

**CURRÍCULO E TRATO COM O CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES À
LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA ABORDAGEM
CRÍTICO-SUPERADORA**

*Curriculum And Treatment With Knowledge: Contributions In The Light Of Historical-Critical
Pedagogy And Critical-Overcoming Approach*

Carolina Nozella Gama¹

 <https://orcid.org/0000-0002-4379-6366>

Ailton Cotrim Prates²

 <https://orcid.org/0000-0002-6940-9002>

RESUMO

O presente artigo objetiva apontar contribuições acerca do currículo, com ênfase ao trato com o conhecimento, na perspectiva histórico-crítica em articulação com a abordagem crítico-superadora. Faz-se necessário avançarmos nos estudos acerca do currículo, tendo em vista a necessidade e possibilidade de refletirmos sobre que rumos dar aos currículos, num período de crise estrutural do capital em que se coloca pungente uma formulação curricular concatenada às necessidades históricas da classe trabalhadora. É fundamental forjarmos no marco referencial do capital uma formação necessária à transição, que enfrente e coloque em cheque a formação unilateral da qual dispomos. Recuperamos as formulações de Dermeval Saviani acerca da pedagogia histórico-crítica e as elaborações da abordagem crítico-superadora da educação física, nas quais explicitam-se princípios curriculares para o trato com o conhecimento.

¹ Universidade Federal de Alagoas. E-mail: carolina.gama@cedu.ufal.br

² Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ailtonprates@hotmail.com

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Abordagem crítico-superadora. Trato com o conhecimento. Currículo.

ABSTRACT

This article aims to point out contributions regarding the curriculum, with emphasis on dealing with knowledge, in the historical-critical perspective in conjunction with the critical-overcoming approach. It is necessary to move forward in studies about the curriculum, in view of the need and possibility of reflecting on what directions to give to curricula, in a period of structural crisis of capital in which a curricular formulation linked to the historical needs of the working class is pungent. It is essential to forge, in the referential framework of capital, a training necessary for the transition, one that face and put in check the unilateral training that we have. We recovered Dermeval Saviani's formulations about historical-critical pedagogy and the elaborations of the critical-overcoming approach to physical education, in which curricular principles for dealing with knowledge.

Keywords: Historical-critical pedagogy. Critical-overcoming approach. Dealing with knowledge. Curriculum.

Introdução

Tem sido crescente as proposições que defendem a particularização e individualização do ensino como expressão de respeito às singularidades do aluno, tanto em relação às suas possibilidades cognitivas quanto em relação à sua pertença cultural, restando, à escola e ao professor, ensinar a partir do saber cotidiano, descartando-se o conhecimento sistematizado, negando aos estudantes a apropriação das artes em geral, da filosofia e do conhecimento científico. Neste sentido, aprofunda-se o rebaixamento da formação dos trabalhadores, 'esvaziando-se' a função social da escola, o currículo e o trabalho educativo do seu papel de promoção do desenvolvimento dos estudantes.

Proposições como estas expressam o projeto formativo burguês, que visa “[...] induzir ao conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2005, p.55). Os dados da realidade acerca da educação no Brasil demonstram a direção da reforma educacional brasileira encaminhada a partir dos anos 1990, refletindo os objetivos do projeto de sociabilidade capitalista implantado pela “Terceira Via” no Brasil, (NEVES, 2005). Conforme aponta Falleiros (2005, p.211), embora a educação para a flexibilização do trabalho seja propagada em várias frentes, “a escola continua

sendo espaço privilegiado para a conformação técnica e ético-política do ‘novo homem’, de acordo com os princípios hegemônicos”.

Na década de 1990, adentrando a década subsequente, as reformas na educação escolar brasileira tiveram como um de seus alvos o currículo escolar, tornando oficial a adoção do construtivismo como referência pedagógica para a educação brasileira, tendo como marco os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sob a consultoria técnica de César Coll, principal ideólogo da reforma educacional espanhola, (MARSIGLIA, 2011). A importação do modelo de reforma curricular espanhol para o Brasil, realizada sem nenhum debate prévio, enfatiza a metodologia da contextualização entre currículo e vida, “[...] (o ‘saber vivido’, em detrimento do ‘saber acumulado’) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais no currículo.” (FALLEIROS, 2005, p.214).

