

**A BNCC E O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS FUNCIONAIS DO
PSIQUISMO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**BNCC AND THE DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL PROCESSES OF THE
PSYCHISM OF BASIC EDUCATION STUDENTS**

**BNCC Y EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS FUNCIONALES DEL PSIQUISMO DE
LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA**

Fernanda Welter Adams¹ 0000-0003-4935-5198

Rafael Moreira Siqueira² 0000-0002-9032-5831

Edilson Fortuna de Moradillo³ 0000-0001-5457-3718

¹ Universidade Federal de Catalão – Catalão, Goiás, Brasil; fernanda.adams@ufcat.edu.br

² Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; rafael.siqueira@ufba.br

³ Universidade Federal da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil; edilson@ufba.br

RESUMO:

A psicologia histórico-cultural é uma teoria do desenvolvimento humano referenciada no materialismo histórico-dialético. Assim, consideramos importante analisar as políticas curriculares que orientam o conteúdo escolar na atualidade, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e suas limitações e contradições com relação ao desenvolvimento do psiquismo dos estudantes da educação básica. Deste modo, buscamos problematizar neste artigo de que forma a BNCC pode contribuir para o rebaixamento de tal desenvolvimento, com o objetivo de analisar limites e contradições da BNCC em sua possibilidade de desenvolvimento dos processos funcionais de estudantes da educação básica. Este estudo desenvolve reflexões ancoradas em uma análise teórico-documental, que articula elementos da psicologia histórico-cultural e da BNCC. A abordagem está fundamentada em perspectivas críticas e dialéticas, especialmente no referencial do materialismo histórico-dialético e nos princípios da pedagogia histórico-crítica. Observou-se que o esvaziamento curricular desta proposta retoma a contradição presente no capitalismo, que minimiza o desenvolvimento omnilateral da classe trabalhadora, concluindo que este documento pouco tem a contribuir com o desenvolvimento dos estudantes em sua plenitude.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; desenvolvimento humano; processos funcionais; currículo; BNCC.

ABSTRACT:

Historical-cultural psychology is a theory of human development referenced in dialectical historical materialism. Thus, we consider it important to examine the curricular policies that guide school content today, such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), and their limitations and contradictions regarding the development of students' psychological processes in basic education. In this article, we aim to examine how the BNCC may contribute to reducing such development, focusing on its limitations and contradictions in fostering the functional processes of students in basic education. This study develops reflections grounded in a theoretical-documentary analysis, which articulates elements of cultural-historical psychology and the BNCC. The approach is based on critical and dialectical perspectives, especially the framework of historical-dialectical materialism and the principles of historical-critical

pedagogy. It was observed that the curricular reductionism within this proposal reiterates the contradictions inherent in capitalism, which minimizes the omnilateral development of the working class. The article concludes that this document offers little in terms of contributing to the full development of students.

Keywords: historical-cultural psychology; human development; psychological functions. curriculum; BNCC.

RESUMEN:

La Psicología Histórico-Cultural es una teoría del desarrollo humano referenciada en el materialismo histórico dialéctico. Así, consideramos importante analizar las políticas curriculares que orientan el contenido escolar en la actualidad, como la Base Nacional Común Curricular (BNCC), y sus limitaciones y contradicciones con respecto al desarrollo del psiquismo de los estudiantes de educación básica. En este artículo, buscamos problematizar de qué manera la BNCC puede contribuir al descenso de dicho desarrollo, con el objetivo de analizar los límites y contradicciones de la BNCC en su capacidad para promover el desarrollo de los procesos funcionales de los estudiantes de educación básica. Este estudio desarrolla reflexiones ancladas en un análisis teórico-documental que articula elementos de la psicología histórico-cultural y de la BNCC. El enfoque se basa en perspectivas críticas y dialécticas, especialmente el marco del materialismo histórico-dialéctico y los principios de la pedagogía histórico-crítica.. Se observó que el vaciamiento curricular de esta propuesta retoma la contradicción inherente al capitalismo, que minimiza el desarrollo omnilateral de la clase trabajadora, concluyendo que este documento tiene poco que aportar al desarrollo pleno de los estudiantes.

Palabras clave: psicología histórico-cultural; desarrollo humano; funciones psicológicas; curriculum; BNCC.

Introdução

A psicologia histórico-cultural, teoria formulada pelos psicólogos soviéticos Lev Vigotski, Alexis Leontiev e Alexander Luria, tem suas raízes no materialismo histórico-dialéctico (MHD) de Marx e Engels. Seus formuladores consideram o MHD “como método mais coerente de leitura da realidade em seu desenvolvimento histórico”, tendo sido uma ferramenta importante na construção de um estudo científico dos fenômenos psíquicos (Santa; Baroni, 2014, p. 7). A teoria compreende o ser humano como um ser social, produtor constante de cultura, material e historicamente determinado.

O desenvolvimento humano é social e histórico, moldado pela herança cultural de um povo. Cada indivíduo apreende as relações e atividades humanas de acordo com o contexto histórico vivido. A humanidade é, assim, uma conquista histórica, não um produto de processos naturais. O ser humano precisa tornar-se humano por meio da relação com a natureza, mediada pelo trabalho. Para Marx (1980; 2006), o trabalho é a base da humanização, é o vínculo primário

do homem com a natureza, sendo responsável pela criação de novos complexos sociais¹, como a Ciência, o Direito e a Filosofia (Lukács, 2010; Lessa; Tonet, 2008). A teoria marxista afirma que o homem evolui na interação com a natureza, inicialmente por meio da adaptação às necessidades e estímulos exteriores e, em um estágio posterior, por meio de comportamentos que preparam a vida social; ou seja, o processo de humanização é o próprio processo de evolução do trabalho humano (Duarte, 1993, 2004; Leontiev, 2004).

A espécie humana se desenvolve com base em um legado cultural acumulado historicamente, não pela genética, mas pelas experiências sócio-históricas que se manifestam em objetos materiais, ideias, conhecimentos e valores. Esses elementos são cruciais para garantir a sobrevivência e formar a sociedade. O desenvolvimento social está, portanto, intrinsecamente ligado à apropriação da realidade social e cultural, um processo de aprendizagem.

A psicologia histórico-cultural aborda dois processos centrais nesses sentidos: a aprendizagem e o desenvolvimento. Para Vigotski (2009, 2010, 2012), a aprendizagem é a apropriação por um indivíduo de conhecimentos já construídos pela humanidade, enquanto o desenvolvimento é a produção de algo novo no sujeito, alterando seu psiquismo, sua forma de pensar, sentir, memorizar, perceber e comunicar. Aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, processos distintos e, assim, ressalta-se que nem toda aprendizagem gera desenvolvimento. Como Vigotski (2018b, p. 33) afirma:

Penso que vocês concordarão comigo se eu disser que **o aspecto** mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é **o surgimento do novo**. Se diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra (grifos do autor).

