

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: Diego Tadeu de Oliveira Rocha

E-mail:

historiador.diegorocho@gmail.com

Instituição: EMEIF Professor Affonso Basile, Brasil

Submetido: 18/02/2021

Aprovado: 04/07/2021

Publicado: 31/03/2022

 10.20396/rho.v22i00.8664554

e-Location: e022009

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

ROCHA, D. T. de O.;

COUTINHO, L. C. S. Eco

“conteudista”: o discurso neoliberal em contraposição a prioridade do conteúdo escolar na pedagogia histórico-crítica. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas,

SP, v. 22, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://bityli.com/jWCuh>.

Acesso em: 31 mar. 2022.

Distribuído Sobre





Checagem Antiplágio



ECO “CONTEUDISTA”: O DISCURSO NEOLIBERAL EM CONTRAPOSIÇÃO A PRIORIDADE DO CONTEÚDO ESCOLAR NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

  **Diego Tadeu de Oliveira Rocha***

EMEIF Professor Affonso Basile

  **Luciana Cristina Salvatti Coutinho****

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO

O presente artigo analisa a importância dada pela Pedagogia Histórico-Crítica aos conteúdos escolares e à construção curricular, realizando um contraponto com o discurso neoliberal contrário a função principal dos conteúdos dentro da prática pedagógica, denominando “conteudista” os docentes e as propostas pedagógicas que procuram realizar o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos evidenciado nos conteúdos escolares. Orientando-se pela nossa própria prática docente e pelo nosso próprio desenvolvimento da síntese, abstração/análise e síntese diante da pedagogia analisada, desdobramos os principais conceitos que envolvem a teoria curricular e os conteúdos escolares como prioritários.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia histórico-crítica. Prioridade dos conteúdos. Teoria curricular. Neoliberalismo.

CONTEUDIST “ECHO”: THE NEOLIBERAL DISCOURSE VERSUS THE PRIORITY OF SCHOOL CONTENT IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Abstract

The present study analyzes the importance given by the Historical-Critical Pedagogy to school content and curriculum construction, performing a counterpoint with the neoliberal discourse contrary to the main function of content within pedagogical practice; denominating "content" the teachers and the pedagogical proposals that seek to carry out the process of transmission-assimilation of scientific, artistic and philosophical knowledge evidenced in the school contents. Guided by our own teaching practice and by our own development of synchronicity, abstraction/analysis and synthesis in the face of the pedagogy analyzed, we unfold the main concepts that involve curricular theory and school contents as priorities.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Priority of contents. Curriculum theory. Neoliberalism.

ECO "CONTEUDISTA": EL DISCURSO NEOLIBERAL FRENTE A LA PRIORIDAD DE LOS CONTENIDOS ESCOLARES EN LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Resumen

El presente estudio analiza la importancia dada por la Pedagogía Histórico-Crítica a los contenidos escolares y a la construcción curricular, realizando un contrapunto con el discurso neoliberal contrario a la función principal del contenido dentro de la práctica pedagógica; denominando "contenido" a los profesores y a las propuestas pedagógicas que buscan llevar a cabo el proceso de transmisión-asimilación de los conocimientos científicos, artísticos y filosóficos evidenciados en los contenidos escolares. Guiados por nuestra propia práctica docente y por nuestro propio desarrollo de la sincronía, la abstracción/análisis y la síntesis frente a la pedagogía analizada, desplegamos los principales conceptos que involucran la teoría curricular y los contenidos escolares como prioritarios.

Palabras clave: Pedagogía histórico-crítica. Prioridad de los contenidos. Teoría del currículo. El neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

É comum nos depararmos com a reprodução¹ do discurso contra o conteúdo durante o horário de trabalho pedagógico (HTP) nas instituições escolares, com as propostas curriculares neoliberais que se opõem ao currículo chamado “conteudista”; e com projetos de cunho interdisciplinar que focam a vivência e a experiência dos alunos, projetos esses que requerem o despendimento de muitas horas na sua realização tornando os conteúdos escolares de importância secundária.

