



A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Marta Regina Coppe
E-mail: martacoppe@hotmail.com
Instituição: Prefeitura Municipal de Chopinzinho, Brasil

Submetido: 07/07/2020

Aprovado: 10/10/2020

Publicado: 03/05/2021

 10.20396/rho.v21i00.8660386

e-Location: e021002

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):
COPPE, M. R.; DALAROSA, A. Â. A perspectiva curricular a luz da pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8660386. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660386>. Acesso em: 3 maio 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



A PERSPECTIVA CURRICULAR A LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA



Lattes

Marta Regina Coppe*

Prefeitura Municipal de Chopinzinho



Lattes

Adair Ângelo Dalarosa**

Universidade Estadual do Centro-Oeste

RESUMO

Este artigo é resultado de leituras e discussões iniciais sobre o currículo na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. A metodologia adotada baseia-se no materialismo histórico-dialético com revisão bibliográfica nos escritos de Dermeval Saviani (2013a, 2013b), de Antônio Gramsci (2000), de Newton Duarte (2016) e de Júlia Malanchen (2014). O objetivo do trabalho é analisar a construção social do currículo visualizando-o como um produto histórico, principalmente no tocante aos seus condicionantes históricos da década de 1990, que influenciaram, de forma significativa, o rumo dessa política pública. Sendo assim, a problemática central no texto refere-se a necessidade de uma organização curricular que supere a visão burguesa de educação. Os resultados expõem a pedagogia histórico-crítica como a perspectiva curricular mais adequada, pois a partir desta visão a classe trabalhadora é munida do conhecimento científico acumulado historicamente e instrumentalizada para a revolução.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar. Pedagogia histórico-crítica.

THE PERSPECTIVE CURRICULAR BY THE LIGHT OF PEDAGOGY CRITICAL HISTORY

Abstract

This abstract is the result of readings and discussions about the curriculum in the perspective of pedagogy critical history. The methodology adopted is based in the materialism dialectical history with bibliography revision in the writings of Demerval Saviani (2013a, 2013b) in Antônio Gramsci (2000), in Newton Duarte (2016) and Júlia Malachen (2014). The objective of this abstract is analyze the social construction of curriculum viewing like a history product, mainly in the touching about the historical conditioning of the 1990 decade, that influenced, in significant form, the course of that public policy. Being this, the central problematic in the text, refers to the necessity of the curricular organization that surpass the bourgeois education. The results expose the pedagogy critical history about curriculum perspective more proper, because starting this vision the working class is equipped of scientific knowledge historically, accumulated and instrumentalized for the revolution.

Keywords: School curriculum. Pedagogy critical history.

LA PERSPECTIVA CURRICULAR A LA LUZ DE LA PEGOGIA HISTÓRICA CRÍTICA

Resumen

Este artículo es resultado de lecturas y discusiones iniciales sobre el curriculum la perspectiva de la pedagogía histórica crítica con revisión bibliográfica en los escritos de Demerval Saviani (2013a, 2013b), Antônio Gramsci (2000), Newton Duarte (2016) y Júlia Malachen (2014). El objetivo del trabajo es analizar la construcción social del currículo viendo el como un producto histórico, principalmente en el tocante a sus condicionantes históricos de la década de 1990, que influyó, de forma significativa, el curso de esta política pública. Siendo así, la problemática central en el texto se refiere a necesidad de una organización curricular para superar la vista burguesa de la educación. Los resultados exponen la pedagogía histórica crítica como la perspectiva más apropiada, comenzando de esta vista la clase trabajadora está equipada del conocimiento científico acumulado históricamente e instrumentalizada para la revolución.

Palabras clave: Currículo escolar. Pedagogía histórica crítica.

INTRODUÇÃO

O texto apresenta uma reflexão sobre diferentes concepções de currículo enfatizando a perspectiva da pedagogia histórico-crítica como instrumento de formação de cidadãos críticos na luta por uma hegemonia cultural e política contrária àquela difundida pela classe dominante.

A defesa da perspectiva curricular da pedagogia histórico-crítica implica uma organização curricular que supere a visão burguesa de educação. Na perspectiva que defendemos vem à tona o problema do ensino de conhecimentos que não secundarize a importância da educação sistematizada para os sujeitos da classe trabalhadora. Sendo assim, o presente texto pretende discutir brevemente a questão curricular sob o viés da pedagogia histórico-crítica, ressaltando a importância dos conteúdos escolares embasados no conhecimento sistematizado como possibilidade de emancipação humana.

