectos pedagógicos	72
5	FORMAÇÃO CONTINUADA E A LÓGICA DO CURRÍCULO PRESCRITO: ENTRE A TÉCNICA E A EMANCIPAÇÃO	76
5.1	A formação continuada no contexto das políticas curriculares	77
5.2	Formação e reprodução da lógica gerencialista	78
5.3	Diálogo com a Teoria Crítica (MHD, THC e PHC)	79
5.4	Considerações críticas sobre a BNCC e o currículo de Mato Grosso do Sul	81
6	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO	84
6.1	O currículo escolar sob o enfoque da THC	88
6.2	O currículo escolar sob o enfoque da PHC	90
7	ANÁLISES E RESULTADOS	94
7.1	Conceitos e termos adotados	95

7.2	Seleção do <i>corpus</i> pela metodologia dos Núcleos de Significação	98
7.3	Identificação da(s) palavra(s) com significado: pré-indicador(es)	101
7.3.1	Similaridade	101
7.3.2	Complementariedade	103
7.3.3	Contraposição	104
7.4	Articulação entre indicadores	107
7.5	Etapas de construção dos Núcleos de Significação	115
7.6	Pensamento crítico <i>versus</i> pensamento teórico	119
7.7	Identificação dos indicadores dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa com o pensamento teórico	125
7.8	Análise internúcleos	125
7.8.1	Núcleo 1 – Pensamento crítico e reflexivo	126
7.8.2	Núcleo 2 – Currículo e ensino: conexão com o pensamento teórico	127
7.8.3	Núcleo 3 – Linguagem e conhecimento: a linguagem como ferramenta de pensamento teórico	127
7.8.4	Núcleo 4 – Implicações do currículo para o pensamento teórico	129
7.8.5	Núcleo 5 – História e transformação social: a educação como prática reflexiva	130
7.8.6	Conclusão dos internúcleos	131
7.9	Contribuição da THC para a organização do conteúdo do currículo de MS para apropriação do pensamento teórico	134
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul. Seu propósito foi realizar uma análise, a partir das perspectivas da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), do currículo escolar vigente, com o intuito de compreender de que forma o currículo do estado implica a formação do pensamento teórico dos estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental — tendo como eixo norteador a disciplina de Língua Portuguesa, com foco na leitura e na escrita no processo de alfabetização.

Como referência para demonstrar a organização do currículo, foram utilizados os conteúdos previstos para os Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Ressalta-se que, atualmente, a Rede Estadual no município de Três Lagoas conta com duas escolas que atendem do 1º ao 5º ano, pois as demais instituições dessa etapa foram transferidas para a gestão municipal. Embora existam unidades em outros municípios do estado, para efeito de delimitação da pesquisa, citam-se as duas escolas estaduais do município que ainda mantêm essas duas etapas: E.E. Afonso Francisco Xavier Trannin (4º e 5º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio) e E.E. José Ferreira (1º ao 9º ano do ensino fundamental – 1º e 2º anos ensino médio).

Nesta pesquisa, o currículo escolar é conceituado como um instrumento pedagógico fundamental, utilizado pelas instituições de ensino para orientar o processo educativo. Na perspectiva da THC, cujos fundamentos se baseiam na teoria marxista, o trabalho possui função central, sendo considerado a atividade humana essencial para o desenvolvimento humano; o trabalho humanizador é, portanto, condição para o desenvolvimento da cultura (Moretti; Asbahr; Rigon, 2011). Dessa maneira, compreende-se a relevância dessa teoria para entender o desenvolvimento humano também no contexto escolar, ressaltando-se, assim, a necessidade de um currículo escolar que atenda a tais demandas formativas.

Segundo Pasqualini (2018, p. 48), a PHC, fundamentada no materialismo histórico-dialético, é voltada aos interesses das classes exploradas e “[...] visa a contribuir para uma sociedade equitativa, engajada para garantir aos filhos da classe operária uma educação de qualidade”. Nessa perspectiva, torna-se imprescindível um

currículo articulado às reais necessidades dos estudantes, de forma a promover um ensino verdadeiramente significativo.

Saviani (2016, p. 71) destaca a importância dos conteúdos escolares como expressão da intencionalidade pedagógica, ao afirmar que os objetivos do ensino devem estar conectados ao desenvolvimento dos estudantes. Nessa linha, a seleção dos conteúdos escolares deve se pautar em conhecimentos que efetivamente contribuam para o avanço formativo dos alunos. Assim, o currículo escolar assume um papel central no processo educativo, abrangendo tanto a ação de ensinar quanto o ato de aprender.

Conforme Martins (2013a, p. 72), a aprendizagem e o ensino “[...] são opostos não se excluem, a operarem por contradição, embora seus recursos metodológicos são inversos”. Para a autora, a aprendizagem se dá “[...] do concreto para o abstrato, dos conceitos espontâneos para os científicos, da síntese para a síntese perante a mediação da análise” (Martins, 2013a, p. 72).

Dessa forma, o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul foi analisado não apenas sob seu aspecto conceitual, mas como uma totalidade concreta e material, considerando sua relação com a formação dos estudantes. Para isso, foi necessário exemplificar os processos de ensino e aprendizagem que efetivamente favoreçam o desenvolvimento humano dos educandos.

O currículo escolar é regido por legislação vigente, estando diretamente vinculado às diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “[...] direciona o que vai ser trabalhado e como será trabalhado no âmbito escolar” (Saviani, 2013, p. 4). Nesse sentido, o currículo diz respeito ao “o que fazer”, enquanto os métodos se referem ao “como fazer”. Compreender as múltiplas dimensões que constituem o currículo na contemporaneidade torna-se, portanto, essencial.

Nesse contexto, a problemática central desta pesquisa foi: como o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul implica a formação do pensamento teórico dos estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental — tendo como eixo norteador a disciplina de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à leitura e à escrita no processo de alfabetização? A partir dessa problemática, definiu-se como objetivo geral da pesquisa analisar a relação entre os conteúdos do currículo escolar e a formação do pensamento teórico dos estudantes.

Para alcançar o objetivo geral, delinear-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar e separar as unidades de sentido que compõem o currículo;
- b) descrever as unidades de sentidos que estão relacionadas diretamente com a formação do pensamento teórico dos estudantes;
- c) verificar se esses conteúdos específicos estão em conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças;
- d) Compreender como os conteúdos de Língua Portuguesa previstos no currículo contribuem – ou não – para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes nos Anos iniciais com enfoque na leitura e escrita no processo de alfabetização.

A abordagem teórica escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi o Materialismo Histórico-Dialético. Marx e Engels (2020) pontuam premissas da concepção materialista da história como elementos basilares para realizar uma pesquisa. De acordo com os autores, uma pesquisa deve refletir a realidade e, para isso, deve-se considerar o ser humano e as formas como produz a sua vida. Isso implica os modos de produção, tanto da realidade material quanto da forma como exprimem esse modo de vida.

Assim, os modos de produção estão intrinsicamente ligados ao momento histórico, que sofrem influências tanto da estrutura social quanto da política, que determinam os modos de ser. O método, portanto, é uma abordagem teórica que busca compreender a realidade, incluindo fenômenos sociais, por meio do estudo das relações materiais e históricas. A escolha da THC e PHC deve-se ao fato de que ambas são as mais adequadas para o tipo de investigação a que se pretendeu fazer. Como metodologia de análise, foram utilizados os núcleos de significação.

Segundo Aguiar e Ozella (2006), esta metodologia é utilizada para analisar textos e materiais, para compreendermos os significados dos fenômenos que estão por trás das palavras, dos conceitos também, que estamos investigando, os momentos históricos e sociais. Desse modo, observa-se “[...] que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 224).

Dessa forma, a pesquisa tem como foco principal contribuir com o debate contemporâneo sobre o currículo escolar. Espera-se que os resultados obtidos — os quais apontam para a necessidade de uma reflexão crítica sobre o currículo vigente no estado em questão — favoreçam a valorização de uma proposta curricular de base sociocultural. Tal proposta deve possibilitar um ensino voltado à superação de práticas mecânicas, promovendo a emancipação intelectual das crianças e oferecendo subsídios para que professores, pesquisadores e demais profissionais da educação reflitam criticamente sobre suas práticas pedagógicas.

A dissertação está organizada da seguinte forma: a próxima seção apresenta a metodologia adotada, de forma aprofundada; a terceira seção discute o currículo escolar, com ênfase no currículo do estado de Mato Grosso do Sul, sob os aspectos teóricos e pedagógicos; a quarta seção é dedicada à Base Nacional Comum Curricular, em seu contexto histórico e nos fundamentos na construção do currículo escolar; na seção seguinte, a quinta, são apresentados os pontos de discussão sobre a formação continuada e a lógica do currículo prescrito; a sexta seção discorre sobre a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), abordando suas contribuições para o desenvolvimento humano; a seção sete apresenta as análises e os resultados da pesquisa; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Os filósofos apenas interpretaram o mundo de maneiras diferentes; o que importa é transformá-lo.” — Tese **XI** de *Teses sobre Feuerbach*, Karl Marx, 1845.”

O objetivo desta seção foi descrever os caminhos metodológicos que foram percorridos para realização desta pesquisa, definindo o tipo, a afiliação metodológica e o objeto de estudo. Também foi definido um cronograma de trabalho para a sua realização.

Conforme Gil (2010, p. 1), a pesquisa é “[...] um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos”. Dessa forma, a pesquisa contribui para a construção do conhecimento. O autor pontua, também, que “[...] pode ocorrer que um pesquisador tenha interesse na exploração de um objeto conhecido” (Gil, 2010, p. 9).

O currículo do estado de Mato Grosso do Sul é um documento público, de acesso amplo e, portanto, passível de ser analisado enquanto objeto de pesquisa. Para explorá-lo, formulou-se, com base em Gil (2010), a seguinte pergunta de pesquisa: como o currículo escolar de Mato Grosso do Sul implica a formação do pensamento teórico dos estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental — tendo como eixo norteador a disciplina de Língua Portuguesa, especialmente a leitura e a escrita no processo de alfabetização?

A investigação parte da seguinte hipótese: se o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul for estruturado a partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), com ênfase na mediação simbólica da linguagem — especialmente na disciplina de Língua Portuguesa — ele poderá contribuir significativamente para a formação do pensamento teórico dos estudantes nos Anos iniciais do Ensino Fundamental? Por outro lado, se permanecer centrado em competências e habilidades funcionais, fragmentadas e

descontextualizadas, há o risco de limitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, comprometendo a apropriação do conhecimento sistematizado?

Ao tomar o currículo escolar como objeto de estudo, esta pesquisa se caracteriza como documental e bibliográfica. A análise documental buscou compreender a distribuição das unidades de sentido no currículo e a forma como elas se articulam entre si. A principal vantagem desse tipo de pesquisa, conforme afirma Gil (2010, p. 30), “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Contudo, antes de adentrar a análise do objeto empírico, foi necessário construir um arcabouço teórico sólido sobre o tema. Para tanto, realizou-se também uma pesquisa bibliográfica, com base em autores que discutem profundamente o tema, como Duarte (2016a), Gama e Duarte (2017), Davidov (1988), Leontiev (1978, 2021), Malanchen (2014, 2016), Martins (2013a, 2013b), Pasqualini (2009, 2018), Ramos e Oliveira (2020), Saviani (2013, 2016), Vygotsky (1991, 1993, 1994, 1995, 2001), Lopes e Macedo (2011), entre outros, que forneceram os subsídios teóricos fundamentais para a análise proposta.

Segundo Lüdke e André (1986, pp. 5-6), é imprescindível que o pesquisador observe o objeto de estudo inserido em seu “[...] contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica”, para “tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Assim, ao considerar o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul, é necessário compreendê-lo em seus aspectos históricos, sociais e políticos, ao longo do tempo.

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético configura-se como a afiliação metodológica mais adequada para esta investigação. Como pesquisa qualitativa, o objetivo é “[...] aprofundar a compreensão dos fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa” de um corpus específico (Silva; Marcelino, 2022b, p. 19) — neste caso, o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul.

Para compreender o que se entende por "fenômeno", recorre-se à obra de Kosík (1969), filósofo marxista militante, que explica:

O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu

movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (Kosík, 1969, p. 15)

Compreende-se, então, que o que se vê, inicialmente, é a aparência, aquilo que os sentidos são capazes de captar. Contudo, para conhecer o objeto, é necessário ir além e conhecer sua essência, que não está posta, disponível aos olhos, mas, por meio de um estudo minucioso, é possível encontrá-la.

A realidade histórica é altamente complexa, contraditória e dinâmica. Analisar e explicar seus eventos particulares pressupõe a consideração de muitos fatores em sua interconexão interna, em seu desenvolvimento. Aqui, como em nenhum outro lugar, há uma divergência de essência e fenômeno, interno e externo, real e aparente. O cultivo de técnicas nesse tipo de análise, de habilidade em operar com conceitos históricos durante a solução independente de questões históricas, é uma questão demorada e complexa, que aparentemente ainda é pouco determinada. (Davidov, 1988, p.147)

Diante da complexidade da realidade histórica e da distinção entre “essência” e “fenômeno”, esta pesquisa buscou compreender a essência do currículo escolar, ultrapassando sua aparência fenomênica. Por essa razão, adotou-se como metodologia de análise os Núcleos de Significação, instrumento metodológico adequado à pesquisa qualitativa, pois permite acessar as dimensões mais profundas do objeto investigado.

Silva e Marcelino (2022a) consideram as pesquisas qualitativas, promissora no campo das investigações qualitativas, uma vez que se caracteriza como um processo ontológico, ou seja, voltado à compreensão do ser em sua totalidade, considerando suas contradições internas e seu movimento histórico de transformação.

Para que se compreenda o que é um processo ontológico, Tonet (2013) destaca a importância de estudar os fenômenos enquanto ser, como totalidade concreta, inserida no movimento contraditório e dinâmico da realidade histórica.

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento científico. (Tonet, 2013, p. 136)

A abordagem teórica adotada nesta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, e os referenciais teóricos foram construídos por meio de uma pesquisa bibliográfica. Segundo Tuleski, Franco e Calve (2020, p. 24), na obra *Materialismo Histórico-Dialético e Psicologia Histórico-Cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*, o método materialista histórico-dialético “[...] consiste em captar a estrutura e a processualidade contraditória, como as conexões e as particularidades do objeto de pesquisa, dos quais não são percebidos pelo pesquisador de imediato”.

Ao considerar a estrutura e a processualidade contraditória, compreende-se que o método não se limita a analisar a forma estática de um fenômeno social, mas também sua história e as transformações que ele sofre ao longo do tempo, sem ignorar as contradições internas que o constituem. Já ao tratar das conexões e mediações, o método investiga como os diversos elementos do fenômeno se articulam entre si, permitindo uma análise relacional e contextual. Assim, o currículo escolar não pode ser analisado de maneira isolada, mas inserido em seu contexto histórico, político e social, enquanto totalidade concreta.

Ao abordar o currículo do estado de Mato Grosso do Sul, torna-se essencial considerar suas especificidades locais no momento da análise. Seguindo a distinção proposta por Marx (2011) entre o método de pesquisa e o método de exposição — sendo o primeiro relativo ao processo de investigação e o segundo à forma de apresentação dos resultados —, a pesquisa exige, inicialmente, a coleta e organização rigorosa dos dados e, posteriormente, a sistematização e comunicação dos achados.

Dessa forma, o método materialista histórico-dialético oferece os fundamentos necessários para compreender os fenômenos sociais em suas múltiplas determinações. Ao analisar o currículo do estado de Mato Grosso do Sul como um fenômeno social, partindo de sua totalidade concreta e de suas particularidades, foram identificadas e separadas as unidades de sentido que o compõem. Em seguida, analisaram-se as conexões entre essas unidades, especialmente aquelas diretamente relacionadas à formação dos estudantes. Tal processo permitiu uma compreensão mais profunda do objeto, tornando a análise efetiva e consistente, como destacam Tuleski, Franco e Calve (2020).

Sobre o método de Marx, Tuleski, Franco e Calve (2020, p. 24) afirmam que

[...] trata-se de levantar, por todos os meios possíveis, as fontes que nos fornecem os dados implicados no objeto que investigamos. De posse dos dados, trata-se de buscar as conexões que se estabelecem entre eles dentro da totalidade concreta, na qual a particularidade que analisamos ganha compreensão efetiva.

Assim, o método adotado nesta pesquisa investigou as inter-relações entre as partes que compõem o currículo, partindo da descrição das unidades de sentido diretamente relacionadas à formação dos estudantes. Além disso, foram utilizados os enfoques teóricos que contribuiriam para uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos analisados. Com base nas perspectivas da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), foram examinados os conteúdos específicos do currículo, verificando-se sua conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças.

A temática do método ainda representa um desafio para muitos estudantes iniciantes. É comum que dúvidas surjam ao longo do percurso investigativo, pois se trata de um aspecto complexo, que requer estudo minucioso e reflexão aprofundada para que se chegue às respostas buscadas no processo de pesquisa.

Na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, ao tratar de suas investigações sobre as funções psicológicas superiores, o autor destaca o estreito vínculo entre método e objeto de pesquisa. Segundo ele, é por meio do método que se define o caminho necessário para alcançar as respostas aos problemas científicos em diferentes áreas do conhecimento (Vygotsky, 2001).

Ainda no campo pedagógico, o método se mostra essencial tanto para os processos de ensino e aprendizagem quanto para a formação dos profissionais que atuam nos sistemas de ensino. É importante destacar que o método está diretamente relacionado aos conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido, conforme afirmam Mendonça, Penitente e Miller (2017), ao se pensar nos conteúdos a serem ministrados, deve-se também refletir sobre o método que os viabilizará no processo educativo.

Para tornar essa compreensão mais clara, é possível afirmar que, ao definir os conteúdos, pensa-se simultaneamente no método a ser aplicado e no caminho a ser percorrido para sua efetiva realização. O método não está dissociado do objeto: ao contrário, sua relação com o objeto é constitutiva e indispensável à produção do conhecimento.

Quando se trata do método marxista, pontua-se, segundo as autoras Mendonça, Penitente e Miller (2017), que este método não se limita à descrição da realidade aparente, mas busca revelar as contradições internas dos fenômenos sociais, compreendendo-os em sua totalidade concreta e em constante movimento histórico. Assim, o método marxista orienta-se por uma análise que supera a superficialidade dos fatos, permitindo compreender a essência dos processos educativos e sua inserção nas relações sociais mais amplas, que trata

[...] dos princípios básicos que estão na base da escolha do método para a adequada abordagem do objeto de pesquisa, que, por se caracterizar como um processo em constante movimento, demanda uma análise explicativa das relações dinâmico-causais, superando, com isso, os limites próprios da análise puramente descritiva e da constatação das características aparentes da realidade pesquisada. (Mendonça; Penitente; Miller, 2017, p. 9)

A compreensão dos conceitos de “método” e “metodologia” é fundamental dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, especialmente quando se trata da análise de textos e da investigação de fenômenos educacionais. Essa compreensão permite ir além da aparência fenomênica e alcançar a essência dos processos, o que é indispensável em estudos que buscam explicações profundas e críticas.

A prática do uso do método é necessária no contexto em que estamos inseridos, embora, no cotidiano das discussões acadêmicas e pedagógicas, seja comum a predominância de debates sobre metodologias em detrimento da reflexão sobre os próprios métodos.

Ao analisar o objeto de estudo — neste caso, o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul — sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural, é imprescindível que o método esteja imbricado no próprio objeto, pois somente assim será possível explicá-lo em suas múltiplas determinações e contradições. Essa abordagem exige uma análise explicativa e totalizante, distinta da análise meramente descritiva ou de natureza quantitativa, centrada na medição e na fragmentação dos dados.

Na Teoria Histórico-Cultural, o método adotado é o materialismo histórico-dialético, que se constitui como um instrumento fundamental de análise da realidade. Ele possibilita compreender os fenômenos em sua totalidade dinâmica, histórica e contraditória. Nesse sentido, é essencial destacar a diferença entre método e metodologia: enquanto o método diz respeito ao caminho teórico-filosófico de

investigação da realidade, a metodologia refere-se aos procedimentos técnicos e operacionais utilizados na condução da pesquisa.

São três traços essenciais no método de investigação. Vygotsky (1989 *apud* Mendonça; Penitente; Miller, 2017, p. 69), apresenta:

O primeiro refere-se à 'análise de processos em substituição à análise de objetos'. Neste aspecto, o enfoque evolutivo do processo psicológico é considerado essencial na pesquisa em psicologia, pois cria condições para a reconstrução de cada estágio no desenvolvimento. O segundo aspecto visa à 'explicação do fenômeno em substituição a descrição do mesmo'. Ao procurar a essência do conceito para que seja possível explicá-lo, torna-se fundamental identificar os nexos internos do mesmo e não simplesmente identificar as características perceptíveis, externas ou aparentes. O terceiro aspecto requer a 'investigação do "comportamento fossilizado", compreendido como ações perpetuadas pelas significações que medeiam o movimento de apropriação da produção humana. Tal conceito é de fundamental importância na compreensão do método de investigação [...].

Para iniciar uma pesquisa — seja na forma de artigo, tese, dissertação ou outro tipo de produção acadêmica — é fundamental esclarecer o método adotado e o tipo de metodologia aplicada. A depender do objeto de estudo escolhido, torna-se essencial explicitar qual modalidade de pesquisa será conduzida, seja ela bibliográfica, documental ou de campo. Essa definição orienta toda a estrutura do trabalho e garante a coerência entre os objetivos, os procedimentos metodológicos e os resultados esperados.

Além disso, a teoria que fundamenta o estudo possui papel central na condução da pesquisa, exigindo que a seleção dos autores e dos referenciais teóricos esteja em consonância com o problema investigado. No presente estudo, que trata do currículo escolar e de suas unidades de sentido, o foco recai sobre a compreensão da conexão entre os conteúdos curriculares e o desenvolvimento humano. Para alcançar esse entendimento, adotou-se como base a Teoria Histórico-Cultural, pois ela permite uma abordagem aprofundada sobre os processos de desenvolvimento humano no contexto educacional.

Para atingir os resultados propostos, é indispensável que a metodologia escolhida seja compatível com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado. Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, cuja principal referência é Lev S. Vygotsky, fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético de Karl Marx, compreendendo o ser humano em sua inserção no contexto histórico, cultural e social.

Nessa abordagem, o sujeito é concebido em relação dialética com a sociedade, sendo ambos mutuamente constituídos em um processo histórico e material.

A reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (Netto, 2011, pp. 20-21)

Desse modo, a análise de um fenômeno não deve se restringir apenas ao presente, sendo necessário realizar um resgate histórico que permita compreender e interpretar processos sociais, políticos e econômicos em sua constituição ao longo do tempo. A compreensão plena de um fenômeno requer a consideração de sua evolução histórica, das condições materiais que moldaram a sociedade e dos sujeitos que dela fazem parte, bem como das ações humanas inscritas no curso da história.

Ao adentrarmos os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, destaca-se sua contribuição para a análise de textos, uma vez que essa abordagem, ancorada no materialismo histórico-dialético, fornece ferramentas potentes para compreender a complexidade dos fenômenos sociais. O método, nesse caso, não se reduz a uma técnica operacional: trata-se de um instrumento epistemológico que orienta a busca por respostas em diferentes campos do conhecimento, especialmente na educação.

Na Teoria Histórico-Cultural, o “método” e a “metodologia aplicada” são elementos centrais para a análise textual. Nessa perspectiva, é primordial considerar a relação entre o sujeito, o objeto e o contexto histórico-cultural. A análise não se limita ao que está escrito de forma explícita, mas busca interpretar os significados e as significações que emergem dos textos, articulando-os às práticas sociais e ao contexto em que foram produzidos.

Segundo Medeiros e Amorim (2017, p. 253),

[...] as investigações que perfilham pela Análise de Discurso têm suas raízes no Materialismo Histórico e na Dialética. Em suas primeiras versões, a Análise de Discurso utilizou do referencial Marxista e do Materialismo Histórico-Dialético como suportes de interpretação e crítica produzida.

Nesse sentido, a pesquisa possibilita estabelecer uma relação coerente entre a Teoria Histórico-Cultural e a análise de textos, uma vez que ambas se fundamentam na compreensão da realidade a partir de suas determinações históricas, sociais e materiais. Assim, a análise textual, sob essa ótica, não se limita à descrição superficial,

mas exige uma interpretação crítica e contextualizada, porém, nesta pesquisa vamos um pouco mais além, compreendendo o significados.

Na Teoria Histórico-Cultural, a dialética (metodologia) é chamada a reproduzir, no plano do cognitivo, a dialética objetiva do psiquismo. Isso significa que o processo de análise não se restringe à superfície dos fenômenos, mas visa captar as múltiplas relações que produzem os significados. Como afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 226), essa abordagem qualitativa “[...] não apenas descreve os significados, mas busca compreender as múltiplas relações que formam os significados”.

Para esta pesquisa, a metodologia de análise de dados concentrou-se na constituição dos Núcleos de Significação (Figura 1 e Quadro 1), que, segundo Aguiar e Ozella (2003, 2006), consiste em um procedimento metodológico qualitativo fundamentado na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, cujo objetivo é compreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas experiências, práticas e discursos, levando em consideração o contexto histórico, social e cultural em que estão inseridos.

Essa metodologia busca ir além da descrição literal dos dados, promovendo uma análise que revela as contradições e as relações dialéticas presentes nos discursos. Por meio dos Núcleos de Significação, é possível identificar unidades de sentido que se organizam em torno de temas centrais, os quais expressam os significados produzidos pelos sujeitos e revelam as mediações sociais que influenciam suas formas de pensar e agir.

Aguiar e Ozella (2006) destacam que esse método permite captar os movimentos subjetivos na linguagem, não de maneira isolada, mas como expressão de processos coletivos, mediados pela cultura e pela história. Trata-se, portanto, de uma ferramenta analítica coerente com a abordagem materialista histórico-dialética, pois considera o sujeito em constante transformação, em interação com a realidade concreta. Essa metodologia é

[...] elaborada para instrumentalizar o pesquisador no processo de apreensão de sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade – e tem o objetivo de discutir a dimensão histórico-dialética da referida proposta e seus desdobramentos como escolha metodológica no processo de construção do conhecimento científico, vislumbrando, assim, a necessária coerência entre o método e seus procedimentos. (Aguiar; Ozella, 2006, 2013, p. 58)

Como em toda pesquisa científica, o primeiro passo consiste na definição do objeto de estudo, com a devida delimitação do tema, a fim de orientar a busca por informações relevantes. Em seguida, realiza-se uma revisão bibliográfica, utilizando-se de bases de dados acadêmicas e de autores consagrados na área, com o objetivo de fundamentar teoricamente a investigação.

Quando o tema exige a análise de materiais institucionais ou normativos, torna-se necessário recorrer à análise documental, que permite examinar fontes primárias relacionadas ao objeto de estudo. No caso específico do currículo do estado de Mato Grosso do Sul, é indispensável a consulta a documentos oficiais, como leis, decretos, diretrizes curriculares, pareceres técnicos e demais normativas, pois são esses instrumentos que orientam e estruturam o currículo vigente, revelando suas intencionalidades e determinações históricas.

Abaixo, na Figura 1, temos os Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos no currículo do estado de Mato Grosso do Sul, e, a seguir, no Quadro 1, as respectivas etapas dos Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos:

Figura 1 – Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos no currículo do estado de Mato Grosso do Sul

Currículo do Estado do Mato Grosso do Sul			
1ª etapa: LEITURA	2ª etapa: INDICADORES	3ª etapa: CONSTRUÇÃO	4ª etapa: ANÁLISES

Fonte: elaborada pela autora (2025), com dados de Aguiar e Ozella (2013)

Quadro 1 – Etapas dos Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos

Etapas	Descrição
1ª) Leitura flutuante e organização do material	Realização de leituras iniciais do material coletado para familiarização e análise do currículo do estado de Mato Grosso do Sul.
- Os pré-indicadores	Identificação de palavras ou expressões significativas, destacando suas repetições e relevâncias emocionais.
2ª) Os indicadores e conteúdos temáticos	Aglutinação dos pré-indicadores em categorias representativas, considerando similaridades e contradições.
- Processo de aglutinação dos pré-indicadores	Organização dos pré-indicadores em indicadores temáticos que refletem as dimensões relevantes para a pesquisa.
3ª) Construção e análise dos Núcleos de Significação	Organização dos indicadores em Núcleos de Significação que representam significados centrais relacionados ao objeto de estudo.

- Processo de articulação	Análise das relações entre os Núcleos, buscando entender suas interconexões e contradições no contexto da pesquisa.
4 ^a) A análise dos Núcleos	Avaliação aprofundada dos núcleos de significação, integrando conteúdos e relacionando-os ao contexto social e histórico.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Essas unidades apresentadas na Figura 1 e no Quadro 1 formam a base concebida para garantir que os estudantes tenham uma aprendizagem mínima e significativa, alinhada às diretrizes nacionais em consonância com o currículo de Mato Grosso do Sul. Tais definições “[...] nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, 1996, art. 9.º, inc., IV) (Brasil, 1996).

Para fazer a análise e construir o processo analítico, o Quadro 2 abaixo apresenta as categorias articuladas ao entendimento do currículo:

Quadro 2 – Categoria, descrição e aplicação ao currículo

Mediação	“Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológicos é o conceito de mediação. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (Oliveira, 1993, p. 26)	No currículo, a mediação pode ser observada nas formas de ensino que estimulam o diálogo, a troca de saberes, e o uso de práticas pedagógicas mediadoras.
Historicidade	A historicidade implica que o conhecimento e a realidade são construídos e transformados ao longo do tempo, sendo influenciados por contextos históricos (Aguiar, Machado, Soares, 2015).	O currículo deve refletir a historicidade ao considerar a evolução dos conteúdos, a adaptação às mudanças sociais e culturais, e a contextualização do saber.
Contradição	A contradição é uma categoria fundamental do pensamento dialético, indicando que o processo de transformação ocorre por meio da tensão entre opostos (Aguiar, Machado, Soares, 2015).	No currículo, a contradição pode ser vista nas tensões entre o conteúdo tradicional e as novas demandas educacionais, ou entre a teoria e a prática.
Pensamento e palavra	Refere-se à relação entre o pensamento humano (teoria) e a palavra (prática). A palavra é um meio de expressão do pensamento, mas também a constrói (Aguiar; Ozella, 2013).	No currículo, essa categoria aparece nas formas de ensino que articulam teoria e prática, como nas atividades que combinam leitura, interpretação e produção escrita.
Sentido e significado	O sentido está relacionado ao objetivo ou à intenção do conhecimento, enquanto o significado se refere à interpretação que o sujeito faz do que está sendo ensinado Vygotsky (2001).	O currículo deve garantir que os conteúdos não sejam apenas transmitidos, mas que tenham sentido para os estudantes, levando em conta suas experiências e contextos.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Para categorizar o currículo escolar utilizando a metodologia, foram realizados os seguintes passos: (i) realização da leitura inicial; (ii) identificação dos temas emergentes referentes ao currículo escolar de Mato Grosso do Sul voltados para o desenvolvimento humano; (iii) Identificação de palavras e expressões; (iv) análise da relevância emocional; (v) aglutinação dos pré-indicadores; (vi) identificação de conexões; (vii) organização em indicadores temáticos; (viii) formação dos Núcleos de Significação; (ix) análise das relações; (x) avaliação aprofundada dos Núcleos; (xi) relação com o desenvolvimento humano. No Quadro 3 a seguir, vê-se a aplicação das etapas da metodologia com definição dos pré-indicadores da pesquisa:

Quadro 3 – Aplicação das etapas da metodologia com definição dos pré-indicadores da pesquisa

Etapas do método dialético	Objetivos específicos da pesquisa	Aplicação do problema de pesquisa
1. Levantamento de pré-indicadores	Objetivo (a): identificar e separar as unidades de sentido que compõem o currículo.	Aplicação: levantamento das unidades de sentido dentro do currículo escolar de Mato Grosso do Sul, com foco nos conteúdos de Língua Portuguesa nas séries dos Anos iniciais. Signos e significados: uma das unidades de sentido escolhida para delimitar a pesquisa. O processo de aprendizagem da leitura e interpretação de signos, como letras, palavras, frases e seus significados, que vão além da simples decodificação, envolvem uma compreensão crítica.
2. Sistematização dos indicadores	Objetivo (b): descrever as unidades de sentido relacionadas diretamente à formação dos estudantes.	Aplicação: agrupamento das unidades de sentido identificadas e análise de suas relações, destacando como essas unidades estão diretamente ligadas à formação do pensamento dos estudantes - Decodificação de signos: identificação e compreensão das letras, palavras e frases. - Interpretação de significados: além da decodificação, envolve a interpretação do conteúdo subjacente de textos, considerando contextos, intenções do autor, e implicações sociais. - Compreensão crítica: capacidade de questionar, refletir e interpretar criticamente o texto, relacionando-o com a realidade vivida pelos alunos.
3. Construção dos Núcleos de Significação	Objetivo (c): verificar se os conteúdos estão conectados às necessidades de aprendizagem das crianças.	Aplicação: a partir da sistematização dos indicadores, este momento envolve articular e analisar as contradições presentes entre as unidades de sentido do currículo, entendendo como essas contradições afetam a aprendizagem das crianças.
4. Análise crítica e teórica das relações contraditórias	Objetivo (d): examinar como o currículo de MS contempla as necessidades de	Aplicação: este é o momento de análise profunda. Em que se aplicará a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica para examinar o currículo de MS, procurando

	aprendizagem das crianças em Língua Portuguesa.	perceber as contradições entre o currículo e as necessidades reais de aprendizagem dos alunos. A análise deve observar como o currículo limita ou potencializa o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Fundamental dos Anos iniciais, buscando identificar onde as práticas pedagógicas precisam ser ajustadas para favorecer a formação do pensamento teórico.
--	---	--

Fonte: elaborado pela autora (2025)

A partir da pesquisa documental e bibliográfica, foram considerados elementos fundamentais para a caracterização da presente investigação, especialmente no que se refere à etapa do Ensino Fundamental escolhida — do 1º ao 5º ano — e à disciplina de Língua Portuguesa, que integra o processo de alfabetização das crianças e, por isso, exige um olhar atento e crítico.