Em contraposição a isso, a Pedagogia Histórico-Crítica, aludida por PHC, prioriza o conteúdo escolar, sendo o papel da escola, mais especificamente da educação escolar, segundo Dermeval Saviani (2003a), o de identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano nas suas múltiplas dimensões, que no materialismo histórico-dialético é vista como formação humana omnilateral, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos.

Newton Duarte estabelece,

[...] uma crítica feita com muita frequência aos currículos escolares é a de que eles seriam constituídos por “conteúdos prontos e acabados”, coisas mortas, inertes, desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem. É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteudista” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e na realização de atividades voltadas para questões do cotidiano. Morte e vida, inércia e atividade, passado e presente, produto e processo são realidades consideradas de maneira isolada e antagônica por esse tipo de crítica à escola. (DUARTE, 2016, p. 48-49).

Assim sendo, a metáfora com o eco “conteudista” utilizada no título deste artigo retoma a lenda grega sobre a ninfa Eco, que, juntamente com outras ninfas, habitava as grutas e as cavernas e que era conhecida pelo seu encanto e beleza; acompanhava a deusa grega Hera, como rainha do Olimpo “no seu casamento com Zeus, deus supremo da mitologia grega”. Sua tarefa era distrair a atenção de Hera, com conversas e cantos, quando Zeus se ausentava por ocasião das suas aventuras amorosas com deusas e mortais. Quando Hera descobriu a artimanha, castigou Eco, retirando-lhe a voz e fazendo-a repetir sempre a última sílaba das palavras que eram ditas em sua presença. A ninfa Eco ficou conhecida como aquela que não sabe falar em primeiro lugar, que não pode calar-se quando interpelada e que repete, apenas os últimos sons da voz a ela emitidos.

Entendemos que o eco “conteudista” que se repete constantemente nas reuniões pedagógicas ocorre mediante alguns fatores como: a estagnação formativa dos docentes da educação básica; a grande influência neoliberal presente nas leis, normativas e nas entranhas dos programas de formação continuada²; o despreparo das instituições escolares no manejo com as novas tecnologias; a atração pela novidade no campo pedagógico, ou seja, com o

surgimento de novas formas de prática pedagógica, em que o corpo docente é induzido a aceitar, ou mesmo, são “seduzidos”, alheios à devida análise, deixando de lado a função específica da escola.

A Pedagogia Histórico-Crítica, afirma Saviani (2013b), se empenha na defesa da especificidade da escola. Em suas palavras:

[...] em outros termos, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar. (SAVIANI, 2013b, p. 84).

Pretende-se, nesse artigo, delinear a importância dada pela Pedagogia Histórico-Crítica ao conteúdo, cuja proposta pedagógica “assusta” os docentes num primeiro contato, visto serem orientados pelas pedagogias pós-moderna e neoliberais por refutarem a prioridade do conteúdo, focando apenas no lema “aprender a aprender”.

O CURRÍCULO PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Segundo Saviani (2016, p. 55), entende-se currículo “[...] comumente como a relação das disciplinas que compõem um curso ou a relação dos assuntos que constituem uma disciplina, no que ele coincide com o termo programa.” Conforme Carmen Lúcia Soares³ *et al.* (1992, p. 27), o currículo é “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.” Em síntese:

Pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento. Isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens. Poderíamos dizer que, assim como o método procura responder à pergunta: como se deve fazer para atingir determinado objetivo, o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Diz respeito, pois, ao conteúdo da escola e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. (SAVIANI, 2016, p. 55).

Desta forma, o currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica tem

[...] por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, o que se dá em um movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será com base nesses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade. (MALANCHEN, 2016, p. 202).

Em relação à totalidade, Karel Kosik mostra que

[...] na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente e historicamente compreendido. (KOSIK, 1976, p. 35 *apud* MALANCHEN, 2016, p. 202).

Assim, embasado no materialismo histórico-dialético, a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a efetivação do constante movimento dialético que “[...] vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, em um processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social.” (MALANCHEN, 2016, p. 202).

Conjuntamente à concepção de currículo devemos caracterizar o conceito de escola numa visão materialista histórica e dialética, que é o pilar da Pedagogia Histórico-Crítica. Para Duarte (2013, p. 49), a “[...] escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, como parte do processo de formação da individualidade para si.”

