

A PSEUDOFORMAÇÃO EM TEMPOS DE REFORMA: os conteúdos clássicos como resistência ao esvaziamento do currículo na educação básica

Hewerton Aparecido Lopes³⁷

Wellington Francisco Bescorovaine³⁸

INTRODUÇÃO

As teorias hegemônicas de educação defendem a particularização e a individualização do ensino e, com isso, esvaziam a função social da escola de socializar a generalidade humana e a universalidade do conhecimento.

Em tempos de reformas educacionais e da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica brasileira, é imprescindível, apoiado em Gama (2015, p. 219), “[...] que

³⁷ Aluno regular do programa de Pós-graduação em Educação (PPE) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), nível Doutorado; técnico em assuntos educacionais, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), Campus Umuarama; membro do Grupo de Estudos em Educação (EDIFICARE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Pedagogia Histórico-crítica (GEPPhC); e-mail: hewerton.lopes@ifpr.edu.br

³⁸ Mestre em Tecnologias Limpas pelo Centro Universitário de Maringá – UniCesumar; especialista em Planejamento Urbano pela Universidade Alfamerica/SP; graduado em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Assis Gurgacz – FAG; graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade FACESE; docente no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Paranaense – Unipar; atua como profissional liberal na área de Arquitetura e Urbanismo sob registro do CAU nº159776-0; e-mail: wellingtonbescorovaine@gmail.com

se continue investigando a proposição acerca do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois seu desenvolvimento está em processo, sendo tarefa coletiva contribuir para o seu avanço e implementação”. Em função disso, expandir a compreensão sobre a seleção dos conteúdos, nas diferentes modalidades de ensino, pode colaborar com a perspectiva curricular voltada à formação integral.

O objetivo deste ensaio é discutir a pseudoformação, a partir da teoria crítica de sociedade, diante da reforma do ensino médio, e defender os conteúdos clássicos na escola, sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, como forma de resistência.

Este ensaio se justifica pela necessidade de abordar o clássico como critério de seleção dos conteúdos na educação básica (DUARTE, 2016; FERREIRA, 2019; GAMA, 2015; SAVIANI, 2008, 2010), pois entende-se que esses conhecimentos dizem respeito às “[...] produções do gênero humano que efetivamente surgiram de necessidades que emergiram do próprio processo de constituição da humanidade” (FERREIRA, 2019, p. 153). É por meio deles, portanto, que o indivíduo é capaz de compreender a realidade concreta e a importância do trabalho como atividade essencial à existência humana e, por conseguinte, de si mesmo.

No próximo tópico, serão tratados os conceitos de formação e de pseudoformação na sociedade, a desvalorização do conhecimento e o esvaziamento do currículo decorrente das recentes reformas

educacionais. Em seguida, apresentam-se o conceito de conteúdo clássico e as possibilidades de resistência à pseudoformação que ele representa. Por fim, expõem-se as principais conclusões do presente ensaio.

A PSEUDOFORMAÇÃO EM TEMPOS DE REFORMA

A formação educacional, de acordo com a concepção de sociedade de “seres livres e iguais”, conforme explica Adorno (2005, p. 4-8), devia ter “[...] como condições a autonomia e a liberdade”. A garantia dessas condições possibilitaria, dentre outras coisas, a emancipação dos sujeitos, por meio do desenvolvimento do senso crítico e do pensamento reflexivo. Mas viver em uma sociedade alicerçada em pressupostos capitalistas que não permitem aos sujeitos serem livres e independentes, inviabiliza essa formação.

Sendo assim, uma formação que não promove liberdade pode ser considerada como pseudoformação. Como consequência, o indivíduo é impelido a não refletir criticamente sobre si e sobre a própria realidade. Nessa condição, “[...] a autoridade é diluída e tornada invisível, dando a falsa impressão que não existe mais e que os sujeitos decidem por si próprios; o saber reduz-se à informação, recusando a experiência e a sabedoria acumulada ao longo de milhares de anos” (GALUCH; CROCHIK, 2016, p. 241). Nesse sentido, os conteúdos escolares já não são tão importantes quanto a forma como são

aprendidos. Priorizam-se competências e habilidades relacionadas à sua utilização prática, em detrimento dos conhecimentos historicamente acumulados e socialmente referenciados.

Tudo isso se contrapõe ao fato de que o conhecimento escolar não deve estar relacionado apenas ao senso comum, mas sim, expressar o que há de mais desenvolvido na sociedade, pois como afirma Saviani (2011, p. 201) não compete à escola “[...] mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, [...] os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”. Por isso, os conhecimentos devem ir além da aparência, do que é manifesto, e chegar à essência, naquilo que não está prontamente disponível, mas se faz necessário para uma compreensão crítica e mais próxima da realidade concreta.