Observa-se que Vigotski destaca que o desenvolvimento humano não ocorre de maneira linear e contínua, como um simples avanço progressivo. Ao contrário, cada etapa evolutiva pode representar, simultaneamente, a superação e a negação parcial do estágio anterior, configurando o que o autor denomina de “surgimento do novo”. Dessa forma, o “surgimento do novo” não implica, necessariamente, em uma melhoria, mas em uma transformação que pode envolver perdas e rupturas em relação ao que a precedeu (Vigotski, 2018b). O autor ainda

¹ Estamos usando o conceito de complexos sociais no sentido lukácsiano, relativo ao conjunto de mediações de primeira ordem (mediação homem/natureza) e mediações de segunda ordem (mediação homem/homem) que o ser social produz, a partir do trabalho, afastando assim as barreiras naturais para sua sobrevivência e reprodução social (Lukács, 2010).

destaca que o desenvolvimento pode ocorrer por meio da instrução (ensino). Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, a partir do materialismo histórico-dialético, pode complementar a psicologia histórico-cultural, afirmando a relação entre o desenvolvimento e o trabalho educativo. O trabalho educativo é, portanto, o processo de promover a humanidade historicamente construída, de forma intencional, por meio de ensino que leva em conta os elementos culturais necessários de serem assimilados para a garantia da formação humana e as formas mais adequadas para de tal objetivo (Saviani, 2011).

Desse modo, a constituição da humanidade nos sujeitos não pode ser promovida por qualquer forma de ensino, mas exige práticas pedagógicas intencionais, ou seja, que favoreça a humanização dos sujeitos:

O ensino desenvolvente é, portanto, aquele que prima pelas aprendizagens que promovem transformações nas representações, pelos sujeitos, dos objetos e fenômenos dados à captação empírica. Estas transformações, por seu turno, resultam do fato de que entre sujeito e objeto interpõem-se os sistemas conceituais, que, por esta via, requalificam os conteúdos da consciência (Magalhães; Martins, 2020, p. 6).

O ensino desenvolvente é, portanto, aquele que provoca transformações nas representações dos sujeitos sobre os objetos e fenômenos, requalificando, por meio dos conceitos, os conteúdos da consciência de cada sujeito; à vista disso, o ensino deve ser organizado levando em consideração a forma, o conteúdo e o destinatário para promover possibilidades de gerar desenvolvimento, considerando a essência do trabalho educativo (Martins, 2013a). A autora ainda aponta que a qualidade do ensino, ao equilibrar conteúdo e forma, é crucial para o desenvolvimento dos estudantes e para sua humanização em suas máximas possibilidades históricas e sociais (Martins, 2013a).

Para promover o desenvolvimento dos estudantes por meio da educação escolar, é necessário considerar o movimento e as contradições dos currículos, que passam por diversas influências, como políticas curriculares, formação de professores e até a mídia. Este artigo foca sua atenção na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador dos currículos escolares no Brasil (Brasil, 2018a) e que também influencia políticas como avaliação educacional, distribuição de materiais didáticos e formação docente (Brasil, 2017b, 2018b, 2020, 2024).

A BNCC, na forma como foi concebida, reduz os conhecimentos escolares a formas simplificadas e distantes de sua relevância social, o que contraria a ideia de uma formação humana integral (Siqueira, 2019). O artigo busca problematizar como a BNCC pode limitar o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo dos estudantes da educação básica. O

objetivo é analisar os limites e contradições da BNCC em sua possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de estudantes da educação básica.

Como acima apontado, adotamos como método de pesquisa e referencial teórico-metodológico, nossos fundamentos para a compressão da realidade, o materialismo histórico-dialético, uma vez que o presente trabalho busca compreender a realidade do fenômeno investigado em sua totalidade, considerando suas relações econômicas, históricas, políticas e sociais. A partir do MHD, considerando a existência objetiva da realidade, buscaremos, por meio da atividade de investigação científica, compreender e explicar o objeto de pesquisa o qual estamos nos debruçando, qual seja, a BNCC e sua relação com o desenvolvimento humano, para além de sua aparência, na busca de sua essência, por meio de suas múltiplas determinações e relações efetivas e por meio da elucidação de seu movimento histórico ao redor de tais determinações e relações (Netto, 2011; Marx, 2011; Martins; Lavoura, 2018). Netto (2011) caracteriza tal tipo de investigação, no seio da doutrina do MHD, como a conjugação da análise diacrônica, a análise dos dados do fenômeno em termos de sua gênese e desenvolvimento; e da análise sincrônica, ou seja, a análise dos dados do fenômeno em termos de sua estrutura e função na organização atual, suas características estruturais, organizacionais, empíricas.

Analisamos o texto da BNCC de modo abrangente, com ênfase nos fundamentos pedagógicos, nas competências gerais e nas competências específicas da área de Ciências da Natureza, em especial aquelas concernentes à Química. Esses trechos foram selecionados por representarem o núcleo teórico e conceitual do documento, permitindo identificar limites e contradições em sua proposta de organização do conhecimento científico. Para garantir a validade da análise, realizou-se uma leitura dos trechos, à luz dos princípios da psicologia histórico-cultural, especialmente no que se refere ao desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo.

O trabalho aqui apresentado caracteriza-se, assim, como de natureza teórico-documental (Martins; Lavoura, 2018; Masson; Flach, 2018; Tozoni-Reis, 2020), em que, apoiados no processo de análise a partir da teoria já desenvolvida sobre a temática, especialmente a partir dos textos dos autores Marx (1980, 2007), Vigotski (1995, 1997, 2010, 2018a), Marx e Engels (2007), Saviani (2011, 2016), Martins (2013), Gama (2015), Messeder Neto e Moradillo (2015), entre outros autores do materialismo histórico-dialético. Na seção: “O psiquismo, os processos funcionais e o desenvolvimento dos sujeitos”, discutiremos o desenvolvimento humano a partir do psiquismo e dos processos funcionais. Na seção seguinte, “A Base Nacional Comum Curricular: aspectos históricos, o esvaziamento do currículo e suas influências no

desenvolvimento dos alunos”, examinamos o documento curricular BNCC, em suas múltiplas determinações, e sua relação com o desenvolvimento dos sujeitos a partir dos referenciais já expostos, seguindo com a seção “O processo funcional imaginação pensado a partir da BNCC”, em que focamos nesse processo funcional, realizando uma análise mais profunda sobre sua natureza e limitações de desenvolvimento frente à base, para, no fim, tecer nossas considerações finais, que refletem sobre os limites e contradições da BNCC.

O psiquismo, os processos funcionais e o desenvolvimento dos sujeitos

Compreender o desenvolvimento humano passa pela compreensão do que é o psiquismo. Entendemos que, para a psicologia histórico-cultural a compreensão do psiquismo passa por muitas outras dimensões, para além daquelas tratadas neste texto, como a formação da consciência e da personalidade, a periodização de seu desenvolvimento, entre outras, que não são possíveis tratar de forma ampla no espaço deste artigo. Para aprofundamentos, sugerimos as leituras de Luria (1979), Vigotski (1995, 1997, 2021), Leontiev (2004, 2021), Martins (2007; 2013b), entre outras.

Segundo Martins (2011, p. 45), "o psiquismo humano se institui como imagem subjetiva da realidade objetiva, construída histórico-socialmente por meio da atividade que vincula o homem à natureza". Leontiev (2004, 2014) destaca que não se trata de separar ou contrastar matéria e ideia, mas de situá-las no contexto material da atividade humana, pela qual o psiquismo se desenvolve e se manifesta como reflexo da realidade.

A formação do psiquismo humano é social e histórica, sendo o indivíduo constantemente movido a apropriar-se do legado das gerações anteriores e a objetivar o novo (Martins, 2007). O psiquismo contribui para a construção de uma imagem da realidade objetiva, que existe independentemente do homem, um reflexo da realidade objetiva² (Messeder Neto; Moradillo, 2015). Importante destacar que esse reflexo não é uma cópia mecânica, mas uma imagem histórica e limitada do real, visto que este é infinito e inesgotável, o que não significa que não possa ser cognoscível (Della Fonte, 2011). Além disso, a construção consciente da imagem do real distingue os seres humanos dos animais, pois é mediada pelo trabalho, que transforma a natureza e a si mesmo, criando cultura, que é transmitida geração a geração e (trans)forma o psiquismo humano (Messeder Neto; Moradillo, 2015).