Os conteúdos dessa etapa propõem-se a trabalhar com competências e habilidades, organizadas sob a lógica da equivalência curricular, e priorizam as chamadas aprendizagens essenciais, com o objetivo de orientar a trajetória dos estudantes até a conclusão do Ensino Fundamental. Essa proposta se alinha à intencionalidade de formar cidadãos, mas, ao mesmo tempo, revela uma orientação cada vez mais evidente para a preparação voltada ao mercado de trabalho, conforme delineado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Tal diretriz dialoga com os princípios estabelecidos no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, ressaltando a colaboração da sociedade na promoção do pleno desenvolvimento humano:

Reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 10)

Essa dupla função atribuída à educação — formar sujeitos críticos e preparar para o mundo do trabalho — deve ser analisada à luz das concepções teóricas adotadas, especialmente no que diz respeito à finalidade social da escola e à formação integral do estudante.

Analisamos se esses conteúdos estão em conexão com as necessidades das crianças, pensando no desenvolvimento do pensamento teórico, a partir das perspectivas das teorias da PHC e da THC. Descrevemos as unidades de sentido que estão relacionadas diretamente com a formação dos estudantes e os conteúdos apresentados para o processo de ensino e aprendizagem designado no currículo escolar. Observamos que, nos documentos analisados, como a BNCC (2017), os estudantes devem obter aprendizagem mínima em todo o território nacional e desenvolver as competências e habilidades necessárias.

As unidades de sentido relacionadas à formação dos estudantes estão em consonância com a BNCC (2017) e, de acordo com o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (2019), incluem:

- a) Áreas de Conhecimento – Disciplinas como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Naturais;
- b) Competências Gerais – Habilidades como pensamento crítico, comunicação e trabalho em equipe;
- c) Habilidades Específicas – Conteúdos e habilidades específicas que os alunos devem desenvolver em cada área;
- d) Temas Contemporâneos – Questões como ética, meio ambiente e cultura, integradas ao currículo;
- e) Educação Socioemocional – Desenvolvimento de competências emocionais e sociais;
- f) Avaliação e Aprendizagem Contínua;
- g) Inclusão e Metodologias.

O levantamento bibliográfico foi realizado em plataformas que disponibilizam artigos científicos, teses e dissertações, compreendendo a pesquisa *stricto sensu* no Brasil, principalmente nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além da legislação sobre o tema. Já o levantamento documental abrangeu resoluções vigentes, decretos e documentos de órgãos públicos, de acordo com a Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS).

Ao se fundamentar no materialismo histórico-dialético, a pesquisa foi baseada no estudo da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, segundo

Martins (2013b), existe uma unidade metodológica entre elas. Embora existam textos que priorizem o termo teoria. Para Martins (2013b),

[...] a pedagogia histórico-crítica contém, em sua interioridade, um sólido fundamento psicológico, coerentemente edificado por uma concepção histórico-cultural de homem, de sociedade e da natureza educativa que pauta a relação entre ambos por meio da atividade vital humana, isto é, por meio do trabalho. É no bojo desses fundamentos que a aliança entre essa teoria pedagógica e a psicologia histórico-cultural se evidencia. (Martins, 2013b, p. 130)

Martins (2013a, p. 41) ainda destaca “[...] as inúmeras contribuições potenciais [da psicologia histórico-cultural] para a requalificação da prática pedagógica, especialmente pelo tratamento que dispensa à relação entre o ensino, sobretudo de

Etapa	Materialismo Histórico-Dialético (MHD)
1. Definição do objeto de pesquisa	Captar a estrutura e a processualidade do currículo, analisando suas contradições e conexões sociais.
2. Identificação das unidades de sentido	Reconhecer as particularidades do currículo em relação ao contexto histórico e social do estado de Mato Grosso do Sul.
3. Análise das relações	Examinar as conexões entre as unidades de sentido e a formação dos estudantes, considerando as contradições presentes no currículo.
4. Verificação da pertinência	Avaliar como as unidades de sentido revelam as necessidades de aprendizagem dos estudantes em seu contexto.
5. Construção da análise final	Síntese das contradições e processos observados, oferecendo uma visão crítica sobre o currículo e sua influência na formação.

conceitos científicos, e o desenvolvimento do psiquismo humano”.

No Quadro 4 a seguir, apresenta-se um passo a passo que permitiu uma análise profunda e crítica do currículo escolar em relação à formação dos estudantes e apresentou como o Materialismo Histórico-dialético como “método” utilizado para alcançar os objetivos desta pesquisa em conjunto com a metodologia aplicada:

Quadro 4 – Etapas do Materialismo Histórico-Dialético
Fonte: elaborado pela autora (2025)

A metodologia escolhida está agregada à Teoria Histórico-Cultural e tem como método o Materialismo Histórico-Dialético, em consonância com a metodologia dos Núcleos de Significação como instrumento de análise e interpretação em pesquisa, conforme descrito a seguir, com suas respectivas etapas.

2.1 Núcleos de Significação

Considerando a análise de dados escolhida para esta pesquisa, compreende-se que a análise de significações tem como ponto de partida a “palavra”, entendida como um fenômeno complexo. Para além de sua forma linguística, a palavra não é apenas um sinal semântico que carrega um único significado; ela é um instrumento que reflete dimensões psicológicas e sociais. Para a realização do movimento de análise proposto, Aguiar e Ozella (2013, p. 304) apontam que “os significados constituem o ponto de partida”.

Os significados são, 'ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual'. Eles são a unidade constitutiva da contradição entre pensamento e linguagem. É também por isso (o fato de o significado conter mais do que aparenta) que se confirma a necessidade de construir um método científico que, em lugar de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e determinam sua relação de constituição mútua com os sentidos. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 304)

Compreendendo que a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem, concordamos com Aguiar e Ozella (2013), dado que é necessário analisar seu conteúdo semântico (o que ela significa) em suas condições materiais e em seu contexto histórico. Segundo os autores, as palavras não são vazias, mas estão imersas em um contexto que lhes atribui significados específicos. Esses contextos não se limitam à comunicação, mas envolvem múltiplas dimensões — históricas, sociais e culturais — como no caso do currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul.

É, portanto, o ‘trabalho de análise’, como primeiro passo, e, depois, o de ‘interpretação’, isto é, de síntese dos elementos abstraídos da análise, que nos levam à breve discussão da terceira questão deste item, ou seja, as três etapas fundamentais de construção da referida proposta: levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. (Aguiar; Ozella, 2013, p. 61)

Desse modo, em nosso objeto de estudo, compreende-se que o conceito de palavra pode ser ampliado em razão do contexto. Assim, reflete-se o papel importante que o currículo desempenha na construção do significado e na socialização dos sujeitos no contexto educativo, especialmente por meio das palavras que conferem determinados sentidos.

Partindo do pressuposto de que a palavra, no contexto escolar, é fundamental para a análise das significações da realidade, o currículo deve ser compreendido em suas condições históricas, sociais e culturais. O currículo escolar não é um espaço neutro ou “estéril”, mas sim um campo no qual as palavras adquirem contornos específicos dentro de um sistema de conhecimento e práticas pedagógicas. Segundo Aguiar e Ozella (2006, 2013, p. 59), o objetivo

[...] consistia fundamentalmente em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona. Os autores também objetivavam, implicitamente, socializar o modo como realizavam suas pesquisas tendo como base o método histórico-dialético.

Considerando que a palavra representa tanto a subjetividade quanto as condições sociais e históricas do currículo escolar — este, carregado de suas próprias normas —, ela reflete as condições culturais e políticas no contexto escolar.

Portanto, ao se analisarem os conteúdos e o desenvolvimento do pensamento teórico, é necessário um cuidado específico, pois há diversas literaturas que tratam do currículo escolar. Contudo, o currículo praticado nas escolas carrega em seus conteúdos um papel primordial, principalmente no processo de alfabetização, quando o estudante se apropria do pensamento e da linguagem, e futuramente, de novas palavras e significações que formarão sua compreensão de mundo.

Essa metodologia mostra-se compatível com esta pesquisa, pois, ao tratar do desenvolvimento humano e do pensamento teórico dentro de uma perspectiva histórico-cultural, busca-se compreender como os indivíduos constroem significados sobre a realidade e como essas construções influenciam seus processos de desenvolvimento.

Ao se analisar minuciosamente o currículo escolar — neste caso, o currículo do estado de Mato Grosso do Sul — a análise por meio do método adotado e da metodologia aplicada é fundamental. Isso porque, além do enfoque na perspectiva histórico-cultural, busca-se ir além da aparência, alcançando a essência dos fenômenos.

A escola é o espaço privilegiado para que os estudantes apreendam os conceitos científicos e os saberes sistematizados, bem como desenvolvam as

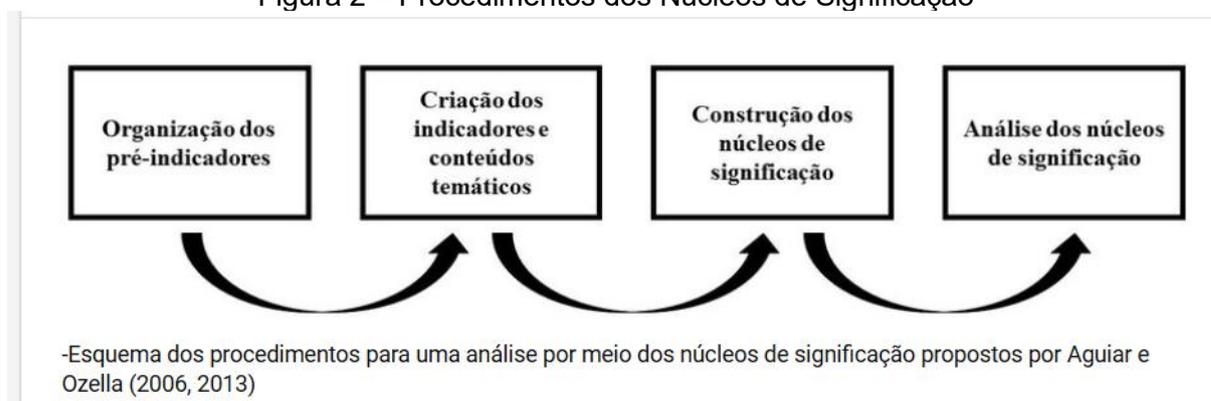
competências linguísticas e cognitivas necessárias à sua inserção no contexto histórico, social e cultural.

O desenvolvimento humano, em sua essência, está intimamente relacionado à linguagem, pois a aquisição e o uso das palavras não representam apenas a transmissão de conhecimento, mas também a construção da identidade do sujeito e de sua capacidade de se relacionar com o mundo e com os outros. Como afirma Vygotsky (2004, p. 150), inspirado em Marx e Engels, “[...] se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica”. Mészáros (2013) complementa: “Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas” (Mészáros, 2013, p. 59).

2.2 Etapas dos Núcleos de Significação

A seguir, na Figura 2, podem-se demonstrar os procedimentos dos Núcleos de Significação propostos por Aguiar e Ozella (2013), após o qual iremos para a explicação de cada etapa:

Figura 2 – Procedimentos dos Núcleos de Significação



Fonte: Angeli (2017, p. 19)

2.2.1 Pré-indicadores

A primeira etapa são os pré-indicadores, que, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “[...] referem-se a trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado”. Compreendemos, ainda com base nos autores citados (Aguiar; Ozella, 2013), que esses instrumentos não são constituídos por palavras

vazias, mas por palavras que carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa.

A leitura é essencial; trata-se da etapa inicial que será orientada para encontrar termos e expressões que carregam significados importantes, principalmente no que se refere a como o currículo escolar de Mato Grosso do Sul influencia o desenvolvimento do pensamento teórico. Após a leitura, analisaram-se as palavras e expressões que constam no currículo de Mato Grosso do Sul e que se destacam como "pré-indicadores", considerando como essas palavras representam seus significados em relação ao objeto de estudo — não apenas em seu significado literal, mas em sua materialidade histórica.

2.2.2 Processo de articulação

Após a primeira etapa da proposta, segundo Aguiar e Ozella (2006, 2013), “[...] passa-se para o processo de articulação dos pré-indicadores, cujo processo, embasado nos critérios de ‘similaridade’, ‘complementaridade’ e/ou ‘contraposição’, resultará na sistematização dos indicadores” (Aguiar; Ozella, 2006, 2013, p. 62).

Nesta segunda etapa, trata-se de conectar esses pré-indicadores de maneira que se integrem de forma lógica e significativa, criando um quadro mais amplo para análise, articulando os pré-indicadores com base em similaridade, complementaridade e contraposição. Essa etapa contribui para uma compreensão crítica do currículo, permitindo a apreensão das relações entre seus diversos aspectos.

2.2.3 Processo de sistematização dos Núcleos de Significação

Na terceira etapa, busca-se a sistematização dos Núcleos de Significação, ou seja, a síntese dos dados coletados, com a finalidade de aprofundar os estudos e revelar, de forma densa, os resultados obtidos. Com essa análise, pretende-se apresentar algo que não seja aparente nem superficial, mas compreender, de maneira significativa, os sentidos que orientam todo o processo da pesquisa e o objeto de estudo.

Segundo Aguiar e Ozella (2006; 2013),

[...] por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua. (Aguiar; Ozella, 2006, 2013, p. 62)

Para fundamentar as análises, o aprofundamento da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica será desenvolvido numa próxima seção desta dissertação. Passa-se, então, ao currículo escolar, objeto da terceira seção deste trabalho.

3 O CURRÍCULO ESCOLAR

O objetivo desta seção da pesquisa é aprofundar os conhecimentos sobre o objeto de estudo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e no *Google Scholar* (Google Acadêmico). Também foram consultadas fontes bibliográficas como teses, dissertações, artigos e livros publicados.

Na análise documental, foram identificados e separados os documentos (leis, decretos, atos normativos e resoluções), nos âmbitos nacional e estadual, relativos às políticas curriculares que envolvem a BNCC e as normatizações do currículo do estado de Mato Grosso do Sul. Compõem o *corpus* de documentos analisados neste trabalho: Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS); BNCC; Plano Nacional de Educação 2014-2024; decretos e resoluções nacionais do estado de Mato Grosso do Sul; e documentos de formações continuadas oferecidas pela Undime e pela SED/MS.

Essa foi a primeira etapa da análise: realizada por meio de um exame detalhado do *corpus*, selecionando unidades de análise ou de significado e identificando as unidades de sentido que compõem o currículo, como objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações.

Compreendendo o objeto de pesquisa "currículo escolar" e percorrendo os dicionários para designar seus significados, pôde-se encontrar a palavra "currículo" de forma isolada, com muitas definições, como "tempo corrido", "caminho" ou "carreira" (Dicionário Etimológico, 2024).

Sacristán (2013, p. 16) afirma que o termo "currículo" provém

[...] da palavra latina curriculum (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*) [...]. Em sua origem, currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centro de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).

Nesse sentido, observamos que há várias concepções do termo e diversas formas de interpretá-lo. Nesta pesquisa, o foco é o currículo escolar, considerado sob a perspectiva da PHC. Em se tratando da etimologia, segundo Malachen (2021, p. 24), o termo resulta da palavra latina *scurrere*, pois possui mais de um significado, entre eles: “ato de correr, atalho e pista de corrida”, o que derivou a compreensão do currículo como um caminho, curso ou listagem de conteúdo. Ainda de acordo com Barrow (1984 *apud* Goodson, 1995, p. 31), o currículo escolar deve ser entendido como o conteúdo apresentado para os estudos. Esses são os significados adotados neste trabalho.

Nos documentos oficiais selecionados, a palavra "currículo" pode designar um programa de uma disciplina, a grade curricular de um curso, uma lista de conteúdos e objetivos a serem efetivados ou, como na atualidade no Brasil, uma lista de competências e habilidades a serem trabalhadas e desenvolvidas com os estudantes da educação básica (Brasil, 2017; Brasil, 2018), na formação inicial de professores (Brasil, 2019) e na formação continuada (Brasil, 2020).

Na perspectiva da THC, Lopes e Macedo (2011) sinalizam essa dificuldade com os múltiplos significados de “currículo” e partem da premissa de que

[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos de sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. (Lopes; Macedo, 2011, pp. 19-20)

Lopes e Macedo (2011) ressaltam ainda que o conceito de "currículo" não pode ser definido de uma única forma, pois se modifica ao longo do tempo e envolve uma construção social, devido à influência de fatores históricos e culturais. Sua definição depende também de um contexto que envolve diferentes interesses e perspectivas.

Considerando uma visão histórico-crítica, compreendemos o currículo como

[...] o saber escolar, ou seja, o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é um agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade de os conhecimentos serem organizados numa sequência que possibilite sua transmissão sistemática. A organização do conhecimento na forma de currículo escolar trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa. A defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica, de forma alguma, a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados. Iguamente, o fato de o aluno ser um sujeito situado, não deve ser impedimento para a aprendizagem do saber universal. (Malanchen, 2014, p. 169)

Segundo Malanchen (2014), o currículo escolar vai muito além de uma simples lista de conteúdos; ele consiste em uma estrutura que respeita tanto a complexidade dos conhecimentos quanto as características individuais dos estudantes. Saviani (2013) acrescenta que, embora os conteúdos tenham um valor universal, é fundamental levar em conta o contexto em que a aprendizagem acontece. Dessa forma, mesmo inserido em um contexto específico, nada impede o aluno de aprender conhecimentos universais.

Segundo Saviani (2013, p. 4), “[...] o currículo, na condição de meio da ação educativa, refere-se ao âmbito do que fazer, ao passo que os métodos se referem ao âmbito do como fazer”. Na concepção do autor, o currículo, de forma apropriada, principalmente na questão do tempo e do espaço, é “[...] propriamente o conteúdo da educação” (Saviani, 2013, p. 79).

Considerando as palavras de Saviani (2016, p. 62), nos currículos escolares, “[...] são as necessidades sociais que determinam o conteúdo, isto é, o currículo da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades”.

A seleção dos conteúdos escolares subordina-se à intencionalidade pedagógica, que, por sua vez, conecta-se à prática social: se os conhecimentos produzidos socialmente, no que se refere à educação, não interessam por si mesmos e se o conjunto dos saberes mobilizados pelo educador se articula em função do objetivo propriamente pedagógico que se liga ao desenvolvimento do educando, então não são os saberes, enquanto tais, que determinam a construção dos currículos escolares. Ao contrário disso, são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos. (Saviani, 2016, p. 71)

No livro *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a BNCC*, Saviani (2016) discorre sobre a ideia de currículo como sendo uma escola atuante, compreendendo seu papel, ou seja, o conteúdo da educação, com a mobilização de todos os recursos, tanto materiais quanto humanos. O propósito é ensinar jovens e crianças e, para atender a esse objetivo, por meio do currículo, o conteúdo liga-se à questão do saber, do conhecimento — não se tratando de qualquer saber, mas de um saber sistematizado e elaborado. Sabe-se que o conhecimento do senso comum se desenvolve independentemente da escola, mas o saber sistematizado é desenvolvido na e pela escola. Isso implica, de certa forma, no currículo escolar (Saviani, 2016).

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, do conhecimento, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo (Malanchen, 2014, p. 5).

Estudos indicam que o currículo surgiu por volta das décadas de 1960 a 1970, porém ele se divide em vários níveis. Acerca dos currículos formais, reais e ocultos, Santos e Casali (2009, pp. 209-210) afirmam que

[...] esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender. O Currículo Formal refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino, é expresso em diretrizes curriculares, objetivos e conteúdo das áreas ou disciplinas de estudo. Este é o que traz prescrita institucionalmente os conjuntos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Real é o currículo que acontece dentro da sala de aula com professores e alunos a cada dia, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O Currículo Oculto é o termo usado para denominar as influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem diariamente em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está oculto porque ele não aparece no planejamento do professor.

Importa aqui delimitar o tipo de currículo que se está pesquisando. O estudo é direcionado ao currículo formal, tendo como referência o de Mato Grosso do Sul, pois ele é estabelecido pelos sistemas de ensino, com normas específicas, nas quais se encontram os conteúdos a serem trabalhados pelas escolas.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO HISTÓRICO E FUNDAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

A presente seção aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando seus fundamentos, origens e o surgimento para o direcionamento do currículo escolar no Brasil. A BNCC, instituída como documento orientador das políticas educacionais, não é o currículo escolar propriamente dito, mas orienta e estabelece diretrizes para direcionar e articular os conteúdos escolares, bem como as competências e habilidades essenciais para a aprendizagem dos estudantes.

A Constituição Federal (1988) já previa, em seu artigo 210, a Base Nacional Comum Curricular como documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes, de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, devem desenvolver durante seu período de escolarização.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (Brasil, 2018, n.p.)

De acordo com o Art. 210 da Constituição Federal, serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988).

Em 2014, a criação da BNCC foi definida como meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também a consolidou:

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, n.p.)

O Quadro 5 a seguir indica a breve trajetória da Base Nacional Comum Curricular. Integra as informações de todas as versões da BNCC, contextualizando os períodos, as ações, os envolvidos na elaboração e o público-alvo, proporcionando um panorama completo da trajetória da política, para melhor compreensão de como se deu todo o processo de direcionamento dos currículos nacionais, inclusive do estado de Mato Grosso do Sul:

Quadro 5 – Panorama da trajetória política da BNCC

Período	Ação	Versão da BNCC	Atores mobilizados	Público-alvo
Junho de 2015	Início da elaboração da BNCC, em um cenário político de crise e <i>impeachment</i> da presidenta Dilma Rousseff. Formação de grupos de trabalho e consulta pública.	1ª Versão BNCC (2015): Primeira versão apresentada ao público para consulta.	Ministério da Educação (MEC), especialistas, associações científicas e entidades educacionais.	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.
Outubro de 2015	Lançamento da primeira versão da BNCC no portal do MEC. O documento gerou intensa repercussão e foi debatido publicamente, com 12 milhões de contribuições. Grupos conservadores e progressistas criticaram o texto.	1ª Versão BNCC (2015): Primeira versão lançada para consulta pública com 12 milhões de contribuições.	Sociedade civil, movimentos sociais, associações científicas, universidades, escolas públicas e privadas.	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.
Mai de 2016	A análise das contribuições foi realizada pelas universidades (UnB e PUC-Rio Grande do Sul), com o auxílio de especialistas e associações científicas. A segunda versão foi construída com base nos debates	2ª Versão BNCC (2016): Revisão após consulta pública, incluindo a participação de especialistas e professores.	MEC, UnB, PUC-Rio Grande do Sul, professores das redes públicas, Consed, Undime, movimentos sociais e associações científicas.	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

	realizados em seminários estaduais.			
Agosto de 2016	Início da construção da terceira versão da BNCC, com alterações significativas na estrutura e foco da proposta, influenciada pelas mudanças políticas e pelo contexto do governo Temer.	3ª Versão BNCC (2017): Reescrita da versão anterior, com um foco mais neoliberal e influenciada por pressões políticas.	Ministérios, comitês gestores, movimentos empresariais, organizações não governamentais e educação corporativa.	Educação Infantil, Ensino Fundamental.
Abril de 2017	A terceira versão da BNCC é entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para análise. O conteúdo foi debatido e aprovado com a participação de especialistas, com ênfase nas competências gerais da educação básica.	3ª Versão BNCC (2017): Entregue ao CNE em abril para análise e aprovação.	CNE, MEC, especialistas da educação, e professores universitários.	Educação Infantil, Ensino Fundamental.
Novembro de 2017	Aprovada pelo CNE com 20 votos favoráveis e 3 contrários. O Ministério da Educação homologou a versão final em 20 de dezembro de 2017, com o slogan “Educação é a Base”.	Versão Final BNCC (2017): Aprovada e homologada, definindo as competências essenciais para a Educação Básica.	MEC, CNE, Instituições de ensino superior, especialistas e movimentos empresariais.	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.
Fevereiro de 2018	A versão final da BNCC foi aplicada nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com a definição das competências gerais para cada etapa de ensino e com a segmentação entre Educação Infantil/Fundamental e Ensino Médio.	Versão Final BNCC (2018): Versão definitiva implementada para todas as etapas da Educação Básica.	MEC, redes estaduais e municipais, educadores de todas as modalidades e áreas do conhecimento.	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

Fonte: elaborado pela autora (2025), baseado na consulta disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico> (2018)

4.1 O currículo de Mato Grosso do Sul

4.1.1 Descrição do currículo

O currículo do estado de Mato Grosso do Sul foi elaborado a partir da BNCC (Brasil, 2017), e sua construção foi executada por meio de colaboradores da sociedade civil, diante da necessidade de organização no âmbito escolar. Na época, o Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), reuniu os colaboradores para analisar a BNCC.

Em 28 de agosto de 2017, por meio da Resolução 'P' SED n. 2.766, constituiu-se a Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, com representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – Fetems, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul – Sinepe/MS, União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/MS e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MS. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 18)

A BNCC, em dezembro de 2017, deu início à elaboração de um novo currículo: o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, posteriormente denominado apenas Currículo de Referência. Segundo o currículo de MS e o currículo de MS do Ensino Fundamental, houve quatro versões. A quarta foi regulamentada pelo Parecer Orientativo do CEE/MS nº 351/2018 (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 18). Segue o parecer:

Nesse contexto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) publicou, em 2019, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. De acordo com esse documento, as discussões sobre o currículo iniciaram antes mesmo da homologação da BNCC, com base nas versões anteriores, e foram organizadas pela Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular e pelas comissões regionais, visando à parceria entre Estado e municípios, a fim de garantir as especificidades locais na reestruturação de seus currículos. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 18)

O currículo de MS foi organizado de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), em conformidade com a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), a qual institui e orienta a implantação da BNCC (Brasil, 2017), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Destaca-se o compromisso da referida Comissão Estadual no

estabelecimento e cumprimento do Regime de Colaboração entre o estado de Mato Grosso do Sul e seus 79 municípios (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 18). Assim, “[...] Estado e municípios estabeleceram parceria a fim de garantir as especificidades locais na reestruturação de seus currículos, firmando um Termo de Intenção de Colaboração para a Construção de um Currículo de Referência” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 18).

Desse modo, espera-se que o currículo

[...] supere a fragmentação das políticas educacionais, contribua para a efetivação do acesso e permanência na escola e às ‘aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017, p. 17)

As bases legais que sustentam o currículo de MS (2019), portanto, partem da BNCC, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), além de consultas públicas e participação social

4.1.2 Composição do currículo escolar

O currículo de Mato Grosso do Sul abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio, em consonância com a Lei nº 9.394/1996, em seu art. 21 (Brasil, 1996, p. 17). O currículo de MS parece pouco inovador, sendo bastante semelhante à BNCC (Brasil, 2017), apresentando-se conforme as normas estabelecidas por ela. Está intrinsecamente ligado à LDB (1996), conforme menciona o art. 26 (Brasil, 1996, p. 20).

O currículo escolar abrange também a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposição de um Currículo de Referência para a modalidade EJA visa garantir aos jovens, adultos e idosos o desenvolvimento de competências e habilidades, de acordo com as experiências vivenciadas por esses estudantes. Fazem parte, ainda, do currículo de MS a Educação do Campo, a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, a Educação Quilombola e a Educação Integral (Mato Grosso do Sul, 2019).

Entre as temáticas abordadas pelo currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), estão: “[...] educação para a igualdade de gênero; educação ambiental; educação para o trânsito; educação em tempo integral; rotina escolar; inserção de tecnologias

educacionais no fazer pedagógico; avaliação educacional; as diferentes linguagens; e escolas de regiões de fronteira” (Mato Grosso do Sul, 2019, pp. 25-49).

O currículo é dividido em três etapas. Construimos nossas análises baseadas nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Segundo o currículo de MS,

[...] o Ensino Fundamental, etapa intermediária da Educação Básica, com duração de 9 anos, tem como fundamento o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e a elementos culturais que asseguram o desenvolvimento humano tão necessário para o convívio em sociedade. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 107)

Conforme o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), o foco está na duração de 9 anos que os estudantes deverão cursar, divididos em Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. O currículo se organiza para que sejam consolidadas as aprendizagens anteriores e para a “[...] ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças.” (Brasil, 2017, p. 57).

O currículo escolar é distribuído em disciplinas, conteúdos que serão desenvolvidos durante o ano letivo, didáticas a serem conduzidas, metodologia a ser aplicada, avaliações internas e externas e inclusão escolar, em conformidade com o documento que norteia todo esse processo. A seguir, analisaremos sua estrutura.

4.2 Estrutura das unidades do currículo

O currículo se apresenta como uma sequência de unidades de conteúdo organizadas. Essa sequência é dividida por unidades curriculares. A etapa analisada aqui é a do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (ciclo de alfabetização), que contém as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Inglês e Educação Física (Mato Grosso do Sul, 2019).

As unidades temáticas e os objetos de conhecimento são estruturados em um conjunto de habilidades, “[...] cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos. [...] Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência” (Brasil, 2017, p. 29).

Segundo o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), os conteúdos trabalhados são divididos por ano e série. Assim, apresenta-se a organização das

áreas e dos componentes curriculares, que se dispõem em quadros com as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades para cada ano. Cada habilidade é identificada por um código alfanumérico composto, conforme citado abaixo:

MS: sigla do Estado; EF: indica que são habilidades do Ensino Fundamental; Par de números: indicam o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade ou, no caso de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, o bloco de anos; Par de letras: diz respeito ao componente curricular (AR - Arte; CI - Ciências; EF - Educação Física; ER - Ensino Religioso; GE - Geografia; HI - História; LI - Língua Inglesa; LE - Língua Espanhola; LP - Língua Portuguesa; MA - Matemática); Par de números: numeração sequencial das habilidades homologadas da BNCC. As habilidades incluídas no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, ou seja, específicas deste documento, são numeradas com um par de 00 (zero, zero); Letra minúscula: situação da habilidade quando comparada à BNCC. São cinco possibilidades de letras: s: quando a habilidade é a homologada na BNCC sem sofrer nenhuma alteração; c: quando a habilidade é específica de Mato Grosso do Sul e visa contextualizar uma habilidade homologada; a: quando a habilidade, em Mato Grosso do Sul, objetiva aprofundar uma habilidade homologada; d: quando a habilidade homologada foi desdobrada em outras, no documento de Mato Grosso do Sul; n: para as habilidades novas. Par de números: sequência numérica das habilidades no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 112)

No Quadro 6, segue o exemplo do conteúdo do currículo de leitura e escrita (área de Linguagens), dentro do ciclo de alfabetização, em Língua Portuguesa, composta e dividida por campos de atuação, práticas de linguagem, objeto de conhecimento, habilidades e ações didáticas:

Quadro 6 – Exemplo do conteúdo do currículo de leitura e escrita (área de Linguagens)

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos (MS. EF15LP01. s.01).	Identificar a função social de textos que circulam nos diferentes contextos da vida cotidiana (casa, rua, comunidade, escola) e nas mídias impressas, de massa e digital. Reconhecer para que foram	Trabalhar com diferentes gêneros textuais que circulam em diversas mídias (impressa, digital, de massa). Considerar a realidade do estudante, utilizando exemplos próximos ao seu cotidiano, como

			produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	rótulos de alimentos, embalagens, bulas de remédios, placas de trânsito, nomes de ruas, contas de serviços (energia, água, telefonia), além de suportes como jornais, revistas, gibis, etc. Explorar a diversidade de gêneros para que o aluno compreenda como os textos são organizados e como cada gênero atende a uma função social específica.
--	--	--	---	--

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019, p. 119)

O quadro traz sugestões de ações didáticas que, de certa forma, acabam influenciando a didática do professor, ou seja, compreende um modelo de metodologia com ações didáticas, para que o professor possa utilizar com os estudantes. No caso do professor iniciante, “[...] servirá de referência que poderá usar em sua prática pedagógica” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 119).

No documento do currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), há um diálogo entre a Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2017) e os documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), além das pesquisas atuais da área e das mudanças nas práticas de linguagem decorrentes do desenvolvimento tecnológico digital, de informação e comunicação.

Desse modo, no componente Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, as competências específicas, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), são:

1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de

construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem; 2 Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social; 3 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo; 4 Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; 5 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; 6 Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; 7 Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; 8 Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho, etc.); 9 Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura; 10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 118)

Esta pesquisa utilizou como exemplo o componente de Língua Portuguesa como referência para mostrar como é dividido o currículo escolar de Mato Grosso do Sul. Diante disso, questionamos: que tipo de desenvolvimento humano está caracterizado por esse tipo de currículo?

4.3 Currículo escolar na visão crítica

No cenário atual da educação no Brasil, o currículo escolar segue as normas gerais da BNCC (Brasil, 2017). Esse documento é adotado em todo o território nacional, e cada estado e município pode elaborar suas propostas curriculares, mas todos devem seguir a Base. Com o currículo do estado de Mato Grosso do Sul não é diferente.