A coalizção liderada pelo Partido dos Trabalhadores, que assumiu o governo de 2003 a meados de 2016, embora pautada em um capitalismo desenvolvimentista (BERRINGER, 2015 *apud* FREITAS, 2018), “[...] não foi uma linha reta e nem célere em direção à reforma empresarial como teria sido se a coalizção PSDB/PFL tivesse permanecido no poder.” (FREITAS, 2018, p.10). Houve um retardo nas reformas neoliberais atravessado por algumas conquistas do ponto de vista das políticas sociais e bandeiras democráticas, vide: Plano Nacional da Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais; ampliação da oferta de vagas na educação básica, nas universidades públicas e nos institutos federais, tanto no que concerne à capacidade de atendimento quanto a criação de instituições de ensino superior, bem como políticas de permanência.

As manifestações de rua em 2013, e o impeachment da presidenta Dilma Rousseff através de um golpe jurídico-parlamentar em 2016, foram fruto do processo de reestruturação da ‘nova direita’ no Brasil, iniciado desde a redemocratização dos anos 1980 (FREITAS, 2018).

Aquele debate sobre referências nacionais curriculares dos anos 1990 agora tem lugar em vários países sob a forma de ‘bases nacionais comuns curriculares’, no interior de um movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação (Sahlberg, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (Chauí, 2018). (FREITAS, 2018, p.11-2).

Nesta linha, tem avançado a passos largos a reforma empresarial da educação, especialmente no que tange ao projeto formativo expresso nos currículos, vide: Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Programa escola sem partido; Programa Nacional das escolas cívico-militares; Future-se; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Todos sintonizados à degradação do trabalho e ao desmonte do Estado,

garantidor das políticas sociais, dos serviços e bens públicos, haja vista: Emenda Constitucional 95/2016 que limita por 20 anos os gastos públicos (PEC 241/16); Reforma da previdência; Reforma trabalhista; Privatizações; Terceirização; Informalidade; Flexibilidade ampla (da jornada de trabalho, férias, salários); Subempregos; Desemprego estrutural etc.³

Os dados arrolados demonstram que o acirramento das contradições da sociedade burguesa coloca em risco a existência da humanidade. O obscurantismo, a miséria e a morte chocam-se aos triunfos do progresso material apoiado na ciência e na tecnologia, pois, se nunca na história da humanidade fomos capazes de produzir tanta riqueza (material e espiritual), também, nunca tantos seres humanos haviam sido abandonados à morte por decisão humana.

Do ponto de vista da classe trabalhadora urge o desenvolvimento de proposições e práticas formativas contra-hegemônicas, que atreladas às lutas mais gerais, pautem uma formação “[...] a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos.” (MARTINS, 2010, p.20). Do interior das instituições de ensino capitalistas precisamos pensar a escola da transição tendo como horizonte a possibilidade de formação omnilateral⁴. Denominamos escola de transição, a escola a ser forjada no presente vislumbrando o futuro; trata-se do novo projeto de escolarização que nasce das entranhas do velho. Em outras palavras, estamos falando do agir intencional e direto na escola realmente existente, considerando suas contradições e possibilidades, explorando seu grau mais avançado que é a apropriação do conhecimento científico, artístico e filosófico, tendo como horizonte histórico a escola socialista, a superação da formação unilateral⁵.

Neste sentido, recuperando as formulações realizadas em estudo anterior (GAMA, 2015), este artigo objetiva apontar contribuições acerca do currículo e do trato com o conhecimento na perspectiva da pedagogia histórico-crítica em articulação com a abordagem crítico-superadora. Apoiamo-nos nas formulações de Dermeval Saviani acerca da pedagogia histórico-crítica e nas elaborações da abordagem crítico-superadora da educação física (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012).

³Um destaque para o contexto de escrita deste texto, que se deu em meio a pandemia do coronavírus, que até o momento já contabiliza trezentas e cinquenta mil mortes no mundo (dados da Organização Mundial de Saúde, em 26 de maio de 2020) e mais de vinte e cinco mil mortes no Brasil, numa perspectiva de aumento de mortes diárias.

⁴ Baseando-se em Marx, Manacorda (2007, p.87) define a omnilateralidade como sendo um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades, das necessidades e da capacidade da sua satisfação; é considerada objetivamente como a finalidade da educação.

⁵ Sobre a formação para a transição, ver o estudo de doutorado de Melina Silva Alves (2015).

Abordaremos de saída os nexos e relações entre as formulações realizadas no âmbito da abordagem crítico-superadora e da pedagogia histórico-crítica para pensarmos o currículo e o trato com o conhecimento. Na sequência, trataremos dos aspectos relativos à normatização escolar e à organização das condições espaço-temporais necessárias à viabilização do ensino e da aprendizagem. Por fim, explicitaremos princípios curriculares para o processo de seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino e teceremos algumas considerações finais.