Algumas concepções como as chamadas pedagogia do aprender a aprender e a pedagogia das competências, por exemplo, transferem à formação os princípios da flexibilidade, adaptabilidade e competitividade (RAMOS, 2008, p. 299). Elas contribuem para o esvaziamento do currículo (GAMA, 2015), pois defendem a importância de se aprender fazendo, resolver problemas da vida cotidiana, e valorizam a forma (como se aprende) em detrimento do conteúdo (o que se aprende). Muitos desses princípios podem ser observados na proposta da Lei 13.415/2017 que instituiu a reforma do ensino médio.

De acordo com essa lei, durante os dois primeiros anos do ensino médio, a formação geral (os conhecimentos das ciências básicas) fica restrita a até 1.800 horas; no terceiro ano, o estudante deverá optar (caso haja mais de uma opção em sua escola ou cidade) por um dos cinco possíveis itinerários formativos: “[...] I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017, Art. 36).

A escolha por apenas um itinerário reduz o acesso aos conhecimentos mais gerais, próprio dessa etapa de ensino, e nega às camadas populares uma educação integral (FERRETI, 2018). Mesmo que a lei se aplique a todas as escolas, enquanto as instituições privadas, possivelmente, terão recursos para oferecer todos os itinerários, as públicas que dependerão de financiamento estatal para investir em infraestrutura, contratação de pessoal, etc., e, dada as desigualdades educacionais que variam de região para região e de escola para escola, as que não receberem o apoio necessário farão a oferta dentro das condições existentes.

Logo, uma reforma educacional, que o princípio deveria representar uma melhoria ou avanço, pode agravar a crise, conforme as palavras de Adorno (2005),

reformas pedagógicas isoladas, indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Poderiam até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as

necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles (ADORNO, 2005, p. 2).

Esse parece ser o caso da atual reforma do ensino médio, pois propõe os itinerários formativos sem que a oferta de todos eles possam ser garantida pelas escolas públicas e sem prever recursos financeiros para a implementação. Dessa forma, com a premissa de atender aos interesses dos jovens, tal medida é capaz de limitar as opções de escolha dos mais vulneráveis quando a escola mais próxima, ou a única da cidade, não oferecer todos os itinerários possíveis e ainda não garantir uma carga horária mínima dos conhecimentos gerais.

Para enfrentar esse problema e, conseqüentemente, a pseudoformação, acredita-se que os pressupostos históricos e filosóficos do conceito de conteúdo clássico, presentes na pedagogia histórico-crítica, podem orientar a organização do currículo e a seleção dos conhecimentos mais desenvolvidos, tendo, desse modo, uma sustentação para enfrentar o “[...] esvaziamento do currículo escolar na sociedade capitalista” (GAMA, 2015, p. 218). Esse conceito compreende a apropriação destes conhecimentos como forma de superação da pseudoformação unilateral, fragmentada, que separa trabalho manual e intelectual. No próximo tópico, serão expostos os argumentos que defendem os conteúdos clássicos como resistência aos atuais ataques à educação.

OS CONTEÚDOS CLÁSSICOS COMO FORMA DE RESISTÊNCIA À PSEUDIFORMAÇÃO

Uma pseudoformação voltada para a adaptação valoriza a forma, em vez do conteúdo, porque ela não permite, por si só, a compreensão da essência dos fenômenos; pelo contrário, a aprendizagem tende a ficar na superfície, no imediato, na aparência das coisas. Ir além da aparência é a condição de existência da ciência, conforme explica Marx (1985), ao dizer que “[...] toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1985, p. 271). Portanto, a razão do conhecimento científico é compreender e explicar de maneira racional e objetiva a natureza com o intuito de formar leis que facilitem a atuação do homem e sanem suas necessidades.

Isso explica porque a pseudoformação relega o trato com o conhecimento, pois como observa Galuch e Crochik (2016),

quando se busca uma formação que possibilite a experiência, o conhecimento é fundamental; quando o objetivo é a formação para a adaptação à sociedade, a ênfase recai sobre o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida ou o “aprender a aprender”, reiterando a formação que reduz a percepção do mundo às formas existentes (GALUCH; CROCHIK, 2016, p. 244-5).

Essa formação reduzida à aparência das coisas contribui, então, para a manutenção da sociedade como está, pois um sujeito adaptado não questiona a realidade e, conseqüentemente, não busca formas de transformá-la.