O objetivo da escola sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica é determinar os “[...] métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreendendo que a escolha de métodos e encaminhamentos no espaço da educação jamais será neutro. Assim, a transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado deve ser o foco da definição do saber escolar.” (MALANCHEN, 2016, p. 180). Sendo assim, “[...] os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser o elemento central de referência para a organização do trabalho pedagógico na escola.” (MALANCHEN, 2016, p. 180).

Julia Malanchen (2014, p. 169) aponta que a “[...] função social da escola tem a ver com o saber universal e que a universalidade desse saber está inteiramente ligada à objetividade, portanto, ao saber objetivo.” De acordo com Saviani (2003b, p. 62)

[...] o saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

Não se pode confundir a citação de Saviani com a ideia empregada nas pedagogias hegemônicas de fragmentação do conhecimento, onde os alunos têm contato com apenas uma parte mínima do saber ou veem rapidamente vários assuntos no transcorrer da sua escolarização, visto que as demandas impostas aos docentes de “darem conta” de um programa embebido de habilidades e competências os fazem passar superficialmente por vários conteúdos e temas, sem o devido aprofundamento, apenas ocorrendo o que Duarte denomina de “educabilidade”:

[...] assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o

conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado de trabalho ou pelas mudanças na cotidianidade. (DUARTE, 2016, p. 26).

Em contraposição à educabilidade e o conteúdo fragmentado, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que o currículo é “[...] o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização.” (MALANCHEN, 2014, p. 169). Sendo assim, o currículo não é um aglomerado aleatório e ilógico de conteúdos, visto que há a necessidade desses conteúdos serem sequencialmente organizados possibilitando a sua transmissão sistemática.

Para que se possa compreender o que é o saber objetivo para Saviani, precisamos entender a concepção de objetividade presente no materialismo histórico-dialético, pois segundo Malanchen (2016, p. 161), “[...] o saber objetivo, está referindo-se à objetividade como uma característica do conhecimento, a de ser capaz de traduzir com fidedignidade os processos existentes na realidade externa à consciência.” A referida autora afirma que

[...] a objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica da natureza que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência. (MALANCHEN, 2016, p. 161).

É nesse sentido que, em certas circunstâncias, as forças sociais podem conduzir os seres humanos a situações inesperadas e não desejadas. A objetividade dos fenômenos sociais é bastante complexa e inclui, por exemplo, a existência objetiva de ideias sobre coisas que não existem objetivamente. O caso clássico é a crença na existência de um deus ou deuses que governariam a vida humana. Esses seres não existem objetivamente, mas a ideia de que existem atua sobre a prática dos seres humanos, transformando-se em uma força social objetiva. (MALANCHEN, 2016, p. 161).

A especificidade da educação escolar, para Saviani (2003b), é o ensino e aprendizagem do saber objetivo que deve ser convertido em saber escolar. Evidenciando a relação da objetividade do conhecimento à sua universalidade:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares das pessoas, classes, épocas e lugar. Embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. (SAVIANI, 2003b, p. 57-58).

Sendo assim,

Esse saber objetivo, metódico, sistemático e elaborado com base nas ciências, artes e filosofia, que é objeto específico da educação escolar, permite que o trabalho educativo cumpra com sua natureza de produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, configurando-se como aqueles elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 84-85).

A PRIORIDADE DO CONTEÚDO ESCOLAR NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A defesa do conteúdo escolar está atrelada à defesa que o conhecimento mais desenvolvido deve ser transmitido nas escolas por meio dos currículos, com isso defende-se o conhecimento que possibilita a objetivação do ser humano na condição cada vez mais livre e universal, sendo critério para que ocorra a emancipação humana. (DUARTE *et al.*, 2012, p. 4). Diante desse pressuposto, é necessário a identificação na educação escolar de “[...] quais conhecimentos podem produzir, nos diferentes momentos do desenvolvimento humano, sua plena humanização⁴.” (MALANCHEN, 2016, p. 180). O critério que deve ser utilizado para identificar e selecionar os conhecimentos essenciais para o processo de desenvolvimento humano em sua forma plena considera que

[...] é importante esclarecer que esse critério não é dado por alguma referência metafísica anistórica ou por alguma concepção teleológica da história como algumas pessoas equivocadamente pensam ser o caso do marxismo. O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas possibilidades se concretizem. (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 68).