² Essa imagem constitui o que chamamos de consciência. O cérebro humano tem uma complexidade inerente à sua materialidade, natureza e função na constituição do ser humano; entretanto, podemos considerar, de forma simples e sintética, que ele é constituído fundamentalmente pelo psiquismo e pela consciência, que formam uma unidade (Luria, 1979; Vigotski; Luria; Leontiev, 1988; Martins, 2013b).

A centralidade do trabalho na constituição humana é reafirmada por Vygotski (1997), que argumenta que o trabalho social marcou a transição da história natural dos animais para a história social dos homens. Martins (2015) complementa que, ao historicizar o desenvolvimento psíquico, Vygotski associa o desenvolvimento das funções psíquicas à apropriação da cultura. As funções psíquicas superiores, conforme Vygotski (1995), surgem a partir das características biológicas e se transformam, se aprimoram, se potencializam, por meio da apropriação cultural.

Nesse momento, faz-se importante apontar que as funções psíquicas elementares e superiores, conforme a divisão vigotskiana, podem ser aqui denominadas de processos funcionais, tais quais a percepção, a atenção, a sensação, a memória, o pensamento, a emoção, a linguagem e os sentimentos, que, segundo Martins (2013b, p. 120), “conferem existência objetiva ao reflexo generalizado da realidade na consciência”. O termo processos funcionais se mostra mais adequado pois, quando os abordamos, estamos tratando de processos por considerarmos que estes encontram-se e desenvolvem-se em movimento, em funcionamento, em atividade, não se tratando, portanto, de algo estático, como simples produto, seja biológico e/ou social, tal qual se poderia tirar a impressão a partir da divisão das funções psicológicas superiores e inferiores (Martins, 2013b).

O desenvolvimento do psiquismo ocorre, assim, pelo desenvolvimento dos processos funcionais em cada indivíduo singular, através da internalização dos signos, que são formas de mediação entre a dimensão interpsicológica (fora do sujeito) e intrapsicológica (dentro do sujeito) (Messeder Neto; Moradillo, 2015). Martins (2013a) argumenta que o desenvolvimento psíquico não resulta apenas de um processo evolutivo natural, mas é essencialmente social. Os processos funcionais operam em conjunto no indivíduo, como um sistema funcional único a serviço da inteligibilidade do real. É esse sistema, em seu conjunto, que vai se complexificando pelo processo de apropriação da cultura; entretanto, também é dependente do processo biológico de evolução, ou seja, a complexificação do psiquismo humano em seu todo é resultado da dialética entre os processos de desenvolvimento tanto cultural quanto biológico do ser humano (Martins, 2013b).

Martins (2013b) e Vygotski (1995) afirmam que os processos funcionais não se desenvolvem de forma linear e em separado, mas em conjunto, como um sistema funcional que evolui conforme a atividade do sujeito na sociedade. O desenvolvimento do psiquismo humano, que, conforme Martins (2013b, p. 95), se caracteriza “como imagem subjetiva da realidade objetiva, ou, reflexo psíquico da realidade”, ocorre no exercício de seu funcionamento; um desenvolvimento, portanto, em atividade, no trabalho, que, assim, mobiliza e desenvolve, em

seu ato de funcionar, o conjunto dos processos funcionais, não de forma isolada. Vygotski (1995) propõe que a formação humana mobiliza todos esses processos em interação, e, em determinadas atividades, um processo funcional pode se destacar, regendo o desenvolvimento do sujeito em um dado momento.

Com base nessa perspectiva, Vygotski (1995) propõe uma compreensão do psiquismo como um sistema interfuncional, no qual o desenvolvimento das funções psíquicas e das inter-relações entre elas não segue um trajeto uniforme e linear, mas se dá de forma desigual, complexa e dinâmica. Existe uma dinâmica psíquica instituída pelas especificidades dos processos funcionais e pelo papel que desempenham nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de seu desenvolvimento, de forma que, em determinadas atividades, um determinado processo funcional pode ser determinante, regendo de forma prioritária o conjunto das inter-relações psíquicas.

Leontiev (2014), no mesmo sentido, destaca que o desenvolvimento psíquico é condicionado pela atividade humana, que, por meio de sua complexidade e das mediações disponíveis, influencia diretamente o desenvolvimento das funções psíquicas. Martins (2013b) apresenta que o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução condicionam todo desenvolvimento psíquico. Nesse contexto, a escola tem um papel crucial em promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, por meio de atividades que integrem os conteúdos historicamente produzidos pela humanidade, sendo a escola local privilegiado, conforme a pedagogia histórico-crítica defende, para os processos de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos sistematizados em seu nível mais elaborado, que permitam um processo de humanização dos sujeitos em suas máximas possibilidades, no sentido da formação de um reflexo, o mais apurado possível, da realidade em seu psiquismo no sentido da formação de uma consciência crítica e transformadora (Malanchen; Anjos, 2013).

Para que esse desenvolvimento seja efetivo, é necessário pensar o currículo da educação básica, de modo que ele favoreça a apropriação da cultura e o desenvolvimento dos estudantes. Dessa forma, no tópico seguinte, discutimos, sob essa perspectiva, aspectos voltados ao atual documento curricular que rege a organização da educação básica, pública e privada, a BNCC.

A Base Nacional Comum Curricular: aspectos históricos, o esvaziamento do currículo e suas influências no desenvolvimento dos estudantes

De partida, reforçamos que a educação é uma prática social presente desde os primórdios

da humanidade, com o objetivo de transmitir às novas gerações o legado cultural das anteriores, permitindo que se avancem em um processo histórico contínuo. As novas gerações estão sempre se debruçando sobre as experiências e conquistas dos seus antepassados, sempre possibilitando ir além, em um processo histórico sem um fim predeterminado, a história do ser social não está dada, ela se faz. No entanto, a educação por si só não transforma radicalmente a sociedade, e os educadores também precisam ser educados nesse processo, como Marx (2007) já alertava.

A crítica constante às políticas públicas educacionais que buscam adequar a educação às demandas do capital é fundamental, embora sempre dentro dos limites da institucionalidade burguesa. Este trabalho se propõe, assim, a analisar, sob a ótica do desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo, de que maneira a BNCC apresenta limites e contradições em relação à formação humana, o qual demonstraremos que o documento prioriza as necessidades da reprodução do capital no sentido de um esvaziamento do currículo e de um rebaixamento do desenvolvimento dos estudantes.

A BNCC tem suas raízes nos anos de 1970, com o movimento de reformulação das licenciaturas (Saviani, 2016), e sua formulação ganhou força com a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que cita a necessidade de um currículo que seja comum a todos, e começa a ser desenhada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 (Brasil, 1996). A versão final da BNCC foi consolidada em 2018, após diversas revisões, com a meta de melhorar a qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a elevar as médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014).