Uma educação fundamentada em uma concepção de mundo transformadora define o que é específico das disciplinas escolares e como abordá-las ao ponto de contribuir com o desenvolvimento integral do aluno. Nessa perspectiva, Saviani (2011) afirma como elemento central “[...] a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise [...]” (SAVIANI, 2011, p. 217). Desse modo, o aluno é capaz de passar do conhecimento informal e fragmentado àquele mais elaborado, em um ambiente no qual o objetivo central é a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Com esse entendimento, segundo Duarte (2016, p. 109), a pedagogia histórico-crítica toma como referência a “[...] concepção de mundo materialista, histórica e dialética [...]” e a partir disso define os conteúdos a serem ensinados na educação escolar e as possíveis formas de aprofundá-los. Essa teoria assume a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico, visto que grande parte da humanidade “[...] não tem acesso às formas mais ricas da produção cultural” (DUARTE, 2016, p. 110). Portanto, a realidade já existe como um processo histórico e é passível

de ser apreendida, desde que se tenha acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e socialmente referenciados que a pedagogia histórico-crítica define como conteúdos clássicos.

Diante disso, a defesa pelo ensino de conteúdos clássicos na escola seria uma forma de resistir à pseudoformação?

Para tentar responder a esta questão, é importante compreender que esses conhecimentos também podem ser chamados de saberes sistematizados, já que esse termo deriva de sistema, que diz respeito a um conjunto de elementos organizados e inter-relacionados. Já a pedagogia histórico-crítica se refere ao saber escolar, ela afirma que se trata da cultura erudita, do conhecimento elaborado. Seu principal argumento é o de que quem domina a “[...] cultura erudita consegue apropriar-se da cultura popular sem maiores problemas, mas a recíproca não é necessariamente verdadeira” (FERREIRA, 2019, p. 119). Por isso, o espaço escolar deve priorizar os conteúdos eruditos, pois além de não estarem facilmente disponíveis, ao dominá-los, o estudante consegue incorporar elementos mais desenvolvidos àquilo que ele já conhece e enriquecer a própria realidade.

O clássico pode ser entendido como aquilo que se firmou como fundamental e resistiu ao tempo, visto que sua validade extrapola o momento em que foi formulado, tornando-se uma referência para as gerações seguintes. Por esse motivo, a noção de clássico orienta a definição dos currículos escolares, fornecendo “[...] um critério para se

distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial, do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural” (SAVIANI, 2010, p. 27-28). E isso vale para todos os níveis de educação cuja finalidade seja a apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Definir um conteúdo como clássico parte do pressuposto de que os conhecimentos apresentam diferentes graus de riqueza, complexidade e desenvolvimento. Nas palavras de Ferreira (2019),

[...] existem conhecimentos que, objetivamente, são mais desenvolvidos que outros e, por consequência, quando um indivíduo entra em contato com uma forma de conhecimento mais desenvolvida, esta pode, em princípio, lhe possibilitar maior desenvolvimento individual (FERREIRA, 2019, p. 118).

Em razão disso, não se trata de menosprezar o saber popular, mas de entender que o currículo escolar deve priorizar os conhecimentos mais elaborados, pois são eles que potencializam a evolução do aluno.

O saber popular é o conhecimento adquirido de maneira empírica e espontânea, sem o rigor e o método exigidos pelo conhecimento científico que atesta um fato ou fenômeno a partir de parâmetros pré-estabelecidos e socialmente referenciados (SAVIANI, 2013). Por isso, ambos podem ser experienciados, passados de uma

geração à outra e estarem presentes na escola, desde que se delimite o papel de cada um no currículo escolar formal.

Vale mencionar que algumas legislações ampliam esta discussão, como a Lei Nº 10.639/2003, alterada pela Lei Nº 11.645/2008, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ela trata questões fundamentais como incluir “aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira” (BRASIL, 2008, Art. 26-A, § 1º) a partir da perspectiva dos negros e dos indígenas, valorizando a luta destas etnias e as suas contribuições sociais, por muito tempo preteridas, pertinentes à constituição do Brasil.

O desafio está em identificar quais conhecimentos precisam ser assimilados e as formas mais adequadas para a realização do trabalho pedagógico. Sobre o primeiro aspecto, Saviani (2008, p.18) corrobora com “[...] a definição de clássico é central, pois é ela que norteará a seleção dos conteúdos nucleares que deverão compor o currículo, sua gradação e seu sequenciamento de maneira a transformar o saber sistematizado em saber escolar”. Nesse sentido, transformar em saber escolar significa viabilizar as condições de transmissão e de apropriação do conhecimento científico, filosófico e artístico; dosá-los e sequenciá-los de modo que possibilite a sua plena compreensão por parte do aluno.