Mas, então, o que é o saber escolar na Pedagogia Histórico-Crítica? Segundo Malanchen (2014, p. 180),

O saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências.

Podemos concluir que, com base em Duarte (2016, p. 94-95), a Pedagogia Histórico-Crítica entende que “[...] o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética.” Sua principal função em relação à educação escolar, segundo o seu idealizador, Dermeval Saviani (2013b, p. 8-9), nos esclarece que

[...] a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Outro ponto presente e que influencia a fragmentação dos conteúdos são os projetos com cunho interdisciplinar⁵ focados na vivência e experiência dos alunos, que raramente adquire importância central no processo pedagógico das instituições escolares. Em alguns casos realizados no contraturno com a participação voluntária dos discentes e, em outros casos, ocorrendo no turno das aulas, em cujo momento todos os docentes paralisam o programa da sua disciplina e se dedicam juntamente com todos os alunos no desenvolvimento das atividades do projeto, justificando essa prática com o eco “conteudista”; seguindo essa vertente do pensamento pedagógico, a escola deve focar em formar o aluno para a vida cotidiana e não apenas e somente ensinar as disciplinas e seus conteúdos. Saviani critica essa prática, pois

[...] se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola. (SAVIANI, 2016, p. 56).

Saviani chama atenção também para a atividade nuclear da escola, entendendo que as comemorações e outras atividades dentro da instituição escolar - agregamos aqui os projetos de cunho interdisciplinar -, podem ocorrer, mas devem ser de importância secundária, não impossibilitando o papel social central da escola, a saber

[...] se tudo é currículo, se tudo o que a escola faz é importante, se tudo concorre para o crescimento e aprendizagem dos alunos, então tudo o que se faz é válido e a escola não deixou de cumprir sua função educativa. No entanto, o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada

assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes. (SAVIANI, 2016, p. 57).

Os projetos e as atividades comemorativas só fazem sentido, segundo a Pedagogia Histórico-Crítica, quando contribuem de alguma forma “[...] para o desenvolvimento e o enriquecimento das atividades nucleares da escola; portanto, não podem de modo algum tomar seu tempo ou minimizá-las. Quando o secundário toma o lugar do principal, compromete-se seriamente a socialização do saber sistematizado.” (MALANCHEN, 2016, p. 174).

O saber sistematizado/elaborado se transforma em saber escolar, assim:

Essa transformação é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente, não considerados em si mesmo, pois as formas só fazem sentido quando viabilizam o domínio de determinados conteúdos. (SAVIANI, 2013b, p. 65).

Os defensores das pedagogias do “aprender a aprender” criticam a atual estrutura pedagógica das instituições escolares, pois, segundo eles, ainda estaria presa no século XIX, apegada num modelo ultrapassado de transmissão de informações, que teria perdido seu sentido, nos quais há tantos recursos tecnológicos de rápida circulação de informações. O equívoco dessa crítica “[...] reside na identificação entre transmissão de informações e transmissão de conhecimentos.” (DUARTE, 2017, p. 109). Segundo o mesmo autor:

Sendo os conhecimentos estruturados em sistemas conceituais, sua transmissão exige uma atividade intencional sistematizada de ensino, sem a qual se reduzem ao mínimo as possibilidades de ocorrência da complexa e dinâmica atividade de aprendizagem do conhecimento, que não se limita, repito, à aquisição de informações. Em outras palavras, essa aprendizagem deve ser produzida deliberadamente pelo ensino escolar. (DUARTE, 2017, p. 110).

Marta Loula Dourado Viana (2013, p. 182) sistematizou, com base na obra *“Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação [...]”* de Newton Duarte (2003), os quatro princípios fundamentais das pedagogias do “aprender a aprender” que transmitem os ideais educacionais liberais, entendendo que,

[...] 1) são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão por outros indivíduos de conhecimentos e experiências; 2) é mais importante adquirir método científico do que o conhecimento científico já existente, este

posicionamento não se separa do primeiro, pois o indivíduo só poderia adquirir o método por meio de uma atividade autônoma; 3) para que a atividade seja verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelo interesse do indivíduo; e 4) preparar o indivíduo para acompanhar a sociedade capitalista em acelerado processo de mudança. (VIANA, 2013, p. 182).