A BNCC surge em um contexto de reestruturação produtiva de caráter neoliberal da década de 1990, com forte ênfase nas novas tecnologias da informação e comunicação e reordenamento da base produtiva no país, com grandes implicações socioculturais, políticas, econômicas, estéticas, éticas e educacionais. O histórico das versões da BNCC é fundamental para compreender como ela reflete a reorganização da base produtiva e a subordinação do conhecimento humano às demandas do capital. A primeira versão da BNCC foi apresentada em 2015 e contou com a participação de um grupo diverso de especialistas, incluindo acadêmicos, professores das redes públicas estaduais e municipais, e técnicos vinculados às secretarias de educação. No entanto, conforme analisam Cury, Reis e Zanardi (2018), houve uma forte

presença de representantes ligados a grupos reformistas empresariais ligados a burguesia^{3,4}, muitos deles indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e por entidades como o Movimento pela Base e a organização Todos pela Educação, apoiadas por grandes corporações privadas com interesses no campo educacional.

A construção da BNCC começou ainda durante o governo Dilma, com as divulgações das 1ª e 2ª versões da Base, em um contexto de crise econômica, política e social, após a crise financeira de 2008 (Alves, 2017). O golpe de 2016 e a mudança no cenário político, com a substituição de membros do Ministério da Educação (MEC) e a substituição da comissão de construção da Base por consultores neoliberais, tiveram grande impacto na formulação do documento (Fontes, 2017). A BNCC passou a adotar a formação por competências e habilidades e por áreas de conhecimento, em detrimento de objetivos de aprendizagem nas áreas e em sua divisão em componentes curriculares, das disciplinas historicamente constituídas (Geografia, História, Biologia, Física, Química, etc.), e em anos/séries apontando para um melhor sequenciamento de tais aprendizagem (Freitas, 2017).

Em 2018, a versão final da BNCC foi promulgada, juntamente com a Reforma do Ensino Médio⁵, que propôs currículos mais flexíveis e dinâmicos, em substituição aos currículos supostamente rígidos e desestimulantes da educação básica, que, no Novo Ensino Médio (NEM), permitiria aos alunos escolher itinerários formativos, em uma tentativa de promover o protagonismo juvenil e a liberdade na escolha de o quê estudar (Brasil, 2017a, 2018c, 2018d).

A BNCC reflete a crescente influência do mercado na educação, com o objetivo de garantir uma educação de qualidade voltada para seus interesses. O currículo proposto busca adequar os conhecimentos ao mercado de trabalho, priorizando competências que atendem à lógica capitalista, em detrimento de uma formação ampla e humanizadora. Tonegutti (2016, p. 5), discute que, com a BNCC, “encontra-se em curso a arquitetura de uma nova estrutura de

³ Consideramos relevante apontar que, apesar da essencial vitória democrática em 2022, frente à possibilidade da continuação de um governo de natureza fascista e criminosa, por meio da eleição e posse do presidente Lula, os movimentos nos primeiros anos de seu governo, no campo da educação, demonstram que a toada será da manutenção da entrega da gestão educacional à lógica empresarial (Freitas, 2023a, 2023b; Amoras, 2023).

⁴ As relações da educação com o setor privada demandam extrema atenção e vigilância do campo revolucionário para não permitir que a educação caia sob as garras do capitalismo, mobilizando estudantes, docentes e toda a classe trabalhadora sob a luta por uma educação pública, gratuita, laica, de qualidade e que atenda às suas necessidades de humanização e desenvolvimento.

⁵ Destaca-se que se encontra em vigor a Lei nº 14.945/2024, que estabelece a Política Nacional de Ensino Médio, em que a principal mudança é a retomada das 2400 horas da Formação Geral Básica. No entanto, ressaltamos que no texto da lei essa oferta ainda deve estar articulada com a BNCC e a parte diversificada dos currículos, portanto, ainda voltada para uma formação baseada em competências e em um currículo mínimo, que claramente não contribuem substancialmente para a formação integral dos estudantes da educação básica, como discutem os autores Marsiglia *et al.* (2017) e Siqueira (2019).

regulação na qual os sentidos hegemônicos para a educação de qualidade relacionam-se ao controle do que será ensinado e aprendido, e na qual a evidência de qualidade se torna própria qualidade que se está reivindicando”, no mesmo sentido em que Alves, Krützmán e Tolentino Neto (2022) que tal qualidade, propagandeada com a BNCC, não passa de uma panaceia. Frigotto (2016) critica essa subordinação aos interesses de organismos como o Banco Mundial e a OMC, que tratam a educação como um serviço adaptado às demandas do mercado, e não como um direito universal.

Na versão aprovada do documento, as competências são alicerce fundamental da organização de todo o currículo. Destacamos que as duas primeiras versões se baseavam em objetivos de aprendizagem e em eixos de formação, e foram substituídas pelas competências e habilidades e pelos temas (unidades temáticas) na última versão. Siqueira e Moradillo (2022) afirmam que esse ideário, de uma formação baseada em competências, é incompatível com uma educação que se proponha omnilateral e de perspectiva emancipatória. A literatura já vem há algum tempo realizando a crítica ao modelo de formação por competências e habilidades adaptáveis e flexíveis para o atendimento das demandas do mundo do trabalho, do conhecimento e da produção sob a égide neoliberal, pois se trata de uma formação voltada para a adequação dos indivíduos às suas condições de exploração no capitalismo contemporâneo, no sentido de uma racionalidade pragmática, para a resolução dos problemas cotidianos e superficiais (Duarte, 2001, 2004; Malanchin, 2016; Saviani, 2016; Kuenzer, 2017). Portanto, uma formação baseada em competências significa levar para a escola uma noção empresarial de ensino, ou seja, uma necessidade de qualificação profissional, o que não condiz com a ideia de uma formação omnilateral dos estudantes da educação básica.

Uma organização de formação humana centrada em competências e habilidades, contrasta com o desenvolvimento pleno do psiquismo dos estudantes, defendido pela psicologia histórico-cultural e pela pedagogia histórico-crítica. A formação proposta pela BNCC oferece poucas oportunidades para promover mudanças significativas no sujeito, pois desconsidera a transmissão de conteúdos conceituais clássicos produzidos pela humanidade, necessários ao desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades, como o do pleno desenvolvimento dos processos funcionais (Magalhães; Martins, 2020). Siqueira (2019) e Dias e Siqueira (2023) destacam que as reformas curriculares nos últimos anos, incluindo a BNCC e a Reforma do Ensino Médio, foram justificadas pelos reformistas com base na baixa qualidade da educação brasileira, altos índices de evasão e reprovação, e a falta de atratividade do currículo. Essas justificativas, no entanto, estão intimamente ligadas às necessidades do mercado de trabalho,

focadas em uma visão (neo)tecnicista e distantes da promoção de um desenvolvimento pleno do sujeito.

Segundo Messeder Neto e Moradillo (2015), com base na psicologia histórico-cultural, é papel da escola garantir o acesso aos conhecimentos sistematizados, uma vez que a apropriação dos conceitos científicos, distintos dos conceitos espontâneos, possibilita o avanço qualitativo do pensamento. Esse processo contribui para a complexificação do psiquismo, favorecendo o desenvolvimento das funções simbólicas e dos processos mentais superiores que caracterizam a atividade humana. Se, conforme anunciamos a partir de Saviani (2011), a atividade educativa tem como objetivo a transmissão, de maneira intencional, por meio do ensino, dos elementos culturais necessários para a formação humana dos estudantes, promover a humanização dos indivíduos, a BNCC, ao esvaziar o currículo dos “saberes elaborados em detrimento de conhecimentos imediatos e superficiais da realidade [...] para atender à demanda do mercado de trabalho” (Alvim; Messeder Neto, 2023, p. 17) contraria essa necessidade, afastando-se de uma educação capaz de promover um ensino desenvolvente e, por consequência, uma formação humanizadora e emancipatória, mesmo caminho apontado por Ornellas e Silva (2019) em sua denúncia à ausência de conhecimento na BNCC.