Há preocupações, especulações e indagações sobre o currículo escolar, visto que inúmeras produções científicas demonstraram que os currículos implicam a constituição das identidades dos sujeitos. Segundo a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e todos nela envolvidos, quando se trata da organização e seleção dos

conteúdos, indagamos se os conteúdos estão em conexão com as necessidades dos estudantes. Assim, diversos autores como Saviani (2013, 2016), Malanchen (2014, 2016), Duarte (2016a), Gama e Duarte (2017), Pasqualini (2009, 2018), Martins (2013a, 2013b), Ramos e Oliveira (2020), Lopes e Macedo (2011), entre outros, debruçam-se sobre essa teoria.

De acordo com Saviani (2013, p. 76), considerando-se a postura do autor na relação dialética, o currículo situa-se na “[...] esfera dos meios, os objetivos indicam os alvos da ação, a ação humana busca produzir determinados resultados ou efeitos na prática social”. Para compreender o processo dos efeitos e resultados, precisamos saber para que agimos. O autor pontua que é necessário agir e saber como “[...] agir ao fazê-lo” (Saviani, 2013, p. 76). Os objetivos, por sua vez, são definidos como “[...] os alvos da ação e emergem da conscientização sobre as carências da realidade” (Saviani, 2013, p. 48). O autor destaca que os objetivos que não foram alcançados implicariam nos objetivos educativos.

Ramos e Oliveira (2020) esclarecem a importância do currículo por meio da relação dialética, que “[...] diz respeito à própria concepção de currículo, cuja hegemonia é produzida e reproduzida pelo aspecto formal do conhecimento escolar, e, ao contrário do que parece, nem sempre é marcada pelo consenso” (Ramos; Oliveira, 2020, p. 134). Uma dimensão dialética do currículo, portanto, é a que percebe a “[...] realidade da sociedade como conflito e fluxo em vez de um sistema funcional fechado” (Ramos; Oliveira, 2020, p. 134).

Em se tratando da relação dialética, o currículo situa-se na esfera dos meios, visto que a relação existente entre o currículo e os objetivos educacionais é fundamental para todo o processo de ensino, sendo o currículo uma ferramenta destinada ao trabalho pedagógico. Desse modo, é primordial que os educadores e as políticas educacionais tenham clareza sobre os objetivos que desejam alcançar. Assim, os métodos utilizados serão mais eficazes e adequados ao processo educativo, proporcionando o desenvolvimento do estudante (Ramos; Oliveira, 2020).

Nesse sentido, Vygotsky (2008) afirma que a aprendizagem se dá a partir das relações sociais com o meio, e que a aprendizagem produz o desenvolvimento. Destaca a importância da mediação na interação do sujeito com o meio, enfatizando que o conhecimento vem da mediação cultural e, por meio dela, ocorre o desenvolvimento (Vygotsky, 2008). É importante, por conseguinte, pensar em um

currículo intencional, para que se planeje a ação educativa de forma a promover o desenvolvimento dos estudantes (Vygotzky, 2008 *apud* Ramos; Oliveira, 2020).

Dentro do processo sócio-histórico, são compreendidos os fenômenos do pensamento e da linguagem. Vygotzky (2008) complementa que os conceitos devem ser ensinados por meio das práticas sociais, pois o processo de desenvolvimento e de aprendizagem possui uma relação dialética, já que estão inter-relacionados (Vygotzky, 2008 *apud* Ramos; Oliveira, 2020).

Saviani (2016), por sua vez, fala das implicações sobre o currículo escolar, pois os conteúdos propostos e impostos pela BNCC (Brasil, 2017) deveriam ser vinculados aos objetivos da aprendizagem e ao contexto social dos alunos, tornando evidente a intenção pedagógica na elaboração curricular, ou seja, como “agir ao fazê-lo”, numa relação dialética.

Malanchen (2016) afirma que a problemática na questão dos currículos está na seleção intencional e no sequenciamento dos conhecimentos a serem socializados, enfatizando que essa organização deveria garantir o acesso ao conhecimento para todos os envolvidos em uma sociedade. Trata-se de um currículo bem-organizado, promovendo a aprendizagem, a inclusão social e o desenvolvimento dos estudantes (Malanchen, 2016).

Os autores mencionados, especialmente Saviani (2013; 2016) e Malanchen (2014, 2016), afirmam que o currículo escolar é uma ferramenta primordial para o processo de ensino e aprendizagem, sendo por meio desses objetivos que ocorre o desenvolvimento humano. Para Saviani (2013; 2016), o currículo não é uma mera lista ou um determinado conjunto de conteúdos, mas situa-se na “esfera dos meios”, orientando a ação pedagógica, cuja efetividade se dá intrinsecamente entre os objetivos educacionais e as realidades dos estudantes. Isso implica, de certa forma, que os conteúdos devem ser selecionados e organizados de maneira intencional, visando atender às necessidades, de forma equânime, de todos os estudantes.

Gama e Duarte (2017) apontam que, na Psicologia Histórico-cultural, o conhecimento é tratado com foco no desenvolvimento dos estudantes, principalmente relacionado à “zona de desenvolvimento iminente”, pois, segundo Vygotzky (1993), o bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento. Outro aspecto considerado importante são as consequências desse conceito para a relação entre desenvolvimento e aprendizagem escolar. Vygotzky (1993) critica a aprendizagem

que se limita ao nível de desenvolvimento atual. Ele explica que o bom ensino é aquele que trabalha com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Por outro lado, é contraproducente exigir do aluno o que está além dessa zona, ou seja, de suas possibilidades, assim como é ineficaz limitar o ensino ao que o aluno já consegue fazer sozinho. Assim, o currículo escolar deveria ofertar conteúdos que desafiem os estudantes, mas que não excedam suas capacidades atuais, permitindo um desenvolvimento de acordo com as limitações de cada um, partindo do princípio de que cada estudante é único; portanto, a adequação do currículo é fundamental.

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que esta realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. (...) Ensinar a uma criança aquilo que é incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma. (Vygotsky, 1993, pp. 244-245)

Duarte (2016a, p. 10) pontua que uma das questões mais importantes é a seleção e organização dos conteúdos que os estudantes devem aprender e “[...] as possibilidades sociocognoscitivas” dos estudantes. Esse pensamento é reiterado por Gama (2015 *apud* Pasqualini, 2018, p. 10), que considera como “[...] princípio fundamental orientador da seleção dos conteúdos curriculares, originalmente formulado pelo Coletivo de Autores”.

Conforme Martins e Pasqualini (2020, p. 24), a maior problemática é que os currículos são tratados como “listas” ou “temas”, que são trabalhados nas salas de aula. Os autores afirmam que currículo não é uma coleção de conteúdos desconectados, fixo ou estático. Para abordar a questão do currículo escolar sob o enfoque da perspectiva histórico-crítica, é primordial desfazer a ideia de que ele é apenas uma lista de tópicos ou temas a serem trabalhados em sala de aula; o currículo escolar deve ir além de simplesmente um rol de disciplinas engessadas para que, de fato, aconteça a aprendizagem. “Não é apenas por meio de uma lista de tópicos fixos ou estáticos que os estudantes se desenvolvem humanamente” (Martins; Pasqualini, 2020, p. 24).

Lopes e Macedo (2011), em seu livro *Teorias do currículo*, discutem que há várias definições e muitos conceitos por diversos autores e, dependendo do contexto escolar, acaba sendo permeado por diversos significados. Segundo as autoras, o currículo tem uma forte implicação na formação das identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo e é definido por elas como “[...] experiências de aprendizagens planejadas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 45). Sendo assim, deve ser guiado para que se alcancem os resultados. Então, é óbvio que o ensino deverá ser planejado, envolvendo os conteúdos e a seleção das atividades. As autoras afirmam que esse livro é uma forma de participar dessa luta política, pois o currículo não deixa de ser uma constante luta política, que envolve questões sociais, interesses pessoais, questões econômicas e culturais.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2008) concentra-se nas relações sociais e na mediação cultural como fenômenos essenciais para a aprendizagem. Para ele, o ensino deve desafiar os alunos dentro da sua "zona de desenvolvimento iminente", proporcionando experiências que os impulsionem para além de suas capacidades atuais. Esse conceito ressalta que o currículo deve ser adaptável, flexível, permitindo que os estudantes se desenvolvam.

A visão crítica do currículo, em conformidade com os autores, preocupa-se com a organização dos conteúdos, conforme a BNCC (Brasil, 2017), que define conteúdos como competências e habilidades e ressalta a equivalência curricular e aprendizagens essenciais. Isso revela uma visão clara de padronização da educação, com um risco de uniformizar o ensino, desconsiderando as especificidades das realidades dos estudantes, sem se preocupar com o desenvolvimento humano.

Considerando que a BNCC (Brasil, 2017) busca garantir que todos os estudantes tenham acesso a um mínimo de conhecimentos, a crítica se concentra na forma como esses conteúdos são apresentados e organizados. Em se tratando de conhecimentos mínimos, como esperar que estes alcancem o desenvolvimento dos estudantes?

Muitos currículos são fragmentados, tratando o conhecimento como uma lista de conteúdo ou temas transversais a serem abordados, sem uma ligação real entre eles. Essa limitação é enfatizada por Martins e Pasqualini (2020), sugerindo que o currículo deve ser uma construção elaborada e sistematizada, levando em conta a complexidade do desenvolvimento humano.

A perspectiva histórico-crítica propõe um currículo que não apenas prepare os estudantes para o mercado de trabalho, mas também vise ao desenvolvimento humano. Lopes e Macedo (2011) ressaltam que a elaboração dos conteúdos deve considerar a maturidade e as experiências dos estudantes.

Em consonância com as autoras, Saviani (2013; 2016) e Ramos e Oliveira (2020) destacam que a clareza nos objetivos é fundamental para direcionar a prática pedagógica. A falta de conexão entre os conteúdos e os objetivos pode resultar em não atender efetivamente às necessidades dos estudantes, comprometendo seu desenvolvimento.

Diante disso, questionamos: o currículo da forma que está exposto contribui para o desenvolvimento humano sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica?

4.4 Competências e habilidades

Este tópico aborda o conceito de “competência” e suas possíveis implicações para o currículo escolar, principalmente em relação às competências definidas pela BNCC (Brasil, 2017), discutindo sua historicidade e sua definição por diferentes autores. Inicia-se com o conceito e a historicidade do que se refere a “Competência” e “Habilidade”. Além disso, serão tratados mais dois temas que são primordiais: “aprendizagens essenciais” e “equivalência curricular”, para compreender as críticas referentes ao currículo, por intermédio de autores que fazem parte da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Para isso, se faz necessário compreender o documento que orienta os currículos:

Considerando que a BNCC é um documento de caráter normativo que orienta o currículo de escolas públicas e privadas, de todas as redes do nosso país, sejam elas municipais, estaduais ou federais, visando uma equivalência curricular em todo o território brasileiro e que ela não é o currículo, afirmação contestada por muitos autores, coube aos estados da federação, inspirados na BNCC, elaborar/reelaborar os seus currículos. Diante disso o estado de Mato Grosso do Sul, passou a organizar o documento intitulado Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul (CRMS). (Alves; Silva, 2020, p. 132)

Embora a BNCC seja um documento norteador, ela não é o currículo propriamente dito (Alves; Silva, 2020). Ela direciona todos os currículos das redes de ensino, tanto públicas quanto privadas. A estrutura escolar atual, orientada pela BNCC

(Brasil, 2017) e guiada pelas exigências do Estado ou município, tem como objetivo atender às necessidades do mundo do trabalho, “[...] considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 5).

Desse modo, o ensino está estruturado de forma uniforme e com um certo padrão para o resultado da aprendizagem, visando a uma equivalência curricular em todo o território brasileiro. Essa equivalência conduz à reflexão sobre as implicações dos conteúdos específicos e se eles estão em conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças. A necessidade de normas, de modo geral, é inegável, mas, no caso específico da BNCC (Brasil, 2017), pode-se considerar um engessamento do currículo, pois ela visa ao “[...] conjunto de aprendizagens **essenciais e indispensáveis** a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (Brasil, 2018, p. 5, grifo nosso).

Ademais, os currículos estão atrelados à BNCC (Brasil, 2017), pautados em “habilidades e competências”. Como os currículos são basicamente constituídos por orientações, cabe a cada Estado ou município elaborar e construir o seu, baseado na BNCC (Brasil, 2017). Logo, o currículo parte de uma base, que é sua referência obrigatória.

Na BNCC (Brasil, 2017), é possível identificar o conjunto de aprendizagens essenciais, cujo foco é trabalhar as competências e habilidades dos estudantes, numa equivalência curricular, direito de todos os alunos. Dessa forma, é necessário compreender o que seriam essas “competências e habilidades”, observando o que significam seus conceitos, percorrendo sua história, seguindo a importância que Vygotsky dá para a conceituação.

Na versão mais recente da BNCC, observa-se que o foco da Educação Básica é “[...] o desenvolvimento do conceito de competências” (Brasil, 2017, p. 13), uma vez que o currículo escolar é regido por ela.

A BNCC direciona que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. *Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a **explicitação das competências** oferece referências para os fortalecimentos de ações que*

asseguem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2017, p. 13, grifos no original)

A BNCC conceitua “Competência” do seguinte modo:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, 2017, p. 7)

Discutir competência, por conseguinte, implica entender sua construção histórica, social, ou seja, em que contexto está inserida. Houve uma grande reflexão sobre o significado pedagógico de competência por autores como Cruz (2001); Gouveia (2007); Perrenoud (1999).

O termo competência foi usado pela primeira vez na língua francesa, no fim do século XV, conforme pontua Dias (2010):

O termo competência (do latim *competentia*, ‘proporção’, ‘justa relação’, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência. (Dias, 2010, p. 74)

É preocupante tratar de um termo tão polissêmico, uma vez que pode gerar uma ambiguidade nos discursos utilizados, trazendo os mais diversos significados e interesses cheios de intenções. Por ser um termo polêmico, vale ressaltar que a

[...] conceituação do termo competências tem sido caracterizada por diversos estudiosos, da abordagem crítica, como sendo um campo conceitual polissêmico, com múltiplos significados ou interpretações. Esta característica permite uma ambiguidade nos discursos em que é utilizado, de acordo com os mais diversos interesses e intenções. (Ramos, 2001, p. 1070)

O termo “Competência” aparece na Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), que incumbe à União o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação básica. Em 1997, a concepção de competência é incluída na BNCC e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trabalham essa concepção como algo a ser desenvolvido pelos estudantes, mas não está claro o

termo, tampouco como elas deveriam ser desenvolvidas na sala de aula. A LDB (Brasil, 1996), em seu art. 9º, inciso IV, estabelece competências para nortear os currículos e deixa claro sobre os seus conteúdos mínimos, para que seja assegurada uma formação básica e comum a todos, como se isso resolvesse a questão de equidade ou inclusão.

Como foi elaborada por vários colaboradores, a BNCC (Brasil, 2017) demonstra-se confusa em relação a alguns aspectos, pois não traz uma definição muito clara sobre competência, o que pode ser interpretado de várias maneiras, resultando em uma grande quantidade de habilidades e competências.

A pluralidade de ideias pedagógicas garantida pela LDB e a teorização curricular hoje disponível a BNCC apresenta dez competências gerais, 29 competências específicas por área, 55 competências por componente e 1.303 habilidades para serem desenvolvidas durante o Ensino Fundamental. (Neira, 2018, p. 1)

Moretti e Moura (2010), que se debruçam sobre o tema numa perspectiva histórico-cultural, definem a “Competência” da seguinte forma:

O conceito de competência, tal como assumido até o presente momento pelos documentos oficiais nacionais e decorrentes de políticas públicas de educação, vincula-se às características individuais dos sujeitos, à adaptação à realidade social e foca-se na atividade prática, não colaborando com uma concepção de educação, formação e trabalho que contribua com o processo de apropriação do humano genérico pelo homem singular uma vez que parece estar a serviço de uma concepção alienada de trabalho. (Moretti; Moura, 2010, p. 354)

Os autores argumentam que essa visão de competência contribui para uma educação voltada para uma concepção alienada ao mundo do trabalho. A BNCC confirma o argumento dos autores, quando pontua que “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (Brasil, 2017, p. 13). Essas competências referem-se ao que o aluno deve “saber”, enquanto as habilidades se referem ao “saber fazer”.

Moretti e Moura (2010) pontuam ainda que o conceito de competência não contribui para uma concepção transformadora de educação. O que seria, então, essa concepção de educação? Vygotsky (1994) afirma que

[...] a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem – o caminho de formação social consciente das novas gerações, a

forma básica para transformar o tipo humano histórico. As novas gerações e suas novas formas de educação representam o caminho principal que a história seguirá para a criação do novo homem. (Vygotsky, 1994, p. 181)

Esse “novo homem” a que Vygotsky (1994) se refere não parece ser o mesmo que a BNCC (Brasil, 2017) espera formar, já que alguém com competências e habilidades para o mercado de trabalho não corresponde, exatamente, ao tipo de transformação que a perspectiva vygotskyana adota.

Dias (2010, p. 76) diz que o objetivo da escola “[...] não é ensinar conteúdos, mas desenvolver competências e habilidades que permitam ao sujeito o saber fazer. Isso implicar desenvolver a autonomia dos estudantes”.

Já pela BNCC (Brasil, 2017),

[...] redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (Brasil, 2017, p. 5)

Desse modo, muitas são as interpretações sobre o que vem a ser competência de acordo com a BNCC (Brasil, 2017). Esse tópico apresentou uma grande preocupação quanto ao conceito de “competência”, por apresentar tantas definições por diferentes autores. Cabe aqui compreender como ela é tratada dentro do currículo, afinal, o currículo norteará todo o trabalho pedagógico. E esse currículo orientado por competências e habilidades fará com que o estudante se desenvolva?

Os currículos e as propostas curriculares se alinham à BNCC (Brasil, 2017), até porque são obrigatórios. O currículo do estado de Mato Grosso do Sul não é diferente: deve seguir também a Base. Ao serem analisados estudos sobre a BNCC e as transformações que a educação sofreu a partir de sua implementação, observa-se que nenhum dos autores aqui apresentados defende a BNCC.

Ao se conhecer a origem do objeto de pesquisa, compreende-se a visão crítica que muitos autores das perspectivas histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica trazem a respeito dos currículos e de seus conteúdos. Discutir competências no currículo escolar é importante, principalmente para esclarecer a noção de “competência” estabelecida pela BNCC (Brasil, 2017). Embora a Base tente esclarecer essa noção, principalmente quando fala de “aprendizagens essenciais”, há uma crítica em relação à ambiguidade de definições.

A BNCC (Brasil, 2017), supostamente, dá abertura para que os currículos, além de seguirem as diretrizes, tenham autonomia para atender às realidades locais. Dá a entender que cada estado ou município pode adaptar o currículo, respeitando a diversidade de contextos; ao mesmo tempo, é obrigatório seguir a Base. Subentende-se que a ênfase em competências pode direcionar a educação apenas para o mercado de trabalho, tal como a “competência” de o saber fazer.

4.5 Implicações do currículo escolar

A discussão apresentada neste tópico aborda as “competências e habilidades” que fazem parte do currículo escolar e seus conteúdos, e se elas estão alinhadas às necessidades específicas das crianças em processo de aprendizagem. Essa conexão é fundamental para que a educação não seja meramente uma transmissão e assimilação de conhecimentos, mas sim um espaço que contribua para o desenvolvimento humano.

Segundo Dourado (2016), há um entendimento de que o currículo é único e nacional com relação aos conteúdos mínimos prescritos na BNCC (Brasil, 2017). Ao estudarmos os conceitos de competências e habilidades, o currículo do estado de Mato Grosso do Sul abrange o “saber”, considerado a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, e, sobretudo, o que devem “saber fazer” (Brasil, 2018, p. 13). Nessas enunciações, pode-se refletir que o “saber” está associado ao que o estudante já sabe fazer, como resolver um assunto dentro de um contexto, enquanto as habilidades do “saber fazer” são uma espécie de ação já adquirida, que poderá ser física ou mental.

Segundo o Dicionário Aurélio, habilidade é qualidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade: ter habilidade para trabalhos manuais (Ferreira, 2010). Essa conceituação também varia de acordo com o autor, porém, em consonância com o significado dado pelo dicionário, vai na direção do que Perrenoud (1999) escreve. Conforme o autor, é o mesmo quando alguém resolve um determinado problema da sua vida real de forma natural, sem planejar ou pensar. Isso significa que a pessoa automaticamente usa a habilidade que já adquiriu, habilidade que foi desenvolvida por experiências anteriores, permitindo que ela aja de forma precisa.

Para Perrenoud (1999 *apud* Silva; Felicetti, 2014), habilidade

[...] trata-se de uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível. Portanto, para o autor, a habilidade é uma série de procedimentos mentais que o indivíduo aciona para resolver uma situação real, onde ele precise tomar uma decisão. Por exemplo, quando um aluno está aprendendo a multiplicar ele utiliza a habilidade da adição e da conservação do número, que ele já possui, para resolver o novo problema. (Perrenoud, 1999 *apud* Silva; Felicetti, 2014, p. 19)

Segundo o autor, as habilidades tratam de uma série de modos operatórios, como induções e deduções; por exemplo, na disciplina de Língua Portuguesa, entende-se que o estudante aprendeu a escrever um texto. Um aluno pode utilizar seus conhecimentos de habilidade de sequenciação de ideias, compreensão da ortografia e gramática que já possui para estruturar suas argumentações, assim construindo um novo texto de maneira coerente.

Contribuindo com uma visão crítica acerca do currículo escolar, o currículo de Mato Grosso do Sul, segundo Alves e Silva (2020, p. 137),

[...] embora com toda uma preocupação de construção coletiva, os documentos estaduais e municipais derivados da BNCC parecem pouco ousados e distante da realidade educacional da região. Reproduzindo muito mais do que reagindo com justiça curricular, [...] como nos propõem Ponce e Araújo, já que praticamente replicam o exposto na BNCC sem levar em consideração as especificidades educacionais estaduais e municipais.

A preocupação dos autores é a falta de ousadia; na verdade, o currículo replica exatamente a BNCC (Brasil, 2017), principalmente porque ela, além de ser obrigatória, direciona os currículos escolares. Diante disso, questiona-se como estão propostos os conteúdos em relação ao desenvolvimento das crianças.

Quando falamos em desenvolvimento, segundo Vygotsky (1993),

A investigação mostra sem lugar a dúvidas que o que se acha na zona de desenvolvimento próximo num determinado estágio se realiza e passa no estágio seguinte ao nível de desenvolvimento atual. Com outras palavras, o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração será capaz de fazê-lo por si mesma amanhã. Por isso, parece verossímil que a instrução e o desenvolvimento na escola guardem a mesma relação que a zona de desenvolvimento próximo e o nível de desenvolvimento atual. Na idade infantil, somente é boa a instrução que vá avante do desenvolvimento e arrasta a este último. Porém à criança unicamente se pode ensinar o que é capaz de aprender. [...] O ensino deve orientar-se não ao ontem, mas sim ao amanhã do desenvolvimento infantil. Somente então poderá a instrução provocar os processos de desenvolvimento que se acham na zona de desenvolvimento próximo. (Vygotsky, 1993, pp. 241-242)

No currículo escolar, são apresentados os conteúdos e as “competências e habilidades”, ou seja, “saber” e “saber fazer”. É preciso considerar se esses conteúdos específicos atendem às necessidades das crianças quando se trata de um currículo com aprendizagens mínimas, essenciais, equivalência curricular, como cada criança aprende; e Vygotsky (1993) aponta que é necessário um processo adequado e organizado para que a aprendizagem seja efetivada e para que ocorra o desenvolvimento intelectual.

Conforme Gama e Duarte (2017), no dossiê *Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade*, no trabalho educativo,

[...] o enfoque marxista, articulando questões relativas à filosofia e história da educação, política educacional e teoria pedagógica, fornecendo sustentação para o enfrentamento do esvaziamento do currículo escolar. A partir da contribuição desse educador e de outros que a ele se somam, na construção da pedagogia histórico-crítica, alguns princípios curriculares podem ser formulados para a seleção dos conteúdos do ensino. Um exemplo é a questão dos clássicos, que Saviani aponta como referência para a seleção dos conteúdos escolares. A categoria de liberdade é compreendida, pela tradição marxista, de maneira contraposta à visão liberal-burguesa e tem como fundamento a análise histórica da construção da sociabilidade e da cultura a partir da atividade de trabalho. (Gama; Duarte, 2017, p. 521)

Gama e Duarte (2017, p. 32) pontuam que a organização curricular é baseada em níveis e modalidades de ensino e “[...] o currículo escolar deve ser organizado de acordo com a sociedade atual, assegurando que todos os estudantes compreendam plenamente”. A noção de “clássico”, segundo os autores, é fundamental nos currículos escolares, fornecendo um critério diferenciado na educação, pois distingue o que “[...] é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural” (Gama; Duarte, 2017, p. 522).

A perspectiva histórico-cultural pode se apresentar como uma abordagem teórica para a superação de um currículo engessado, com aprendizagens mínimas e essenciais, desse engessamento, permitindo que se vá além do essencial e dos indispensáveis possibilitando um desenvolvimento que permita preparar os estudantes não apenas para o mercado de trabalho, mas para que sejam atores de sua própria existência.

O saber contemporâneo pressupõe que o homem domine o processo de origem e desenvolvimento das coisas mediante o pensamento teórico, que estuda e descreve a lógica dialética. O pensamento teórico tem seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operações com eles. Justamente, a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. [...] A escola, a nosso juízo, deve ensinar as crianças a pensar teoricamente. (Davidov, 1988 *apud* Libâneo, 2004, p. 7)

Assim, é importante observar as necessidades dos estudantes. Segundo Raad (2016, p. 99), “[...] O conteúdo escolar é predefinido em cada ano e o interesse do estudante não é considerado. Tudo deve estar sob controle e programado previamente”. Nesse sentido, lança-se um olhar sobre a organização do currículo do estado de Mato Grosso do Sul.

O Quadro 7 a seguir representa a organização do currículo de forma pronta, em que os conteúdos são nomeados como objeto de conhecimento. Na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, além dos objetos de conhecimento, das práticas de linguagem e das habilidades a serem desenvolvidas, há também ações didáticas como sugestões para que o professor use como guia, o que pode interferir na prática do professor iniciante:

Quadro 7 – Campos de atuação da Língua Portuguesa 1º ao 5º Ano

Campos de atuação	Práticas de linguagem	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ações didáticas
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos (MS. EF15LP01. s.01).	Identificar a função social de textos que circulam nos diferentes contextos da vida cotidiana.	Considerar a realidade do estudante, utilizando exemplos próximos ao seu cotidiano, como rótulos de alimentos, embalagens.

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019, p. 119)

O controle e a programação de conteúdos atrelam currículos e propostas pedagógicas à referência nacional obrigatória. Embora se considere plural, a BNCC (Brasil, 2017) não considera questões específicas presentes em um País de dimensões continentais, como o Brasil.

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. (Brasil, 2017, p. 5)

No caso específico do currículo escolar de Mato Grosso do Sul, encontra-se a seguinte implicação, ao verificar os conteúdos e suas conexões com as necessidades de aprendizagem das crianças: não há um caminho para a liberdade. Existem dois aspectos a serem destacados no conceito de liberdade de Vygotsky (2001 *apud* Delari Júnior, 2009 p. 6):

(a) trata-se de uma conquista e não um pressuposto; é uma conquista que se obtém cooperando com alguém e não sozinho. No sentido de ‘emancipação’, entenda-se o mesmo, ainda que a terminação da palavra talvez ajude a nos sugerir uma ideia de ‘ação’, portanto ‘movimento’.

Vygotsky (1994) complementa essa ideia, ao afirmar que, “[...] com a libertação de milhões de seres humanos [da opressão], vem a libertação da personalidade humana dos grilhões que restringem o seu desenvolvimento. Essa é a primeira fonte [da transformação] – a libertação do homem” (Vygotsky, 1994, p. 181).

Baseado nesse contexto, o autor menciona que a liberdade é conquistada com a interação e cooperação entres os sujeitos da ação. De acordo com Vygotsky (1994), a “liberdade” aqui mencionada é a ideia de “emancipação”, mas é adquirida por meio das relações sociais, desenvolvimento psicológico e contextos específicos. A liberdade não é conquistada isoladamente, portanto, a colaboração é primordial.

No contexto escolar, os estudantes são submetidos a conteúdos prontos, testes, avaliações ou provas para cada disciplina, principalmente as provas que estão de acordo com as habilidades do currículo, fazendo com que memorizem os conteúdos. Eles são avaliados pelos seus acertos, pelas suas emoções, em dias tensos, como os de provas, o que pode interferir no seu desempenho. Além disso, o professor é visto como um transmissor de conhecimento, porque simplesmente transmite o que o currículo traz. Os conteúdos prontos geram opressão, e não há libertação.

Segundo Raad (2016, p. 101),

[...] nos anos 20 do século passado, em sua obra *Psicologia Pedagógica*, Vygotsky deixava clara sua posição marxista ao focar a necessidade de uma pedagogia ativa de base científica, em que o professor teria uma atitude de pesquisador, de cientista, não de transmissor, simplesmente, de conteúdos.

Essa mesma autora ainda acrescenta que,

[...] para Vygotski, o professor é o organizador do ambiente social, 'que é o único fator educativo'. Ou seja, ele cria as possibilidades para que ocorra a instrução, que modo a transformação do desenvolvimento iminente em atual. (Raad, 2016, p. 101)

Então, isto quer dizer que o professor deverá estruturar seu planejamento em consonância com o que estabelece o currículo, sem contar que há currículos prontos. É notório que existem implicações nesse sentido, pois o currículo é baseado em conteúdos prontos e com competências e habilidades, quando deveria ser baseado em conceitos.

Vygotsky (2007), considerando a dialética da psicologia, que tem a dialética do humano como o seu objeto, enfatiza a importância de compreender os conceitos dentro de um sistema conceitual amplo. Eles não devem ser analisados isoladamente, pois um conceito isolado perde parte de seu significado. Segundo o autor, é somente ao integrar um conceito em um contexto mais amplo que conseguimos realmente compreendê-lo e utilizá-lo de forma racional e intencional (Vygotsky, 2007).

A formação de conceitos científicos na escola, de acordo com Lima, Aguiar Júnior e Caro (2011), acontece por meio de diálogos, de forma organizada, entre os estudantes, que têm experiências e contextos diferentes. Isso quer dizer que o aprendizado não é transmitir conhecimentos, porém envolve o que os estudantes trazem sobre suas vivências e entendimentos de mundo, processos esses moldados pelos significados sociais e históricos que cada um atribui ao conteúdo do currículo. Por isso, os autores ressaltam a importância do contexto e da diversidade nas perspectivas em educação (Lima; Aguiar Júnior; Caro, 2011).

Para Vygotsky (2007), a atividade deve estar organizada, para que a criança consiga captar e, conseqüentemente, ocorra o desenvolvimento. Esse desenvolvimento que precisa ser potencializado por meio da atividade social de educação escolar é o desenvolvimento social da personalidade consciente. Logo, um currículo escolar que pretenda contribuir com e para esse desenvolvimento não pode

centrar o processo educativo na atividade individual do estudante. Como muitos fazem, trabalham na competição, na obtenção de *rankings*, quando deveriam trabalhar de forma coletiva, uma vez que é na cooperação de consciências que todos avançam.

A gênese social da personalidade e da consciência – da formação do ser humano como uma personalidade consciente, como função de suas relações sociais, mediadas por processos de significação. Sem considerar o desenvolvimento social do psiquismo como um todo, a contribuição da psicologia de Vygotsky à educação se esvazia, podendo se reduzir à retórica da importância da interação social na escola, do professor mediador, da promoção do desenvolvimento cognitivo ou a outros psicologismos tão presentes no ideário pedagógico. (Teixeira, 2022, p. 9)

Logo, as descrições de Teixeira (2022) e Vygotsky (2007) podem ser consideradas complementares, pois remetem à ideia de que são importantes a interação social e a atividade em colaboração no processo educativo. Vygotsky (2007) argumenta que o desenvolvimento humano não pode ser tratado de maneira isolada; entretanto, ele ocorre num contexto social e é mediado por relações sociais. Portanto, o currículo escolar deve favorecer a cooperação e a construção conjunta do conhecimento, em vez de se concentrar nas competências e habilidades individuais do saber fazer.

Segundo Mame, Miguel e Miller (2020, p. 11),

[...] o desenvolvimento do pensamento teórico nos escolares [...] significa o desenvolvimento de estratégias estruturais profundas, a compreensão crescente das crianças das características e relações básicas que estão não na superfície do material de estudo, mas que demandam abstração do fenômeno e penetração na substância.

Durante o período escolar, a criança passa por processos de ensino e aprendizagem. A capacidade dela de se aprofundar e criar estratégias com maior complexidade, pois vai muito além das informações superficiais, exige uma compreensão mais abstrata dos fenômenos, permitindo que compreenda as relações fundamentais do que está estudando (Lompscher; Hedegaard, 1999, p. 13, *apud* Mame; Miguel; Miller, 2020, p. 11).

Davidov (1988, p. 158) menciona que

[...] quando inicia seus estudos ao entrar numa escola, a criança começa a compreender os princípios básicos da consciência social, como a ciência, a

arte, a moral e o direito, pois é fundamental para o processo de desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência individual.