As articulações entre a Abordagem crítico-superadora e a Pedagogia histórico-crítica para pensarmos o currículo

Tomamos como referência as formulações da Abordagem crítico-superadora, haja vista fornecerem-nos uma sistematização relevante acerca da *dinâmica curricular*, bem como da sistematização lógica do conhecimento ao longo do processo de escolarização, a partir dos *Ciclos de Escolarização*, indicando princípios curriculares para o trato com o conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012)⁶.

O currículo é entendido como “[...] o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização” (id., p. 27), e que se materializa através da dinâmica curricular - *trato com o conhecimento; organização escolar e normatização* -, como sintetiza Micheli Ortega Escobar (1997):

O **processo de sistematização**, dirigido à **formação do pensamento científico** dos alunos, envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento, a forma de tratar as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais e não substanciais -, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos, até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas manifestações particulares, das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização ou "sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos e situações", expõe DAVIDOV (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, em oposição à leitura da realidade através das "representações", quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, apenas, as explicações das características externas, daquelas que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos (ESCOBAR, 1997, p.67-68 – grifo nosso).

Por isso, ao discutirmos o currículo não podemos perder de vista o problema da formação inicial e continuada de professores, bem como as questões referentes à carreira docente, condições

⁶A obra é uma referência na área da Educação Física, e no que tange ao currículo, desde o início da década de 1990 apresenta uma contraposição consistente à concepção tradicional de currículo. Não por acaso, tais formulações foram retomadas por Gama (2015) e Melo (2017), e incorporadas aos estudos acerca da didática histórico-crítica por Galvão et.al. (2019).

de trabalho e remuneração, afinal, tais elementos têm rebatimento direto sobre a prática pedagógica que é desenvolvida no interior das escolas. Para “[...] que o professor possa lançar as bases do pensamento teórico na criança, é preciso que ele mesmo tenha tido acesso a esse desenvolvimento”, pois suas atribuições profissionais exigem “[...] um alto grau de complexidade, o que torna o conhecimento empírico insuficiente para orientar a atividade do professor no interior dessa prática.” (PASQUALINI, 2010, p.201).

O conceito de *trato com o conhecimento* (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012), que diz respeito ao processo de seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino, é aprofundado por Escobar (1997) que o desdobra em *seleção do conhecimento; organização do conhecimento selecionado* ao longo dos anos (Ciclos de escolarização) e *sistematização do conhecimento* (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos) tendo em vista a formação do pensamento teórico dos estudantes. Esta organização fundamenta-se numa dada teoria do conhecimento e teoria psicológica (ESCOBAR, 1997). Tais processos estão sujeitos às *condições dos alunos* para apreendê-lo e às *condições da escola* para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada *organização escolar*, organização das condições espaço-temporais da escola.

A organização do trabalho pedagógico relaciona-se ainda à *normatização escolar* (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012 e ESCOBAR, 1997), que se configura como leis, orientações, diretrizes, documentos nacionais, estaduais, municipais e da própria escola como o Projeto político pedagógico e o Regimento escolar que orientam o trabalho desenvolvido na escola, e que muitas vezes tem caráter obrigatório.

As contribuições destes estudos são fundamentais para pensarmos os elementos que compõem e definem o trabalho pedagógico que, em última instância, é o que materializa o currículo, especialmente, porque não admite que analisemos a questão curricular em si mesma, de forma isolada e autônoma, o que obedeceria a uma visão idealista do problema. Ao mesmo tempo reforçam a noção de currículo dinâmico, pautado no movimento do real, distanciando-nos tanto da concepção tradicional (currículo como rol de disciplinas, engessado, estático, inalterável e definitivo), quanto da perspectiva pós-moderna multicultural, relativista (currículo fragmentado, construído permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento).

A *seleção* dos conhecimentos que serão tratados, bem como sua *organização* e *sistematização* no tempo e espaço pedagógico, exigem o conhecimento das leis gerais

(universais)do desenvolvimento psíquico, as circunstâncias particulares de desenvolvimento dos alunos e da lógica interna do conteúdo, o que nos remete as contribuições de Elizabeth Varjal (1991) e do Coletivo de Autores (1992; 2012) sobre a organização curricular em ciclos de escolarização.

[...] o currículo escolar organiza o pensamento do homem sobre o conhecimento científico e simultaneamente o instrumentaliza para o desenvolvimento de outros atributos que lhe permitem produzir e sistematizar o conhecimento, na instância da pesquisa, refletindo sobre o mesmo em determinado contexto histórico de forma a pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica. O desenvolvimento da capacidade de reflexão a partir de determinada lógica é mediado pela apropriação do conhecimento científico na escola permitindo ao aluno compreender-se enquanto sujeito social historicamente determinado. (VARJAL, 1991, p.32).