O objetivo geral desta reflexão é analisar o currículo em sua construção histórica e suas interfaces, principalmente na década de 1990, com o alinhamento das políticas públicas à lógica do mercado. Contrariando esta perspectiva, busca-se apresentar uma visão curricular distinta, baseada no materialismo histórico dialético, esforço este empreendido pelo educador Dermeval Saviani na elaboração teórica que denominou de pedagogia histórico-crítica. Assim sendo, a elaboração deste texto tem como base teórica os escritos de Dermeval Saviani (2013a, 2013b), de Antônio Gramsci (2000), de Newton Duarte (2016) e de Júlia Malanchen (2014).

O artigo está dividido em três seções. Na primeira discutimos a construção social do currículo articulado à história da educação no Brasil. Na segunda, são elencados os caminhos curriculares da década de 1990, uma vez que estes são subsídios importantes para explicar a configuração atual das políticas curriculares. Na terceira seção são apresentadas as bases do currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO

Discutir a questão curricular no Brasil exige uma articulação com a história da educação, uma vez que o currículo começou a se estruturar a partir da educação formal aqui desenvolvida.

Com a ocupação do Brasil por parte de Portugal em 1530 os indígenas que aqui residiam tiveram sua cultura desintegrada pouco a pouco, passando do modo de produção primitivo¹ (de subsistência) para uma organização social do trabalho centrada na exploração dos bens materiais e também da força de trabalho. Desse modo, podemos mencionar o início da catequização dos indígenas por parte de Portugal como forma de controle e dominação dos povos indígenas.

Apesar de a educação não ser o foco das políticas de Portugal no Brasil, em 1549

uma ordem religiosa, denominada Companhia de Jesus – os Jesuítas², chegou ao território brasileiro, instalando rapidamente um formato educacional rígido e que visualizava o índio como um ser não civilizado e selvagem. O objetivo dos jesuítas era a inculcação dos valores brancos e a submissão às regras de exploração e de comportamento dentro da colônia.

As normas jesuíticas eram regidas pela *Ratio Studiorum*, que foi promulgada em 1599 e dava uma uniformidade à educação jesuítica em todos os lugares onde ela era aplicada. Esse primeiro esboço de currículo baseava-se na:

[...] formação de adeptos ao catolicismo, em especial a imposição dos valores espirituais e morais do colonizador ao elemento indígena para que a “colonização” fosse de fato definitiva. Para tanto, o modelo curricular contemplava o ensino da doutrina cristã, dos “bons costumes” e das primeiras letras, além das disciplinas profissionalizantes com o fim de formar pessoal capacitado para as atividades fundamentais à vida na Colônia. (ZOTTI, 2004, p. 31).

No período imperial, o currículo sofreu algumas alterações, pois, fomentado pela presença da Família Real no país, foram construídas diversas instituições de ensino superior, dando assim maior relevância à instrução da elite e negando à classe trabalhadora a educação. Ou seja, apenas mudou a nomenclatura do regime social, mas continuamos a viver a cultura do capital, vale dizer, ainda sem um sistema de educação e vivendo sob a ideia de que a educação era um privilégio e uma necessidade da corte.

Em 1889, quando foi proclamada a denominada Primeira República – que durou até 1930, segundo o entendimento dos historiadores em geral – os rumos educacionais se mantinham semelhantes ao período colonial e imperial, com educação mínima para o povo e progressão nos estudos somente para a burguesia. Ou seja, até 1930, “[...] a educação continuou sendo artigo exclusivo daqueles destinados à direção da sociedade [...]” (ZOTTI, 2004, p. 82), com diversos embates entre a igreja católica e alguns breves ensaios de superação dessa ideia de educação.

A respeito dessa luta – mesmo que inconsistente, sobre uma política de educação pública e laica, podemos mencionar o período de 1920, apresentada por Zotti (2004, p. 70) da seguinte forma:

A década de 1920 marcou a educação brasileira mais pela discussão do que propriamente pelos resultados concretos. Os educadores, reunidos em movimentos conhecidos como entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, propunham a instituição de um sistema nacional de educação, num todo articulado do primário ao superior, já que a educação era vista como a grande responsável pelo progresso do país.