O autor orienta que a educação na infância é primordial tanto para o aprendizado de conteúdos quanto para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, essenciais para a formação do pensamento teórico e da consciência social. É primordial a organização dos conteúdos do currículo escolar de forma a contribuir para o desenvolvimento humano, e não apenas como transmissão de informações.

Assim, verificar se os conteúdos específicos estão em conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças é fundamental para que realmente ocorra seu desenvolvimento e aprendizagem. Na concepção de Raad (2016, p. 99), “[...] a aprendizagem é compreendida como resultado, expresso em números ou menções, e o bom aluno é aquele que obtém boas notas”. Portanto, basta ao estudante decorar conteúdos, memorizá-los, para obter ótimos resultados.

Já Davidov (1988 *apud* Teixeira, 2022, p. 11) alerta que “[...] compreender a aprendizagem evidencia, em sua sistematização, a defesa que Vygotsky fez do papel ativo do estudante em processo de escolarização – formação e instrução, como alguém que age com autonomia e tem domínio para fazer suas escolhas”. De acordo com Vygotsky (1987), para que ocorra o aprendizado, ele deve ser organizado e adequado; se não for, será impossível acontecer, pois resulta no desenvolvimento movimentando diversos processos.

Uma escola cuja concepção é embasada na THC significa que o estudante deve ter papel ativo em seu próprio processo de escolarização, agindo com autonomia e tendo suas escolhas. Nessa perspectiva, um conhecimento significativo

[...] é aquele que se transforma em instrumento cognitivo do aluno, ampliando tanto o conteúdo quanto a forma do seu pensamento. Essa concepção nos aproxima das contribuições teóricas histórico-culturais. Segundo Vygotsky, maior expoente dessa linha teórica, as práticas culturais são constitutivas do psiquismo. O ensino formal faz parte dessa cultura, portanto, também contribui para a formação dos sujeitos. (Sforni, 2004, p. 2)

Como Vygotsky (1998) alerta, não é qualquer ensino que conduz ao desenvolvimento mental, mas aquele que precede o desenvolvimento, exigindo uma correta organização nos currículos escolares. Os currículos escolares seguem as normas gerais, baseados em competências e habilidades que priorizam a memorização em detrimento de um aprendizado que ensine o estudante a pensar.

Para que o currículo escolar possa contribuir com o desenvolvimento das crianças, é essencial que ele promova uma reflexão crítica, a cooperação, como mencionam os autores, e a aplicação de conhecimentos em contextos que dialoguem com a sua realidade.

Assim, a aplicação de competências e habilidades no contexto escolar leva-nos a pensar em um ensino mecânico. Para que as crianças desenvolvam plenamente seu potencial, é necessário um currículo que perceba e corresponda às suas experiências, contextos e, principalmente, à interação social entre os sujeitos da ação. Portanto, são inúmeras as implicações decorrentes do currículo escolar em razão dos conteúdos específicos. Aqui, destacam-se apenas três, para delimitar a análise a ser realizada nesta pesquisa.

4.5.1 A “equivalência curricular” em todo o território brasileiro

A organização do currículo e de seus conteúdos específicos estão em conexão com as necessidades das crianças? Para tentar responder a essa questão, é necessário pensar na proposição “equivalência curricular”, ou seja, uma relação de igualdade num currículo em todo o território nacional. “Equivalência” é definida da seguinte forma:

- 1 qualidade de equivalente
- 2 relação de igualdade lógica ou implicação mútua entre duas proposições, de tal forma que cada uma delas só é verdadeira se a outra também o for
- 3 relação de equivalente noção de 'equivalência', usar *pospos.* -álage. (Houaiss; Villar, 2009, p. sXV)

Num país com vasta diversidade cultural e com dimensões gigantescas como o Brasil, dividido em classes sociais, é preciso considerar as diferentes realidades na forma de organização do currículo escolar. O currículo precisa ter conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças para promover seu desenvolvimento, pois, de acordo com Freitas, Zibetti e Miguel (2022), o ensino bom é aquele em que ocorre o desenvolvimento. Para isso, o processo de ensino depende do currículo escolar, pois ele que direciona os conteúdos a assimilar, a metodologia de trabalho didático-pedagógico e a organização da atividade de estudo dos estudantes

Agora vamos adotar a ideia de um currículo sociocultural para compreendermos suas diferenças e semelhanças. De acordo com Coppe e Dalarosa (2021, p. 9, grifo nosso),

[...] o currículo traz, na sua essência, questões econômicas, políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. Dessa forma, **um currículo sociocultural** estaria propondo não só uma relação de conteúdo a serem seguidos, mas dimensões que possibilitem uma formação humana e emancipatória para aquele aluno, que é considerado um sujeito histórico.

Para complementar, o homem é visto como um ser histórico, produto das relações sociais. Por trazer na sua essência questões históricas, um currículo sociocultural estaria contribuindo com uma formação humana e emancipadora.

Na perspectiva de Vygotsky (1989), a aprendizagem não é somente uma aquisição de informações e tampouco ocorre a partir da simples associação de ideias armazenadas na memória, mas gera um processo interno, ativo e interpessoal. Sendo assim, Vygotsky (1989) entende o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. (Rosa; Goi, 2024, p. 2)

Considerando a tese vygotskyana, faz-se necessário compreender como são abordados os termos “desenvolvimento” e “aprendizagem” para Vygotsky, sob uma perspectiva histórico-cultural. Já que se está tratando de equivalência curricular em todo o território brasileiro, será que essa equivalência curricular atenderá às necessidades das crianças?

Considerando que o termo “desenvolvimento” é bastante amplo, é essencial compreender qual desenvolvimento se está buscando. Assim sendo, aborda-se o desenvolvimento psicológico da criança na idade escolar, de acordo com Corrêa (2017). A Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky o seu iniciador e um de seus principais representantes, concebe o desenvolvimento infantil como

[...] fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais, mas intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamental considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas em que seu desenvolvimento se desenrola. (Pasqualini, 2009, p. 33)

Corrêa (2017, p. 382) menciona que “[...] Vygotsky argumenta, pois, que tal desenvolvimento não é determinado por leis naturais de caráter universal”. Salienta, ainda, que desse modo,

[...], evidencia a subordinação dos processos biológicos ao desenvolvimento cultural. Tal relação entre o plano biológico e o plano cultural é delineada em termos de uma diferenciação das funções psicológicas elementares, funções comuns a homens e animais, tais como a atenção e a memória involuntárias, das funções psicológicas superiores, funções exclusivamente humanas que possuem gênese fundamentalmente cultural e não biológica, tais como a atenção voluntária e o pensamento abstrato. (Corrêa, 2017, p. 382)

Vale ressaltar que o autor diz que “[...] não é qualquer tipo de ensino que contribui com o desenvolvimento da criança; antes, o conceito de ZDP não está ligado ao ensino de habilidades técnicas e especializadas, como andar de patins” (Corrêa, 2017, p. 383).

Segundo Raad (2016), na teoria histórico-cultural de Vygotsky, o conceito de desenvolvimento é bem complexo, pois envolve tanto avanços quanto recuos e, principalmente, de transformação dialética,

Apoiados em Vygotsky (2001), Freitas, Freitas e Santos (2022) pontuam que não é qualquer tipo de aprendizagem que promove o desenvolvimento. A aprendizagem precisa impulsionar o desenvolvimento e, para isso, ela precisa estar organizada para tal finalidade. Assim, o professor deve conhecer seu aluno para atuar na ZDP e o currículo escolar deve ter atividades condutoras que tenham o potencial para gerar o desenvolvimento psíquico.

Um currículo estático, em conformidade com os autores, dificilmente atenderá às necessidades das crianças para que ocorra a aprendizagem e gere desenvolvimento. É necessário um currículo voltado e articulado de maneira que ocorra tal desenvolvimento. Eidt e Duarte (2007) ressaltam que, para que ocorra o desenvolvimento mental, em que diversos processos são postos em movimento, deverá ocorrer uma organização adequada na aprendizagem. Sem isso, não seria possível acontecer.

Esse tópico tratou da equivalência curricular como uma das implicações do currículo escolar, ressaltando a relação de “desenvolvimento” e “aprendizagem”, sob o enfoque de uma psicologia histórico-cultural. A ideia aqui é perceber que o desenvolvimento das crianças não ocorre de uma maneira linear, universal ou

equivalente, mas está condicionado às relações sociais e culturais do ambiente em que vivem.

Além disso, Vygotsky (1998, p. 115) postula que “[...] uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental”. O autor enfatiza, num contexto histórico, as relações de interações sociais no processo de formação das funções psicológicas. Desse modo, o ensino deve ser organizado por um currículo que não seja estático, a ponto de ensinar por ensinar, mas que as crianças recebam o bom ensino, aquele que antecede o desenvolvimento.

Portanto, a BNCC (Brasil, 2017) prevê uma equivalência curricular entre os currículos das redes, tornando obrigatório seguir a Base. Todos deverão manter uma equivalência em seus currículos ou uma igualdade propriamente dita. A discussão apontou que um currículo escolar pronto pode não atender às necessidades dos estudantes, e a equivalência curricular pode ser necessária, sem deixar de atender às especificidades dos estudantes, pensando na inclusão de suas experiências.

4.5.2 O currículo e as “aprendizagens essenciais”

Ao consultar o termo “essenciais” no Dicionário Houaiss (Houaiss; Villar, 2009, p. 826, grifos nossos), tem-se o seguinte significado:

- 1 que é inerente a algo ou alguém
- 2 que constitui o mais **básico** ou o mais importante em algo; fundamental
- 3 que é necessário, **indispensável**
- 4 diz-se de aminoácido cuja síntese não é possível pelo organismo dos seres humanos, e que deve ser obtido através dos alimentos
- 5 da natureza da essência
- 6 diz-se da doença que existe por si mesma, não causada pela coexistência de outras
- 7 a coisa principal; **o indispensável**.

É notório que os termos “essencial” e “indispensáveis” estão relacionados. Vejamos o significado de indispensável:

- 1 que não se pode dispensar; **obrigatório**, imprescindível, inevitável (documentos i. para a emissão de um passaporte) (é absolutamente i. que paguemos estas visitas) (relações familiares i.)
- 2 p.ext. sem o que não se pode passar; muito importante para **satisfazer a um fim**, a uma necessidade; necessário, útil (camisetas de malha são i. em qualquer viagem) (ele se acredita i. à empresa) (qualidades e conhecimentos i. a um bom advogado)

3 p.ext. que não pode faltar por ser parte integrante da imagem que se tem de algo; costumeiro, habitual, infalível (a noiva trazia nas mãos o i. buquê de flores) (as i. compras natalinas). (Houaiss; Villar, 2009, p. 1.653, grifos nossos)

Segundo Jurach e Possan (2019, p. 552), “[...] um dos efeitos de sentido que se produz diante da designação ‘aprendizagens essenciais’ nos remete à ideia de limitar os conhecimentos, reduzir a capacidade de aprendizagem do sujeito, impor limites”. Dito de outra forma,

[...] é como se fosse possível ensinar apenas o mínimo dos conteúdos escolares porque é eliminado aquilo que não se considera como essencial. Na área de linguagens, é difícil se pensar em essencial, pois não há divisórias de conteúdos isolados, ensinamos a ler e a interpretar o mundo. (Jurach; Possan, 2019, p. 552)

Assim, é importante considerar o que é essencial e o que é indispensável. Esse enunciado dá a ideia de que apenas algumas aprendizagens — ou seja, as básicas — são consideradas importantes, o que, como as autoras destacam, remete a um ensino positivista. As chamadas “aprendizagens essenciais” levantam a questão: quais seriam essas aprendizagens com amplo significado? O que é essencial para um pode não ser para outro, pois pode não corresponder às suas reais necessidades. Dessa forma, a área das linguagens fica desvalorizada, uma vez que ela exige a operação com a interpretação (Jurach; Possan, 2019).

Segundo Malanchen (2014, p. 12), “[...] a pedagogia histórico-crítica visa a um currículo articulado, em que o ensino e o conhecimento partem do abstrato para o concreto, a fim de que o estudante compreenda a realidade social em que está inserido”. Com apoio no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, há uma noção consciente do trabalho educativo. As crianças tanto aprendem os conteúdos estipulados pelo currículo escolar quanto se transformam em personalidade nas salas de aula, por meio das relações sociais e do desencadeamento de suas atividades psíquicas.

Pode-se considerar, também, que as contribuições de Malanchen (2014) reforçam a ideia da seleção de conteúdo. A seleção deve ser consciente e intencional, permitindo ao sujeito compreender a realidade de forma articulada. Ambos ressaltam a importância da conexão entre teoria e prática. Em outras palavras, o acesso ao conhecimento, por meio do currículo escolar, promove a aprendizagem; como

resultado, ocorre o desenvolvimento nos estudantes de funções psíquicas superiores, como demonstrou o estudo de Martins (2013a, 2013b).

Ao se analisar o currículo do estado de Mato Grosso do Sul, encontrou-se no documento:

Assim, espera-se que este Currículo supere a fragmentação das políticas educacionais, contribua para a efetivação do acesso e permanência na escola e as 'aprendizagens essenciais' que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2017, p. 17)

Os estudantes, por meio do ensino, receberão “as aprendizagens essenciais”, o que contradiz o quesito que diz: assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Com aprendizagens essenciais, será que é possível a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes?

Vale ressaltar que aprendizagens limitadas não contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, uma vez que deveria “[...] contextualizar o conceito vygotskyano de importância extrema no que concerne ao desenvolvimento psicológico: a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)”. Com o conceito de ZDP, (Vygotsky 2013 *apud* Corrêa, 2017),

[...] reivindica que o bom ensino é aquele que passa adiante do desenvolvimento e o guia, fazendo o desenvolvimento avançar. A abertura e a disponibilidade do professor para desempenhar o papel de mediador, propondo demonstrações, perguntas-guias, etc. em situações de interação, são aspectos vitais para a apropriação do conteúdo. (Corrêa, 2017, p. 383)

Ressalta-se ainda que nem todos os professores desempenham esse papel de mediador, pois recebem orientações nas suas formações e são direcionados a trabalhar as “Competências e Habilidades” que se encontram no currículo, por ser de caráter obrigatório. Como consequência, as aprendizagens essenciais limitam o aprendizado do estudante.

4.5.3 Aspectos pedagógicos

Este tópico trata do currículo em seus aspectos pedagógicos. Saviani (2008), ao defender uma perspectiva sócio-histórica crítica, sustenta que, ao contrário da BNCC (Brasil, 2017), os conteúdos são imprescindíveis.

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. (Saviani, 2008, p. 45)

Como menciona Saviani (2008), a priorização dos conteúdos é a base para todo o processo da educação, pois é necessário ter um “norte”, e é fundamental o domínio da cultura para que as pessoas possam participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Portanto, o currículo deve ser pautado pela relevância dos conteúdos a serem abordados.

A organização do currículo do estado de Mato Grosso do Sul é limitada, pois apresenta ações didáticas prontas como sugestões, o que, de certa forma, induz o professor — especialmente o iniciante — a executá-las da maneira sugerida, por ser mais prático, já que muitas vezes não há tempo suficiente para inserir aquilo que realmente precisa ser trabalhado. Tudo está pré-definido e controlado. Dessa forma, é possível que se adotem bases teóricas práticas que, de fato, tornam as atividades incompatíveis com a realidade das crianças, não atendendo às suas necessidades de aprendizagem.

É relevante salientar que o planejamento dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino é realizado por meio de um sistema completamente informatizado, *on-line*, que contém a programação do que o(a) professor(a) precisa trabalhar — ou seja, as habilidades. A análise do currículo do estado de Mato Grosso do Sul, especificamente da disciplina de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (ver Figura 3), mostra que ele é uma cópia da BNCC (Brasil, 2017), e seu planejamento é uma cópia do currículo.

Afinal, o estado de Mato Grosso do Sul, por se tratar de uma região com seus aspectos culturais e regionais, que diferem de muitos outros estados, não teve tanta autonomia para elaborar seu currículo. Visto que é orientado fazer um currículo baseado na BNCC (Brasil, 2017). A maior preocupação com o currículo escolar e suas

implicações é saber se os conteúdos específicos estão em conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças.

Segue, na Figura 3, o modelo de currículo que eventualmente é trabalhado nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul:

Figura 3 – Modelo do currículo do estado de Mato Grosso do Sul como componente curricular de Língua Portuguesa

8.3.2.2 Campos de Atuação, Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento, Habilidades e Ações Didáticas

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ao 5º ANO			
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	(MS.EF15LP01.s.01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	Esta habilidade permite que o estudante reconheça que os textos se organizam em gêneros, que possuem funções sociais relacionadas aos diferentes campos de atuação nos quais circulam. Espera-se que o estudante reconheça que para cada informação há um gênero textual que circula nas diversas mídias (impressa, de massa e digital), que fazem parte da esfera pública. Ou seja, não é em qualquer gênero que se busca informação: para cada intenção de dizer há um gênero mais adequado. Para tanto, é preciso considerar a realidade do estudante, contemplando em sala de aula gêneros diversos, como rótulos de alimentos, embalagens de produtos utilizados diariamente, bulas de remédios, placas de trânsito, nomes de ruas, contas de energia, água e telefonia, e suportes (jornais, revistas, gibis), dentre outros. A progressão da habilidade pode ser estabelecida com base nas esferas de atividades selecionadas, nos gêneros a serem estudados, nas mídias em que a produção circulará, em quem produziu e a

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019, p. 119)

Percebe-se na Figura 3 acima, que tanto o currículo escolar quanto o planejamento particularmente já estão definidos, padronizados para serem seguidos. No Quadro 8 abaixo, apresentamos o modelo de planejamento aplicado na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul de Linguagens, que inclui Língua Portuguesa:

Quadro 8 – Modelo do planejamento do estado de Mato Grosso do Sul como componente curricular de Linguagens - Língua Portuguesa

Professor	Ano de Referência	Tipo de Atendimento	Curso	Ano/Fase	Turno	Período de Avaliação
–	2024	Não se aplica	Ensino Fundamental	5º Ano	Integral	1º Bimestre
CÓDIGO DE HABILIDADE		DESCRIÇÃO DA HABILIDADE		UNIDADE CURRICULAR		
MS.EF05LP05.5.05		Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.		Língua Portuguesa – RA		
MS.EF05LI00.n.01		Recordar por meio de revisão oral, escrita e de leitura, o conteúdo aprendido durante o ano letivo anterior de modo a ampliar a dimensão intercultural.		Língua Inglesa		
DISCIPLINA/UNIDADE CURRICULAR		CÓDIGO DE HABILIDADE		OBJETO DE CONHECIMENTO		
Arte		MS.EF15AR01.n.23		Contextos e Práticas – Conhecer e apreciar brincadeira, contos, lendas mundiais, nacionais e do Mato Grosso do Sul.		
Arte		MS.EF15AR01.s.01		Contextos e Práticas – Identificação do que são as Artes Visuais, apreciações, reconhecimentos estéticos, contextualizações e práticas de desenhos, pinturas, esculturas, gravuras, etc.		
Arte		MS.EF15AR02.s.02		Elementos da Linguagem – Exploração, reconhecimento, percepção dos elementos que constituem as Artes Visuais, especificamente: ponto, linhas, forma, cor, textura, espaço, etc.		

Fonte: adaptado pela autora (2025) de Mato Grosso do Sul (2024)

Na próxima seção, tratar-se-á da formação continuada e da lógica do currículo prescrito.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA E A LÓGICA DO CURRÍCULO PRESCRITO: ENTRE A TÉCNICA E A EMANCIPAÇÃO

O currículo do Estado de Mato Grosso do Sul (2019), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores – BNC-Formação (Brasil, 2020) convergem no sentido de exigir que os docentes estejam preparados para atender às novas demandas sociais. Para isso, espera-se que se apropriem dos documentos norteadores e apliquem seus conhecimentos em sala de aula, segundo os princípios que lhes foram direcionados em sua formação. A BNCC (Brasil, 2017) destaca que é fundamental o desenvolvimento de competências e a apropriação de uma educação integral.

O currículo do estado de Mato Grosso do Sul (2019), ao se apoiar em Nóvoa (1995), defende que o professor deve ser autor de sua formação, refletindo sobre sua prática e aprendendo com ela. André (2016) reforça que a formação docente deve ser alicerçada na pesquisa e na prática, indo além da simples reprodução de conteúdos. Entretanto, embora esses princípios apareçam no texto oficial, o currículo entra em contradição: em vez de promover a reflexão crítica, reforça a reprodução do currículo oficial e instrumentaliza os professores.

A formação continuada, nesse contexto, reproduz o currículo prescrito de forma acrítica, seguindo normas vigentes e reforçando as determinações das políticas educacionais. Essa lógica é expressa pela ênfase em competências, habilidades, metas, avaliações externas e em uma perspectiva técnico-operacional de ensino, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2017).

Embora a construção do currículo tenha sido realizada de forma coletiva, com participação de diferentes sujeitos, a questão política mostra-se determinante. Nesse sentido,

[...] ressalta-se fortemente a manifestação contrária frente ao ideário reprodutivista da BNCC e, sobretudo, das novas BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), visto que o papel da escola não é atender aos interesses neoliberais de produção de mão de obra, mas sim de produzir em cada indivíduo singular a humanidade coletiva, que só pelas demasiadas apropriações do conhecimento acumulado é possível. Se não for pela escola, os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os burgueses já dominam e, conseqüentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem. E, se não for pela sua atividade de trabalho (ensino), as professoras não poderão encontrar no objeto da ação de formação continuada os motivos para a satisfação das suas necessidades formativas. (Ximenes; Melo, 2022, p. 758)

Dessa forma, os professores são orientados a aplicar o currículo tal como está prescrito, sem espaço para análise crítica, reflexão pedagógica ou adaptação às realidades concretas da escola e dos estudantes. O próprio documento curricular já apresenta ações didáticas como sugestões, além das habilidades organizadas por bimestre. Com isso, instaura-se um processo de instrumentalização docente, no qual o professor é reduzido a mero executor de tarefas e de conteúdos padronizados, sem autonomia, engessado e guiado por manuais.

Esse cenário compromete a inserção de práticas diferenciadas, na medida em que o docente se torna um reproduzidor das políticas educacionais alinhadas a uma lógica meritocrática e gerencialista.

5.1 A formação continuada no contexto das políticas curriculares

Tanto a BNCC (Brasil, 2017) quanto a BNC-Formação (Brasil, 2020) impactam diretamente a formação docente. O foco da formação de professores passou a ser a aplicação da BNCC, o que resulta em um engessamento curricular e prático, além da perda de autonomia. Em vez de formar professores-pesquisadores, capazes de expandir suas práticas pedagógicas, promove-se um treinamento técnico para o cumprimento de metas e aplicação de competências e habilidades.

Esse processo reforça a dicotomia entre ensino e aprendizagem, conteúdo e forma. A nova configuração de formação continuada, proposta e imposta pela BNCC (Brasil, 2017) e pela BNC-Formação Continuada (Brasil, 2020), provoca uma cisão entre epistemologia e ontologia, reduzindo a atividade docente à dimensão do “fazer” alienado, mediado por conteúdos de caráter predominantemente pedagógico-formal (Ximenes; Melo, 2022).

Assim, a formação é pensada para adequar o professor ao sistema, e não para formar profissionais críticos e autônomos. O currículo é tratado como produto estático, sem abertura para a criatividade ou a reflexão. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende o currículo como produto histórico, resultado de lutas coletivas e disputas entre classes, envolvendo dimensões ideológicas, políticas e pedagógicas (Saviani, 2016).

Ximenes e Melo (2022) observam que a reconfiguração da formação continuada da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul, subsidiada por uma premissa pragmática e tecnocrática de educação e formação docente, “[...] elege como conteúdo principal das ações de formação os conteúdos pedagógicos, que objetivam um ‘saber fazer’ desprovido de teoria (conteúdo) e de intencionalidade” (p. 759).

Portanto, ainda que o currículo estadual dialogue com a BNCC e a BNC-Formação, o professor passa a ser concebido como executor das políticas educacionais, tornando o documento incoerente com a perspectiva aqui defendida, que entende que o currículo deve se apoiar na Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em consonância com o Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Essas bases permitem que o currículo seja pensado em função do desenvolvimento do estudante e da liberdade docente para aplicar atividades que promovam a emancipação.

Nesse sentido, defendemos um currículo de caráter sociocultural e histórico-crítico, pois,

[...] assim, a Pedagogia Histórico-Crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional, e isto representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal. Portanto, compreende que o conhecimento tem um caráter histórico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens. (Ribeiro; Zanardi, 2018, p. 8)

O currículo escolar, portanto, não deve ser reduzido a um conjunto fixo de conteúdos ou disciplinas, mas compreendido como ferramenta de mediação entre o saber erudito e os estudantes. A apropriação desse saber é essencial ao desenvolvimento intelectual e à emancipação social, pois, ao aprender os conhecimentos considerados clássicos ou universais, os estudantes adquirem instrumentos para compreender e transformar a realidade em que vivem.

5.2 Formação e reprodução da lógica gerencialista

Os professores, no contexto do currículo estadual, são levados a seguir rigorosamente as habilidades e competências estabelecidas. Um exemplo disso pode

ser observado na Figura 3 – Modelo do currículo do Estado de Mato Grosso do Sul como componente curricular de Língua Portuguesa (ver p. 74).

Nesse sentido, Duarte (2016b, p. 84) procura articular a valorização do conhecimento universal, sem desconsiderar os saberes do senso comum: “Por um lado, o trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como limite ou referência principal”. Em outras palavras, o autor defende que é preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado. Assim, não basta apenas o “saber fazer” imposto pela BNCC (Brasil, 2017).

Contudo, a formação docente apresenta pouca autonomia. Caso fosse orientada por uma perspectiva crítica e voltada para o desenvolvimento humano e a emancipação, certamente os professores poderiam articular melhor suas práticas pedagógicas. No entanto, prevalece no currículo escolar o que foi preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), de modo que as contribuições de diferentes colaboradores parecem ter se perdido diante da imposição normativa.

Embora o currículo seja imposto pela BNCC (Brasil, 2017), é preciso pensar em alternativas socioculturais que possibilitem ao estudante desenvolver o pensamento teórico, condição necessária para a formação de cidadãos críticos. Como assevera Saviani (2016), o debate sobre currículo ocupa centralidade nos estudos educacionais, constituindo um aporte teórico fundamental para a reflexão crítica nesse campo.

5.3 Diálogo com a Teoria Crítica (MHD, THC e PHC)

A formação continuada deveria constituir-se em espaço de escuta e valorização das experiências dos professores, que atuam diretamente nas escolas e conhecem as realidades concretas, em vez de se restringir a uma adaptação técnica do currículo escolar.

A defesa de um currículo baseado na Teoria Histórico-Cultural (THC), na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) pauta-se na necessidade de oportunizar ao estudante o desenvolvimento do pensamento teórico, contribuindo para uma concepção crítica da realidade e para a construção de uma sociedade mais justa.

No entanto, os conteúdos são frequentemente fragmentados e trabalhados de forma mecânica, baseados na memorização e na decodificação. Esse processo não oportuniza que os estudantes reflitam sobre sua própria aprendizagem, especialmente nos processos de leitura e escrita.

Partindo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, busca-se compreender a educação a partir do desenvolvimento histórico-objetivo. Para Saviani (2016), essa perspectiva pressupõe o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história como resultado do desenvolvimento material e das condições objetivas da existência humana.

Na posição de pesquisadora e professora, deve-se defender a necessidade de que o professor atue de forma crítica, e não apenas como executor de políticas. É imprescindível que ele seja reconhecido como sujeito capaz de contribuir por meio de sua prática e de suas pesquisas, construindo uma educação justa e igualitária. Esse reconhecimento é urgente diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas, sobretudo com o crescente acesso das crianças às redes digitais. O professor não pode ser apenas um transmissor de conhecimento ou mediador mecânico; precisa atualizar-se frente às novas demandas.

Assim, defende-se neste trabalho a adoção da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que valorizam o saber sistematizado e científico como direito de todos, condição para o desenvolvimento do pensamento teórico. A formação almejada pela Pedagogia Histórico-Crítica é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal, como afirma Duarte (2016b).

Reduzir a Pedagogia Histórico-Crítica a um conjunto de passos didáticos é um equívoco, pois ela vai muito além: propõe a transformação da sociedade por meio da educação. A formação omnilateral condiz com a concepção de integralidade em todas as dimensões – cognitiva, moral, física, estética e social – e tem como objetivo o desenvolvimento de sujeitos livres, críticos e comprometidos socialmente.

Complementando essa perspectiva, Malanchen (2014, p. 215) observa:

É oportuno destacar inicialmente que, num currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

A autora reforça que a Pedagogia Histórico-Crítica não busca apenas transmitir conhecimentos ou estimular críticas superficiais, mas formar sujeitos capazes de transformar a realidade.

Duarte (2016b, p. 74) também reconhece o caráter político do currículo:

Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como eles poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm um forte caráter político.

O autor complementa:

Deste modo, a apropriação dos conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a permitir a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para sua transformação pela prática social. A apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade. (Duarte, 2016b, p. 87)

Nesse sentido, Duarte (2016b) aponta a importância do conhecimento científico para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a formação integral do estudante. Essa análise dialoga com Facci (2021, p. 170), que acrescenta:

As funções atuam dentro de um sistema interfuncional, estabelecendo novas relações e conexões, à medida que a criança interage com os signos. Há uma reorganização das funções, como atenção, memória e abstração. A criança elabora formas menos diretas para resolver desafios escolares, fortalecendo o uso das funções psicológicas superiores, tão importantes para a atividade de estudo. Esse processo não tem relação direta com a idade, mas com as exigências postas na relação do sujeito com o meio.

Assim, não há possibilidade de um currículo crítico sem uma formação docente igualmente crítica. É necessário romper com a lógica vigente e propor currículos fundamentados na PHC e na THC, alinhando teoria e prática nas formações inicial e continuada.

5.4 Considerações críticas sobre a BNCC e o currículo de Mato Grosso do Sul

A lógica da BNCC (Brasil, 2017), marcada por um modelo de racionalidade técnica, impõe aos professores uma atuação restrita, reduzindo-os à condição de

meros executores de competências e habilidades previamente definidas. Essa lógica esvazia a dimensão crítica do currículo e compromete a autonomia docente, ao passo que prioriza resultados imediatos em detrimento do desenvolvimento humano integral.

Saviani (2016, p. 74) alerta para os limites de um currículo descolado da realidade social:

A escola não pode se contentar em transmitir os conteúdos como se fossem um fim em si mesmos. Cabe-lhe criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento elaborado historicamente, articulando-o com as necessidades concretas da sociedade em que vivem.

Dessa forma, o currículo não pode ser reduzido a uma sequência de competências pragmáticas, mas deve possibilitar o acesso ao conhecimento universal, condição fundamental para a emancipação humana.

Ao mesmo tempo, é necessário recuperar a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação social e da apropriação da cultura. Vygotsky (2001, p. 63) afirma: “Todo o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do indivíduo”.

Com base nessa concepção, o currículo deve possibilitar experiências educativas que estimulem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como memória, atenção, abstração e pensamento conceitual. O enfoque apenas em habilidades técnicas, como proposto pela BNCC (Brasil, 2017), compromete esse processo e reduz a função social da escola.

Além disso, a própria formação continuada de professores, no contexto de Mato Grosso do Sul, revela-se fortemente alinhada a essa perspectiva gerencialista. Em vez de constituir um espaço de reflexão crítica, acaba sendo um momento de mera adaptação às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017). Nesse sentido, há uma clara contradição entre a retórica da formação crítica e a prática efetiva de reprodução de políticas centralizadas.

Portanto, torna-se urgente propor alternativas pedagógicas que recuperem a dimensão crítica da educação. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico-Cultural oferecem fundamentos sólidos para a construção de currículos voltados ao

desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência crítica, articulando escola, sociedade e transformação social.

A análise do currículo escolar do Estado de Mato Grosso do Sul, à luz da Teoria Histórico-Cultural, evidencia os limites de um modelo educativo centrado na BNCC. Embora se apresente como uma proposta nacional integradora, a BNCC (Brasil, 2017) reforça a fragmentação dos conteúdos, a padronização das práticas e a redução do papel docente.

Em contrapartida, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica indicam caminhos para uma formação humana omnilateral, comprometida com o desenvolvimento do pensamento teórico e com a transformação da realidade social. O conhecimento científico, entendido como herança cultural da humanidade, precisa ser garantido a todos os estudantes como direito inalienável, condição essencial para o exercício pleno da cidadania.

Romper com a racionalidade técnica e superar a lógica gerencialista são desafios urgentes para a educação brasileira. Isso exige currículos que articulem teoria e prática, valorizem o trabalho docente e promovam a formação crítica dos estudantes. Apenas assim será possível construir uma escola comprometida não apenas com a adaptação às demandas imediatas, mas com a emancipação humana e a transformação social.

Na próxima seção, pretende-se verificar as possíveis implicações da pedagogia histórico-cultural e histórico-crítica no desenvolvimento de currículos escolares para que haja a efetividade das análises.

6 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Nesta seção, pretende-se aprofundar o conhecimento acerca da Teoria Histórico-Cultural (THC), verificando suas contribuições para o desenvolvimento humano. Pretende-se verificar as possíveis implicações de seu uso no desenvolvimento de currículos escolares, usados como base para as subseções.