Assim, o currículo escolar pensado a partir da BNCC, ao que este se alinha com os interesses do capital, escancara os limites e contradições frente ao que se espera de uma educação que possa contribuir para a formação omnilateral dos estudantes, ou seja, uma formação humana para além do capital, uma formação desalienante, sendo este um conflito permanente da educação na atualidade (Mészáros, 2008). Não podemos negligenciar que vivemos em uma sociedade regida pelo capital, com suas demandas sociais, incluindo a educação; por isso, reafirmamos que a luta política se dá em dois grandes momentos conjugados e articulados. O primeiro, o mais geral e mais importante, que se dá na forma como organizarmos a esfera produtiva e reprodutiva da vida (consumo/produção/distribuição dos bens necessários para vivermos): por isso, a necessidade de irmos para além da educação, uma vez que essa por si só não garante a emancipação dos sujeitos, mostrando a predominância da compreensão da totalidade da economia política nesse processo, é preciso então nos organizarmos em partidos políticos, sindicatos, associações e movimentos sociais populares, etc. O segundo momento, por dentro da educação, mas sem perder de vista o movimento mais geral, pode ser promovido por meio das lutas por processos formativos e políticas públicas que ampliem a educação para além daquela proporcionada pelo capital, restrita às necessidades do mercado, transformando-a efetivamente em um direito social e universal, garantindo sua

qualidade em termos de possibilidades de humanização de cada indivíduo singular na escola.

A BNCC, ao valorizar saberes como competências, habilidades, temas e atitudes em pé de igualdade com conhecimentos clássicos das ciências, filosofia e arte, promove uma formação superficial e alienante, sem o objetivo de um desenvolvimento pleno dos estudantes (Siqueira, 2019). Para que a educação realmente desenvolva o potencial humano, é essencial um ensino que fomente o pensamento científico e teórico, capaz de requalificar o psiquismo e promover a humanização de cada indivíduo.

No contexto da pedagogia histórico-crítica, o currículo deve ser um instrumento que ajude o educador a identificar os conteúdos necessários e a encontrar métodos adequados para garantir a transmissão e assimilação desses conhecimentos, sempre com foco na formação integral dos alunos (Gama, 2015). A defesa da inclusão de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos nos currículos escolares, em suas máximas possibilidades, mostra-se essencial no processo de promoção de uma educação que realmente favoreça o desenvolvimento humano em sua integralidade, alinhando os princípios da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011, 2016).

A BNCC apresenta, de forma contraditória, que o desenvolvimento integral dos estudantes poderá ocorrer por meio da formação das dez competências gerais que vão nortear a educação básica, e que estas vão apoiar os estudantes nas escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018a). Como buscamos apresentar, as competências descritas na BNCC se apresentam como conjunto de aprendizados mínimos e comuns a todos os estudantes, que leva a uma formação voltada para o mercado de trabalho, de forma acrítica, a-histórica e alienada, em detrimento a uma formação que se coloque em um sentido substancialmente omnilateral.

Salientamos que a concepção de educação integral levantada pela BNCC se alinha à sua perspectiva burguesa, vastamente presente na legislação e documentos educacionais no país, especialmente a partir da Constituição de 1988, se trata de uma concepção de matriz liberal e que se alinha a uma perspectiva não-crítica de educação, desconhecendo a noção da totalidade da sociedade, as relações entre educação e as questões da produção e reprodução social dentro da sociabilidade capitalista, colocando a educação como redentora dos problemas da sociedade, capaz de superar barreiras das desigualdades sociais e desenvolver a economia e a sociedade (Silva, 2015). Esta concepção de educação integral se afasta diametralmente da concepção de formação omnilateral presente no campo do materialismo histórico-dialético, enquanto a superação da formação unilateral presente na educação dentro do capitalismo, no sentido de

uma formação de uma concepção de mundo materialista e do pensamento crítico e dialético, por meio do desenvolvimento do psiquismo e da apropriação do legado cultural humano em suas máximas possibilidades, em seu movimento histórico e em seus múltiplos nexos e relações (Manacorda, 1991; Marx; Engels, 2007; Saviani; Duarte, 2012).

A proposta de formação por competências, defendida pela BNCC, foca no saber fazer, priorizando uma abordagem técnica e prática que visa à resolução de problemas cotidianos. No entanto, essa perspectiva carece de um aprofundamento reflexivo e não busca compreender as essências da realidade, o que limitaria o desenvolvimento pleno dos estudantes. Ao contrário disso, a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica defendem a importância de uma formação que busque a compreensão crítica e integral do mundo, através da apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, com o objetivo de promover a humanização do indivíduo (Duarte, 2004, 2016; Malanchen, 2016).

Para que o currículo escolar realmente contribua para a humanização dos sujeitos, ele deve ser capaz de promover o conhecimento do mundo além de seu cotidiano imediato. A apropriação de conceitos científicos e a construção de redes conceituais interconectadas são fundamentais para modificar o psiquismo e a imagem subjetiva que o estudante tem do mundo, promovendo uma compreensão crítica de sua realidade (Martins, 2013b). Isso não significa anular o cotidiano, mas qualificá-lo, permitindo que o estudante se aproprie de saberes que vão além da experiência imediata, ampliando suas possibilidades cognitivas e sua consciência histórica.

A proposta da BNCC de organização curricular em torno de uma perspectiva interdisciplinar também se caracteriza como limite e contradição da base. Embora se apresente como uma alternativa à fragmentação do conhecimento, essa interdisciplinaridade se baseia em saberes superficiais, adotando um modelo relativista e voltado para a resolução de problemas imediatos (Marsiglia *et al.*, 2017). Em vez de buscar uma formação que aprofunde a consciência crítica e filosófica dos estudantes, a BNCC adota uma abordagem que integra conhecimentos e saberes de toda natureza, especialmente aqueles tácitos e voltados para a resolução de problemas da cotidianidade, sem promover uma verdadeira compreensão do real. Em vez de estimular uma consciência crítica que permita aos estudantes compreenderem e transformarem o mundo, a partir do conhecimento profundo da natureza, da sociedade, de sua história e de suas tendências de transformações, como propõe Saviani (2016), a BNCC foca em uma formação voltada para a adaptação ao *status quo*.

Verifica-se, portanto, uma negação e um apagamento do papel das disciplinas e dos

conhecimentos disciplinares clássicos nos currículos por meio da BNCC. Essa abordagem vai contra a defesa da pedagogia histórico-crítica, que propõe que o currículo seja estruturado de forma a garantir a apropriação dos saberes sistematizados das ciências, da filosofia e das artes, cuja sistematização ocorreu histórica e socialmente por meio das disciplinas, colocados em movimento dialético na prática social concreta, tornando possível que cada indivíduo singular se aproxime de um conhecimento mais fiel da realidade e de seus fenômenos em sua totalidade, “como um todo estruturado dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p. 35), em suas múltiplas determinações e em seu movimento histórico (Marx, 2011), no sentido do desenvolvimento das máximas capacidades dos processos funcionais de seu psiquismo.