Percebemos que, na materialidade nada foi alterado, porém não podemos deixar de mencionar esses fatos, pois, de uma forma ou de outra, foram propulsores dos movimentos mais tarde alavancados no Brasil.

Encerrada a Primeira República por meio da denominada Revolução de 1930,

tivemos a chamada Era Vargas até 1945 – incluído aí o chamado Estado Novo. Nesses quinze anos, e apesar de haver uma efervescência por mudanças, o novo e o velho davam sinais de permanência. Visualizava-se um rompimento com o Brasil agrário focando e abrindo espaço para a indústria. Nesse sentido, a educação e os currículos mais uma vez sofreram adaptações para dar conta desse novo modelo produtivo, como afirma Zotti (2004, p. 87-88):

[...] perante o novo modelo econômico, passa a ser vista de outra forma; fica explícita a clara relação entre o desenvolvimento econômico (agora industrial) e o modelo educacional. No contexto da industrialização/urbanização, a educação escolar vai fazendo-se necessária a um maior número de pessoas, dada a complexificação do campo econômico, político e cultural. Além disso, numa sociedade em que é mantida a contradição fundamental entre os que detêm e os que não detêm o poder econômico, perpetua-se também o direcionamento da educação de acordo com os interesses da minoria privilegiada. É a partir das necessidades do desenvolvimento econômico-industrial que a educação será conduzida.

Novamente a educação dava sinais de seu caráter intrínseco com o mercado. Mesmo assim, porém, é também em 1930 – e mais especificamente em 1932 – que foi escrito e divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que lutava por uma educação pública e laica, sendo responsabilidade do Estado ofertá-la. Esse esforço não representou, contudo, uma mudança significativa na educação, pois “[...] o Estado Novo, em educação, não é outra coisa senão a reação da velha tradição patrimonialista contra as inovações modernizantes que vinham se introduzindo na sociedade brasileira desde os anos 20 até a primeira metade dos anos 30.” (ROCHA, 1996, p. 120).

Em 1945 tivemos a República Populista e, na sequência, em 1964 os tempos mais obscuros da história brasileira, a Ditadura Militar. Dali para frente se estendeu um período de vinte anos de retrocessos em diversos âmbitos sociais. Na área educacional prevaleceu o modelo tecnicista, com repressão de conteúdos e formação generalista. A respeito das leis da época, destaca-se a Lei Federal nº 5.692/1971, que alterou a antiga LDBEN³ de 1961 e acabou por extinguir as disciplinas de Sociologia e de Filosofia do currículo nacional.

Em 1985, quando foi instaurada a Nova República, ficam evidentes os sinais ditatoriais ainda presentes tendo sido conduzida a sucessão governamental através dos instrumentos jurídicos definidos pelo regime político anterior.

Ou seja, tivemos uma mudança na nomenclatura, porém as bases ideológicas e de poder dominante permaneciam as mesmas. Após esse período entramos na década de 1990, item que vai analisado mais especificamente na próxima seção. O que podemos concluir com a história, não só da educação, mas também da sociedade brasileira, é que o currículo é um produto das exigências da sociedade capitalista, sendo sempre relacionado a uma disputa hegemônica pelo poder. A educação, por vez, esteve predominantemente voltada aos interesses da classe dominante e na perspectiva das necessidades de reprodução do capital.

DÉCADA DE 1990: POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO

Sabe-se que o currículo é uma construção social, sendo reflexo de cada período histórico, pois, na medida em que a sociedade evolui ou se transforma, também há alterações na forma de conceber o currículo para que este esteja em consonância com as novas exigências. Dessa forma, currículo também

[...] liga-se às ideias de: controle do processo pedagógico; estabelecimento de prioridades segundo as finalidades da educação, de acordo com o público a que se destina e com os interesses dos atores em disputa; ordenação, sequencição e dosagem dos conteúdos de ensino. (SAVIANI, 2009, p. 43).

Notamos que o currículo é uma forma de manutenção da hegemonia dentro do contexto educacional. Assim, sendo uma luta hegemônica, ficam visíveis os embates entre as classes sociais presentes na sociedade.

Tendo em vista essas mudanças curriculares, não podemos deixar de mencionar o período de 1990 no âmbito das políticas curriculares nacionais, pois nesse contexto é que se deu uma política minimalista de educação e que influenciou os caminhos que a educação tomou no restante do tempo. Ao falar das políticas curriculares da década de 1990 não podemos ignorar que elas são representações do que já vinha sendo delineado em 1970, quando ocorreu uma acumulação do capital e uma falsa ideia de que estaríamos caminhando rumo a uma mudança radical no aparelho do Estado.