Estando as pedagogias do “aprender a aprender” presentes intrinsecamente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶, impõem-se anualmente aos docentes a obrigatoriedade da transmissão mecânica e irrestrita de dezenas de habilidades e competências, além da vasta quantidade de conteúdos ilógicos, exigindo que o corpo docente consiga concluir integralmente o planejamento da sua disciplina. Ocorre que, ao tentar arrematar a grande quantidade de conteúdo, juntamente com as habilidades e competências, além de outros serviços burocráticos, os docentes acabam trabalhando de forma superficial e sem a devida reflexão e construção da consciência filosófica. Em contraposição a esse cenário no qual os alunos continuam presos ao senso comum, Saviani expõe que

[...] passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, desagregada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada. (SAVIANI, 2013a, p. 2).

Crítico da concepção de transmissão mecânica dos conteúdos escolares, Duarte afirma que

[...] a transmissão escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em nada se assemelha a um processo mecânico de deslocamento físico de um objeto de um local a outro (da mente do professor para a mente do aluno). Trata-se de uma relação entre duas atividades, a de ensino e a de aprendizagem, mediado pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo. Dessa maneira a escola realiza a mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores de objetivação do gênero humano. (DUARTE, 2017, p. 110).

E qual é o conteúdo da educação escolar? Também Saviani (2016, p. 55) faz a seguinte colocação: “[...] o conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado [...]”, sendo a escola o ambiente necessário para o acesso ao saber sistematizado, visto que “[...] o conhecimento do senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.” (SAVIANI, 2016, p. 55).

Malanchen (2014, p. 177) em suas considerações evidencia que para Saviani “[...] a função da escola, isto é, sua função clássica, é a transmissão-assimilação do saber sistematizado.” Por conta disso, Saviani explicita que,

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar. (SAVIANI, 2003b, p. 18).

O trabalho educativo para Saviani (2003b, p. 12) diz respeito a seleção dos conteúdos e a forma utilizada pelos docentes no processo de transmissão-assimilação. Conforme Carmen Soares⁷ *et al.* (1992, p. 31), o processo de seleção dos conteúdos deve assegurar que os estudantes tenham acesso ao conhecimento “[...] do que mais moderno existe no mundo contemporâneo mantendo-o informado dos acontecimentos nacionais e internacionais, bem como do avanço da ciência e da técnica. O conteúdo contemporâneo liga-se também ao que é considerado clássico.”

A seleção e organização dos conteúdos que integram o currículo escolar é uma questão das mais polêmicas. Diante dessa questão polêmica, o “[...] critério de seleção [...] é o desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano.” (DUARTE, 2016, p. 95). O autor complementa sua argumentação tratando sobre a luta de classes que citaremos, porém pelo foco de análise e estrutura desse artigo não aprofundaremos nessa questão.

Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pelas lutas de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si. (DUARTE, 2016, p. 95).

Simultaneamente à questão ideológica incutida no processo de seleção dos conteúdos presente no currículo escolar, precisamos chamar atenção para a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) presente no saber objetivo,

Importa compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade. (SAVIANI, 2003a, p. 57).

Para que possamos sintetizar a importância dada pela Pedagogia Histórico-Crítica ao conteúdo precisamos compreender o processo de mediação evocada de forma dialética. Os

docentes no seu processo de formação se deparam em algum momento com o conceito de mediação proposto por Vigotski, porém o conceito vigotskiano de mediação presente no repertório teórico de muitos docentes sofre a interferência das teorias neoliberais, no qual o aluno/aprendiz torna-se um sujeito passivo no processo de ensino e aprendizagem, restando a ele apenas ser o receptor do conhecimento fornecido pelo docente, esse último por sua vez seria o único responsável pelo processo educativo.