Compreendemos que a fragmentação do conhecimento, que é característica da sociedade capitalista, gerou uma especialização crescente que, embora tenha contribuído para avanços científicos e tecnológicos, também resultou em uma desconexão com a totalidade da prática social. Isso ficou evidente na organização do conhecimento em disciplinas, conforme discutido por Frigotto (2008), que aponta as contradições dessa organização. Por um lado, ela permitiu avanços no entendimento da realidade objetiva, mas, por outro, gerou uma visão fragmentada, alienada da totalidade. A abordagem interdisciplinar proposta pela BNCC, ao tentar superar essa fragmentação, acaba por oferecer uma solução superficial, pois não reconhece a origem disciplinar da produção do conhecimento nem as raízes da divisão social do trabalho (Malanchen, 2016).

Além disso, como discutem Duarte (2016) e Malanchen (2016), as tentativas de integração curricular, ao não lidarem com as contradições estruturais da sociedade capitalista, falham em oferecer uma solução real para a problemática do conhecimento. A simples integração de saberes não resolve o problema da fragmentação, porque não questiona a própria organização social que dá origem a essa divisão do trabalho e do conhecimento. Como alerta Siqueira (2019), tanto a organização disciplinar tradicional quanto as novas tentativas de integração curricular falham em lidar com essa contradição fundamental. A pedagogia histórico-crítica, por outro lado, defende uma organização curricular que respeite a especificidade dos conhecimentos disciplinares, sem perder de vista suas interrelações. O ensino, conforme Saviani (2011), deve ser capaz de integrar a análise das partes (os conteúdos específicos) e a compreensão do todo (o contexto histórico e social), permitindo que os estudantes compreendam a realidade em sua totalidade. Esse processo, realizado por meio do método dialético, promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas de forma mais

profunda e crítica, permitindo que o estudante se aproprie do conhecimento de maneira ativa e reflexiva.

O processo funcional imaginação pensado a partir da BNCC

Dentro dos limites e contradições aqui apresentadas pela BNCC, iremos, a seguir, trazer como exemplo, para reforçar nossos argumentos, o processo funcional imaginação. Antes, vale a pena fazer algumas breves considerações gerais sobre a imaginação na sua relação com o ato de criação. Como já afirmamos, o cérebro humano possui a capacidade de se modificar por meio da apropriação da realidade social posta na realidade objetiva, material e historicamente existente, tornando-a parte dos seus “órgãos” psíquicos: sensação, percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento, linguagem, emoção-sentimento, constituindo o que denominamos de consciência, e faz isso internalizando-a por meio de signos, que são instrumentos psíquicos.

Essa apropriação sempre ocorre por meio das diversas atividades humanas, que põem em marcha o processo de desenvolvimento humano, por meio da apropriação da cultura. Assim, o cérebro tem o papel de conservar as nossas experiências acumuladas, garantindo a nossa reprodução, e propicia também ir além, projetando, criando (o ato de criação) novas possibilidades a partir da base experiencial acumulada, no indivíduo e na sociedade (Vigotski, 1995, 1997, 2018a).

O fato é que o ato de criação não surge de forma espontânea, do absoluto lugar algum: ele não pode existir sem seu contraponto fundamental, que é a imaginação, sempre associada ao conjunto dos demais processos funcionais psíquicos que estão em funcionamento e desenvolvimento, na forma de um sistema funcional. Como aponta Vigotski (2018a, p. 16), “neste sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia”. A criação humana não existe, pois, dissociada do conjunto dos processos funcionais e dos seus processos desenvolvendo a partir das atividades humanas, sendo que a imaginação tem um papel de destaque nessa atividade. A atividade criadora, na sua complexidade inerente, ocorre por um processo experiencial acumulativo, na qual a imaginação fantasiosa e a realidade não são inseparáveis. Por isso, Vigotski (2018a) vai elencar as quatro principais formas da imaginação se relacionar com a realidade, que descrevemos abaixo de forma resumida e sintética.

Na primeira forma, que é “a primeira e mais importante lei a que se subordina a atividade

da imaginação” (Vigotski, 2018a, p. 22), temos que a riqueza da imaginação está sempre vinculada à realidade existente e à experiência pessoal do indivíduo com essa realidade. É da realidade que a imaginação extrai seu substrato. Concordamos assim que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (Vigotski, 2018a, p. 24). A segunda forma, que é mais complexa que a primeira, está associada ao “produto final da fantasia e um fenômeno complexo da realidade” (Vigotski, 2018a, p. 25), que se realiza refazendo e reelaborando os elementos da realidade. A imaginação se orienta, portanto, pela experiência alheia. Aqui, comparece a experiência do outro, a experiência social, que pode ser disponibilizada para cada indivíduo. Contudo, aqui, vamos ter o inverso da primeira, já que a experiência agora vai se apoiar na imaginação. Esta segunda forma é de fundamental importância para a aprendizagem desenvolvente das ciências, particularmente da química (apresentaremos um exemplo logo abaixo).

A terceira forma é de caráter emocional. A imaginação tende a evocar imagens correlacionadas a sentimentos e emoções e vice-versa (Vigotski, 2018a). O mais importante aqui a ser registrado é que todas as formas de imaginação têm um conteúdo de afetividade. A quarta e última forma está relacionada com a criação de algo completamente novo, fora da experiência pessoal, que ao se concretizar na realidade, na materialidade objetivamente existente, passa a existir e fazer parte do circuito da realidade (Vigotski, 2018a). Os instrumentos e dispositivos técnicos são bons exemplos, que propiciam uma nova configuração da realidade. Esse novo também retroage na imaginação ao se objetivar, implicando reconfigurações psíquicas. Isto também acontece com relação à emoção, com a imaginação subjetiva. Assim, a imaginação, emocional e intelectual (afeto-cognitiva), faz parte do ato de criação na sua relação imaginativa. Em rigor, este afeto-cognitivo faz parte de todo o sistema funcional, no seu conjunto e nas suas partes, como unidade, propiciando atos desenvolventes de funcionar, carregados de humanidade (ou não). A cabeça que pensa é a mesma que sente, não se pode separar o pensamento das emoções (Silva, 2022).

Concordamos aqui, portanto, com Silva (2018, 2022) em sua crítica de que a BNCC, em sua perspectiva de formação de competências socioemocionais nos estudantes da educação básica, coloca tal desenvolvimento das emoções, sentimentos e outras manifestações desta natureza como cindida, como antagônica, às competências cognitivas, ou seja, àquelas que estariam auxiliando o desenvolvimento das capacidades intelectuais desses estudantes. Logo, em concordância com o autor, compreendemos que tal formação por competências

socioemocionais pode sim promover algum desenvolvimento nos estudantes em seus processos funcionais, tal qual o da emoção-sentimento, bem como pode promover a educação de valores, porém tal desenvolvimento e educação é aquele que convém à classe dominante, no sentido de um adestramento de sujeitos mais cordiais e receptivos, não críticos à “ordem social vigente, a despeito de suas contradições e do sofrimento que essa ordem causa à grande maioria das pessoas submetidas à lógica do capital” (Silva, 2022, p. 16).

Do que foi dito acima, retomamos nossa concentração, para este artigo, na imaginação, que nos permite conhecer o que não temos na experiência imediata, ou seja, “tudo o que conhecemos do que não houve na nossa experiência nós o conhecemos através da imaginação” (Vigotski, 2010, p. 203). O ensino de ciências, por exemplo, utiliza constantemente desse mecanismo psíquico para disponibilizar para os estudantes abstrações conceituais que não fazem parte do seu cotidiano, geralmente não disponíveis na sua experiência empírica. Quanto mais esses conceitos são trabalhados (colocar o estudante em atividade didático-pedagógica) na sua máxima possibilidade, com relação a sua complexidade relacional, temporal/histórica e de conteúdo/significado, maior a possibilidade de o estudante ampliar e desenvolver seu sistema psíquico por meio da aprendizagem escolar, conectando-se com as máximas generalizações humanas produzidas na ciência, tornando-se coetâneo na plenitude do seu tempo sócio-histórico, e possibilitando elevar a sua humanidade como expressão dessas genericidades humanas.