O que podemos perceber é que em 1990 o capital redimensionou o controle das políticas educacionais tornando a educação ainda mais alinhada aos parâmetros do capital. Sobre isso, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97) afirmam:

[...] ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.

Nesse período dissemina-se a ideia de democratização da educação, sendo inculcada a perspectiva de que todos teriam acesso a uma educação igualitária. Sob uma visão mais crítica podemos perceber, porém, apenas uma inversão de papéis, pois, onde seria responsabilidade do Estado atuar, mantendo e oferecendo educação pública e de qualidade, ali se viu uma campanha alienante de que a educação seria responsabilidade de todos, bem como se verifica, nesse momento, a interferência dos organismos internacionais na educação brasileira, deixando clara a relação entre educação e capital como mecanismo de fomento aos ideais burgueses.

Um dos organismos internacionais mais atuantes no cenário brasileiro foi o Banco

Mundial, com estratégias bem delimitadas ele e outras entidades focaram suas ações na educação básica, encarando-a como um mecanismo de contenção social e de redução dos problemas sociais. Pronko (2015, p. 98) afirma:

[...] o BM afirma que não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservadas ao setor público. Assim Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade, sendo a privatização a saída mais óbvia para o processo.

Outro elemento bastante propagado nesse período, e com consequências drásticas, foi a ideia de que a privatização era o melhor caminho para solucionar os problemas sociais e alavancar os serviços essenciais, ou seja, aliar o Estado ao mercado era uma saída natural e de bons resultados para o sucesso. Tudo podia ser comparado a mercadoria e, nesse cenário, a educação deveria servir de base para que os objetivos mercadológicos fossem atingidos, pois nada melhor que manobrar as massas, tornando-as reféns de um capital e ainda conformá-las com as mazelas sociais presentes na sociedade.

O marco do período de 1990 foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jontiem, na Tailândia, uma vez que ela previa educação de qualidade, onde as necessidades básicas dos sujeitos seriam atendidas, sim, apenas as necessidades básicas, sem preocupação com questões mais amplas.

As discussões desse período levaram à criação do Plano Decenal de Educação de 1993, o qual previa uma base comum de conteúdos a serem ensinados em todo o Brasil, assegurando assim aprendizagens mínimas à população.

Sobre os objetivos do Plano Decenal de Educação, Peletti (2012, p. 44) afirma:

O Plano Decenal de Educação para Todos deixa bem claro que a prioridade é com a educação básica, atendendo a meta da Conferência em sua pretensão de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. Esse papel central atribuído à educação básica mais uma vez tem como objetivo, no que tange à formação de pessoas, conformá-las à realidade atual, para que possam contribuir com o processo de inserção do país na “nova” ordem econômica internacional. O que se evidencia é que esse papel atribuído à educação é mais uma construção ideológica. Não sendo possível mascarar a desigualdade social, pois esta é visível na sociedade, são criadas justificativas na direção de sua naturalização e da crença de que bastaria a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para reverter esse quadro, conforme concepção expressa no Plano Decenal.

Percebe-se que o Plano Decenal surge para reforçar e pôr em prática o discurso neoliberal de que agora o Estado é gerencial, ou seja, gerencia os problemas sociais pelo viés do mercado, diminuindo assim seu perfil intervencionista. Passa a proliferar a ideia do individualismo, da privatização dos serviços básicos e da acomodação da população, como se fosse inviável uma solução por parte do Estado.

Ou seja,

Não é a sociedade que deve a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais. (LAVAL, 2004, p. 12).

Pensando especificamente nas políticas curriculares lançadas nessa época, não podemos deixar de mencionar a Lei Federal nº 9.396/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e que, apesar de ser sido alavancada por movimentos sociais, acabou sendo aprovada por uma minoria e tornando-se minimalista, como afirma Saviani (2015) em suas discussões sobre o assunto. A elaboração e aprovação da LDBEN de 1996 representou um cenário que já vinha se configurando há algum tempo, e que, de acordo com Arelaro (2000 p. 97), “[...] foi a partir deste momento que se evidenciam a existência e a disputa de dois projetos políticos com diferentes concepções de educação, no Brasil, e que continua até hoje.”