Destarte, a educação escolar, em seu papel de mediadora

[...] entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos. Esse é o ponto central para o desenvolvimento do ser humano, para a inteligibilidade do real, pois, para Vigotski (2001, p. 214): a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” e é atividade consciente que nos difere dos demais animais. Daí a importância do papel do currículo escolar na formação histórico-cultural do ser humano. (MALANCHEN, 2016, p. 189).

A respeito da mediação na prática educativa, Saviani (2015, p. 38-39) explica que

Aqui também é preciso manter sempre presente o caráter dialético do processo educativo em sua relação com a prática social. Sendo mediação no interior da prática social, isso significa que a educação se põe objetivamente como uma modalidade da própria prática social. Portanto, é preciso evitar a interpretação formal e mecânica da relação. Ou seja: é uma leitura equivocada aquela que consideraria que a atividade educativa parte da prática social no sentido de que os educando se encontram atuando na prática social e diante dos problemas enfrentados (entenda-se aqui os problemas em sua acepção própria, isto é, algo que precisa ser resolvido) eles saem da prática e iniciam a atividade educativa para realizar os estudos necessários para compreendê-la após o que, uma vez tendo uma nova compreensão, voltam à prática para desenvolvê-la com uma nova qualidade. Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação logram alterar a qualidade de sua prática, tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade.

A prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo assim, ocorre a relação estreita entre prática social e mediação, pois

[...] a categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Como tal, o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa é a prática social. Daí decorre um método que parte da prática social onde o professor e aluno encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução de problemas postos pela prática social,

cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2015, p. 35).

Esse processo dialético, descrito por Saviani no artigo “*O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural*”, ocorre mediante a prioridade dada pela PHC ao conteúdo e, por isso, não pode ser confundida com as pedagogias hegemônicas que secundarizam a importância do conteúdo.

Em consonância com o papel mediador da educação escolar, devemos elencar a importância da aquisição do *habitus*, que perpassa as produções de Saviani.

Adquirir um *habitus* significa criar uma situação irreversível. Para isso, porém é preciso ter insistência e persistência; faz-se *mister* repetir muitas vezes determinados atos até que eles se fixem. Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em pelo menos quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável. (SAVIANI, 2003b, p. 21).

Para tornar esse conceito mais compreensível, Saviani utiliza o exemplo do processo de alfabetização. Processo no qual depois que aprendemos a ler e a escrever esquecemos como foi o processo, tornando algo natural e simples, porém essa habilidade é adquirida com muita disciplina, estudo e sem qualquer tipo de espontaneísmo. Dessa maneira, inclusive, que “[...] só se pode chegar ao domínio dessa habilidade, com um processo intencional e direcionado.” (MALANCHEN, 2014, p. 178).

No senso comum a ideia de clássico perpassa a ideia de velho, ultrapassado, tradicional, com pouco valor ativo para a humanidade atual, sendo muitas vezes estudados apenas para o conhecimento que será cobrado *a posteriori* num vestibular ou prova de concurso público, ou mesmo, afirma-se que apenas as pessoas cultas estudam os clássicos, sendo de importância secundária para aqueles que deverão vender sua força de trabalho para o capital.

No núcleo da Pedagogia Histórico-Crítica os currículos escolares são guiados a partir da noção de “clássico”, providenciando assim “[...] um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial, do acessório; o que é duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural.” (SAVIANI, 2010, p. 27-28). O mesmo autor complementa o conceito observando que

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações

seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431).

Com base na concepção de clássico presente na pedagogia analisada podemos elencar que essa noção seria um importante critério para nortear o processo de seleção dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos a serem tratados na escola, portanto, estarem também presentes no currículo. Com isso, a concepção de clássico no senso comum no qual o clássico é vinculado ao arcaico, ao tradicional não coincide com a formulação feita por Saviani.