Nessa perspectiva, buscamos compreender a THC de Lev Semionovich Vygotsky¹ (1896-1934), um importante soviético pensador do campo da educação e da psicologia do século XX. Por meio dos seus estudos e pesquisas, ele elaborou essa teoria com seus colaboradores Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), que juntos formaram o grupo conhecido como Troika. Essa teoria contribuiu para o campo da educação, com foco no desenvolvimento da humanidade (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013).

Segundo Mello, (2004) para essa teoria,

[...] a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência. (Mello, 2004, p. 136)

Assim, compreende-se que, na THC, a criança nasce com a potencialidade de aprender. O que ela exatamente precisa é de uma pessoa mais experiente (professor) que ajude em seu processo de desenvolvimento, já que sozinha não consegue aprender todo o conhecimento acumulado. O que ela já consegue fazer sozinha é designado de “desenvolvimento real”; e o que vai precisar fazer com a ajuda do outro, na transmissão da cultura, porque não consegue fazer sozinha, é denominado “desenvolvimento próximo”. Ela precisará utilizar os objetos da cultura; por exemplo, instrumentos e signos. Para se apropriar desses elementos da cultura, precisamos observar qual conteúdo contribuirá com a aprendizagem dessa criança.

Nesse sentido, a THC fornece base para um trabalho docente com foco no desenvolvimento humano, que é moldado pelo contexto histórico e cultural no qual o sujeito é inserido. Essa teoria preconiza a questão do desenvolvimento humano, como a personalidade, a identidade e o pensamento teórico do sujeito.

¹ O nome do autor que aparece de diferentes formas, como Vygotski, Vygotsky, Vigotski, Vygotsky, entre outras. Neste trabalho será Vygotsky, porém as referências ao fim do trabalho, serão escritas conforme a grafia do texto original.

Para compreender o desenvolvimento humano, conceitua-se, segundo Davidov e Márkova (2019), que o desenvolvimento humano se realiza por meio da apropriação, pelo indivíduo, da experiência histórico-social representada nos conhecimentos e nas habilidades, nos quais estão condensadas as capacidades humanas e as formas gerais da atividade psíquica (Davidov; Márkova, 2019). De acordo com os autores, o desenvolvimento humano possui forte ligação com a socialização. É por meio desse processo que os sujeitos aprendem, relacionando com outras pessoas, em diferentes ambientes, e internalizando os conceitos adquiridos na convivência social.

Para isso, é necessário identificar quais conhecimentos podem ser produzidos em diferentes fases do desenvolvimento humano a fim de possibilitar sua plena humanização. Segundo, Duarte e Martins (2012), ambos explicam que

o critério utilizado para identificar os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento humano em sua forma plena: É importante esclarecer que esse critério não é dado por alguma referência metafísica anistórica ou por alguma concepção teleológica da história como algumas pessoas equivocadamente pensam ser o caso do marxismo. O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas possibilidades se concretizem. (Duarte; Martins, 2012, p. 16)

Os autores discutem os critérios para definir quais conhecimentos são primordiais para o desenvolvimento humano. Sabe-se que é na escola que esses conhecimentos podem ser produzidos, pois é papel da instituição escolar ofertar o acesso aos saberes científicos, artísticos e filosóficos de forma organizada e planejada, por meio do currículo escolar, que representa o próprio conteúdo da educação. Se o objetivo for apenas promover práticas e conhecimentos espontâneos, em detrimento de saberes intencionais e aprofundados, de que forma, então, ocorrerá o desenvolvimento humano?

O conhecimento é neutro; não pertence a nenhuma classe específica — nem à burguesia nem à classe trabalhadora —, mas sim a todos. Todos têm o direito ao acesso igualitário ao saber sistematizado. Portanto, o currículo escolar deve ofertar os conhecimentos que possibilitem aos sujeitos atuarem de forma livre e plena, levando em conta o estágio de desenvolvimento social e as práticas objetivas que tornam esse ideal possível. Para isso, é necessário que haja uma base teórica

consistente para o trabalho docente. Mello e Lugle (2014, p. 262) mencionam que a THC fornece base para direcionar um trabalho docente, em que

[...] a educação almejada é uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico.

Sobre a construção da personalidade, no livro intitulado *Atividade, consciência² e personalidade*, do estudioso Leontiev (2021), a palavra “personalidade” é designada apenas para o desenvolvimento humano. Ela é uma formação humana especial, que não infere na sua atividade adaptativa; por meio de suas atividades, o sujeito adquire sua personalidade, produzida pelas relações sociais. Ela não é genética; é formada ao logo do tempo por meio das relações sociais e culturais.

Para conceituar a personalidade, segundo Martins (2013a, p. 83), “[...] é um produto da atividade individual condicionada pela totalidade social”. Nesse sentido, Leontiev (1978) afirma que é por meio da atividade do sujeito que há possibilidade de se compreender a gênese e o desenvolvimento da personalidade, sendo sua unidade de análise psicológica do processo de personalização (Leontiev, 1978; Séve, 1979),

Nessa perspectiva, a personalidade também passa por estágios. À medida que a pessoa passa por experiências, ela vai sendo influenciada por fatores sociais e históricos. Assim, a escola tem um papel primordial na construção da identidade dos sujeitos, e um currículo sociocultural é a base para o desenvolvimento que estamos almejando (Leontiev, 2021).

A Psicologia Histórico-Cultural amplia o olhar sobre a constituição do psiquismo considerando os determinantes históricos, políticos e sociais na formação da individualidade, pois não nascemos humanos, mas nos humanizamos no processo de apropriação do conhecimento. A formação da consciência, nessa direção, deve ser pensada a partir do cunho social, pois o arcabouço biológico que nos compõe deverá ser superado pela apropriação do desenvolvimento histórico e social que se objetivará nos sujeitos, oferecendo contornos especificamente humanos para cada um. (Leontiev, 2021, p. 196)

² Conforme Toassa (2006, p. 72), A consciência é sempre consciência socialmente mediada de alguma coisa (Vygotsky, 1993), é a própria relação da criança com o meio, e, de modo mais tardio, da pessoa consigo própria (Luria, 1988). A consciência não é sistema estático, mecanicista: relaciona-se ao desenvolvimento da conduta voluntária.

Segundo Damázio e Rosa (2016, p. 499), as produções científicas e proposições para o ensino de Davidov “[...] expressam o comprometimento deles com as bases essenciais da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade e, conseqüentemente, das teses da matriz filosófica, o materialismo histórico e dialético”. Para os autores, a Teoria Histórico-Cultural (THC) do desenvolvimento psíquico humano parte do pressuposto de que “[...] as fontes e os determinantes deste desenvolvimento se encontram na cultura, historicamente constituída” (Davidov, 1988, p. 247). De acordo com Davidov (1988), não são apenas os fatores biológicos que moldam o desenvolvimento humano, mas, em grande parte, os fatores sociais e culturais, construídos historicamente.

Mello e Lugle (2014) também argumentam que a THC fornece subsídios fundamentais para a compreensão do desenvolvimento humano. Segundo as autoras, o ser humano é um ser social que constrói sua personalidade, identidade e consciência por meio das interações culturais e sociais. Citando Vygotsky, afirmam que o desenvolvimento humano está intrinsecamente condicionado à apropriação da experiência histórica acumulada, sendo a cultura a fonte das qualidades humanas. Leontiev (1978), por sua vez, afirma que o desenvolvimento ocorre por meio da relação do sujeito com a cultura (Vicentini; Barros, 2017 *apud* Mello; Lugle, 2014).

Ferreira e Schlickmann (2022) complementam que a aprendizagem se realiza por meio das interações sociais, situadas em contextos sociais e históricos, sendo a linguagem um instrumento primordial, pois é por meio dela que ocorrem a comunicação e o desenvolvimento do pensamento. O contexto histórico, enquanto ambiente, molda o sujeito: suas vivências, particularidades, experiências, aspectos biológicos e condições materiais — todos esses elementos influenciam diretamente o processo de desenvolvimento.

Diante disso, defendemos que toda prática pedagógica deve estar embasada em uma teoria que possibilite responder à seguinte questão: como o currículo escolar influencia a formação dos estudantes? A partir desse questionamento, esta pesquisa direciona-se à análise do currículo do estado de Mato Grosso do Sul e de como ele pode interferir no desenvolvimento dos estudantes, especialmente no campo psíquico. Para responder, fundamentamo-nos na Teoria Histórico-Cultural, por seu foco no desenvolvimento humano, concluindo, assim, que essa teoria é essencial para uma compreensão crítica do currículo no contexto escolar.

6.1 O currículo escolar sob o enfoque da THC

Vygotsky, precursor da Teoria Histórico-Cultural (THC), e seus colaboradores sustentam a ideia de que o desenvolvimento psicológico das crianças está vinculado às condições da organização social. Neste tópico, discutiremos o processo de aprendizagem e desenvolvimento segundo essa teoria, com ênfase no currículo escolar.

A THC oferece uma perspectiva relevante para compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem como parte da interação do indivíduo com a cultura, sendo essa interação um componente essencial do próprio processo de formação humana. Essa compreensão está presente na obra *Teoria e prática da perspectiva histórico-cultural* de Lev Vygotsky, organizada por Dias (2021).

Considerando que o sistema de ensino brasileiro é regido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), os currículos escolares e suas respectivas propostas devem seguir as diretrizes gerais estabelecidas por esse documento para sua elaboração e execução. Assim, os currículos escolares adotam um padrão, e seus planejamentos geralmente são apresentados como sugestões de práticas didáticas previamente estruturadas.

Vale ressaltar que este trabalho não se propõe a esgotar toda a discussão teórica inerente à articulação com a THC — tema que pode ser aprofundado em estudos futuros —, mas concentra-se na análise do currículo do estado de Mato Grosso do Sul e nas possíveis interferências desse documento no desenvolvimento dos estudantes, especialmente no aspecto psíquico.

A seguir, buscamos compreender se a proposta curricular do estado de Mato Grosso do Sul está alinhada às necessidades de aprendizagem das crianças. Para isso, é necessário analisar o currículo escolar sob o enfoque da perspectiva histórico-cultural, especialmente no que se refere aos conceitos de “aprendizagem e desenvolvimento”.

Para a pedagogia histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio da aprendizagem.

Nessa perspectiva, nas palavras de Melo *et al.* (2020, p. 83), “[...] no que se refere ao conceito de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural [...] trata-se de um processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas

aptidões, numa apropriação das obras da cultura historicamente constituídas pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas.”

Os autores discutem o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, que não ocorre de forma isolada, mas por meio da interação com o meio e com outros sujeitos. São os instrumentos e os signos que mediam a internalização dos significados e sentidos, processo que se dá na relação do sujeito com o ambiente sociocultural (Melo *et al.*, 2020, p. 360).

Segundo Souza e Andrada (2013), o estudo das funções psicológicas, na perspectiva histórico-cultural, explicita o modo como o natural e o cultural se relacionam no desenvolvimento, de modo que, por meio da mediação cultural, as estruturas psíquicas elementares/básicas transformam-se em processos superiores.

Retomando as noções de Melo *et al.* (2020, p. 360), o instrumento realiza modificações externas, enquanto o signo promove transformações internas no sujeito. O comportamento dos indivíduos é influenciado culturalmente por meio do signo. É através dos signos e dos instrumentos que se desenvolve o processo de construção de significados e sentidos.

A diferença mais essencial entre **signo e instrumento**, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente e deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. (Vygotsky, 2007, p. 55, grifo nosso)

Vygotsky (2007) explica a diferença entre signo e instrumento: em um exemplo prático do cotidiano, utilizamos uma ferramenta como a faca. Ela serve para auxiliar uma pessoa na realização de uma tarefa, como cortar alimentos para a execução de uma receita. O instrumento, portanto, influencia diretamente o resultado de uma ação. Já o signo pode ser representado por uma palavra ou símbolo e constitui um meio da atividade interna, voltado ao controle do próprio indivíduo. A receita que se lê enquanto se cozinha é um exemplo de signo; ela não altera os alimentos fisicamente, mas orienta a ação e organiza o pensamento quanto à forma de preparo. A receita contribui para que a pessoa se concentre e siga etapas, mas não modifica a natureza dos

alimentos. Enquanto a faca impacta fisicamente a tarefa, a receita direciona a mente e o comportamento em relação à atividade.

Os currículos devem estar efetivamente alinhados às necessidades dos estudantes, e não apenas ao “saber” e ao “saber fazer”, mas também às aprendizagens consideradas essenciais e significativas. Considerando que o currículo é uma proposta de ensino que os professores recebem durante sua formação, é sabido que esses profissionais devem planejar suas práticas em conformidade com esse documento, desenvolvendo, ao longo do ano letivo, as competências e habilidades previstas.

Dermeval Saviani (2008) reafirma a importância prioritária que deve ser dada aos conteúdos escolares. O autor argumenta que os conteúdos são fundamentais para a aprendizagem e que, sem eles, o processo educativo se torna vazio — uma ilusão. Ele defende que nossa luta deve sempre priorizar os conteúdos, pois, sem eles, não há aprendizagem verdadeira.

Saviani (2008) enfatiza ainda que

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. (Saviani 2008, p. 55)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017) textualmente alinhada ao contexto da inserção no mercado de trabalho, sobretudo no que se refere à padronização e uniformização do ensino, à equivalência curricular e às aprendizagens mínimas. No entanto, essa proposta parece estar distante dos princípios da Teoria Histórico-Cultural, especialmente no que diz respeito à realidade dos estudantes e ao atendimento das necessidades específicas das crianças.

No contexto educacional, a aplicação da Teoria Histórico-Cultural no desenvolvimento de currículos escolares pode trazer implicações positivas, uma vez que as instituições escolares desempenham um papel fundamental na formação dos estudantes. Esse impacto, contudo, depende de como os sistemas educacionais são orientados e da forma como as escolas organizam suas práticas pedagógicas.

6.2 O currículo escolar sob o enfoque da PHC

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Cultural (PHC), Malachen (2021) ressalta a importância do conhecimento intelectual acumulado pela humanidade, indo além dos bens materiais. A autora enfatiza que os conteúdos do currículo devem ser apresentados em seus contextos históricos, de modo que os estudantes possam compreender as transformações sociais e culturais, sendo incentivados a se tornarem sujeitos pensantes, capazes de questionar e problematizar informações, promovendo, assim, sua autonomia. O currículo, portanto, deve ser um instrumento de formação crítica, preparando-os para a transformação da sociedade (Malachen, 2021, p. 129).

Ainda segundo Malachen (2021), o pensamento conceitual do sujeito, o raciocínio lógico e, por fim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorrem de forma integral a partir da organização e transmissão do conhecimento científico, que deve ser apropriado pelo sujeito. Como afirma Vygotsky (1993 *apud* Malachen, 2021), é esse processo de apropriação do saber sistematizado que promove o desenvolvimento integral do indivíduo. A natureza psíquica do homem vem a ser o conjunto de relações sociais transferidas para o interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura (1993 *apud* Malachen, 2021).

De acordo com Malanchen (2016), como a escola, em nossa sociedade, é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento sistematizado, pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação do patrimônio cultural acumulado. Quando a escola e o currículo se propõem a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva (Malachen, 2016).

Não somos contra a valorização da diversidade de culturas, mas somos contra o relativismo que resulta de uma compreensão equivocada do respeito ao pluralismo e ao diverso, que acabam por relativizar a ciência e o conteúdo escolar, e desse modo acabam servindo para legitimar práticas pedagógicas esvaziadas de conteúdo, elaboração de currículos aligeirados e com um viés tecnicista como é o caso da BNCC (2017-2018), direcionados para um conteúdo pragmático pautado no saber fazer, sem o saber pensar. (Malanchen, 2016, p. 128)

Malanchen (2016) afirma que não é contra valorizar as culturas, mas ela não concorda com a elaboração de currículos privilegiando o “saber fazer” sem a fundamentação do “saber pensar”. A autora alerta para o risco de esvaziar a educação de seu conteúdo substancial e rigoroso.

Nesse sentido, Vygotsky (2009) pontua:

O problema dos conceitos não espontâneos, e em particular dos científicos, é um problema de instrução e desenvolvimento, já que os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos através da instrução, que é a fonte de seu desenvolvimento. (Vygotsky, 2009, p. 296)

Considerando as palavras de Vygotsky (2009), reconhecidas por sua sabedoria, observa-se que, mesmo após aproximadamente 30 anos, o problema da instrução ainda persiste nas escolas locais, sobretudo pela ausência de um currículo elaborado com base em fundamentos socioculturais. Os chamados conceitos espontâneos referem-se aos conhecimentos construídos pelas crianças a partir do cotidiano — por exemplo, a noção de cores. Já os conceitos científicos, por sua vez, correspondem a conhecimentos elaborados e sistematizados, cuja compreensão depende da mediação pedagógica.

Vygotsky destaca que a instrução deve partir dos conhecimentos espontâneos, pois são os saberes prévios dos estudantes. A partir deles, é possível construir e expandir para conceitos mais complexos. A ideia central do autor é que o processo de ensino não se baseie apenas na transmissão e absorção de informações, mas se constitua como um processo de transformação do sujeito. Nesse sentido, “[...] compreende-se que os conceitos científicos são postos de maneira que aprofundem, de forma mais complexa, as ideias que os alunos já possuem (os conceitos espontâneos)” (Martins, 2013a, p. 72).

O currículo escolar, portanto, influencia de maneira significativa todo o processo educativo, uma vez que interfere no direcionamento do ensino, na organização dos saberes, na promoção da inclusão, na valorização da diversidade, nas formas de avaliação, no desenvolvimento de habilidades e no próprio processo de desenvolvimento humano. O currículo é, assim, uma ferramenta fundamental para orientar a interação dos estudantes com o meio, e sua elaboração deve considerar as necessidades reais dos educandos, as demandas sociais e as práticas pedagógicas contemporâneas. Dessa forma, garante-se uma educação mais inclusiva e comprometida com o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes.

Segundo Davidov (1988, p. 125),

[...] o conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos

aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente.

Portanto, segundo Davidov (1988), é fundamental compreender que tipo de aprendizagem será aplicada aos estudantes, pois isso depende do tipo de atividade e de sua estrutura. É por meio da apropriação dessas atividades que ocorrerá a formação do pensamento teórico no estudante, possibilitando, conseqüentemente, o desenvolvimento psíquico da criança. Assim, torna-se essencial a elaboração de um currículo organizado, pautado em princípios didáticos que favoreçam o desenvolvimento humano.

Passamos agora, na próxima seção, às análises e aos resultados encontrados na pesquisa.

7 ANÁLISES E RESULTADOS

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos. [...] É resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Michael W. Apple

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa, bem como alguns conceitos que contribuem para as análises desenvolvidas. O objetivo foi compreender as implicações do currículo do estado de Mato Grosso do Sul e verificar se ele contribui — ou não — para a formação do pensamento teórico dos estudantes dos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

O método adotado nesta pesquisa foi o Materialismo Histórico-Dialético, entendido como um princípio teórico, filosófico e ontológico que fundamenta o debate em um determinado campo de estudo. Trata-se de um método impregnado de princípios teóricos elaborados para explicar a realidade, seu movimento de transformação e as motivações pelas quais ela se constitui de uma forma específica, e não de outra.

A proposta metodológica adotada, por sua vez, foi analítica, e não meramente descritiva. Buscou-se compreender a realidade social como uma dimensão subjetiva, contraditória e histórica, com ênfase no movimento dialético. Os procedimentos metodológicos aplicados seguiram a técnica dos Núcleos de Significação, que contribuíram para a compreensão dos conceitos utilizados pelos autores, a partir de palavras-chave e dos principais dados analisados neste estudo. A análise foi conduzida com base na perspectiva Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, permitindo demonstrar as intenções do currículo por meio da apreensão dos sentidos presentes nos núcleos de significação, concentrando-se na essência dos fenômenos, e não apenas em suas aparências.

A hipótese levantada por esta pesquisa foi a de que se o currículo escolar do estado de Mato Grosso do Sul for organizado com base nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, com ênfase na mediação simbólica da linguagem — especialmente na disciplina de Língua Portuguesa —, ele poderá contribuir significativamente para a formação do pensamento teórico dos estudantes nos Anos iniciais do Ensino Fundamental? Por outro lado, se o currículo

continuar centrado em competências e habilidades funcionais, fragmentadas e descontextualizadas, tenderá a limitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, comprometendo a apropriação do conhecimento sistematizado?

7.1 Conceitos e termos adotados

O currículo do estado de Mato Grosso do Sul (2019) propõe, em sua concepção, o desenvolvimento integral das crianças, apresentando propostas voltadas à integração da criança na sociedade, para que se tornem cidadãos autônomos, capazes de conviver com seus pares e respeitar as diversidades.

Propõe também uma educação integral, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2017), considerando os aspectos cognitivos, afetivos, culturais e sociais dos estudantes, direcionando a formação para o mundo do trabalho, e também visando à constituição de cidadãos críticos, éticos e reflexivos. O documento pontua que

[...] essa formação implica, necessariamente, a adoção de práticas pedagógicas que explorem aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e políticos, proporcionando situações por meio das quais se estabeleçam e se fortaleçam as relações interpessoais, a cidadania e a democracia, com respeito e valorização da pluralidade de ideias. A ênfase desse trabalho recai no estímulo ao posicionamento crítico-reflexivo frente a fatos e informações, assim como em ações construtivas que favoreçam o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 21)

Em sua proposta pedagógica, a intenção do currículo de MS é integrar dimensões cognitivas, culturais e políticas, para que o estudante tenha uma aprendizagem direcionada a desenvolver um pensamento crítico-reflexivo e tornar-se sujeito ativo da sua ação, operando como o protagonista. Em consonância com a BNCC, o documento “[...] reconhece e preconiza a educação integral, pois, ao se considerar a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento deve levar em conta aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 51).

Assim, a proposta curricular propõe tornar o estudante ativo, sim, em todo o seu processo de ensino e aprendizagem, por meio de suas experiências e conhecimentos prévios. Mas as práticas pedagógicas, embasadas no “saber” e no

“saber fazer”, objetivando como ferramenta o contato com o objeto para sua manipulação, experimentação e construção do conhecimento, à medida que suas vivências vão dialogando com os conteúdos propostos, promovendo seu conhecimento, ocorrem no dia a dia em sala de aula?

A BNCC (Brasil, 2017, p. 8) apresenta a definição de competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Nesse sentido, a formação continuada dos professores deve focar o sujeito que devemos formar, para que eles possam elaborar seus planejamentos pautados em suas formações. Ainda que muitos planejamentos já estejam prontos, devem receber orientações para suas aplicações, como menciona o currículo de Mato Grosso do Sul (2019).

Em face do exposto, a formação continuada torna-se um elemento primordial, pois é essencial que os docentes estejam preparados para atender às novas demandas sociais, bem como incorporem na prática pedagógica os fundamentos norteadores da BNCC (2017), o desenvolvimento de competências e a educação integral. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 59)

O próprio currículo de MS preconiza a formação continuada dos professores, preparando-os para as demandas sociais, formando docentes concentrados no trabalho em colaboração. Toda a formação está direcionada e alinhada aos fundamentos da BNCC (Brasil, 2017) e do currículo estadual. Ademais, o documento concebe

[...] o professor como mediador primordial para a transformação na aprendizagem efetiva das crianças, dos adolescentes e dos jovens, entende-se que ele ocupa papel estratégico no enfrentamento dos contextos que desafiam a educação na contemporaneidade. Sem a mobilização desses atores, não será possível obter resultados satisfatórios. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 60)

Porém, é fundamental que o professor se coloque no cerne do processo de ensino; para isso, os professores precisam continuar aprendendo tanto para o crescimento na carreira quanto para as demandas educacionais. A formação inicial não é o bastante para atender às demandas educacionais, pois o currículo traz informações nas questões de múltiplas linguagens também.

O currículo de MS (2019), em sua aparência, demonstra a integração de múltiplas linguagens. Em seu processo educativo, valoriza as manifestações locais e culturais, de acordo com a diversidade do estado. Mas é preciso compreender os conceitos dessas palavras. Afinal, o que elas realmente significam?

Em se tratando das “competências”, a intenção do currículo de MS é promover o desenvolvimento de competências para que os estudantes sejam capazes de solucionar problemas, pensar de modo crítico, trabalhar em colaboração, aprender a respeitar a diversidade. Cada conteúdo traz suas finalidades e seus objetivos. Em sua maioria, a abordagem pedagógica não está visível, posta em evidência, porém o documento expressa a intenção de exercitar a curiosidade intelectual e a capacidade de reflexão, de criar soluções e investigar.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3 – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. (Mato Grosso do Sul, 2019, pp. 22-23)

Será que as prescrições do currículo de Mato Grosso do Sul, no que se refere à elaboração de suas práticas pedagógicas, estão presentes nos conteúdos, nas metodologias, nas formações oferecidas aos professores, nas avaliações e em todo o processo que compõe a dinâmica curricular?

Segundo Elkonin (1986 *apud* Barbosa; Miller; Mello, 2016, p. 117), quando a criança ingressa na escola, por volta dos sete anos de idade, inicia-se a formação da atividade de estudo. O autor afirma que o êxito na constituição dessa atividade depende de três fatores fundamentais: o conteúdo da disciplina a ser ensinada, a metodologia adotada e a forma como o trabalho dos estudantes é organizado. Ressalta ainda que esse último aspecto demanda uma profunda reorganização dos programas escolares e do próprio processo de ensino, especialmente no que diz respeito ao currículo.

Para a análise do currículo de MS, foi adotada a metodologia dos Núcleos de Significação, que propõe um esquema sistemático de coleta de dados com base em falas de sujeitos vinculados ao processo investigado. Nas próximas subseções, serão apresentadas as ideias e intenções dos colaboradores que participaram da construção

do currículo, identificadas por meio de suas falas (incorporadas nos documentos oficiais), de suas contribuições e colaborações. Vale destacar que essas ideias e intenções estão expressas no próprio texto do documento curricular.

7.2 Seleção do *corpus* pela metodologia dos Núcleos de Significação

Na seleção do *corpus*, conforme a metodologia dos Núcleos de Significação, a primeira etapa consistiu na organização dos pré-indicadores, ou seja, na identificação inicial das ideias e intenções do currículo, dispostas em forma de lista. Para a construção desse inventário, foi estabelecido um código alfabético, de A até O. Em seguida, foram realizadas leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito, com o intuito de captar as regularidades e singularidades do discurso.

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 63),

[...] o caminho de apreensão dos sentidos e significados é continuamente marcado por um processo de idas e vindas que implica tanto um fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores quanto um fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação. Por isso, a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra.

A seguir, no Quadro 9, apresenta-se o levantamento dos pré-indicadores identificados pelo critério da similaridade, da complementaridade ou da contraposição:

Quadro 9 – Levantamento dos pré-indicadores

CÓDIGO	PRÉ-INDICADORES
A	A Base Nacional Comum Curricular visa à educação integral, adotando a premissa do “[...] desenvolvimento humano global” (Brasil, 2017, p. 14).
B	“Assim, ao considerar crianças, adolescentes e jovens como agentes de seu aprendizado, abre-se a oportunidade para que eles se empoderem como cidadãos, como autores e construtores de conhecimentos.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 21)
C	A BNCC apresenta a definição de competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017, p. 8).
D	“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3 – Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.” (Mato Grosso do Sul, 2019, pp. 22-23)
E	O currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) considera o estudante como ser ativo, construindo se preocupar com os conhecimentos prévios, procurando integrá-los aos conteúdos. Dessa forma, pensando numa formação integral, destacando seus aspectos cognitivos, sociais, culturais e efetivos, enfoca o desenvolvimento de competências e

	habilidades como: o pensamento crítico, a resolução de problemas, o respeito à diversidade e o trabalho colaborativo.
F	Segundo o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), o ensino deve ser dinâmico, de forma que os estudantes possam tornar-se cidadãos críticos, capazes de atuar de forma ética, autônomos. A ideia é a de que o aluno seja um agente ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Isso é o que o documento propõe, demonstrando sempre atender às necessidades dos estudantes de forma significativa, em consonância com suas realidades e proporcionando a construção do saber, estimulando a curiosidade.
G	No currículo de MS, consta a seguinte citação: “Segundo a autora, é necessário perceber que o mundo mudou, que as escolas não conseguem responder às demandas atuais, visto que as práticas pedagógicas são autoritárias. Dessa forma, é importante incorporar no contexto escolar o princípio de que as crianças, os adolescentes e os jovens precisam construir seu conhecimento e os professores devem (re)construir, além dos seus conhecimentos, as suas práticas pedagógicas” (Miranda, 2001, p. 129 <i>apud</i> Mato Grosso do Sul, 2019, p. 57).
H	“As práticas pedagógicas que explorem aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e políticos, proporcionando situações por meio das quais se estabeleçam e se fortaleçam as relações interpessoais, a cidadania e a democracia, com respeito e valorização da pluralidade de ideias. A ênfase desse trabalho recai no estímulo ao posicionamento crítico-reflexivo frente a fatos e informações, assim como em ações construtivas que favoreçam o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e o mundo do trabalho.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 21)
I	“O Ensino Fundamental, etapa intermediária da Educação Básica, com duração de 9 anos, tem como fundamento o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e a elementos culturais que asseguram o desenvolvimento humano tão necessário para o convívio em sociedade.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 103)
J	“O Currículo dos Anos iniciais do Ensino Fundamental reconhece a necessária articulação com as experiências vivenciadas pela criança na Educação Infantil e preza pelas situações lúdicas de aprendizagem. Assim, as estratégias de aprendizagem devem sistematizar as experiências das crianças, com vistas à ampliação dos conhecimentos e das relações que estão estabelecendo consigo mesmas, com os outros e com o mundo.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 104)
K	“A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos estudantes oportunidade de raciocinar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares.” (Brasil, 2017, p. 121)
L	“Além dessas características que visam à redução dos impactos na criança da ruptura entre a pré-escola e o Ensino Fundamental, há que se considerar que ela está envolvida em processos de alfabetização e letramento e estes não podem ser interrompidos ao final do primeiro ano do Ensino Fundamental. Aos sujeitos pertencentes aos Anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita-se a ampliação da interação com os espaços; as relações com as múltiplas linguagens; as relações sociais, a afirmação da identidade e a valorização das diferenças. Dessa forma, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização.” (Brasil, 2017, p. 110)
M	Segundo o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), as competências (mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes) e as habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais específicas) perpassam todas as dimensões do currículo. Ao articulá-las com os pré-indicadores, destacamos: integração, flexibilidade e protagonismo.
N	Sobre as aprendizagens mínimas essenciais, “[...] o trabalho em conjunto foi fundamental para garantir a contribuição dos profissionais da educação a fim de contemplar, no Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, as aprendizagens essenciais às crianças, aos adolescentes e aos jovens da Educação Básica, no território sul-mato-grossense” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 19).
	Apresenta-se um currículo “[...] contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense e norteado pelas dez competências gerais da BNCC, as quais visam à promoção das

O	aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da Educação Integral, que reflitam tanto na formação quanto no desenvolvimento humano” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 19).
----------	---

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Após a coleta de dados referentes às intenções e ideias expressas no currículo, procede-se à articulação dos pré-indicadores — ou seja, das ideias inicialmente identificadas — a partir das quais são abstraídos e denominados os temas, dando-se continuidade à pesquisa com o objetivo de extrair os indicadores que orientarão todo o processo analítico.

Ao destacarem que a análise deve partir das palavras, Aguiar e Ozella (2013, p. 308) ressaltam que “[...] não se trata de partir de palavras ‘estéreis’, absolutas em si mesmas, mas de palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem”. Esse procedimento conduz à abstração dos indicadores, que será tratada na próxima subseção. As palavras associadas a esses temas estão organizadas no Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 – Temas definidos

CÓDIGO	TEMA
A	Desenvolvimento humano global
B	Agentes de seu aprendizado; Cidadãos como autores e construtores do conhecimento
C	Competências, conceitos, procedimentos e habilidades práticas cognitivas e socioemocionais; Demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho
D	Exercitar a curiosidade intelectual; Investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade (Mato Grosso do Sul, 2019)
E	Ser ativo; Conhecimentos prévios dos estudantes; Formação integral (aspectos cognitivos, sociais, culturais e efetivos); Desenvolvimento de competências e habilidades (pensamento crítico, resolução de problemas, respeito à diversidade e trabalho colaborativo) (Mato Grosso do Sul, 2019)
F	Agentes éticos, autônomos; Estimulando a curiosidade
G	Construir seu conhecimento
H	Aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e políticos, críticos-reflexivos; Mundo do trabalho
I	Conhecimento historicamente elaborado e elementos culturais que asseguram o desenvolvimento humano
J	as experiências vivenciadas; Ampliação dos conhecimentos
K	Literatura, sistematizar os conhecimentos escolares
L	Anos iniciais do Ensino Fundamental; Múltiplas linguagens; Relações sociais; Identidade e valorização das diferenças para a aprendizagem da leitura; Conceitos matemáticos básicos; Compreensão da realidade
M	Mobilização de conhecimentos; Habilidades e atitudes; práticas cognitivas e socioemocionais específicas; Integração, flexibilidade e protagonismo
N	Aprendizagens essenciais
O	Educação integral que reflete na formação e no desenvolvimento humano

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Na sequência, vamos identificar como esses pré-indicadores se conectam entre si, ou seja, como essas ideias se articulam, permitindo uma análise crítica. Esse processo, segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 62), é “[...] embasado nos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição [...] resultará na sistematização dos indicadores”.