Outros dois documentos importantes na execução das políticas neoliberais no contexto brasileiro e que se referem a políticas curriculares minimalistas, são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN. Ambos os documentos foram elaborados a partir do contexto de 1990 e com aval das interferências estrangeiras no rumo educacional brasileiro.

Os PCN se caracterizaram como uma política curricular que, além de ser atual, dava às escolas autonomia na elaboração de suas propostas de ensino, porém o que não ficava evidente, mas que, nas entrelinhas, podia ser percebido, é que essa “autonomia” nada mais significava do que uma contrapartida para que as escolas fossem responsabilizadas por seus fracassos. O que podemos concluir sobre os PCN é que seguem a perfeita lógica da grande maioria dos currículos criados em larga escala, qual seja a lógica de oferecer “[...] aos pobres uma educação pobre.” (ARELARO, 2000, p. 113).

Ainda refletindo sobre as políticas curriculares elaboradas a partir do contexto neoliberal alavancado na década de 1990, temos as DCN, que seguem uma norma muito semelhante à dos PCN, ou seja, dar uma educação mínima e aliada ao capital, fomentando assim currículos minimalistas.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CURRÍCULO: FOCO NOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS E NA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Para compreender o currículo a partir da pedagogia histórico-crítica é necessário ter clareza de que a educação se caracteriza como uma atividade humana de formação coletiva dos seres humanos. Sendo assim, a educação escolar exige que se compreenda primeiramente a natureza humana, a qual, segundo Saviani (2013b), é representada pelo

trabalho, entendido pelo mesmo autor como “[...] uma ação adequada a finalidades.” Ou seja, a educação é uma ferramenta humana de trabalho destinada à transformação, sendo assim:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013b, p. 13).

Saviani (2009) destaca que o currículo traz, na sua essência, questões econômicas, políticas, culturais e históricas que ultrapassam a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares. Dessa forma, um currículo sociocultural estaria propondo não só uma relação de conteúdos a serem seguidos, mas dimensões que possibilitem uma formação humana e emancipatória para aquele aluno, que é considerado um sujeito histórico.

Nesse sentido, Gramsci (2000) defende a escola unitária. Para ele essa escola deveria “[...] assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (GRAMSCI, 2000, p. 36).

A escola unitária significa, para Gramsci, o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. Num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deveriam se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual) daqueles elementos que, após a escola unitária, passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários.

Tendo em vista que a educação e, conseqüentemente, o currículo são visualizados como trabalho e assim apropriados como mecanismos de transformação, cabe destacar que o conhecimento defendido por essa pedagogia é o conhecimento sistematizado, aquele produzido historicamente, com base na materialidade, ou seja, para Saviani (2013b, p. 14), “[...] é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar [...]” e é a partir desse saber que se visualiza a formação do sujeito omnilateral⁴.

Partindo desses pressupostos, o currículo, para a pedagogia histórico-crítica, deve ser conduzido pensando no aluno concreto, naquele sujeito que é fruto de “[...] uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, síntese de relações sociais.” (SAVIANI, 2015, p. 79). Sendo assim, os assuntos de interesse desse aluno se baseiam na vivência em que ele se encontra, na materialidade imediata. O objetivo do currículo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é, porém, ir além dessa necessidade imediata, recorrendo ao saber sistematizado e histórico. Dessa forma,

Esse conhecimento sistematizado pode não ser de interesse do aluno

empírico, ou seja, do aluno em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento; mas ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, o aluno está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da escola viabilizar o acesso a este tipo de saber. (SAVIANI, 2015, p. 80).

Observamos, novamente, que o currículo escolar é centrado na perspectiva do trabalho, voltado para ações intencionais e não espontâneas, o que nos leva a pensar o currículo como um rol de ações específicas da escola, um conjunto de atos voltados para o saber sistematizado.

Sendo a escola o *locus* do saber sistematizado, Saviani (2013b) defende que a escola deve ter clareza sobre do que é primário/nuclear e o que é secundário em suas ações diárias. No caso, o núcleo da escola consiste no processo de transmissão-assimilação do conhecimento, sendo as outras atividades tidas como secundárias, na sua visão.