Por esse motivo, a formação, considerando a apropriação do clássico, seria do interesse da classe trabalhadora³⁹, pois ela foi, historicamente, condição de emancipação da burguesia, assim como negá-la aos proletários tornou a formação cultural um privilégio de classe e um modo de dominação. Adorno (2005) ratifica esse entendimento ao dizer que

a formação não foi apenas sinal da emancipação da burguesia, nem apenas o privilégio pelo qual os burgueses se avantajaram em relação às pessoas de pouca riqueza e aos camponeses. Sem a formação cultural, dificilmente o burguês teria se desenvolvido como empresário, como gerente ou como funcionário. Assim que a sociedade burguesa se consolida e já as coisas se transformam em termos de classes sociais. Quando as teorias socialistas se preocuparam em despertar nos proletários a consciência de si mesmos, o proletariado não se encontrava, de maneira alguma, mais avançado subjetivamente que a burguesia. Não foi por acaso que os socialistas alcançaram sua posição chave na história baseando-se na posição econômica objetiva, e não no contexto espiritual. Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os

³⁹ Entende-se por classe trabalhadora, ou proletária, os sujeitos que criam a riqueza sob o capitalismo moderno por meio da sua força de trabalho, recebendo em troca uma contrapartida econômica (salário), sem se tornar os proprietários dos meios de produção em que trabalham. É um termo que se distingue da classe capitalista, ou burguesia, que é a proprietária dos meios de produção e que explora os trabalhadores para acumular mais-valia, acumulando capital, sem terem de realizar os trabalhos produtivos (MARX; ENGELS, 1998).

pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio (ADORNO, 2005, p. 5).

Uma das críticas que se faz à reforma do ensino médio se encontra, precisamente, na negação do conhecimento à classe trabalhadora, pois ao ter que escolher por apenas um itinerário, retira-se a oportunidade de uma formação mais ampla e reduz as oportunidades de dar continuidade aos estudos. Uma medida que não só mantém as desigualdades educacionais e sociais já existentes como tem potencial para acentuá-las.

Dessa forma, reforça-se a importância de se garantir os conteúdos clássicos na formação da classe trabalhadora, pois “[...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2008, p. 55). Com base nisso, ainda que essa não seja a única condição de emancipação, ter acesso aos conhecimentos mais desenvolvidos pode ajudar a compreender o problema da falta de organização sociopolítica dos trabalhadores, a se entender pertencente à classe operária e quanto à existência da luta de classes no interior da sociedade capitalista.

A organização curricular e a seleção dos conteúdos, diante da atual conjuntura, devem se fundamentar na importância de compreender o modo de produção no sistema capitalista e na necessidade de historicizar os conteúdos.

Diante disso, o currículo escolar voltado à formação, apoiado em Saviani (2005, 2016) e Ramos (2008), teria os seguintes eixos de

referência: ligar conhecimento e prática; garantir o domínio teórico e prático de como o saber se articula como processo produtivo; incorporar valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Acredita-se que tais eixos permitiriam à classe trabalhadora compreender a realidade concreta, dado que, segundo Marx (2011), o concreto representa a síntese de múltiplas determinações. A via metodológica possível para essa síntese no pensamento seria a via da história, fazendo-se necessário aplicá-la ao conhecimento para que se tenha a oportunidade de “[...] compreender os condicionantes sociais que possibilitam a existência humana” (SAVIANI, 2013a, p.102). Deve-se, então, como forma de resistência à pseudoformação, abordar os conhecimentos na sua historicidade e assim explicitar as principais características do modo de produção capitalista, que resultaram na presente forma do homem produzir a sua própria existência.

Diante disso, apesar de não representar a solução para todos os problemas da sociedade, defender os conteúdos clássicos pode ser uma das formas dos educadores preocupados com uma formação integral, humana e emancipatória se contraporem à pseudoformação já tão difundida e, atualmente, reforçada pela reforma do ensino médio. E, apesar de não ser uma tarefa fácil, resistir à semiformação se faz necessário, pois, com base em Adorno (2005)

é possível que inúmeros trabalhadores, pequenos empregados e outros grupos, graças à sua consciência de classe ainda viva, embora debilitada, não caiam nas malhas da semiformação. Porém, estas são tão fortes a partir da produção, seu estabelecimento está tão de acordo com os interesses decisivos e se adequam tanto às manifestações culturais atuais, que sua representatividade se impõe, mesmo sem a chancela da estatística. No entanto, é ainda a formação cultural tradicional, mesmo que questionável, o único conceito que serve de antítese à semiformação socializada, o que expressa a gravidade de uma situação que não conta com outro critério, pois descuidou-se de suas possibilidades (ADORNO, 2005, p. 7).