A Pedagogia Histórico-Crítica ancora-se, segundo Lima, Lombardi e Dominschek (2020, p. 6), “[...] no pressuposto de que cabe à educação tornar o indivíduo contemporâneo à sua época, proporcionando-lhe o domínio do conjunto de objetivações humanas e elementos da realidade em sua época.” O conceito “conhecer a si mesmo” de Antonio Gramsci, admite

[...] ser si mesmo, ser o senhor de si mesmo, diferenciar-se, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são, para criar a civilização que criaram e que nós queremos substituir pela nossa. Significa ter noções sobre o que é a natureza e suas leis a fim de conhecer as leis que governam o espírito. E aprender que tudo sem perder de vista a finalidade última, ou seja, a de conhecer melhor a si mesmo através dos outros e conhecer melhor os outros através de si mesmo. (GRAMSCI, 2004, p. 60 *apud* LIMA; LOMBARDI; DOMINSCHEK, 2020, p. 6-7).

Portanto, os conteúdos escolares que perpassam os conhecimentos clássicos não são algo pronto e acabado e que devem ser transmitidos mecanicamente de um indivíduo para o outro. Em contrapartida, os conteúdos escolares não devem se pautar apenas na contemporaneidade, visto que a geração atual nasce e se constitui numa sociedade culturalmente formada e precisa conhecer os clássicos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos para se desenvolver omnilateralmente.

Resgatando o conceito de “omnilateralidade” formulado e desenvolvido por Marx, Manarcorda (1991) defende, segundo Santos e Silva (2017, p. 913), “[...] que o ser humano deve ser integralmente desenvolvido em suas potencialidades, apontando a necessidade de reunir todas as perspectivas positivas do ser humano.”

A devida apropriação dos saberes acumulados pela humanidade “[...] pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, visto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relação, o ser humano se torna mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra.” (MALANCHEN, 2014, p. 183).

CONCLUSÃO

Os educadores que pretendem se orientar ou mesmo que se orientam pela Pedagogia Histórico-Crítica e que são caracterizados como educadores marxistas têm um grande desafio, como na abordagem de Duarte (2005, p. 206):

Vejam a complexidade da tarefa e o tamanho do desafio que devem ser enfrentados pelos educadores marxistas: 1) é preciso realizar o trabalho de educar as novas gerações tendo como perspectiva a superação do capitalismo, mas sabendo que esse trabalho educativo está sendo realizado em condições objetivas e subjetivas produzidas pela sociedade capitalista contemporânea, ou seja, realizado em meio ao processo de generalização da barbárie; 2) é preciso construir uma pedagogia marxista sabendo, porém, que tal construção não pode ocorrer à margem da luta sociopolítica cujo horizonte é o socialismo o que, nas condições atuais, estabelece para o pensamento pedagógico marxista os mesmos impasses e dificuldades com os quais se depara o movimento socialista no mundo todo; 3) é preciso fazer a crítica às correntes de pensamento integrantes do universo ideológico que dá sustentação às ideias educacionais com a sociedade capitalista contemporânea.

Vale ressaltar também que o conteúdo de maneira central no pensamento de Saviani encontra-se presente em inúmeros textos que tratam sobre a proposta pedagógica por ele formulada, e essa priorização do conteúdo é uma forma de lutar contra a farsa do ensino. Sob esse aspecto, esclareceu que

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo esta máxima: a prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. [...] Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2003a, p. 50-51).

Nos meios educacionais, Duarte (2016, p. 95-96) reforça a existência de dois jargões muito difundidos:

A afirmação de que ensinar não é educar e a caracterização de determinadas propostas pedagógicas como “conteudistas”. Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desatualiza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como “conteudista”, trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos teria ou não para a vida

real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra “conteudista” assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, em vez de pautar-se no estabelecimento de relações imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social.

A defesa da socialização pela escola dos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos em suas formas mais ricas e desenvolvidas feita pela Pedagogia Histórico Crítica,

[...] nada tem a ver com algum cultivo da erudição para si mesma. Muito menos significa uma atitude ingênua perante as contradições históricas que se refletem nos conhecimentos. [...] trata-se do reconhecimento da necessidade desses conhecimentos para que os indivíduos possam tomar sua vida e os rumos da sociedade em suas mãos. (MALANCHEN, 2016, p. 137).