Há, porém, na escola, uma inversão das atividades tidas como nucleares e aquelas consideradas secundárias. Sobre isso, Saviani (2013b, p. 15) nos alerta, dando um exemplo corriqueiro:

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Nessa perspectiva, defendemos, de acordo com a visão de Saviani (2013b), que a escola precisa priorizar os "conteúdos clássicos", termo compreendido por ele como aquilo que resistiu ao tempo e se tornou essencial, diferenciando as atividades curriculares daquelas extracurriculares. Nessa linha de pensamento, o currículo necessita representar a organização da escola e dos conteúdos perante as atividades nucleares, ou seja, é a sistematização das atividades escolares tendo em vista a disseminação do conhecimento produzido historicamente pela sociedade.

Outro pressuposto da pedagogia histórico-crítica é a questão da objetividade ou do saber objetivo, que, de acordo Saviani (2013b), é aquele saber interessado a determinado fim. Sobre esse tema, Malanchen (2014, p. 169) afirma:

[...] o currículo é o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. O currículo não é o agrupamento aleatório de conteúdos, havendo necessidade de os conhecimentos serem organizados numa

sequência que possibilite sua transmissão sistemática.

Defender a objetividade dentro dos currículos escolares não significa, de acordo com Saviani (2013b), ignorar a subjetividade dos sujeitos no processo de assimilação do conhecimento, pois, ao sequenciar e delimitar os conteúdos, levam-se em consideração as particularidades dos sujeitos.

Considerar essas particularidades, ou seja, considerar o sujeito um ser situado em determinados tempos e espaços específicos, isso, contudo, não pressupõe que o saber universal deva ser abandonado. Sobre isso, Saviani (2013b, p. 48) afirma:

[...] se o saber escolar, em nossa sociedade, é dominado pela burguesia, nem por isso cabe concluir que ele é intrinsecamente burguês. Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Portanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários.

Nesse sentido, corroborando afirmações de Malanchen (2014), dizemos que não existe um conhecimento diferente para cada classe-dominante e proletária, ou seja, o conhecimento é o mesmo, porém o que temos é uma apropriação deste pela classe dominante, sendo que o objetivo da pedagogia histórico-crítica é tornar esse mesmo conhecimento um instrumento de revolução para os proletários.

Decorre então que o currículo, para a pedagogia histórico-crítica, tem apreço pelos conteúdos científicos sem desconsiderar a realidade social dos sujeitos envolvidos nesse processo, tornando-se, assim, uma ferramenta de emancipação da classe proletária, pois é fundamental que os proletários conheçam e sistematizem os conhecimentos disseminados pela burguesia a fim de se inserirem nessa prática de forma consciente e transformadora, pois “[...] quanto mais adequado for nosso conhecimento da realidade, tanto mais adequados serão os meios de que dispomos para agir sobre ela.” (SAVIANI, 2013a, p. 61).

Dessa forma, os conteúdos passam a ser baseados na realidade, contemplando, assim, um currículo que carrega a visão de totalidade entre os assuntos discutidos na escola. Saviani (2016 *apud* GAMA; DUARTE, 2017, p. 524) discorre sobre isso afirmando:

[...] trata-se de, por meio da socialização dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, permitir ao aluno que aprofunde sua compreensão acerca da realidade. Considerando que, para produzir materialmente, o ser humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, é necessário impulsionar os alunos a representarem mentalmente os objetivos reais, o que inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte) na produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades.

Convém destacar que Saviani (2012, p. 20) aponta que, “[...] pela mediação da escola,

acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita.” Saviani destaca que a concepção pedagógica histórico-crítica envolve a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo. Em outras palavras, Saviani (2012) defende que o aluno é um sujeito histórico, e esse sujeito é o centro do processo. Assim sendo, a escola é a mediadora dos conhecimentos científicos, ou seja, de todo saber produzido historicamente. O ponto de partida é o saber popular, o conhecimento espontâneo, mas o ponto de chegada deve ser a apreensão da cultura erudita em saberes sistematizado.

Percebe-se que a pedagogia histórico-crítica visualiza o currículo como a articulação das partes ao um todo, onde o ensino e o conhecimento partem do abstrato para o concreto a fim de que o aluno compreenda a realidade social em que está inserido. Por isso Malanchen (2014), baseada também nas contribuições de Saviani, reforça a importância da seleção dos conteúdos a serem listados nos currículos e, posteriormente, trabalhados nas salas de aulas, uma vez que essa seleção consciente e intencional permite ao sujeito compreender a realidade de forma articulada.