Quando se luta pela transmissão dos conhecimentos, sem preterir a importância de questionar quais são esses saberes e por que selecioná-los, não se busca preservar a pedagogia tradicional, dado que esta é passível e merecedora de inúmeras críticas, mas sim que se reconheçam os ataques recorrentes ao saber sistematizado e, conseqüentemente, à humanidade acumulada ao longo da história, e o quanto de atraso e de impedimento à formação, defendida por Adorno (2005), isso representa.

Em face da atual reforma do ensino médio, pautada no ensino de habilidades básicas e competências voltadas à produtividade, urge o desenvolvimento de concepções formativas contra-hegemônicas, centradas na elevação cultural dos trabalhadores, tal qual a defesa pelos conteúdos clássicos se propõe.

De acordo com Martins (2010, p. 20), tais princípios devem se debruçar ao “[...] desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos”. E é contribuindo com a proposição da pedagogia histórico-crítica que se almeja construir uma educação para a transição, preocupada com um novo modo de produzir a existência humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio teve o objetivo de discutir a pseudoformação, a partir da teoria crítica de sociedade, diante das recentes reformas educacionais e defender os conteúdos clássicos na educação escolar, apoiado na pedagogia histórico-crítica, como forma de resistência ao esvaziamento do currículo.

Conforme discutido, nem sempre as reformas pedagógicas representam avanços, posto que a Lei 13.415/2017 trouxe retrocessos à educação, como, por exemplo, a diminuição da carga horária destinada às disciplinas básicas e a obrigatoriedade da escolha por apenas um dos possíveis itinerários formativos, sem que a oferta de todos esses itinerários possa ser garantida pelas escolas.

Entende-se que este dispositivo legal vai ao encontro da pseudoformação, pois reduz o acesso aos conhecimentos mais gerais e nega uma educação integral aos trabalhadores e filhos dos trabalhadores. Valoriza-se, também, a forma em detrimento do

conteúdo, e, como consequência, desvaloriza-se o conhecimento, visto que este é substituído pelas competências e habilidades requeridas pelo sistema produtivo. Além disso, relega-se a função do professor como secundária, diminuindo sua autoridade, visto que aprender sozinho parece ter mais valor do que mediado por outra pessoa (GALUCH; CROCHIK, 2016).

Diante da tentativa de esvaziar o currículo escolar, a proposta de se defender os conteúdos clássicos mostra-se pertinente, pois uma formação que busque a emancipação e a consciência de classe dos trabalhadores precisa garantir o que há de mais elaborado nos campos científico, artístico e filosófico. Estes conhecimentos devem ser nucleares no currículo, visto que não estão disponíveis no cotidiano; dominá-los, permite ao estudante incorporar elementos mais desenvolvidos à sua própria realidade, refletir sobre as condições de exploração presentes no sistema capitalista, a luta de classes presente em seu interior e pensar formas para a sua superação (SAVIANI, 2013b).

Sugere-se, como pesquisas futuras, ampliar as discussões do clássico nas diferentes modalidades e relacionar as concepções de conhecimento presentes nas legislações educacionais que orientam a educação brasileira, e como a teoria crítica de sociedade e a pedagogia histórico-crítica podem intervir e contribuir com a reflexão e a tomada de autoridade do professor e do conhecimento na formação.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Teoria da Semicultura**. Primeira Versão. SANTOS, Nilson. Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Centro de Hermenêutica do Presente. Ano IV, N°191, Agosto - Porto Velho, 2005. Volume XIII Maio/Agosto. Disponível em: <http://www.primeiraversao.unir.br/atigos_pdf/191_.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei N.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Presidência da República**, Brasília, DF, março, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em 17 de jul. de 2022.

BRASIL. Lei N.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Presidência da República**, Brasília, DF, fevereiro, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 17 jun. 2021.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

FERREIRA, Carolina Góis. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras

(Campus Araraquara), 2019. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/181428>>. Acesso em: 11 out. 2021.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à Educação Profissional. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 261-271, nov. 2018. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975/pdf>>. Acesso em: 12 set. 2022.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18205/1/tese_Carolina%20Nozella%20Gama%20final%20PPGE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; CROCHÍK, José Leon. Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação. **Cadernos de Pesquisa**, v.46 n.159, p. 234-258, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053143218>>. Acesso em: 21 set. 2021.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109149>>. Acesso em: 01 set. 2021.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro III, Tomo II. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Secretaria de Educação do Estado do Paraná, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D. e LOMBARDI, J.C. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: TEIXEIRA JÚNIOR, Aguinaldo (org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s.n], 2010.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 197-226.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev - Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.