É preciso deixar claro, mais uma vez, que o desenvolvimento dos processos funcionais não ocorre em separado, visto que tal desenvolvimento ocorre com o seu funcionamento em conjunto. Dessa forma, o processo educativo vai desenvolver os processos funcionais em conjunto, de forma sistêmica, porém optamos aqui pelo exemplo somente de uma destas funções, a imaginação, com ênfase na segunda forma da relação da imaginação com a criação.

A imaginação é um processo funcional de grande importância para o desenvolvimento do sujeito, e Messeder Neto e Moradillo (2015, p. 140) reforçam o que foi dito anteriormente ao discutirem que a imaginação se desenvolve “em sua máxima potencialidade à medida que os estudantes entrem em contato e se apropriem das objetivações humanas mais elaboradas na vida e na escola”, afirmação essa que remete à necessidade de que os processos de ensino e de aprendizagem sejam pautados nos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos, o que não observamos na BNCC, da forma como se organiza.

Nesse sentido, para melhor ilustrar o que tratamos acima, reforçamos que a imaginação pode ser desenvolvida a partir, por exemplo, da discussão de um conteúdo científico como o de

átomo. A partir de seus diversos modelos explicativos, da discussão da ideia de matéria descontínua, divisível, corpuscular, da relação com carga, onda etc., a partir da sua discussão que considera os aspectos históricos e a necessidade de se estudar tal conceito, o uso da imaginação vai permitir que tal modelo se torne real e inteligível, construindo assim a possibilidade efetiva da compreensão do que seja um átomo. Nesse sentido, desenvolve-se a imaginação do estudante, em conjunto com o desenvolvimento de outros processos funcionais também movimentados no processo (tal como a abstração, por exemplo).

Conforme anunciamos, a partir de Vygotski (1995), Martins (2013a, 2013b) e Leontiev (2014), um processo funcional como a imaginação se desenvolve no processo de mediação social em atividade de tal processo, ou seja, no percurso de seu exercício. É essencial, portanto, que a atividade pedagógica ofereça as possibilidades objetivas para um efetivo desenvolvimento da imaginação. Saccomani (2016) afirma que o pensamento abstrato, ou seja, o pensamento por meio de conceitos, é a base para a imaginação, sendo sua matéria-prima, não sendo possível pensar na elaboração criativa de imagens ideais (no campo das ideias) sem a construção abstrata em mediação com a realidade.

Ao analisarmos a BNCC, com seu projeto, em vista de uma formação para o mercado de trabalho, por meio de competências e habilidades de caráter neopragmático e neotecnicista, uma formação esvaziada de conhecimentos científicos sistematizados (Saviani, 2016; Albino; Silva, 2019; Alvim; Messeder Neto, 2023), não se vê a plena possibilidade de desenvolvimento da imaginação. O horizonte formativo, a partir de competências como aquelas presentes na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o ensino médio (Brasil, 2018a), é da capacidade de resoluções dos problemas do cotidiano e do trabalho, de forma superficial e não refletida (Siqueira; Moradillo, 2022), incapacitando os sujeitos de, ao incorporarem a cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade em suas máximas possibilidades, terem acesso os instrumentos teóricos e práticos para o desenvolvimento criativo e crítico de sua imaginação.

Corroboramos assim nosso argumento da importância dos conteúdos sistematizados trabalhados de forma científica em sala de aula nos currículos e na prática pedagógica, no sentido de formação de conceitos, como também defendido por Messeder Neto e Moradillo (2015), de que o ensino de Ciências, especialmente da Química, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento e da imaginação, ao possibilitar que os estudantes compreendam e manipulem modelos e teorias científicas. A abordagem de conteúdos como reações químicas, ligações químicas e o modelo do gás ideal, entre outros, vai além da mera

memorização; ela favorece a construção de explicações, a reflexão crítica e o aprimoramento das capacidades cognitivas por meio da compreensão histórica e conceitual da ciência.

A apropriação de conceitos e o desenvolvimento dos processos funcionais são fundamentais para que o sujeito compreenda o mundo de maneira crítica e rica. Para isso, é necessário que o currículo seja planejado com base em um referencial que favoreça o desenvolvimento integral desses processos, o que nossa análise indica que a BNCC não permite. A psicologia histórico-cultural se apresenta como esse referencial, devendo ser apoiada por uma teoria pedagógica que oriente o currículo escolar. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica, em sintonia com a psicologia histórico-cultural, é a abordagem mais adequada para promover uma formação omnilateral e o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, conforme defendido por autores como Martins (2013b), Malanchen, Anjos (2013) e Duarte (2016).

Considerações finais

O presente artigo buscou problematizar de que forma a BNCC pode contribuir para rebaixar o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo de estudantes da educação básica, objetivando analisar limites e contradições da BNCC em sua possibilidade de desenvolvimento de seus processos funcionais.

Por meio das reflexões tecidas ao longo do artigo, podemos observar que é ponto central nas discussões da psicologia histórico-cultural a questão da aprendizagem e do desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades, bem como a sua relação com o psiquismo e com os processos funcionais de maneira sistêmica, fundamentais para o sujeito construir a imagem do real na sua forma mais fidedigna possível na atualidade. Entretanto, podemos observar que promover o desenvolvimento é tarefa complexa, uma vez que não é toda a atividade que gera aprendizagem e nem toda aprendizagem gera o desenvolvimento, ou seja, promove mudança, faz com que algo novo seja construído no sujeito.

Ao analisar a BNCC a partir dessa vertente, foi possível constatar que esse documento apresenta um discurso voltado para a formação dos estudantes por meio das competências e habilidades, além da proposta de um currículo rebaixado de conteúdos sistematizados das diversas áreas epistêmicas (disciplinas científicas), da arte e filosofia, expresso em uma suposta interdisciplinaridade, na divisão de conhecimentos em grandes áreas, itinerários formativos, projetos e temas integradores. Assim, essa base curricular tende a rebaixar a complexidade da compreensão da realidade social, reduzindo-a a sua apropriação técnica (neotecnicismo), e diminuindo a possibilidade de cognoscibilidade dessa realidade nas suas máximas contradições

e em seu movimento histórico. Em consequência, minimiza o ensino desenvolvente, aquele que tem a possibilidade de desenvolver os processos funcionais dos estudantes em suas máximas potencialidades, o que demonstra o desauxílio deste documento para uma educação básica de qualidade, que vá além do cotidiano e que se radicalize na análise da realidade social. Assim, o atual documento curricular obrigatório apresenta limites e contradições frente ao que se espera do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica numa perspectiva crítica.

Tal esvaziamento retoma a contradição presente no atual sistema econômico vigente, o capitalismo, que minimiza a possibilidade objetiva de desenvolvimento omnilateral da classe trabalhadora. Não há como existir um conhecimento para a classe burguesa e outro para a classe trabalhadora: em nossa perspectiva revolucionária, a luta deve ser para que a classe dominada tenha acesso ao conhecimento mais elaborado na sua forma mais objetiva, sistematizada e desenvolvida, de forma a contribuir para superar a sociedade capitalista por meio da elevação da consciência crítica radical e da ação política.