Nessa relação da pedagogia histórico-crítica com a noção de currículo, o que se almeja em primeiro plano é a disseminação das bases do materialismo histórico dialético como uma concepção de mundo, processo que ocorre, segundo Duarte (2016, p. 96), “[...] desde a educação infantil até o ensino superior [...]”, pois a inserção de uma determinada visão de mundo é mais propícia de ser inculcada na infância e, dessa forma, torna-se um processo contínuo que ocorre durante toda a escolarização. Sobre o conceito de visão de mundo. Duarte (2016, p. 100) ainda afirma:

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas. O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude, chegando, no limite, à universalidade do gênero humano. Também o grau de individualização da concepção de mundo poderá variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade.

Notamos que a constituição da visão de mundo parte, sim, de experiências individuais, como também do meio social em que o indivíduo está inserido. Ela, contudo, não se constitui de forma linear. Pelo contrário, é formulada a partir de momentos de reelaboração, de contradições e de ressignificações na sua forma de visualizar os acontecimentos que o rodeiam.

No currículo, essa visão de mundo é compreendida na relação entre conteúdo e forma, ou seja, nenhuma visão de mundo pode ser disseminada pensando exclusivamente no conteúdo ou na forma, pois os dois termos caminham lado a lado na prática educativa. Sendo

assim, é “[...] imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual será ensinado.” (DUARTE, 2016, p. 109).

Tendo em vista que não existe neutralidade na relação entre conteúdo e forma, pois sempre se almeja determinado objetivo e, para isso, são estabelecidas formas específicas de aprendizagem, é necessário, segundo Duarte (2016), levar em consideração sempre o que se pretende ensinar, para quem ensinar e as circunstâncias em que o processo está acontecendo, sem nunca esquecer-se de que “[...] há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar.” (DUARTE, 2016, p. 109).

Enfim, compreender e disseminar um currículo baseado na pedagogia histórico-crítica, tendo em vista o método materialista histórico dialético, pressupõe uma mudança na estrutura societária e esses não são passos prontos e acabados, mas visam a superação da sociedade capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que este texto não pretende discutir todos os aspectos do currículo no âmbito da pedagogia histórico-crítica, as considerações finais são apenas um esboço para alavancar discussões mais amplas. Inicialmente percebemos que, muito além da disseminação de uma visão de currículo, o objetivo central da pedagogia histórico-crítica na educação é a edificação da teoria materialista histórica dialética, uma vez que ela orienta a proposição de mundo e de ser humano a ser construída pela escola, pois, ao longo dos tempos, os currículos sempre foram elaborados para atender às demandas econômicas. Nesse sentido, todas as mudanças curriculares sempre seguiram os interesses políticos do modelo econômico vigente.

Dessa forma, discutir o currículo é, conseqüentemente, elaborar questões políticas, pois ele é visualizado como uma ação intencional e transformadora, onde os conteúdos são constituídos ao longo do tempo pela humanidade, sendo assim bens decorrentes de lutas coletivas mais amplas, onde existe uma disputa pela hegemonia.

REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R. G. Resistência e submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

BRASIL. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2021.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Revista Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, SP, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832017005010103&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 07 mar. 2021.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina, PR: Planta, 2004.

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

MANACORDA, M. A. **História da Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

PELETTI, A. B. **O currículo do município de Cascavel e da região oeste do Paraná e as políticas nacionais de educação da década de 1990**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2012.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. *In*: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (org.). **A demolição dos direitos**: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde. Rio de Janeiro: Editora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2015.

ROCHA, M. B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. *In*: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum a consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.).

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

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas de unidade conteúdo / método no processo pedagógico. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AUTORIA:

* Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Professora da educação básica na Prefeitura Municipal de Chopinzinho. Contato: martacoppe@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Contato: adairdalarosa@hotmail.com

COMO CITAR ABNT:

COPPE, M. R.; DALAROSA, A. Â. A perspectiva curricular a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-15, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8660386. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8660386>. Acesso em: 3 maio 2021.

Notas

¹ Diz-se dos povos de alguma forma nômades em sua região e que viviam ou vivem da caça, da pesca, da coleta e com rudimentos de agricultura por onde passam e algum tipo de artesanato tradicional.

² Ficou no Brasil por 210 anos, não foi a única ordem religiosa, mas a mais consistente e duradoura.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024/1961).

⁴ O conceito, apresentado por Manacorda (1996, p. 81), dispõe que “[...] a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.”