7.3 Identificação da(s) palavra(s) com significado: pré-indicador(es)

Conforme apontam Aguiar e Ozella (2006, 2013),

[...] a sistematização dos indicadores possibilita alcançar uma abstração que lhe permita ter uma aproximação maior dos sentidos constituídos pelo sujeito. A base para articular os pré-indicadores se efetua por meio de múltiplas leituras (análise) do material até o momento produzido (pré-indicadores).

Assim, os pré-indicadores consistem em palavras ou expressões extraídas diretamente do material empírico que carregam sentidos iniciais, funcionando como pistas para a compreensão das significações constituídas pelo sujeito. A identificação desses pré-indicadores ocorre por meio de leituras sucessivas do material, de modo a sistematizar elementos que, posteriormente, servirão de base para a construção de indicadores e categorias mais amplas. Nesse processo, três critérios orientaram a análise: a similaridade, quando os pré-indicadores compartilham significados próximos ou pertencem ao mesmo campo semântico; a complementaridade, quando se completam mutuamente e ampliam o entendimento de determinado fenômeno, como ocorre na articulação entre teoria e prática; e a contraposição, quando expressam sentidos opostos ou contraditórios, revelando tensões importantes no discurso dos sujeitos. Dessa forma, a organização dos pré-indicadores a partir desses critérios possibilitou não apenas a sistematização dos dados, mas também a identificação de relações, articulações e contradições fundamentais para a análise.

7.3.1 Similaridade

Diante dos códigos, destacamos a similaridade das ideias e intenções dos colaboradores que contribuíram com a construção do currículo, e isso é provado por

meio do próprio documento. A seguir, destacam-se os pré-indicadores com objetivos ou características comuns ou por proximidade:

- a) as intenções e ideias separadas nos códigos A, B, C e H destacam o quanto são valorizados o desenvolvimento integral, as competências socioemocionais e a formação cidadã. **Análise e observação:** constatamos que a formação do sujeito é tratada como uma educação integral no sentido de formação cidadã como um ser crítico, ético e ativo. Nas questões socioemocionais, destacamos: interligação de valores, habilidades e atitudes ao aprendizado;
- b) os itens I, J, K e L abordam a prioridade das práticas pedagógicas, pois afirmam que devem respeitar o contexto infantil, por meio da ludicidade, alfabetização e continuidade entre as etapas da educação. **Análise e observação:** aqui trata-se da transição, ou seja, da etapa em que a criança inicia a educação fundamental. A similaridade está presente na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, com foco sempre no protagonismo infantil e no desenvolvimento contínuo ao longo de todas as etapas;
- c) Competências e habilidades: são eixos comuns nos pré-indicadores, que destacam a formação integral, o protagonismo do estudante e a valorização das dimensões cognitivas e socioemocionais. **Análise e observação:** os textos sempre se repetem nesse quesito. Subtende-se que a proposta seja formação integral, enfocando as dimensões cognitivas e socioemocionais, “o saber” e o “saber fazer”, a valorização da experiência e dos conhecimentos prévios dos estudantes e o aluno como protagonista, preparando-os para o mundo do trabalho;
- d) os itens C, E, H e F mencionam a formação de competências como pensamento crítico, resolução de problemas, curiosidade e cidadania. **Análise e observação:** eles tratam de valorizar a mobilização de conhecimentos, o “saber” e o “saber fazer”, atitudes e habilidades práticas para resolver problemas mais complexos da vida cotidiana e para o convívio em sociedade;
- e) as aprendizagens essenciais no currículo se referem ao desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando suas dimensões cognitivas,

socioemocionais e práticas, que são comuns entre os pré-indicadores.

Análise e observação: a proposta destaca que essas são as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento humano;

- f) os itens J, K e L enfatizam habilidades ligadas ao lúdico, ao manuseio de materiais e à alfabetização. **Análise e observação:** há similaridade na valorização de competências práticas e socioemocionais, como interação, criatividade, desenvolvimento contínuo e autonomia.

Ao tratar da similaridade, observamos e analisamos sempre as mesmas propostas, em várias partes do currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019). Na sequência, é apresentada a análise no quesito da complementariedade, para testar o que necessariamente se completa.

7.3.2 Complementariedade

Os pré-indicadores que se completaram por meio da teoria e prática são analisados a seguir:

- a) o item D (curiosidade intelectual e abordagem científica) complementa o item H (posicionamento crítico-reflexivo e competências para a vida em sociedade). **Análise e observação:** observa-se que um foca o desenvolvimento de habilidades investigativas, enquanto o outro direciona a aplicação dessas habilidades em contextos sociais;
- b) o item F (ensino dinâmico e significativo) complementa o item E (integração de conhecimentos prévios e competências como pensamento crítico). **Análise e observação:** ambos cultivam a necessidade de práticas ativas que valorizem as experiências, os conhecimentos prévios dos estudantes, que, segundo o documento, promovem um aprendizado significativo e contextualizado;
- c) as competências e habilidades se complementam em diferentes níveis e abordagens do currículo. **Análise e observação:** o “saber” e o “saber fazer”, ambos com objetivos amplos e estratégias específicas, de fato, complementam um ao outro;
- d) o item D (curiosidade intelectual e abordagem científica) complementa o item H (competências críticas e reflexivas). **Análise e observação:** aqui,

compreendemos que a competência de investigação está relacionada à habilidade de aplicar esse conhecimento de forma crítica em situações reais;

- e) o item E (formação integral e valorização dos conhecimentos prévios) complementa o item I (acesso ao conhecimento histórico e cultural). **Análise e observação:** percebe-se, na integração entre competências técnicas (domínio do saber historicamente acumulado) e socioemocionais (respeito à diversidade, trabalho colaborativo), a convergência entre a teoria e a prática do desenvolvimento do estudante;
- f) as aprendizagens essenciais se conectam entre diferentes aspectos do currículo, como o desenvolvimento da curiosidade intelectual e das habilidades críticas e a integração de conhecimentos prévios com o pensamento crítico. Assim, o currículo trata das aprendizagens essenciais. **Análise e observação:** segundo o currículo, as aprendizagens essenciais para a proposta são justamente o desenvolvimento da educação integral.

7.3.3 Contraposição

Analisamos as possíveis tensões ou divergências entre os pré-indicadores, considerando diferenças de abordagem ou perspectiva:

- a) o item G (crítica às práticas autoritárias e à necessidade de mudança) pode ser contraposto ao item I (ênfase no acesso ao conhecimento historicamente elaborado). **Análise e observação:** o primeiro enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, enquanto o segundo pode ser interpretado como a importância de focar o conteúdo escolar mais tradicional. Essa contraposição gera uma discussão para ajustar entre inovação e preservação do conhecimento histórico;
- b) o item L (processos de alfabetização contínuos e valorização das múltiplas linguagens) pode ser contraposto ao item K (sistematização dos conhecimentos escolares). **Análise e observação:** há uma tensão entre a valorização do processo de aprendizado e as exigências de organização e sistematização do ensino. Esse contraste permite discutir como rever esses aspectos na prática;

- c) o item C (competências como mobilização de saberes para resolver demandas complexas) pode ser contraposto ao item I (ênfase no acesso ao conhecimento historicamente elaborado). **Análise e observação:** enquanto o primeiro trata de uma abordagem prática e voltada à aplicação do saber, o segundo pode ser interpretado como mais tradicional, concentrando-se na transmissão de conhecimentos sistematizados. Esse contraste evidencia a necessidade de rever esses aspectos;
- d) a aprendizagem essencial emergente das contraposições entre práticas inovadoras e tradicionais, a sistematização dos saberes e a mobilização de conhecimentos de forma prática de acordo com a BNCC (Brasil, 2017). **Análise e observação:** observamos que aprendizagem essencial é apenas o que, de fato, o currículo propõe como essencial, mas o que é realmente essencial para o desenvolvimento humano?

Assim, todos os pré-indicadores foram articulados com as intenções e ideias do currículo de acordo com os documentos oficiais. O Quadro 11 apresenta os principais conteúdos, por disciplina, trabalhados nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano):

Quadro 11 – Conteúdos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental: principais componentes

Disciplina	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Língua Portuguesa	Reconhecimento da escrita; leitura/escuta compartilhada; correspondência fonema-grafema; produção de textos simples. (Mato Grosso do Sul, 2019)	Ampliação do vocabulário; leitura de textos narrativos; escrita de palavras e frases. (Mato Grosso do Sul, 2019)	Produção de textos curtos; construção de parágrafos; leitura interpretativa. (Mato Grosso do Sul, 2019)	Produção de narrativas; identificação de gêneros textuais; vocabulário avançado. (Mato Grosso do Sul, 2019)	Leitura crítica; compreensão de contextos históricos; produção textual argumentativa. (Mato Grosso do Sul, 2019)
Matemática	Contagem e comparação de quantidades; reconhecimento de números naturais; figuras geométricas espaciais; sequências.	Adição e subtração; figuras geométricas planas; padrões e sequências.	Multiplicação; medidas de comprimento e massa; gráficos simples.	Divisão; frações simples; formas geométricas tridimensionais.	Frações equivalentes; coordenadas cartesianas; representações de dados estatísticos.
Ciências	Características de materiais; ciclo dia e noite; animais e plantas; cuidados com o corpo.	Propriedades dos materiais; prevenção de acidentes; seres vivos e seus habitats.	Ciclo da água; sustentabilidade; classificação de seres vivos.	Sistemas do corpo humano; energia e fontes renováveis; fenômenos físicos simples.	Propriedades da matéria; sistema solar; interação entre seres vivos.

História	A família e seus registros; história pessoal; datas comemorativas.	Comunidade escolar; histórias locais; memória cultural.	Linhagens familiares; conquista do território brasileiro; diversidade cultural.	Movimentos sociais; períodos históricos; aspectos da escravidão.	Organização política do Brasil; impactos da colonização; revoltas e independências.
Geografia	Espaços de convivência; representação do entorno; localização e orientação.	Localização no mapa; características do bairro; ponto de referência.	Paisagens urbanas e rurais; fenômenos naturais; mapas temáticos simples.	Tipos de clima; recursos naturais; localização de países e estados.	Cartografia; formas de relevo; aspectos populacionais.
Arte	Exploração do desenho e da pintura; experimentação musical; brincadeiras e jogos.	Exploração de materiais; ritmo e sons; narrativas visuais.	Narrativas e personagens; textos poéticos; exploração sonora.	Práticas teatrais; expressão emocional; histórias culturais.	Práticas artísticas integradas; exploração de formas contemporâneas; análise de produções culturais.
Educação Física	Brincadeiras populares; movimento corporal; coordenação motora ampla.	Jogos simples; percepção espacial; ritmos corporais.	Brincadeiras cooperativas; danças tradicionais; coordenação fina e grossa.	Jogos e competições; trabalho em equipe; ritmos musicais.	Desenvolvimento de habilidades motoras; competições coletivas; consciência corporal.
Inglês	Vocabulário básico (cores, números); reconhecimento auditivo de palavras; identificação de objetos.	Saudações; formas simples de apresentação; descrição de objetos e pessoas.	Expressões de rotina; leitura de histórias; descrição de imagens.	Escrita de frases completas; identificação de situações de comunicação; vocabulário temático.	Diálogos completos; leitura e escrita de textos curtos; contextos culturais da língua.

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019, pp. 119-719)

Para delimitar esta pesquisa, foi preciso fazer um recorte: foram selecionados apenas os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. Depois disso, foi verificado qual desses conteúdos implica a formação do pensamento teórico dos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – leitura e escrita no processo de alfabetização. O Quadro 12 mostra como o Currículo de MS articula a disciplina de Língua Portuguesa e seus conteúdos:

Quadro 12 – Articulação entre pré-indicadores e indicadores

ANO	PRÉ-INDICADOR	INDICADOR
1º Ano	Desenvolver as habilidades iniciais de leitura e escrita, com foco no reconhecimento da escrita e na correspondência fonema-grafema.	Articular a leitura/escuta compartilhada com a produção de textos simples, criando uma base para a alfabetização.
2º Ano	Ampliar o vocabulário e a capacidade de leitura, com ênfase na leitura de	Promover a ampliação do vocabulário, a compreensão de textos narrativos e a produção escrita de frases.

	textos narrativos e escrita de palavras e frases.	
3º Ano	Fomentar a produção de textos curtos, a construção de parágrafos e a leitura interpretativa.	Desenvolver habilidades de produção textual mais estruturada e interpretação de textos, com foco na coesão textual.
4º Ano	Estimular a produção de narrativas mais elaboradas, identificando diferentes gêneros textuais e ampliando o vocabulário.	Incentivar a escrita criativa, a análise de diferentes gêneros textuais e o aumento do vocabulário para enriquecer a produção escrita.
5º Ano	Desenvolver a leitura crítica, a compreensão de contextos históricos e a produção textual argumentativa.	Capacitar os alunos para realizar leituras críticas, compreendendo contextos históricos e desenvolvendo habilidades de produção de textos argumentativos.

Fonte: elaboração da autora (2025) com os dados de Mato Grosso do Sul (2019, pp. 119-719)

7.4 Articulação entre indicadores

Para fundamentar a pesquisa, neste primeiro momento, seguindo Aguiar *et al.* (*apud* Kosík, 2011, p. 6), “arrancamos” as expressões de seu contexto imediato, tornando-as relativamente independentes. “Elas carregam informações significativas que permitirão o destaque de questões que podem vir a se constituir em teses não só importantes a serem investigadas, mas também essenciais para a recomposição da totalidade” (Aguiar *et al. apud* Kosík, 2011, p. 6). O Quadro 13 a seguir articula a(s) palavra(s) com significado – pré-indicador(es) – e o conceito dos autores da THC:

Quadro 13 – Articulação entre indicadores e Núcleos de Significação

Palavra-chave	Conceito BNCC e currículo de MS	THC/Autores
Educação Integral	“A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. [...] Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e	<p>“Em coerência com as formulações mais avançadas de Vygotsky acerca da dialética do humano, é correto afirmar que é papel da instrução promover o desenvolvimento do aluno como um ser humano omnilateral, uma personalidade humana consciente e não unicamente o seu desenvolvimento intelectual.” (Teixeira, 2022, p. 14)</p> <p>“O princípio geral da educação integral é o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural.” (Gadotti, 2009, p. 97)</p> <p>“O novo sistema não precisará se esforçar para extrair de suas leis as derivações pedagógicas nem adaptar</p>

	<p>respeito às diferenças e diversidades.” (Brasil, 2017, p. 14)</p>	<p>suas teses à aplicação prática na escola, porque a solução para o problema pedagógico está contida em seu próprio núcleo teórico, e a educação é a primeira palavra que [a nova psicologia] menciona.” (Vygotsky, 2001, p. 144)</p> <p>“Não basta estudar e conhecer na teoria, é preciso vivê-la, o que implica o compromisso com a emancipação humana.” (Teixeira, 2022, p. 6)</p> <p>“Como a investigação mostra e como a experiência nos ensina, o mais essencial no desenvolvimento da criança e de sua consciência não é apenas que as funções individuais da consciência da criança crescem e se desenvolvem na transição de uma idade para a outra, mas o essencial é que cresce e se desenvolve a personalidade da criança, e cresce e se desenvolve a consciência como um todo.” (Vygotsky, 2001, p. 146)</p>
	<p>“O acesso ao conhecimento historicamente elaborado e a elementos culturais que asseguram o desenvolvimento humano tão necessário para o convívio em sociedade.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 107)</p> <p>“Apresenta-se um currículo contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense e norteado pelas dez competências gerais da BNCC, que visam à promoção das aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da Educação Integral, que refletem tanto na formação quanto no desenvolvimento humano.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 20)</p> <p>“Segundo informações do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA de 2010, o estado de Mato Grosso do Sul apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,729, ocupando o décimo lugar no ranking dos estados brasileiros, o que situa essa Unidade Federativa (UF) na faixa de Desenvolvimento Humano.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 25)</p>	<p>“A Psicologia Histórico-Cultural, que tem em Vygotsky o seu iniciador e um de seus principais representantes, aborda o desenvolvimento psicológico da criança como fenômeno histórico intimamente ligado às condições objetivas da organização social, sendo fundamentais a consideração do lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas nas quais é desenvolvido o seu desenvolvimento.” (Pasqualini, 2009 <i>apud</i> Correa, 217, p. 383)</p> <p>“Se a integralidade do desenvolvimento não decorre apenas das condições biológicas consideradas normais, é na determinação das relações sociais que o desenvolvimento humano vai se assentar e se tornar possível. É nesse sentido que a afirmação de que a compensação de um defeito, nos termos vygotksyanos, aponta para significações que são dialeticamente de ordem individual, do ponto de vista volitivo e das forças intactas da psique, e de ordem coletiva, no sentido das condições concretas enquanto recursos sociais necessários ao desenvolvimento.” (Andrade; Smolka, 2012, p. 705)</p>

<p>Desenvolvimento Humano</p>	<p>“Em contraposição à tradição de práticas impositivas e reducionistas de repetição e memorização de conteúdos, a Base Nacional Comum Curricular visa à educação integral, adotando a premissa do ‘desenvolvimento humano global’.” (Brasil, 2017, p. 14)</p> <p>“A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (Brasil, 2017, p. 14)</p>	<p>“Neste sentido, pensar na reorganização do cérebro diante de todo o desafio externo e/ou interno é pensar na integralidade do desenvolvimento humano e nas diversas formas de constituição e de expressão dos modos de ação, e essas ações não são apenas de cópia ou reprodução, mas sim, de recriação, de ação interativa com o outro e com o mundo. Neste sentido, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, deve ser repensada a conceituação de termos como aprendizagem e desenvolvimento nos estudos em neurociências.” (Andrade; Smolka, 2012, p. 708)</p> <p>A Teoria Histórico-Cultural teve como principais referências, em seu início, Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977), na antiga União Soviética, na década de 1920. Vygotsky, buscando estabelecer as bases de uma psicologia apoiada nos pressupostos marxistas do materialismo histórico-dialético, explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento humano a partir do mundo objetivo, das relações externas, num movimento interpessoal, para transformar-se em uma atividade regulada pela consciência, num movimento intrapessoal. A Teoria Histórico-Cultural o desenvolvimento psíquico do homem parte do pressuposto de que “as fontes e os determinantes deste desenvolvimento se encontram na cultura, historicamente constituída.” (Davidov, 1988, p. 247)</p>
<p>Competência e Habilidades</p>	<p>“As propostas da Base Nacional Comum Curricular dispõem de etapas necessárias para a aprendizagem na Educação Básica e, em seu caráter normativo, traz competências e habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais, cabendo a cada estado o papel de contribuir para um indicador comum de qualidade na Educação Nacional.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 304)</p> <p>“Ressalta-se a necessidade de um olhar flexível, autônomo e coerente, respeitando a diversidade e as diferenças das culturas locais do estado de Mato Grosso do Sul,</p>	<p>Conforme Saviani (2013, p. 438), “[...] quando o ensino é direcionado para o desenvolvimento das competências acentua-se a necessidade de o sujeito adaptar-se, [...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências.”</p> <p>“Para Saviani (2013), o empenho em introduzir a “pedagogia das competências” nas escolas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo. Por isso, busca-</p>

	<p>focando no protagonismo e na articulação das práticas de: criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 305)</p> <p>“Ao transpor as competências e habilidades do currículo para a prática pedagógica, é necessário garantir os princípios da igualdade e da equidade constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – LDB (Lei 9394/96). Assim, além dos conteúdos compartilhados em todo o território nacional apresentados na BNCC, o Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul aborda conteúdos locais, com suas especificidades humanas, culturais, históricas, geográficas, linguísticas, artísticas e biológicas.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 23)</p> <p>A definição de competência como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2017, p. 8)</p>	<p>se, nas empresas, substituir o conceito de qualificação pelo de competência e relacionadas a determinadas situações. Em ambos os casos, o objetivo é tornar os indivíduos mais produtivos.” (Branco <i>et al.</i>, 2019, p.160)</p> <p>“É válido lembrar que o lema “aprender a aprender” está presente no documento “Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, organizado por Jacques Delors (1996), sendo que, conforme Saviani (2013), esse relatório define as linhas norteadoras da educação mundial no século XXI e suas ideias orientaram a política do Estado, por meio dos PCNs, elaborados em 1997, servindo de referência à organização dos currículos de todas as escolas do país.” (Branco <i>et al.</i>, 2019, p. 159)</p> <p>“Conforme argumenta Costa (2004 <i>apud</i> Dias, 2010), a meta principal da escola não é mais ensinar conteúdos, mas, sim, desenvolver competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso profissional. Dessa forma, a escola fomenta o carácter adaptativo e converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver habilidades.” (Branco <i>et al.</i>, 2019, p. 164)</p> <p>“Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional.” (Libâneo, 1994, p. 254)</p> <p>“Em suma, a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios</p>
--	---	---

		<p>sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado'." (Saviani, 2013, p. 437)</p> <p>Segundo Duarte (2016a, p. 187), "[...] não produz a autonomia intelectual e moral, nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo".</p>
Aspectos Cognitivos, Sociais, Culturais e Afetivos	<p>"O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, em consonância com a BNCC, reconhece e preconiza a educação integral, pois, ao se considerar a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento deve levar em conta aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais." (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 51)</p>	<p>"A criança nasce apenas com as funções cognitivas elementares que se ampliam para as funções complexas a partir do contato com a cultura, o que não acontece automaticamente, mas sim por meio de intermediações de outros sujeitos, sendo essas intermediações responsáveis por formar significados e valores sociais e históricos." (Vygotsky, 1991 <i>apud</i> Ferrari, 2014, p. 27)</p>
Crítico-Reflexivo Pensamento Crítico	<p>O currículo, com a BNCC "[...] preocupa-se em formar cidadãos crítico e reflexivo. A ênfase desse trabalho recai no estímulo ao posicionamento crítico-reflexivo frente a fatos e informações, assim como em ações construtivas que favoreçam o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade e o mundo do trabalho." (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 21)</p>	<p>Vygotsky e seus colaboradores se preocupam com a formação do sujeito numa perspectiva social, histórica e cultural.</p>
Conhecimento Historicamente Elaborado	<p>"O Ensino Fundamental, etapa intermediária da Educação Básica, com duração de 9 anos, tem como fundamento o acesso ao conhecimento historicamente elaborado e a elementos culturais que asseguram o desenvolvimento humano tão necessário para o convívio em sociedade." (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 107)</p>	<p>"O conhecimento por si só não liberta o ser humano: o que o liberta é a prática social. Da mesma forma, não há qualquer resquício, na obra de Dermeval Saviani, da ideia de que a socialização do saber sistematizado pela educação escolar promoveria, por si só, a libertação das pessoas. Isso seria idealismo e se a pedagogia histórico-crítica acreditasse nessa ideia, seu nome estaria errado, pois ela não estaria historicizando o conhecimento, nem abordando de maneira crítica as relações entre conhecimento e transformação social. As teorias situadas no campo da esquerda, porém, que não atribuem ao conhecimento qualquer papel relevante no processo de superação da sociedade capitalista, também padecem do mesmo idealismo que julgam negar, pois destituem a revolução da necessária fundamentação no conhecimento objetivo da realidade social e desconsideram as complexas</p>

		<p>mediações que unem os mais abstratos conhecimentos à prática social em sua totalidade.” (Gama; Duarte, 2017, p. 527)</p> <p>Segundo Martins e Duarte (2010, p. 84), “[...] temos definido a escola como uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, ou seja, temos definido como seu objetivo principal a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos. Assim, temos claro que a socialização do conhecimento historicamente elaborado é apenas uma possibilidade se não tocarmos as questões prático-materiais que determinam a forma privada de apropriação das riquezas materiais e espirituais”.</p>
<p>Desenvolvimento Integral</p> <p>Desenvolvimento Contínuo</p>	<p>“O Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul, em consonância com a BNCC, reconhece e preconiza a educação integral, pois, ao se considerar a multidimensionalidade do ser humano, seu pleno desenvolvimento deve levar em conta aspectos cognitivos, físicos, afetivos, políticos, culturais, éticos e sociais. Da mesma forma, a singularidade das crianças, dos adolescentes e dos jovens na construção de seus percursos formativos demanda que os educadores tenham conhecimento das múltiplas formas pelas quais as pessoas aprendem, se desenvolvem e se relacionam.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 51)</p>	<p>“A Teoria Histórico-Cultural teve como principais referências, em seu início: Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934), Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903 1979) e Aleksandr Romanovich Luria (1902-1977), na antiga União Soviética, na década de 1920. Vygotsky, buscando estabelecer as bases de uma psicologia apoiada nos pressupostos marxistas do materialismo histórico-dialético, explicou a constituição histórico-social do desenvolvimento humano a partir do mundo objetivo, das relações externas, num movimento interpessoal, para transformar-se em uma atividade regulada pela consciência, num movimento intrapessoal. A Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico do homem parte do pressuposto de que ‘as fontes e os determinantes deste desenvolvimento se encontram na cultura, historicamente constituída’.” (Davidov, 1988, p. 247)</p>
		<p>A interfuncionalidade do psiquismo humano caracteriza-o como unidade afetivo-cognitiva que se forma pela internalização de valores sociais presentes nas relações interpessoais, os quais condensam juízos racionais e emocionais acerca de diferentes</p>

<p>Competências Socioemocionais</p>	<p>“É importante destacar que a BNCC manifesta a ideia de que as competências cognitivas sempre devem ser trabalhadas juntamente com as socioemocionais, pois desassociá-las implica privilegiar apenas parte do currículo e realizar uma cisão naqueles que participam do processo educacional, negando-lhes a oportunidade de construir conhecimentos de forma plural, plena e integrada.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 52)</p>	<p>aspectos da realidade. (Martins, 2013a, 2013b; Mesquita; Batista; Silva, 2019)</p> <p>“Por outro lado, treinar competências emocionais simulando situações do cotidiano, prescindindo do pensamento, nada mais é do que submeter as emoções ao controle social, externo ao indivíduo, e, portanto, aprisionar as pessoas no seu modo de funcionamento natural, elementar, isto é, impedir que elas se humanizem. Em outras palavras, o treinamento de competências socioemocionais busca cindir artificialmente razão e emoção, fazendo com que cada indivíduo reaja emocionalmente não necessariamente de acordo com o que pensa sobre a realidade, mas em conformidade com o que se considera socialmente adequado. Isso ficará ainda mais evidente na sequência, com a identificação do modelo de personalidade que se institui como referência para a seleção das competências socioemocionais que devem ser formadas.” (Silva, 2022, p. 10)</p>
<p>Formação Cidadã</p>	<p>“Para tanto, a escola deverá apresentar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a Educação para o Trânsito para que esse tema seja inserido no currículo escolar, tendo como principal foco a formação cidadã e o desenvolvimento de ações que propiciem aos estudantes experienciar práticas educativas relacionadas ao assunto proposto, com possibilidades de mudança de valores, comportamento e atitudes.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 40)</p>	<p>Copattil e Deon (2018, p. 700) fazem referência à citação de Callai e Toso (2015) sobre ‘[...] a questão da cidadania nas séries iniciais’. A autora trata da possibilidade de pensar a cidadania nas séries iniciais da escolaridade buscando superar a ideia dos círculos concêntricos, os quais consideram que, para entender o mundo, o estudante precisa partir do simples, imediato, próximo, para o mais complexo, linearmente. No entanto, o mundo atual é desafiador e exige um ensino que propicie ao estudante ferramentas intelectuais para que se emancipe socialmente.” (Callai, 2015 <i>apud</i> Copattil; Deoni, 2018, p. 700)</p>
<p>Aprendizagens Essenciais</p>	<p>“Apresenta-se um currículo contextualizado com a diversidade sul-mato-grossense e norteado pelas dez competências gerais da BNCC, as quais visam à promoção das aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os sujeitos, na perspectiva da Educação Integral,</p>	<p>Gama e Duarte (2017, p. 522) pontuam que, na concepção de Saviani, “[...] o processo de ‘seleção do conhecimento’ a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental,</p>

	que reflitam tanto na formação quanto no desenvolvimento humano. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 20)	pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir 'prioridades' (distinguir o que é principal do que é que secundário), o que é ditado [...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem”.
Interação	“Reconhece-se a escola como um espaço de difusão de conhecimentos e de interação social para as crianças e adolescentes, ou seja, os sujeitos frequentadores da escola são os mesmos a quem o Estatuto da Criança e do Adolescente protege.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 37)	“Através da interação de diálogo com o outro indivíduo, a criança é capaz de desenvolver seu processo de desenvolvimento da língua. Mas, sobretudo, é necessário considerar a particularidade das subjetividades individuais.” (Oliveira, 1992 <i>apud</i> Ferrari, 2014, p. 27)
Autonomia	“Destaca-se que as competências exigidas para o século XXI visam à articulação de conhecimentos, atitudes e valores no que se refere às emoções e à autonomia, auxiliando no desenvolvimento pleno dos sujeitos, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 22)	“Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar.” (Asbahr, 2017, p. 65)
Curiosidade Intelectual	“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 22)	“O desenvolvimento intelectual da criança inicia-se com a formação e o desenvolvimento da percepção que se constitui desde os primeiros meses de vida, quando ela começa a relacionar aquilo que vê com suas ações, ou seja, quando começa a orientar-se visualmente. A experiência sensorial da criança proporciona-lhe o conhecimento das propriedades dos objetos, a ampliação do vocabulário infantil e seu desenvolvimento fonético.” (Silva, 2016, p. 88)
Integração de Conhecimentos Prévios	“Os saberes e conhecimentos prévios do professor, sua formação científica, artística, tecnológica, ambiental, cultural lhe possibilita enriquecer ou ampliar o currículo vivido pelas crianças no cotidiano da creche e da pré-escola.” (Barbosa; Richter, 2015, p. 196)	Segundo Gerhardt (2010, p. 260), “[...] para reconhecer os objetos de conhecimento, ou seja, os conteúdos na escola como instrumentos de aprendizado o aluno precisa reconhecer os lugares de onde eles vêm”. “Vygotsky em <i>Pensamento e linguagem</i> diz respeito à organização dos conceitos, um sendo entendido relativamente ao outro. O entendimento de que os conceitos veiculados na escola (ou seja, conceitos científicos) são sistematizados, leva a criança a reconfigurar os seus conceitos

		cotidianos, sistematizando-os também – quer dizer, aprendizados novos são capazes de modificar estruturas já aprendidas.” (Gerhardt, 2010, p. 250)
Valorização das Múltiplas Linguagens	“A educação integral é também inclusiva porque reconhece as singularidades e as múltiplas identidades dos indivíduos e se sustenta na construção de um projeto educacional pertinente, contextualizado e colaborativo, que valoriza o diálogo entre os saberes e a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica, oportunizando o direito de vivenciar práticas educativas diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes em uma sociedade que exige cada vez mais profissionais autônomos, críticos e criativos.” (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 22)	“Perceber novas formas de organização da atividade pedagógica, que contemplassem a criança como sujeito de múltiplas linguagens, capaz e ativo na apropriação da cultura; da gestão de tempos e espaços; da documentação pedagógica; além de encontrar resultados formativos que superavam, em muito, aqueles por nós conhecidos, fizeram-nos fortalecer a hipótese de que a educação seria imprescindível para a formação da personalidade e de que, por isso, cabia aos educadores da infância, compreenderem efetivamente como sua atuação a influenciaria.” (Bissoli, 2005, p. 70)

Fonte: elaborado pela autora (2025)

7.5 Etapa de construção dos Núcleos de Significação

Para realizar a etapa de construção dos núcleos de significação, com base no conceito de Aguiar *et al.* (*apud* Kosík, 2011), é necessário articular os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) de maneira dialética, com o objetivo de expor uma nova síntese. “A constituição do núcleo de significação já corresponde a uma abstração maior, pois é um momento em que os indicadores e seus conteúdos (pré-indicadores) se articulam dialeticamente com vistas à exposição de uma nova síntese” (Aguiar *et al.* *apud* Kosík, 2011, p. 6).

O Quadro 14 a seguir apresenta a articulação entre os pré-indicadores, os indicadores e o núcleo de significação para Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no currículo de MS:

Quadro 14 – Articulação entre pré-indicadores, indicadores e Núcleos de Significação

ANO	PRÉ-INDICADOR	INDICADOR	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1º Ano	Desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura e escrita, com foco no reconhecimento da escrita e na	Articular a leitura/escuta compartilhada com a produção de textos simples, criando uma base para a alfabetização.	Fundamentos da alfabetização: a interação inicial com a escrita e a leitura forma a base para o desenvolvimento de habilidades linguísticas mais complexas, reforçando a importância da relação

	correspondência fonema-grafema.		fonema-grafema para a construção de significados.
2º Ano	Ampliar o vocabulário e a capacidade de leitura, com ênfase na leitura de textos narrativos e escrita de palavras e frases.	Promover a ampliação do vocabulário, a compreensão de textos narrativos e a produção escrita de frases.	Expansão do vocabulário e da compreensão narrativa: o desenvolvimento do vocabulário é essencial para a ampliação da compreensão dos textos narrativos e para a formação do pensamento estruturado na produção escrita de frases.
3º Ano	Fomentar a produção de textos curtos, a construção de parágrafos e a leitura interpretativa.	Desenvolver habilidades de produção textual mais estruturada e interpretação de textos, com foco na coesão textual.	Desenvolvimento da estruturação textual: a progressão para a produção de textos mais complexos e coesos é um passo significativo para o aprimoramento da capacidade de interpretação e expressão escrita dos alunos.
4º Ano	Estimular a produção de narrativas mais elaboradas, identificando diferentes gêneros textuais e ampliando o vocabulário.	Incentivar a escrita criativa, a análise de diferentes gêneros textuais e o aumento do vocabulário para enriquecer a produção escrita.	Ampliação da criatividade e diversidade textual: a compreensão e a produção de diferentes gêneros textuais tornam-se centrais para o desenvolvimento da criatividade e da habilidade de argumentar e expressar ideias de forma mais sofisticada.
5º Ano	Desenvolver a leitura crítica, a compreensão de contextos históricos e a produção textual argumentativa.	Capacitar os alunos para realizar leituras críticas, compreendendo contextos históricos e desenvolvendo habilidades de produção de textos argumentativos.	Pensamento crítico e argumentação: a habilidade de pensar criticamente e argumentar com base em contextos históricos é essencial para o desenvolvimento de competências cognitivas mais profundas e para o engajamento crítico com o mundo.