Com isso, priorizar o conteúdo escolar não significa “morrer” nele próprio com uma transmissão mecânica da “cabeça” do professor para a “cabeça” do aluno, mas guiar os alunos no processo de assimilação da realidade objetiva e sintética da prática social, conjuntamente imbuída na passagem do senso comum para a consciência filosófica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. Disponível: <https://bit.ly/3v08HyB>. Acesso: 16 nov. 2020.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Edição Comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. In: LOMBARDI, J. C. Crise capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017. cap. 5, p. 101-122.

DUARTE, N. *et al.* **O marxismo e a questão dos conteúdos escolares**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa, **Anais Eletrônicos** [...]. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3aaSVr3>. Acesso em: 20 nov. 2020.

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

DUARTE, N. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 203-221.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. **As contribuições de Aleskei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno.** In: FERRO, O. M.; LOPES, Z. A. (org.). Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

GALLO, S. **Currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias!** Salto para o Futuro – Currículo, conhecimento e cultura. [S.l.]: MEC: SEED, ano XIX, n. 1, abr. 2009. p. 15-27.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

LIMA, M. R.; LOMBARDI, J. C.; DOMINSCHEK, D. L. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da educação brasileira: do senso comum à práxis revolucionária na educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. 1-17, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8655835. Disponível em: <https://bit.ly/3Fkjbxz>. Acesso em: 20 nov. 2020.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** 2014. 234 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3abV6ub>. Acesso em: 16 nov. 2020.

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

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

SANTOS, I. R. dos; SILVA, R. H. dos R. Crítica às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, p. 906–924, 2017. DOI: 10.20396/rho.v17i3.8650918. Disponível em: <https://bit.ly/3oCFfNI>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** Movimento-revista de educação, n. 4, 9 ago. 2016.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior A. (org.). **Marx está vivo!** Maceió: [S. n.], 2010. p. 15-28. Disponível em: <https://bit.ly/3FF0B35>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

DOI:<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463>. Disponível em: <https://bit.ly/3ae6sht>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.

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

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set./dez. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3oTSwSi>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992. Conhecido como Coletivo de autores.

VIANA, M. L. D. **A relação entre teoria e prática: afinal, qual o lugar da prática na formação de professores?** In: SANTOS, C. F. dos (org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador, BA: EDUNEB, 2013. cap. 10, p. 181-206.

AUTORIA:

* Graduação em História pela Universidade de Sorocaba. Professor da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professor Affonso Basile, Angatuba/SP (EMEIF Professor Affonso Basile). Contato: diego.tadeu@edu.pucrs.br / historiador.diegorocha@gmail.com.

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora titular em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Contato: lucscoutinho@ufscar.br

COMO CITAR ABNT:

ROCHA, D. T. de O.; COUTINHO, L. C. S. Eco “conteudista”: o discurso neoliberal em contraposição a prioridade do conteúdo escolar na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://bitly.com/jWCuh>. Acesso em: 31 mar. 2022.

Notas

¹ O termo reprodução é utilizado com base na lógica formal que, segundo Duarte (2016, p. 12), “[...] opõem-se à criação e à inovação. [...] Reproduzir seria manter algo sempre idêntico a si mesmo, não ocorrendo a transformação.”

² Entendemos formação continuada como os cursos de especialização (*lato sensu*), cursos livres e minicursos e palestras fornecidos pelas secretarias de educação em seus diferentes níveis, estaduais e municipais.

³ Conhecido como “Coletivo de Autores”.

-
- ⁴ O processo de humanização se inicia pela “[...] mediação do trabalho na relação do ser humano com a natureza, momento em que começa a produzir cultura diferenciando-se dos outros animais [...] ou seja, da formação do ser humano como ser social.” (MALANCHEN, 2016, p. 103).
- ⁵ O projeto de cunho interdisciplinar presente nas instituições escolares que baseiam seu projeto político pedagógico nas concepções pedagógicas hegemônicas articulam a estruturação do processo de construção, desenvolvimento e consolidação desses projetos na escola com a escolha de um tema comum, no qual os professores devem elaborar as concepções, conceitos e termos da sua disciplina tomando por base o tema eleito para aquele projeto, porém há a “[...] necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas.” (GALLO, 2009, p. 17).
- ⁶ Segundo a apresentação do projeto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (LDB, Lei nº 9.394/1996).
- ⁷ Conhecido como “Coletivo de Autores”.