Portanto, respondendo ao problema que orienta as reflexões tecidas neste trabalho, a BNCC, da forma como se organiza, pouco tem a contribuir para o desenvolvimento dos processos funcionais do psiquismo de estudantes da educação básica. Levantamos a necessidade de que o documento e todo o conjunto político-curricular que ele representa, precisa ser combatido, lutando por sua revogação e pela implantação de políticas que efetivamente atendam às necessidades de formação humana e desenvolvimento integral dos indivíduos, em especial da classe trabalhadora. Destacamos, porém, que as discussões apresentadas neste trabalho se mostram como um caminho que começa a ser traçado, de forma que aspectos presentes na BNCC que não contribuem com o desenvolvimento, nas máximas possibilidades já conquistadas pelo gênero humano, dos sujeitos foram anunciados, mas ainda precisam ser amplamente refletidos a partir dos conceitos teóricos de aprendizagem, desenvolvimento e outros que compõem a teoria que orienta a pesquisa.

Referências

ALBINO, Ângela Cristina Alves.; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 137-153, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>. Acesso em: 24 jan. 2026.

ALVES, Giovanni. A longa depressão do século 21 e a era da barbárie social – I. **Blog da Boitempo**, 26 jan. 2017. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2017/01/26/a-longa-depressao-do-seculo-21-e-a-era-da-barbarie-social-i/>. Acesso em: 24 jan. 2025.

ALVES, Deborah Karla Calegari; KRÜTZMANN, Fábio Luis.; TOLENTINO NETO, Luiz

Caldeira Brant de. Pacotes Interpretativos Sobre A BNCC do Ensino Médio: a panaceia para a educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62388>. Acesso em: 24 jan. 2026.

ALVIM, Lucas Renan Feitosa; MESEDER NETO, Hélio da Silva. Inerte, Padronizado e à Vácuo: Base Nacional Comum e Formação Docente em Química para a Alienação. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revista.sbenq.org.br/index.php/rsbenq/article/view/121>. Acesso em: 24 jan. 2026.

AMORAS, Tarsila. Lemann quebrou a americanas e pode quebrar a educação pública. **Juntos!**, 18 jan. 2023. Disponível em: <https://juntos.org.br/2023/01/leumann-quebrou-a-americanas-e-pode-quebrar-a-educacao-publica/>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei N.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei N.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: ensino médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9432, de 29 de junho de 2018**. Regulamenta a Política nacional de

Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm#:~:text=9432&text=Regulamenta%20a%20Política%20Nacional%20de,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 24 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2024, Seção 1, p. 26-29. 2024.

CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

DIAS, Juliana Vilas Bôas Costa; SIQUEIRA, Rafael Moreira. O Recuo da Teoria nas Atuais Reformas Curriculares Analisadas a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Revista da Sociedade Brasileira de Ensino de Química**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revista.sbenq.org.br/index.php/rsbenq/article/view/123>. Acesso em: 24 jan. 2026.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n.18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2026.

DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores

Associados, 2004.

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

FONTES, Virgínia. Capitalismo, crises e conjuntura. **Serviço Social e Sociedade**, n. 130, p. 409-425, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6NmRJcx4Z98gmSSp4cCwLy/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 24 jan. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. BNCC: uma base para o gerencialismo-populista. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 07 abr. 2017. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismopopulista/>.
Acesso em: 25 jan. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 04 jan. 2023a. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>.
Acesso em: 25 jan. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. A entrega do MEC à lógica empresarial. **Avaliação Educacional - Blog do Freitas**, 06 jan. 2023b. Disponível em:
<https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/06/a-entrega-do-mec-a-logica-empresarial/>. Acesso em: 25 jan. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Entrevista). In: JALUSA, Barcelo (Org.). **Profetas do Passado**. O controverso Momento Político Nacional analisado em Entrevistas com 28 formadores de opinião. 1ªed. Rio de Janeiro: Record, 2016. p. 281-298.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. 233f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331- 354, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2026.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevish. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevish. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Tradução: Marcelo José de Souza e Silva. 2014.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevish. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução: Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MAGALHÃES, Giselle Modé; MARTINS, Lígia Márcia. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19150>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 118-129, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. In: MARSÍGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 130-143, 2013a. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**:

contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013b.

MARTINS, Lígia Márcia. A Internalização de Signos Como Intermediação entre a Psicologia Histórico Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12291>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MARTINS Lígia Márcia LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/search/index?query=Materialismo+hist%C3%B3rico-dial%C3%A9tico%3A+contributos+para+a+investiga%C3%A7%C3%A3o+em+educa%C3%A7%C3%A3o.&dateFromYear=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateToYear=&dateToMonth=&dateToDay=&authors=>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MARX, Karl. **O capital**: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro 1, v. 1. 1980.

KARL, Marx. **Sobre o suicídio**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. Ad Feuerbach (1845). In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 99-103.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo. 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele. FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MESSEDER NETO, Hélio da Silva. MORADILLO, Edilson Fortuna de. O Papel dos Conceitos Químicos no Desenvolvimento De Psiquismo: um Enfoque Histórico-Cultural. **Interfaces da Educação**, v. 6, n. 18, p. 124-147, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/765>. Acesso em: 24 jan. 2026.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

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

ORNELLAS, Janaína Farias de; SILVA, Luana Cristeinsen. O Ensino Fundamental Da BNCC: proposta de um currículo na contramão do conhecimento. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, p. 309-325, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.43516>.

Acesso em: 24 jan. 2026.

SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de George Lukács e Lev Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SANTA, Fernando Dala, BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, v. 6, n. 12, p. 1-16, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: 24 jan. 2026.

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

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento–Revista de Educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>. Acesso em: 24 jan. 2026.

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

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 218–227, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642706>. Acesso em: 24 jan. 2026.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 170f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

SILVA, Márcio Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, n. 00, p. e022013, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659871>. Acesso em: 24 jan. 2026.

SIQUEIRA, Rafael Moreira. **Currículo e Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a disciplina Química no Brasil: uma análise na perspectiva histórico-crítica**. 2019. 253f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.

SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. As Ciências da Natureza na BNCC Para o Ensino Médio: Reflexões a Partir da Categoria Trabalho Como Princípio Organizador do Currículo. **Revista Contexto & Educação**, v. 37, n. 116, p. 421-441, 2022. Disponível em: <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10451>. Acesso em: 24 jan. 2026.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica. **SISMMAC**, [S.l.]: s.n., 2016. Disponível em: https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em 12 de jul de 2022.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação. **Revista Simbiologias**, v. 12, n. 17, p. 67-84, 2020. Disponível em: <https://simbiologias.ibb.unesp.br/index.php/1/article/view/214>. Acesso em: 24 jan. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Machado Nuevo aprendizaje, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico livro para professores. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Primeira aula. O objeto da pedologia. *In*: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth (Orgs.). **7 aulas de L.S. Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. Tradução: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, Claudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b. p. 17-36.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis. Nikolaevish. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Fernanda Welter Adams. Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Professora da Universidade Federal de Catalão. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5867496765077418>.

Rafael Moreira Siqueira. Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor da Universidade Federal da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2434555163012621>.

Edilson Fortuna de Moradillo. Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Professor Universidade Federal da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8466534604937618>.

Como citar

ADAMS, Fernanda Welter; SIQUEIRA, Rafael Moreira; MORADILLO, Edilson Fortuna de. A BNCC E O DESENVOLVIMENTO DOS PROCESSOS FUNCIONAIS DO PSQUISMO

DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e74495, 2026.