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019, pp. 119 -211)

O Quadro 14 evidencia a articulação entre os pré-indicadores, os indicadores e os núcleos de significação referentes à área de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no currículo de Mato Grosso do Sul. A organização apresentada permite observar a progressão do processo de ensino-aprendizagem da língua, em que cada etapa se desdobra em novos níveis de complexidade. Nesse movimento, percebe-se a fragmentação em unidades menores — pré-indicadores e indicadores — que, ao mesmo tempo em que se apresentam de forma sequenciada, encontram-se articuladas em um núcleo de significação mais amplo, garantindo a continuidade e a coerência pedagógica ao longo dos Anos iniciais. Essa fragmentação e sequenciação, portanto, não se reduzem a uma divisão mecânica de conteúdos, mas refletem um encadeamento que busca assegurar o desenvolvimento gradual das habilidades linguísticas, desde os fundamentos da alfabetização até a formação do pensamento crítico e argumentativo.

Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural (THC),

[...] para embasar a discussão sobre os aspectos históricos e culturais da linguagem escrita sob a ótica de um ensino desenvolvimental. O texto apresenta resultados que indicam um ensinar com base na decodificação de letras em sons como ato da leitura e transcrição dos sons em letras como ato de escrever. Deste modo não há a apropriação da linguagem escrita como preconizado pelos ensinamentos da Filosofia da linguagem e da Teoria Histórico-Cultural. (Freitas; Zibetti, Miguel, 2022, p. 320)

A articulação crítica desses indicadores (Quadro 15) com seus pré-indicadores e Núcleos de Significação visa a fortalecer o processo de aprendizagem, indo além da simples aquisição de conteúdo e proporcionando uma construção contínua de significado e reflexão crítica sobre o conhecimento e sua aplicação:

Quadro 15 – Articulação crítica dos indicadores

Núcleo de Significação	Articulação Crítica com a Formação do Pensamento Teórico
Educação Integral	O currículo de MS, em consonância com a BNCC, em se tratando da Educação Integral está alinhado ao pensamento de Gadotti (2009) sobre uma educação integral e global, que condiz com uma educação fragmentada. A crítica apontada por Saviani (2016) é que, sem uma orientação adequada, se o currículo for aplicado de forma mecânica de competências, não se adentra a formação crítica. Segundo Gama e Duarte (2017, p. 522), “[...] trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de ‘seleção do conhecimento’ a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta”. Conforme Davidov (1988, p. 3), “[...] o verdadeiro ensino escolar – quando se tomam em conta as exigências atuais – deve estar orientado por essência a desenvolver em todas as crianças o pensamento teórico, que eles, como mostra nossa experiência, dominam exitosamente (é verdade que para isso se deve mudar substancialmente o conteúdo e os métodos do ensino tradicional)”. Assim, o pensamento teórico só se desenvolve se a integração entre as dimensões cognitivas, sociais e afetivas for profunda, e não de modo superficial. A verdadeira educação integral deveria provocar o questionamento e a reflexão crítica, e não apenas a assimilação e transmissão de conteúdo.
Desenvolvimento Humano	De acordo com o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), o Desenvolvimento Humano, que condiz com levar em consideração as múltiplas dimensões do ser humano, até tenta se aproximar das ideias de Vygotsky (1991 <i>apud</i> Ferrari, 2014) e Saviani (2013), mas, a crítica dos autores é que, muitas vezes, o currículo pode ter dificuldades em integrar de forma adequada esses aspectos em uma formação crítica e reflexiva, espaço para o questionamento. Vygotsky (1991 <i>apud</i> Ferrari, 2014) propõe que o desenvolvimento humano acontece por meio das interações sociais, e a formação do pensamento teórico pela mediação do conhecimento e das vivências culturais. Se o currículo não promover essas interações de forma dialética e contextualizada, essas experiências, é evidente que a formação teórica dos estudantes será com certeza limitada.
	O currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) conceitua de competências e foca na aplicação prática do conhecimento, ou seja, no “saber” e no “saber fazer”, preparando os estudantes para a vida cotidiana e para o mundo do

Competências e Habilidades	trabalho. Um ponto crítico é de não promover uma formação teórica crítica. Saviani (2013) critica a tendência de reduzir a educação à formação técnica, sem considerar a construção de uma consciência crítica. O foco em competências e habilidades, sem uma análise reflexiva dos conhecimentos e suas implicações sociais, pode empobrecer uma formação teórica dos estudantes. Martins (2013a), ao citar Vygotsky, pontua que “[...] defendeu vigorosamente que é o ensino que promove o desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Essa premissa encontra o mais absoluto eco na pedagogia histórico-crítica, que põe em relevo as características da atividade educativa escolar, a dialética entre a forma e o conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos” (Martins, 2013a, p. 134).
Aspectos Cognitivos, Sociais, Culturais e Afetivos	O currículo de MS reflete a multidimensionalidade do ser humano, uma concepção de desenvolvimento semelhante à de Vygotsky. Porém Saviani alerta que corre o risco de esses aspectos serem apenas formais, que pode não haver uma abordagem realmente crítica que permita aos estudantes refletirem sobre suas próprias experiências e práticas culturais e sociais. Segundo Saviani (2013, p. 62), “[...] o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização”. Conforme Davidov (1988, p. 3), “[...] a essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o que o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento. Quando os escolares estudam as coisas e os acontecimentos desde o ponto de vista deste enfoque, começam a pensar teoricamente. Para que a formação do pensamento teórico seja efetiva, o currículo precisa promover momentos em que o estudante se posicione criticamente sobre os saberes culturais e afetivos, promovendo uma construção teórica através do diálogo e interação com esses saberes”.
Crítico-reflexivo	O objetivo de formar um cidadão crítico e reflexivo, conforme exposto no currículo de MS (2019), é totalmente alinhado com as abordagens de Saviani e Vygotsky, que defendem a importância da reflexão no processo de aprendizagem. Porém a crítica recai sobre como o currículo lida com a complexidade do pensamento crítico. A educação não tem o propósito de transmitir conhecimentos, mas tem o objetivo de ensinar os estudantes a serem questionadores, críticos e reformuladores do que aprendem. Se o currículo não fornecer essa base para o desenvolvimento do pensamento teórico de forma transversal a todas as disciplinas, ele falha no desenvolvimento de uma verdadeira capacidade de reflexão crítica.
Conhecimento Historicamente Elaborado	O currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) promove que o conhecimento historicamente elaborado seja acessado pelos estudantes, para a formação do pensamento crítico, pois permite que os estudantes compreendam a história e o contexto dos saberes. Gama e Duarte (2017, p. 522) nos diz que “[...] o processo de ‘seleção do conhecimento’ a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta”. Afinal defendem que o conhecimento não é dado de forma pronta, mas ele é construído historicamente. A crítica aqui é que o currículo deve ir além, não somente proporcionar acesso ao conhecimento, transmissão de conhecimentos, mas deve contextualizá-lo, problematizá-lo e permitir que o estudante desenvolva uma compreensão crítica desse conhecimento. Se o currículo de MS não garantir que os alunos reflitam sobre a origem, os interesses e as implicações sociais dos saberes, a formação teórica será sem fundamento.
	Segundo Vygotsky (1993), “[...] o desenvolvimento é mediado pela relação que o indivíduo estabelece com os meios sociais e culturais”. Sobre o

Desenvolvimento Integral	desenvolvimento integral, o currículo de MS considera as diversas dimensões do ser humano, uma visão até alinhada à de Vygotsky (1993), sobre o papel das interações sociais na construção do conhecimento, porém Saviani aponta que essa abordagem pode estar limitada se o currículo não for capaz de integrar as dimensões afetiva, cognitiva, social e cultural de forma crítica e reflexiva. A crítica é que o desenvolvimento teórico dos estudantes depende da capacidade do currículo de fazer com que eles possam questionar e analisar, suas vivências, experiências sociais, culturais e cognitivas. Caso contrário, o desenvolvimento será meramente superficial, sem permitir que os estudantes se tornem pensadores críticos.
Competências Socioemocionais	O currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), a respeito de competências socioemocionais, considera que os estudantes devam desenvolver não somente competências cognitivas, mas também emocionais e sociais. No entanto, a crítica de Vygotsky e Saviani é que essas competências, se não forem trabalhadas em conjunto com o pensamento crítico, podem resultar em uma educação voltada apenas para o ajuste social e emocional dos estudantes, sem realmente desenvolver a capacidade reflexiva e teórica. Saviani (2013) nos aponta que o currículo precisa ser projetado para proporcionar uma formação crítica, permitindo que o estudante desenvolva um pensamento teórico, que possa ser aplicado em sua vida cotidiana e na participação ativa da sociedade.
Formação Cidadã	A formação cidadã proposta pelo currículo de MS se conecta com as críticas de Saviani e Gadotti sobre a educação como um meio de transformação social, porém formação cidadã não deve ser apenas uma transmissão de valores, mas deve envolver uma reflexão profunda sobre as questões sociais, culturais e políticas. Saviani (2017b, p. 654) entende que a escola é o instrumento privilegiado de “construção da ordem democrática” e que a “escola democrática” se relaciona intrinsecamente com a ideia da cidadania”, Para que o currículo realmente contribua para a formação de um pensamento teórico crítico, os estudantes devem ser incentivados a questionarem sobre as normas e estruturas sociais e a desenvolver soluções alternativas. O currículo fica apenas na aparência, pois a cidadania crítica precisa ser desenvolvida por meio de processos e práticas pedagógicas que problematizem a realidade e envolvam os estudantes na criação de soluções para os problemas sociais e para sua própria vida

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Como forma de organização metodológica, foram transcritas todas as intenções e ideias subjacentes ao currículo – a construção dos núcleos de significação –, constituindo nosso *corpus* de análise.

7.6 Pensamento crítico versus pensamento teórico

A BNCC (Brasil, 2017) preconiza o pensamento crítico do estudante, que difere do pensamento teórico. Diante disso, vamos entender como se dá o desenvolvimento do pensamento teórico, para compreendermos se os conteúdos específicos estão em conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças, em consonância com esse tipo de pensamento.

Davidov (1988, p. 110) pontua que “[...] nos escolares, o pensamento teórico se forma durante a realização da atividade de estudo”. Por isso, para que ocorra realmente a formação do pensamento teórico nos escolares, é necessário que os conteúdos sejam elaborados em consonância com as particularidades e a estrutura da atividade de estudo, segundo o autor. Ressaltamos que o currículo é primordial, pois é o núcleo da educação que determina o conteúdo a ser ministrado, mas um importante componente da disciplina é o método de seu ensino, o qual é fundamental para todo o processo.

Davidov (1988) menciona que o conteúdo de tal disciplina deve estar estruturado em consonância com o princípio de ascensão dos pensamentos abstratos aos concretos. Segundo o autor, o professor deverá utilizar o método de ensino adequado à proposta, para assegurar a atividade de estudo e permitir que os estudantes assimilem o conteúdo proposto.

O currículo escolar, além de trazer os conteúdos, proporciona aos professores a formação continuada, pois é importante que eles tenham conhecimento da formação do pensamento teórico dos estudantes. Na realidade, a formação do professor já deveria abranger tal sistema. Ressaltamos que o currículo também é questão de políticas públicas; porém, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017) e o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), ambos preconizam o pensamento crítico dos estudantes.

Aqui, a discussão busca somente verificar se o currículo proporciona, em seus conteúdos, atividades que desenvolvem o pensamento teórico. Não nos aprofundaremos nas demais concepções. Vamos apenas verificar se esses conteúdos específicos estão em conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças para o desenvolvimento do pensamento teórico nos Anos iniciais da disciplina de Língua Portuguesa.

Em se tratando do pensamento teórico, segundo Davidov (1988, p. 3),

[...] o verdadeiro ensino escolar – quando se tomam em conta as exigências atuais – deve estar orientado por essência a desenvolver em todas as crianças o pensamento teórico, que eles, como mostra nossa experiência, dominam exitosamente (é verdade que para isso se deve mudar substancialmente o conteúdo e os métodos do ensino tradicional).

Davidov (1988) aponta que o pensamento teórico tem

[...] seus tipos específicos de generalização e abstração, seus procedimentos de formação dos conceitos e operação com eles. Justamente a formação de tais conceitos abre aos escolares o caminho para dominar os fundamentos da cultura teórica atual. Há que se orientar o ensino escolar à comunicação de tais conhecimentos, que as crianças podem assimilar no processo de generalização e abstração teóricas, que conduzem aos conceitos teóricos. A escola, como entendemos, deve ensinar às crianças *a pensar teoricamente*. Os pedagogos devem ter isto em conta em especial durante a verdadeira modernização do ensino escolar. (Davidov, 1988, p. 3)

O currículo é uma peça fundamental em todo processo. Nele são determinados a metodologia, as disciplinas, os conteúdos, métodos, as avaliações, entre outros. Se ele não possibilitar essa passagem de conexão entre o ensino e a aprendizagem, dificilmente ocorrerá o desenvolvimento do pensamento teórico.

Davidov (1988, p. 3) pontua que o termo “pensamento teórico”

[...] não deve ser identificado com o chamado pensamento “abstrato” que se apoia em raciocínios verbais. A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o que o homem enfoca a compreensão das coisas e os acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento.

Partindo desse princípio, então, Davidov (1988), menciona que os estudantes, ao estudar as coisas e os acontecimentos, por meio da atividade de estudo, possibilitam a começar a pensar teoricamente.

Segundo a Unesco (2016, p. 7), “[...] a educação 2030 garantirá que todos os indivíduos adquiram uma base sólida de conhecimentos, desenvolvam pensamento crítico e criativo e habilidades colaborativas, bem como adquiram curiosidade, coragem e resiliência”. Esse dado traz à tona uma reflexão sobre o que a educação realmente deveria representar: uma forma de desenvolver estudantes pensantes ou apenas um mecanismo que irá adaptar os indivíduos às exigências de um sistema econômico e ao mercado de trabalho?

Correa (2019) complementa que “[...] há contradição entre a proposta de Educação 2030, pois visa promover habilidades como criatividade, pensamento crítico e resiliência, demonstra a realidade de um sistema educacional que designa influenciado por interesses econômicos”. O pensamento designado ao criativo e crítico, segundo a BNCC (Brasil, 2017), concentra-se em uma análise na prática aplicada aos problemas do dia a dia, enquanto o pensamento teórico foca na análise abstrata e conceitual das estruturas sociais.

Embora a BNCC e o CRMS não apresentem, de forma clara, o pensamento crítico; a BNCC, segundo Carvalho, Gontijo e Fonseca (2023),

[...] no que diz respeito à abordagem metodológica (possibilitando a atividade heurística do aluno e emersão de seus conhecimentos prévios) e quanto à potencialidade de desenvolvimento do pensamento crítico e criativo; e b) analisar os 'efeitos' de sequências didáticas elaboradas seguindo as orientações da BNCC, que recomenda priorizar conhecimentos prévios dos alunos, atividade heurística e desenvolvimento da criticidade e criatividade, investigando as soluções dos alunos às atividades propostas, com vistas a averiguar indícios de desenvolvimento dessas formas de pensamento. (Carvalho; Gontijo, Fonseca, 2023, p. 3)

Assim, a BNCC (Brasil, 2017) e o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) apresentam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo de maneira um tanto superficial. No currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), não há menção ao pensamento teórico. Isso evidencia uma preocupação voltada para o pensamento crítico e criativo, de caráter um tanto reflexivo por parte do estudante. Portanto, entende-se que ambos são diferentes e aplicados de maneiras distintas.

A escola, de acordo com o currículo de MS, preconiza

[...] que as competências exigidas para o século XXI visam à articulação de conhecimentos, atitudes e valores no que se refere às emoções e à autonomia, auxiliando no desenvolvimento pleno dos sujeitos, despertando para a colaboração, criatividade, autoconhecimento, comunicação, responsabilidade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. A prática do professor, portanto, deverá estar pautada no desenvolvimento de habilidades, no conhecimento científico e na promoção de atitudes e valores para a convivência no século XXI. (Mato Grosso do Sul, 2019. p. 22)

Segundo Davidov (1988), o pensamento teórico acontece por meio da realização de atividades de estudo. Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem deveria estar estruturado de maneira que permitisse aos escolares desenvolver habilidades de abstração e generalização, para, então, formar conceitos teóricos.

Portanto, o currículo de MS, para promover o pensamento teórico, deveria estar alinhado a esse tipo de aprendizagem, ou seja, estruturar os conteúdos de forma a proporcionar a ascensão do pensamento abstrato ao concreto e, assim, permitir que os estudantes realizem análises críticas e passem a compreender tanto as origens quanto o desenvolvimento dos fenômenos.

Desse modo, apontamos que, no currículo de MS, em nenhum momento aparece o termo “pensamento teórico”. O documento não necessariamente deveria conter o termo, mas, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e os conceitos de Davidov (1988), acreditamos em um ensino organizado que possibilite o desenvolvimento do pensamento teórico.

Assim, defendemos a importância da formação do pensamento teórico, de acordo com Davidov (1988, p. 125):

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente.

Ao analisarmos o currículo de MS, no entanto, não constatamos essa preocupação com os estudantes. Vale salientar que Davidov (1982 *apud* Cedro; Moraes; Rosa, 2010, p. 432) “[...] defende que, desde os primeiros anos escolares, o ensino deve estar ‘direcionado’ para a formação do pensamento teórico nas crianças”.

Cedro, Moraes e Rosa (2010) mencionam que a atividade de ensino

[...] por meio de sua aquisição que se estrutura a formação do pensamento teórico e, por consequência, possibilita o desenvolvimento psíquico da criança. Para que a escola cumpra com a sua função – a formação do pensamento teórico – faz-se necessário modificar o tipo de princípios didáticos que rege o ensino. No caso específico do ensino de Matemática, é imprescindível a substituição do ensino memorístico, mecânico, reprodutivo e superficial, por um ensino que se fundamente nos conhecimentos científicos dessa área do saber e que coloque o estudante como sujeito do seu conhecimento. (Cedro; Moraes; Rosa, 2010, p. 432)

Embora os autores citem a disciplina de Matemática, a nosso ver, cabe pensar também na disciplina de Língua Portuguesa dos Anos iniciais, desde o 1º ano ao 5º ano, quanto à memorização e repetição, que muitos professores aplicam com o ensino do alfabeto, dentre outros. A perspectiva empirista, dessa forma, limita o processo de pensamento dos estudantes e, com isso, o desenvolvimento humano.

Diante disso, o desenvolvimento do pensamento teórico nos escolares tem um papel fundamental, pois segundo Davidov (1988, p. 1), “[...] escola deve ensinar aos alunos a pensar, isto é, desenvolver ativamente neles os fundamentos do pensamento

contemporâneo, para o qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento”. Desse modo, compreendemos a importância do desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes.

Assim, analisamos que o pensamento teórico do qual tratam a BNCC (Brasil, 2017) e o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) concentra-se na resolução de problemas práticos, no “saber” e no “saber fazer”, lidando com questões do cotidiano — o que difere do pensamento teórico. Para quem nunca leu ou pesquisou o currículo de MS, pode parecer que há uma preocupação com o desenvolvimento dos estudantes; no entanto, ao se investigar o documento em sua íntegra, observa-se que o foco não está no pensamento teórico.

O documento concentra-se em uma análise abstrata e conceitual das estruturas e fenômenos, enfocando o desenvolvimento de ideias e conceitos teóricos que, sobretudo, exigem generalização e abstração.

A partir de um currículo que não está baseado no pensamento teórico dos estudantes, podemos considerar que, segundo Malachen (2014, p. 23),

[...] o caminho para a organização de um currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é o de tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da realidade natural e social.

Em síntese, Malachen (2014) pontua que, numa educação como uma prática transformadora e reflexiva, o currículo deve permitir aos escolares que eles participem da transformação da sua realidade de forma crítica e consciente. Assim, a educação deve deixar de transmitir saberes técnicos e abstratos, fomentando ação e reflexão da realidade, levando em consideração as suas contradições e a necessidade de transformação social.

Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural,

[...] o ensino escolar pode proporcionar muito mais do que o desenvolvimento do pensamento empírico desde que seja organizado tendo como referência a atividade de estudo. Isso redimensiona o papel da escola e do ensino e pode ser a base para o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. (Asbahr, 2017, p. 62)

Nesse sentido, o ensino organizado por meio da atividade de estudo proporciona o desenvolvimento do pensamento teórico. A organização de ensino no

currículo de MS (2019), por outro lado, acontece da seguinte forma: por meio de competências e habilidades, o “saber” e o “saber fazer”. Saviani (2001) nos orienta que:

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdo relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdo é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (Saviani, 2001, p. 55)

Portanto, por meio do currículo é que são articulados os conteúdos e, assim, o ensino é organizado para tratar das competências e habilidades, e não está voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico.

7.7 Identificação dos indicadores dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa com o pensamento teórico

Nesta subseção, vamos identificar a articulação dos indicadores dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa dos Anos iniciais, que foram divididos em blocos para maior compreensão. Destacaremos no Quadro 16 as contribuições e as implicações dos conteúdos para o desenvolvimento do pensamento teórico:

Quadro 16 – Articulação entre indicadores e Núcleo de Significação e suas implicações

Indicadores	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
	Contribuições para o pensamento teórico	Implicações para o pensamento teórico
Análise crítica, compreensão de contextos históricos e produção de textos	O conteúdo visa a incentivar a construção de um pensamento aprofundado, baseado na interpretação e reflexão sobre textos e contextos históricos. A análise crítica dos temas e contextos leva os estudantes a pensar teoricamente, ampliando a capacidade de abstração e generalização.	Como o currículo não promove atividades que envolvam uma reflexão mais abstrata, os estudantes dificilmente alcançarão o nível necessário para abstração teórica. A falta de estímulo para a construção de ideias teóricas pode fazer com que o estudante desenvolva um entendimento superficial dos fenômenos.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

7.8 Análise internúcleos

A análise internúcleos propõe a organização e a síntese das significações que emergiram durante toda a pesquisa, considerando que elas não devem ser vistas de forma isolada, mas em sua totalidade. Tais experiências e modos de pensar foram revelados na pesquisa.

Esse processo de construção de internúcleos se dá pela articulação de todos os núcleos produzidos na pesquisa, considerando as ideias que emergiram da análise efetuada em cada um deles. É essencial reafirmar que as significações produzidas e apreendidas são únicas, organizam e sintetizam as suas experiências, afetos, modos de pensar e agir, porém, não podem jamais ser compreendidas em si mesmas, mas sim como significações que, ao mesmo tempo que são singulares, contam e expressam. (Aguiar *et al. apud* Kosík, 2011, p. 12)

Esta última etapa visa à integração dos núcleos de significação, todos identificados nas etapas anteriores, buscando uma articulação entre eles para a compreensão na sua totalidade. O processo de construção de internúcleos se deu para a concretização de uma análise aprofundada das conexões entre os todos os núcleos identificados, buscando as relações que podem ser feitas entre eles, não apenas a singularidade, considerando os contextos em todos os aspectos do desenvolvimento do pensamento teórico, enfocando o currículo de MS, o ensino e o desenvolvimento dos estudantes. De toda a investigação, chegamos à conclusão sobre os núcleos relevantes.

7.8.1 Núcleo 1 – Pensamento crítico e reflexivo

A análise dos núcleos do pensamento reflexivo e do pensamento crítico revela uma grande tensão, dado que o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019), em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), preconiza o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do estudante, focado na resolução de problemas do cotidiano. Por outro lado, Davidov (1988) ressalta a importância do desenvolvimento do pensamento teórico, que caracteriza como generalização e abstração, de modo que os estudantes tenham uma compreensão aprofundada dos fenômenos.

Desse modo, este internúcleo visa a pontuar que os estudantes do estado de Mato Grosso do Sul são preparados para a resolução de problemas concretos do dia a dia.

7.8.2 Núcleo 2 – Currículo e ensino: conexão com o pensamento teórico

Neste núcleo, conclui-se que a estrutura e organização do currículo de MS (2019), embora demonstre preocupação com o desenvolvimento integral do estudante, deixa uma lacuna quanto à promoção explícita do pensamento teórico, na concepção de Davidov (1988). Falta a formação teórica dos estudantes, principalmente nos Anos iniciais, o que limita a capacidade de desenvolverem habilidades cognitivas superiores, como generalização e abstração.

Este internúcleo demonstra que o desenvolvimento do pensamento teórico é fundamental no ensino, sendo necessária a integração de práticas que promovam a atividade de estudo, a análise crítica e a generalização dos conteúdos.

Diante disso, percebe-se a importância do currículo escolar para direcionar todo o trabalho pedagógico na organização de suas tarefas. Moura *et al.* (2010), pontuam que

[...] ao considerarem a estrutura de atividade proposta por Leontiev, propõem que a Atividade Orientadora de Ensino seja tomada como um modo geral de organização da atividade pedagógica, compreendida como uma unidade entre a atividade de ensino, realizada pelo professor, e a atividade de aprendizagem da criança, uma vez que essa se constitui a partir de uma necessidade (apropriação da cultura), um motivo real (apropriação do conhecimento historicamente acumulado), objetivos (ensinar e aprender) e propõe ações que considerem as condições objetivas da instituição escolar. (Moura *et al.*, 2010, p. 421)

Dado que a atividade de estudo é uma das atividades que orientam todo o processo para que ocorra a aprendizagem de maneira coerente com os objetivos propostos, ela deve considerar as ações indicadas pelo autor, levando em conta as condições objetivas da unidade escolar na qual a criança está inserida.

7.8.3 Núcleo 3 – Linguagem e conhecimento: a linguagem como ferramenta de pensamento teórico

Todas as disciplinas são importantes, mas a disciplina de Língua Portuguesa nos Anos iniciais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do pensamento teórico: a leitura, a escrita, a produção de textos, a compreensão e a

interpretação oferecem ferramentas linguísticas essenciais para a abstração e a generalização.

Portanto, este núcleo aponta que a memorização e a repetição — práticas ainda presentes nas salas de aula — dificultam a capacidade dos estudantes de desenvolverem o pensamento abstrato e conceitual.

Evidências revelam que o ensino que não prioriza a análise crítica, a reflexão e o uso da linguagem para se comunicar e construir ideias dificilmente desenvolverá o pensamento teórico. Constatou-se uma lacuna nesse quesito ao se observar a teoria e a prática linguística: o “saber e saber fazer” ou o “fazer e comunicar” não favorece a aprendizagem voltada ao pensamento teórico e abstrato, nem desafia os estudantes a realizar interligações entre fenômenos e refletir sobre suas causas e efeitos.

Sobre a linguagem como ato de se comunicar, Luria (1987) diz:

Pelo termo linguagem humana entendemos um complexo sistema de códigos que designam objetos, características, ações ou relações; códigos que possuem a função de codificar e transmitir a informação, introduzi-la em determinados sistemas. A 'linguagem' dos animais, que não possui estas características, é uma 'quase-linguagem'. [...] Portanto, a linguagem desenvolvida do homem é um sistema de códigos suficiente para transmitir qualquer informação, inclusive fora do contexto de uma ação prática. (Luria, 1987, p. 25)

Luria (1987) enfatiza que a linguagem humana difere da linguagem animal por possuir um sistema de códigos e símbolos suficientes para a transmissão de qualquer informação. Considerando os conteúdos de Língua Portuguesa, que são fundamentais, principalmente no quesito da oralidade, da leitura, escrita, das produções e da comunicação, abrangendo todo o processo de alfabetização, vale ressaltar que, conforme Vygotsky (2001), a criança, quando vê um objeto novo, pergunta como se chama. Sente a necessidade da palavra e trata ativamente de apropriar-se do signo pertencente a cada objeto, do signo que lhe serve para nomear e comunicar-se. Se a primeira etapa do desenvolvimento da linguagem infantil é [...] afetivo-volitiva no tocante a seu valor psicológico, a partir da segunda etapa, a linguagem entra na fase intelectual de seu desenvolvimento. Pelo que parece, a criança descobre a função simbólica da linguagem (Vygotsky, 2001).

Ainda segundo Vygotsky (2001), partindo do princípio de que a criança precisa pensar, é na fase intelectual que a criança compreende a relação entre o signo e o significado. Essa ação mental transcende a simples utilização de ideias e suas

associações. A criança passa a fazer uso dos primeiros conceitos, identificados como gerais. A palavra assume função significativa para a criança. Chama a atenção para o fato de que o maior descobrimento na vida da criança tão somente se torna possível numa determinada etapa relativamente avançada, a do desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para descobrir a linguagem, ela tem que pensar. (Vygotsky, 2001)

Portanto, os conteúdos de Língua Portuguesa contemplam a leitura de duas formas, como expressa o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 127):

Pode-se orientar a leitura de duas maneiras: quando se tratar de estudantes que estão em processo de construção do sistema, por meio da leitura colaborativa de textos conhecidos de *memória*, realizando ajuste do texto falado ao seu registro gráfico; quando se tratar dos estudantes que já compreenderam o sistema (o que pode ocorrer até o final do 2º Ano), com precisão na decodificação.

Esse conteúdo transcende o ensino de habilidades linguísticas, pois não integra a análise crítica, a reflexão e o uso da linguagem de forma que proporcione aos estudantes a capacidade de pensar de maneira abstrata, conduzindo-os ao caminho do pensamento teórico. Ou seja, é necessário ir além da decodificação e da comunicação, para que eles possam se apropriar da linguagem como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento teórico, que, por sua vez, é essencial em sua trajetória escolar.

7.8.4 Núcleo 4 – Implicações do currículo para o pensamento teórico

Ao analisar as implicações do currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) para o desenvolvimento do pensamento teórico, emerge a preocupação de que o currículo foca no pensamento crítico e criativo. Há uma lacuna, pois não oportuniza que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico, especialmente pela forma como o conteúdo é trabalhado, dado que, no currículo, já aparecem as ações didáticas que os professores deverão desenvolver ao longo do período.

Não há um aprofundamento nos conteúdos, e as propostas visam à resolução de problemas do cotidiano. Há carência de habilidades de abstração, por não serem fornecidas atividades que favoreçam esse tipo de desenvolvimento.

Este internúcleo aponta uma preocupação abrangente com a necessidade de um currículo que favoreça o pensamento teórico dos estudantes. Trata-se de um dos problemas que surgiram recorrentemente durante a pesquisa, não apenas em relação ao estudante, mas também ao professor.

O professor pode atuar de forma que o estudante realize abstrações e generalizações; no entanto, quando esse professor não adquiriu, ele próprio, a capacidade de abstração e generalização, o problema torna-se ainda maior.

O currículo de MS é organizado por meio de competências e habilidades, com propostas prontas que direcionam o trabalho do professor, incluindo sugestões para o processo, como mostra o excerto na Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Proposta do currículo de MS para Língua Portuguesa 1º e 2º Anos

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º e 2º ANOS			
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/ Fluência de leitura	(MS.EF12LP01.s.01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	Nesta habilidade indica-se a leitura de textos da tradição oral, como cantigas regionais e nacionais, poemas, letra de músicas, dentre outros textos cuja organização estrutural facilite a memorização. Pode-se orientar a leitura de duas maneiras: quando se tratar de estudantes que estão em processo de construção do sistema, por meio da leitura colaborativa de textos conhecidos de memória, realizando ajuste do texto falado ao seu registro gráfico; quando se tratar dos estudantes que já compreenderam o sistema (o que pode ocorrer até o final do 2º ano), com precisão na decodificação.

Fonte: Currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 127)

7.8.5 Núcleo 5 – História e transformação social: a educação como prática reflexiva

Este internúcleo trata da educação transformadora com uma prática reflexiva, conforme a proposta da pedagogia histórico-crítica, sob a ótica da teoria histórico-cultural. A intencionalidade é oferecer aos estudantes ferramentas de difusão do conhecimento, para que não se tornem sujeitos apenas capazes de “saber” e “saber fazer”, mas cidadãos capazes de compreender a historicidade e a materialidade dos fenômenos sociais e atuar sobre eles. Que possam ir além da decodificação e

reprodução de saberes e tenham condições de compreender a realidade, participando ativamente.

Segundo Saviani (2001, p. 17), nessa concepção, “[...] a escola é um dos espaços privilegiados de humanização e tem, como especificidade, garantir que os estudantes, desde a mais tenra infância, apropriem-se das formas mais desenvolvidas de consciência social”.

Nas palavras de Davidov (1988), o ingresso na educação escolar

[...] é um momento de transformação muito grande na vida de uma criança, a começar pelo fato de que há uma mudança em seu lugar social. Mas, além dessa mudança, destacam-se as profundas transformações internas: [...] com o ingresso na escola, a criança começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral, o direito, os que estão ligados com a consciência e o pensamento teórico das pessoas. (Davidov, 1988, p. 158)

Desse modo, o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) não condiz com essa transformação interna. Para que ocorra essa apropriação, é fundamental a realização de um tipo específico de atividade — a atividade de estudo —, que está associada à atividade humana, representada nas formas desenvolvidas de consciência social.

Vygotsky (1987) afirma que os estudantes aprendem muito antes de entrar na escola. Eles já possuem uma pré-história. Segundo o autor, a atuação escolar não deve ser apenas a sistematização de conhecimentos, como vários autores propõem, inclusive o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019). Para Vygotsky, o aprendizado, na medida em que atua na zona de desenvolvimento proximal, produz o desenvolvimento psicológico, bem como gera neoformações psicológicas.

7.8.6 Conclusão dos internúcleos

Partindo do pressuposto de que o currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019) e a BNCC (Brasil, 2017) priorizam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, fica evidente que há uma lacuna no que diz respeito ao conteúdo do pensamento teórico. As contribuições dos autores, teóricos da PHC e da THC, indicam que a escola deve ser um espaço que priorize o desenvolvimento de modo que os estudantes se apropriem das formas mais desenvolvidas de consciência social, e que o currículo

articule o ensino permitindo a formação do pensamento teórico, integrando a prática ao conhecimento científico.

A construção dos internúcleos favoreceu, não de forma rudimentar ou superficial, a compreensão de como essas dimensões — sociais, históricas e culturais — podem ser integradas de maneira a proporcionar uma educação de transformação social.

Ao analisarmos o currículo, compreende-se que ele foi resultado de um trabalho colaborativo de muitas ideias; porém, o documento foi expresso de maneira linear, preocupando-se com o desenvolvimento integral dos estudantes em seus aspectos cognitivo, afetivo e moral, trabalhando também a questão socioemocional dos estudantes.

A metodologia de núcleos de significação não se trata de análise do discurso, mas sim da análise das falas e do que está por trás delas. Sendo assim, verificou-se que, por trás do currículo, existem pessoas que colaboraram com sua construção, com ideias, contradições e pensamentos diversificados; entretanto, todos chegaram a um consenso para que o documento fosse concretizado. Para isso, foi necessário passar por quatro versões.

A primeira versão do currículo foi preparada por redatores, especialistas de cada área do conhecimento, e lançada em um Seminário para todos os representantes das Comissões Estadual e Regionais. Essa mesma versão foi apresentada à sociedade por meio de Consulta Pública, a qual contou com ampla participação, resultando em 126.399 contribuições. Essa mesma versão foi colocada à disposição dos profissionais da educação no 'Dia D', momento direcionado ao estudo, à discussão e à contribuição para o Currículo de Mato Grosso do Sul da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Essas contribuições foram analisadas e incorporadas ao documento, gerando uma segunda versão que foi enviada novamente a todas as escolas do território sul-mato-grossense para análise e novas alterações, se necessário, em um dia de 'Construção Coletiva'. A terceira versão do currículo foi encaminhada aos Leitores Críticos vinculados às universidades do Estado e apresentada em doze Seminários Regionais organizados de acordo com as Comissões Regionais em 12 polos, quais sejam, Aquidauana, Campo Grande - Metropolitana, Corumbá, Coxim, Dourados, Campo Grande - Capital, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas. O objetivo dos seminários foi receber novas sugestões para o aprimoramento dessa terceira versão. A quarta versão foi apresentada no Seminário Estadual, destinado a todos aqueles que participaram dos Seminários Regionais, para uma nova análise e ajustes necessários. Após esse evento, o documento foi enviado aos Conselhos Municipais e Estadual de Educação, os quais acompanharam todo o processo, para a devida validação. (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 19)

O método Materialismo Histórico-dialético, em consonância com a metodologia de núcleos de significação, deu-nos a base para alcançar os objetivos propostos. Uma vez que esse foi o método usado, fizemos um levantamento do contexto histórico e legal do currículo de MS (ver Quadro 17); das etapas do processo de construção do currículo (ver Quadro 18); e as suas características em detalhes (ver Quadro 19):

Quadro 17 – Contexto histórico e legal

ASPECTO	DETALHES
Base legal	Homologação da BNCC: 20/12/2017.
Referências legais	Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014).
Regime de colaboração	Previsto na BNCC e implementado entre Estado e municípios de MS.
Resoluções de implementação	Resoluções “P” SED n. 2.766 (2017) e n. 1.219 (2018).
Publicação do currículo	Lançado em 30/11/2018.
Parecer orientativo	Parecer CEE/MS n. 351/2018.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Quadro 18 – Elaboração e construção do currículo

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Início	Discussões a partir das versões anteriores da BNCC (2017).
Comissão Estadual	Constituída por representantes de diferentes organizações educacionais (SED, Undime/MS, Fetems).
Comissões Regionais	Mobilizadas pelas 12 Coordenadorias Regionais de Educação.
Participação	Envolvimento de professores, gestores, pais e estudantes em seminários e consultas públicas.
Versões	Quatro versões com revisões por seminários regionais e estaduais e leitores críticos.
Consulta Pública	126.399 contribuições analisadas e incorporadas ao documento.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Quadro 19 – Características do Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul – CRMS

ASPECTO	DETALHES
Abordagem	Contextualização com a diversidade sul-mato-grossense.
Princípios orientadores	Baseado nas 10 competências gerais da BNCC.
Foco	Educação integral e desenvolvimento humano global.
Integração	Combina conteúdos nacionais e especificidades locais (culturais, históricas, biológicas, etc.).
Implementação	Auxilia na elaboração de orientações curriculares e revisão de projetos pedagógicos.
Temas transversais	Articulação com questões contemporâneas e a realidade local.
Competências desenvolvidas	Pensamento crítico, resolução de problemas, empatia, criatividade, entre outros.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Além disso, com base nos dados do IBGE (2018), as diretrizes pedagógicas adotadas para a construção do currículo de MS estão no Quadro 20 a seguir:

Quadro 20 – Diretrizes pedagógicas

ASPECTO	DETALHES
Educação integral	Combina aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e políticos.
Prática docente	Promove atitudes e valores para a convivência no século XXI.
Inclusão de competências gerais	Valoriza conhecimento, habilidades, atitudes e valores.
Papel da escola	Espaço de formação integral, inclusiva e interativa.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Assim, aprofundamo-nos de tal forma na análise do currículo que encontramos ideias de Libâneo (1994) utilizadas para fundamentar as práticas pedagógicas. Segundo o autor, “[...] a escola comprometida com a educação integral deve proporcionar ações pedagógicas, culturais e científicas, pois assim promoverá o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (Libâneo, 1994, p. 10).

Na próxima subseção, destacamos a relevância da organização do currículo por meio da Teoria Histórico-Cultural (THC), pois acreditamos que, por meio dela, é possível promover o desenvolvimento do pensamento teórico. Por isso, defendemos essa teoria de pensamento.

7.9 Contribuição da THC para a organização do conteúdo do currículo de MS para apropriação do pensamento teórico

Considerando o currículo de MS sob uma perspectiva histórico-cultural voltada à formação do pensamento teórico e em consonância com a problemática da pesquisa, a disciplina de Língua Portuguesa nos Anos iniciais do Ensino Fundamental tem como eixos norteadores a leitura e a escrita no processo de alfabetização. A leitura e a escrita não se reduzem à comunicação, mas representam formas de internalização e controle da conduta, essenciais para que os estudantes desenvolvam o pensamento teórico.

Na hipótese de que a educação tomaria outro rumo, caso se apropriasse dessas teorias, identificamos e separamos as unidades de sentido que compõem o currículo, por meio dos “internúcleos”, como Linguagem e Conhecimento, História e Transformação Social, os quais ajudam a compreender os significados e objetivos educacionais. Cada núcleo foi descrito e analisado, permitindo a identificação dessas unidades de sentido de forma bem estruturada.

Por meio do método do Materialismo Histórico-Dialético e da metodologia dos Núcleos de Significação e apreensão dos sentidos, as unidades de sentido foram descritas. Essas unidades de sentido — por exemplo, a linguagem como ferramenta de pensamento e as implicações do currículo para o pensamento teórico — foram diretamente relacionadas à formação do pensamento teórico dos estudantes, mostrando como a abordagem de certos conteúdos pode ou não contribuir para esse desenvolvimento.

Segundo Vygotsky (1987, p. 18), quando a criança entra na escola,

[...] ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em tempo relativamente curto. Aprender a leitura e a escrita não é apenas uma questão de inteligência; depende da familiarização e convivência com a escrita. Tornando-se fundamental, também, que os docentes conheçam um pouco do histórico da criança e, além disso, tenham conhecimento de como essa aprendizagem pode ser construída, para a partir desses dados, trabalharem seus diferentes contextos. (Vygotsky, 1987, p. 18)

No livro intitulado “Formação Social da mente” Vygotsky (1991, p. 20), segundo o autor menciona que “Um exame detalhado do desenvolvimento da fala e de outras formas de uso de signos era considerado desnecessário. Ao invés disso, tem-se admitido que a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual”; por meio dos estágios de desenvolvimento e da linguagem que se identificam as relações da capacidade de resolução de problemas, as quais envolvem leitura, escrita e interpretação, dado que diferenciam os sujeitos que passaram pela educação formal dos que possuem apenas a experiência prática.

A respeito da escrita, Luria (1988) afirma:

Escrever é uma das funções culturais típicas do comportamento humano. Em primeiro lugar, pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Em vez de armazenar diretamente alguma ideia em sua memória, uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo uma marca que, quando observada, trará de volta à mente a ideia registrada. A acomodação direta à tarefa é substituída por uma técnica complexa que se realiza por mediação. (Luria, 1988, p. 99)

Nessa perspectiva, os processos de aquisição da linguagem, da escrita/leitura e do uso de instrumentos são essenciais para o desenvolvimento humano. Portanto, analisamos como os conteúdos de Língua Portuguesa previstos no currículo contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes nos Anos iniciais: a leitura, a escrita e a produção de textos são importantes nesse processo,

visto que a língua pode ser usada como uma ferramenta para a abstração e a generalização (Vygotsky, 1998).

Considerando a implicação do currículo de MS para a formação do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Fundamental nos Anos iniciais, verificamos de que forma esses conceitos são aplicados no conteúdo de Língua Portuguesa. Se o currículo trata do desenvolvimento da leitura e da escrita, como isso se conecta com as abordagens teóricas sobre a formação do pensamento crítico? A leitura e a escrita são abordadas de maneira a promover um pensamento mais abstrato ou apenas memorização e repetição?

A Figura 5 mostra o quadro de habilidades relacionadas à escrita:

Figura 5 – Escrita no conteúdo de Língua Portuguesa dos Anos iniciais

Escrita (compartilhada e autônoma)	Escrita autônoma e compartilhada	(MS.EF01LP17.s.17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais o impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.
		(MS.EF01LP18.s.18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Fonte: Currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 145)

Considerando que o objetivo do currículo de MS (2019) é proporcionar o uso da linguagem escrita em situações colaborativas e funcionais do cotidiano, à luz das ideias de Luria (1988), destacamos que existe uma limitação teórica: a escrita é considerada apenas como instrumento de comunicação prática, não sendo articulada como ferramenta de mediação simbólica do pensamento abstrato, o que, de certa forma, compromete seu papel no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dado que, segundo Vygotsky (2001), a linguagem é um instrumento primordial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e não se limita à comunicação, ao se apropriar da escrita, a criança se apropria de um sistema simbólico externo que, quando internalizado, permite a comunicação e o pensar sobre o próprio pensamento. Assim, há uma estreita relação entre a concepção de escrita

de Luria (1988), apresentada como um sistema de mediação cultural e simbólica, e as ideias de Vygotsky (2001) sobre o papel da linguagem escrita na formação da consciência.

Desse modo, a criança passa a apropriar-se da linguagem como uma ferramenta de controle de sua própria conduta — um marco do desenvolvimento cognitivo superior. O currículo de MS, entretanto, trata de algumas habilidades da escrita colaborativa que, se não forem intencionalmente direcionadas à mediação simbólica, à reflexão e à formação de conceitos, tornam-se uma simples reprodução da linguagem cotidiana. Assim, não se alcança o desenvolvimento do pensamento teórico, como defendem Vygotsky e Luria.

A leitura, por sua vez, é tratada no currículo de MS da forma como se pode ver na Figura 6 abaixo:

Figura 6 – Leitura nos conteúdos de Língua Portuguesa para os Anos iniciais

LÍNGUA PORTUGUESA - 1º e 2º ANOS			
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades	Ações Didáticas
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO			
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/ Fluência de leitura	(MS.EF12LP01.s.01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	Nesta habilidade indica-se a leitura de textos da tradição oral, como cantigas regionais e nacionais, poemas, letra de músicas, dentre outros textos cuja organização estrutural facilite a memorização. Pode-se orientar a leitura de duas maneiras: quando se tratar de estudantes que estão em processo de construção do sistema, por meio da leitura colaborativa de textos conhecidos de memória, realizando ajuste do texto falado ao seu registro gráfico; quando se tratar dos estudantes que já compreenderam o sistema (o que pode ocorrer até o final do 2º ano), com precisão na decodificação.

Fonte: Currículo de MS (Mato Grosso do Sul, 2019, p. 127)

No documento, a leitura é conduzida por meio da decodificação e memorização, utilizando textos tradicionais e orais, favorecendo o reconhecimento global das palavras. Ao analisarmos o documento com base nas concepções de Vygotsky (2001) e Luria (1988), identificamos uma limitação em relação ao pensamento teórico. Embora a leitura parta da memorização nos primeiros momentos da alfabetização, o estudante precisa compreender e interpretar os signos e instrumentos do pensamento, pois o verdadeiro aprendizado, de acordo com Vygotsky, ocorre na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) — ou seja, quando o estudante é desafiado a ir além do que já consegue fazer sozinho.

Se o currículo se concentrar na fluência ou na leitura mecânica, dificultará a apropriação plena da linguagem como instrumento de mediação simbólica e de formação de conceitos.

Verificamos, ainda, os conteúdos específicos em conexão com as necessidades de aprendizagem das crianças, bem como a necessidade da apropriação da leitura e da escrita. Ao confrontarmos as habilidades propostas no currículo de MS (2019) com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e da perspectiva histórico-crítica, percebemos que, embora o currículo considere as necessidades de aprendizagem das crianças, essas são tratadas de forma funcionalista e pouco contextualizada.

No currículo de MS, as habilidades que se concentram na leitura mecânica e na escrita colaborativa não dialogam de maneira plena com os processos internos de construção do pensamento teórico, conforme descritos por Vygotsky (1987) e Luria (1988). A ausência de propostas que incentivem a reflexão consciente, a generalização conceitual e o pensamento abstrato revelam uma desconexão entre os conteúdos curriculares e as reais necessidades formativas das crianças no que se refere ao desenvolvimento do pensamento teórico.

Analisamos, também, se os conteúdos de Língua Portuguesa previstos no currículo contribuem para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes nos Anos iniciais. Consideramos que esses conteúdos são aplicados pelos professores que participam de formações continuadas, uma vez que essas formações estão em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), a qual impacta diretamente a capacidade de implementar mudanças no currículo.

Para que os professores desenvolvam competências capazes de fomentar o pensamento teórico nos estudantes, é necessária a mudança de algumas concepções e ideologias.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível identificar que o currículo de MS para os Anos iniciais do Ensino Fundamental no conteúdo de Língua Portuguesa, apesar de estar em consonância com a BNCC (Brasil, 2017) e priorizar o desenvolvimento de competências como o pensamento crítico e criativo, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere ao desenvolvimento do pensamento teórico. O documento não precisa priorizar exclusivamente o pensamento teórico, mas deve oportunizar aos estudantes o seu desenvolvimento. Com base na THC e na PHC, compreendemos que esse tipo de pensamento é fundamental para a formação plena dos estudantes, pois possibilita a apropriação das formas mais desenvolvidas de consciência social — como a ciência, a arte, a ética e a cidadania ativa.

A análise dos cinco internúcleos revelou que, embora o currículo traga intenções claras de promover uma educação integral, na prática, ainda há predominância de propostas baseadas na resolução de problemas cotidianos, com atividades fragmentadas e repetitivas, que não favorecem o desenvolvimento de habilidades como a generalização e a abstração. Além disso, o próprio formato prescritivo do currículo, organizado por competências e habilidades, acaba por limitar a autonomia docente e o aprofundamento teórico dos conteúdos.

Como assevera Silveira Filho (2014), desde os primórdios da civilização, o ser humano, ao evoluir social e intelectualmente, desenvolveu elementos fundamentais para a vida em sociedade, como a comunicação — manifestada pela fala, escrita e outras formas — e a criação de papéis essenciais para o progresso criativo, técnico, científico e produtivo da humanidade.

Entendemos que a THC permite explicar a realidade concreta e as possibilidades existentes para a sua transformação por meio da atividade humana organizada visando a um fim: o desenvolvimento humano nos aspectos social e individual. Vemos a importância dessa teoria e defendemos um currículo escolar focado nela.

Explicitar a raiz teórico-metodológica que fundamenta a Teoria Histórico-Cultural no âmbito da psicologia e da educação é uma necessidade cada vez mais premente, diante do movimento de mundialização dos princípios de uma educação de cunho meritocrático, classificatório, seletivo, competitivo, individualizado e

plataformizado. Nesse contexto social, como nos ensinam Barbosa, Miller e Mello (2016), perde-se a orientação essencial para que a educação, enquanto atividade humana geral, assuma a sua função — mediar elementos da cultura, entendida como o conjunto da produção humana material e não material, para que se objetive, em cada sujeito, o potencial próprio do gênero humano, desenvolvido historicamente.

O que é uma crítica à atual educação, de caráter meritocrático e competitivo, em vez de uma educação que veja o ensino como um processo de formação da humanidade, baseada nos princípios da THC. Nos Anos iniciais da idade escolar, a atividade de estudo é fundamental,

Pensando como Elkonin (1986 *apud* Barbosa; Miller; Mello, 2016), a escola desempenha um papel central no desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que se estabelecem as relações fundamentais da criança com a sociedade e se promove a formação das qualidades essenciais da personalidade, bem como dos diversos processos psíquicos. Assim, compreender o processo de formação da atividade de estudo e seu nível é indispensável para explicar as principais transformações que ocorrem nessa fase do desenvolvimento.

Ademais, a análise do processo de formação da atividade de estudo é essencial para compreender as neoformações que ocorrem na idade escolar, uma vez que esse processo envolve, principalmente, a assimilação dos procedimentos gerais da ação no campo dos conceitos científicos e as transformações qualitativas no desenvolvimento psíquico infantil que decorrem dessa base. Na formação dos professores-pesquisadores, no sentido de expandir suas práticas pedagógicas, promove-se apenas um treinamento técnico para o cumprimento de metas e aplicação de competências e habilidades.

Assim, a formação é pensada para adequar o professor ao sistema, e não para formar profissionais críticos e autônomos. O currículo é tratado como produto estático, sem abertura para a criatividade ou a reflexão. Ainda que ele dialogue com a BNCC e a BNC-Formação, o professor é concebido apenas como executor das políticas educacionais. Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) compreende o currículo como produto histórico, resultado de lutas coletivas e disputas entre classes, envolvendo dimensões ideológicas, políticas e pedagógicas. Essas bases permitem que o currículo seja pensado em função do desenvolvimento do estudante e da liberdade docente para aplicar atividades que promovam a emancipação. Isso deixa

claro que a qualidade do processo de assimilação ou apropriação da matéria de estudo dependerá da forma de organização da atividade de estudo pelo professor.

Concluimos, portanto, que isso não consta no currículo de MS, mas consideramos que deveria constar. Defendemos a importância de um currículo voltado para esse âmbito. A disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez, mostra-se central nesse processo, especialmente por seu papel na mediação simbólica do conhecimento. Contudo, conforme analisado, os conteúdos muitas vezes restringem-se à decodificação e à comunicação básica, sem promover o uso da linguagem como instrumento para o pensamento conceitual.

Utilizando o método do Materialismo Histórico-Dialético, em consonância com a metodologia dos Núcleos de Significação, foi possível revelar os sentidos presentes nas construções curriculares e mostrar como as escolhas pedagógicas ali contidas impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. O percurso de construção do currículo — com quatro versões e ampla participação social — demonstra um esforço coletivo, mas que ainda precisa avançar para contemplar uma educação que forme sujeitos capazes de pensar criticamente sobre a realidade e transformá-la.

Destacamos, por fim, a importância de um currículo que promova não apenas o “saber fazer”, mas que conduza os estudantes à apropriação dos conteúdos de maneira profunda e significativa. A THC mostra-se um caminho potente para alcançar esse objetivo, pois parte da compreensão de que o desenvolvimento humano é mediado pela cultura e pelas interações sociais — e é exatamente nesse contexto que a escola pode e deve atuar como espaço de humanização e emancipação. O currículo escolar não deve ser reduzido a um conjunto fixo de conteúdos ou disciplinas, mas sim como ferramenta de mediação entre o saber erudito e os estudantes. A apropriação desse saber é essencial ao desenvolvimento intelectual e à emancipação social, pois, ao aprender os conhecimentos considerados clássicos ou universais, os estudantes adquirem instrumentos para compreender e transformar a realidade em que vivem.

Afinal, por que pensar em um currículo baseado na THC, e não em outras teorias? A razão é que, como demonstrado por esta pesquisa, por meio dessa teoria, entendemos que a atividade de estudo — atividade principal na idade escolar — conduzirá o desenvolvimento psíquico da criança, especialmente no que se refere ao

desenvolvimento do pensamento teórico. Sem querer esgotar o assunto, é inegável que outros estudos são necessários para o aprofundamento desta questão e, deste modo, pensamos em ter contribuído com esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Aparecida Junqueira de; OZELLA, Sérgio. A constituição do sujeito em uma perspectiva histórico-cultural: algumas considerações teóricas e metodológicas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 11, n. 3, pp. 259-268, 2006.
- AGUIAR, Maria Aparecida Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como base para a análise dos sentidos. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 18, n. 3, pp. 439-448, 2013.
- AGUIAR, Maria Aparecida 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, pp. 642-660, 2015.
- ALVES, Márcia; SILVA, José. O currículo de referência de Mato Grosso do Sul (CRMS): uma análise a partir da BNCC. **Revista Educação em Foco**, [S.l.], v. 15, n. 2, pp. 129-144, 2020.
- ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- ASBAHR, Flávia Schilling Fragelli. A atividade de estudo e a formação do pensamento teórico. *In*: ASBAHR, Flávia Schilling Fragelli. **“Por que aprender isso, professora?”: sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. São Paulo: Unesp, 2017, pp. 57-80.
- BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lílian Fávoro Algrândio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 25, pp. 155-171, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Art. 205. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf#:~:text=mental%20e%20o%20ensino%20m%C3%A9dio,%20que>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão digital, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3JCjTIC>. Acesso em: 3 de jun. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Versão Final. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação, Brasília, DF, 2020.

CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cleusa Eliane Inês. **Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas**. Ijuí: Unijuí, 2015.

CEDRO, Waldir Luiz; MORAES, Sandra Pereira Gomes; ROSA, João Edmilson. A atividade de ensino e o desenvolvimento do pensamento teórico em Matemática. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 16, n. 2, pp. 427-445, 2010.

COPPE, Maria Regina; DALAROSA, Ana Ângela. A perspectiva curricular à luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, pp. 1-15, 2021.

CORRÊA, Cláudia Regina Gonçalves Leme. A relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem: perspectivas teóricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 21, n. 3, pp. 379-386, set./dez., 2017.

CRUZ, Cláudia. **Competências e habilidades: da proposta à prática**. São Paulo: Loyola, 2001.

DAMÁZIO, Ana; ROSA, João Edmilson. Movimento conceitual proposto por Davidov e colaboradores para o ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, pp. 449-473, maio/ago. 2016.

DAVIDOV, Vassili Vasilievitch. **Tipos de generalização no ensino**. Trad. Joaquim Ferreira Leal. São Paulo: Centauro, 1988.

DAVIDOV, Vassíli Vasilievitch; MÁRKOVA, Angelina Konstantinovna. O conceito da atividade de estudo dos estudantes. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (org.). **Teoria da atividade de estudo**: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 191-214.

DELARI JÚNIOR, Agenor. **Vygotsky e a prática do psicólogo**: em percurso da psicologia geral à aplicada. 2. ver. Umuarama, PR: Mimeografado, 2009.

DIAS, Izabel Schmidt. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 1, pp. 73-78, jan./jun. 2010.

DIAS, Maria Silvia Lima (Org.). **Lev Vygotsky**: teoria e prática da perspectiva histórico-cultural. PDF. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/33002/1/levvygotskyhistoricocultural.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Currículo**. 2024. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/curriculo/>. Acesso em: 10 out. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a Educação Brasileira. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento; 1).

DUARTE, Newton. **Educação escolar, conhecimento e valores**: fundamentos da escola pública contemporânea. Campinas, SP: Autores Associados, 2016a.

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

DUARTE, Newton; MARTINS, André. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

EIDT, Norma Martinelli; DUARTE, Newton. Contribuições da teoria da atividade para o debate sobre a natureza da atividade de ensino escolar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 24, pp. 51-72, 2007.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural**: contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

FERRARI, Dércio Fernando Moraes. **Desenvolvimento cognitivo**: as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino aprendizagem. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20979/2/MD_EDUMTE_VII_2014_34.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, Tânia Cristina Siqueira; SCHLICKMANN, Miriam Silveira Pretto. A teoria histórico-cultural e a educação escolar numa perspectiva humanizadora. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, pp. 0643-0660, mar. 2022.

FREITAS, Simone Lopes; FREITAS, Sheila Lopes; SANTOS, Gerson Tavares. O desenvolvimento e a aprendizagem humana segundo a Teoria Histórico-Cultural. *In*: BISPO, Rafael Cerqueira; ALCÂNTARA, Maria Helena Monteiro (Org.). **Ensino e pesquisa no Instituto Federal de Rondônia**: experiências multidisciplinares. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022, pp. 49-62.

FREITAS, Sheila Lopes; ZIBETTI, Márcia Regina; MIGUEL, Marli Aparecida. Concepções e práticas pedagógicas no processo de alfabetização: uma análise sob a ótica da Filosofia da Linguagem e da Teoria Histórico-Cultural. *In*: ZIBETTI, Márcia Regina; FREITAS, Sheila Lopes (Org.). **Educação, infância e docência: discussões interdisciplinares**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022, pp. 317-330.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, pp. 521–530, jul.-set. 2017.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado. **Rev. Bras. Educ.**, Brasília, DF: Anpae, v. 15, n. 44, pp. 57-71, ago. 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GOODSON, Ivor Frederick. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOUVEIA, José. Competências: moda ou inevitabilidade? **Saber (e) Educar**, Porto, v. 12, pp. 31-58, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles (Org.). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JURACH, Vera; POSSAN, Tatiane Nunes Ferreira. Fólio. **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, pp. 533-558, jan./jun. 2019.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**: estudo sobre os problemas do homem e do mundo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978. (Obra original publicada em 1975).

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvidor, v. 12).

LIMA, Maria Elisabete Castelon Conejero; AGUIAR JÚNIOR, Odair; CARO, Claudia Marina. A formação de conceitos científicos: reflexões a partir da produção de livros didáticos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, pp. 855-871, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 27, set./out./nov./dez 2004. PDF.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich; ELKONIN, Daniel Borisovich; DAVIDOV, Vassili Vasilievitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; USP, 1988, pp. 161-181.

MALANCHEN, José. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 247f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Araraquara, 2014.

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

MAME, Osmar Antonio de Carvalho; MIGUEL, José Carlos; MILLER, Sheila. Atividade de estudo: sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento teórico da criança em situação escolar. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 42, e45463, 2020.

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

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos teóricos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013b. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 9 fev. 2024.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [recurso eletrônico]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lígia Márcia; PASQUALINI, Juliana Campregher. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp. 1, esp. 022020, pp. 23-37, dez. 2020.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. Prefácio de Giovanni Alves. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Concepção materialista e dialética de história: A Ideologia Alemã. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **História, natureza, trabalho e educação**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de Referência de Mato Grosso do Sul: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Organizadores Hélio Queiroz Daher; Kalcia de Brito França; Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral. Campo Grande: SED, 2019. PDF. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/Curr%C3%ADculo-MS-V26.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Cópia de modelo planejamento professor bimestral**. Secretaria de Estado de Educação de Campo Grande: SED-MS, 2024. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/745344961/Copia-de-modelo-planejamento-professor-bimestral-1>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MELO, José Fernandes de; SILVA, Gilvânia Maria Ferreira da; BOMFIM, Zenaide Ângela Carvalho; SOUSA, Irenilde Carvalho de; FARIAS JÚNIOR, Luiz Ricardo. Teoria histórico-cultural – contribuições para a prática psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 114, pp. 360-365, 2020.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kátia (Org.). **Introdução à Psicologia da Educação**: seis abordagens. São Paulo: Acercam, 2004, pp. 135-154.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Ana Maria Cardoso. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 14, n. 2, pp. 259-274, 2014.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela (Org.). **A questão do método e a Teoria Histórico-Cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária/São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

MESQUITA, Afonso Mancuso de; BATISTA, Jéssica Bispo; SILVA, Márcio Magalhães da. O desenvolvimento de emoções e sentimentos e a formação de valores.

Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, pp. 1-25, 22 nov. 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufla.br/items/5db498e0-d91b-4273-879f-94d7da7d12de>. Acesso em: 1º jun. 2020.

MORETTI, Valéria Dias; ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; RIGON, Algacir José. O humano no homem: os pressupostos teórico-metodológicos da teoria histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 23, n. 3, pp. 477-485, dez. 2011.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jul. 2024.

MORETTI, Valéria Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A formação docente na perspectiva histórico-cultural em busca da superação da competência individual.

Revista Psicologia Política, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, pp. 345-361, jul./dez. 2010.

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4001015>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.); ARAÚJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO, Flávia Dias. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na teoria Histórico-Cultural**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. Essa base não. **Jornal da USP**, São Paulo, 19 set. 2018.

Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/essa-base-nao/>. Acesso em: 1º jul. 2024.

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

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, n. 1, pp. 31-40, 2009.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Seis teses histórico-críticas sobre o currículo escolar e o problema da especificidade da Educação Infantil. **Relatório de pesquisa**, Campinas, SP, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRESTES, Zilma de Oliveira; TUNES, Elizabeth; NASCIMENTO, Renata. Lev Semionovitch Vygotsky: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. *In*: LONGAREZI, Andréa Maria; PUENTES, Roberto Valdés (Org.). **Ensino desenvolvimental: vida e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: Edufu, 2013, pp. 47-65.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr. As ideias de Vygotski e o contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 100, pp. 98-102, 2016. PDF. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n100/11.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RAMOS, Maria Elizabeth; OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. Relação dialética no processo ensino-aprendizagem: desafios à formação docente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 33, pp. 123-134, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.20500/v15i33.28897>.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Márcio de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. As concepções marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e186783, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698186783>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ROSA, Ana Paula Marques da; GOI, Mara Elisângela Jappe. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, mar. 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 24 abr. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 10-16.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; CASALI, Alípio Marcio Dias. Dias. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, pp. 207-231, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. **Movimento**, Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, v. 3, n. 4, pp. 54-84, 2016.

SFORNI, Maria Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2004.

SILVA, Ana Laura Ribeiro da. **Leitura na educação infantil**: implicações da teoria histórico-cultural. 169f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação, Marília, 2016.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. **Análise Textual Discursiva (ATD)**: teoria na prática. 1. ed. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2022a. Disponível em: <https://encontrografia.com/978-65-88977-79-8>. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza. Procedimentos da análise textual discursiva: considerações iniciais. *In*: SILVA, Arthur Rezende da; MARCELINO, Valéria de Souza (Org.). **Análise Textual Discursiva (ATD)**: teoria na prática. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2022b.

SILVA, Gabriele Bonotto; FELICETTI, Vera Lúcia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, pp. 17–29, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/14919>. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 22, pp. 10-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 4 maio. 2022.

SILVEIRA FILHO, Ronaldo Sergio da. Relações entre o processo de leitura e escrita e planejamento em Luria e Vygotsky. **Revista Chão da Escola**, Curitiba, v. 12, n. 1, pp. 34-43, 2014. Disponível em: <https://chaodaescola.com.br/index.php/rce/article/view/91>. Acesso em: 14 jun. 2024

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vygotsky para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, pp. 355-365, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/8636>. Acesso em: 19 jun. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A educação em Vygotsky: prática e caminho para a liberdade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação.

TOASSA, Gisele. O conceito de consciência em Vygotsky. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, pp. 59-83, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200004>. Acesso em: 1º set. 2024.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013, p.136.

TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima; CALVE, Tiago Morales. **Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural**: refletindo sobre

as contradições no interior do capitalismo. Paranaíba, PR: EduFatecie, 2020. Ebook. (Coleção: Método e Metodologia em Pesquisa; ISSN 2318-1220)

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília: Unesco, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. Organização de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner e Ellen Souberman. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Sobre os sistemas psicológicos. *In*: VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Trad. Cláudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. Organizadores: Michael Cole *et al.* Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.511>. Acesso em: 30 ago. 2025.