Em contraposição ao trato com o conhecimento fragmentado, estático, unilateral, linear, etapista, dentro dos princípios da lógica formal, Varjal (1991) e o Coletivo de Autores (1992; 2012) defendem um currículo pautado na lógica dialética. Trata-se de outra forma de organizar o conhecimento no currículo tendo em vista favorecer o desenvolvimento da lógica dialética como instrumento do pensamento para apreensão e alteração da realidade. Para o Coletivo de Autores (2012, p. 28), um "currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória." Neste sentido, aponta-se para princípios curriculares pautados na totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico à medida que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.34).

As elaborações de Martins (2009), retomadas por Pasqualini (2010), também trazem contribuições importantes que nos permitem avançar no exame da problemática acerca da *seleção, organização e sistematização* dos conhecimentos no tempo e espaço pedagógico, tendo em vista o desenvolvimento psíquico e a lógica interna do conteúdo. Em especial, no que diz respeito à imbricação entre os conhecimentos a serem transmitidos e as funções psicológicas a serem desenvolvidas. Pasqualini (2010) retoma a classificação realizada por Martins (2009) acerca da natureza dos conteúdos escolares na Educação Infantil, à qual afirma haver conteúdos de formação operacional, que têm influência direta na formação de novas habilidades, exercendo influência indireta na construção de conceitos, e conteúdos de formação teórica, que têm influência direta na

formação de conceitos e indireta no desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, (MARTINS, 2009).

O destaque realizado pelas autoras acerca da natureza dos conteúdos escolares na educação infantil, nos levou a indagar se esta distinção de conteúdos segundo sua natureza (teórica e operacional) também não estaria presente em outros níveis de ensino, em especial, no que diz respeito à formação política e de novos valores. Afinal, como afirma Pasqualini (2010, p.156) apoiada em Vigotski, “[...] submeter sua conduta a uma regra construída pelo coletivo, contendo seus impulsos imediatos [...] são processos que, dialeticamente, exigem da criança um grau embrionário de auto-regulação da conduta e contribuem para seu desenvolvimento”, o que se inicia na educação infantil. Na sociedade marcada pelo individualismo e pela competição, onde as relações são cada vez mais desumanas, não é raro que o desenvolvimento da auto-regulação da conduta fique prejudicado, que dirá o desenvolvimento da consciência política, a auto-organização e a formação de novos valores⁷.

Nesta direção, ao debruçar-se nos estudos acerca da auto-organização (ou auto-direção) dos estudantes, Pistrak (2003) afirma ser necessário que os mesmos desenvolvam: 1) aptidão para trabalhar coletivamente (que só se adquire no trabalho coletivo, saber dirigir e ser dirigido, o que implica que todos ocupem tanto as funções de direção quanto as funções subordinadas); 2) aptidão para analisar cada problema novo como organizador; e 3) aptidão para criar as formas eficazes de organização (só será desenvolvida na medida em que os estudantes gozem de liberdade e iniciativa para todas as questões relativas a sua organização)⁸. Ao tratar da auto-direção e auto-organização, o educador soviético evidenciou que o processo de desenvolvimento da auto-direção (individual) é impensável sem que se desenvolva também a auto-organização (coletiva). Assim, a auto-direção está para o sujeito, como a auto-organização está para o coletivo; ambas se realizam na unidade dialética. O sujeito só pode desenvolver sua capacidade de auto-direção à medida que as relações

⁷ Trata-se da dimensão ético-moral da formação, que para a pedagogia histórico-crítica desde a educação infantil deve “[...] promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunista. A expressão atitude comunista é empregada por Elkonin (1987) ao discutir a intervenção pedagógica no jogo de papéis, como síntese de um conjunto de valores que orientam a ação do indivíduo perante outras pessoas e perante as coisas. O pesquisador ilustra essa proposição afirmando que ao representar no jogo, por exemplo, um piloto de avião, a criança pode tanto reproduzir relações de subordinação e dominação perante mecânicos e outros membros da tripulação, quanto enfatizar relações marcadas pela camaradagem e pelo respeito. Cabe ao professor, segundo o autor, introduzir no jogo infantil uma nova atitude do homem perante o homem, dirigindo a atenção das crianças e tornando assim atrativos para elas aqueles aspectos da vida dos adultos que caracterizam a atitude comunista, ou seja, uma atitude marcada pelo respeito ao outro, pela cooperação, pelo senso de igualdade e pelo compromisso com a justiça e com o bem comum.” (PASQUALINI, 2015, p.208).

⁸ Não há nas formulações de Pistrak nenhum elemento que autorize a interpretação dos processos denominados de auto-direção e auto-organização na linha das pedagogias não diretivas, do ‘aprender a aprender’, atribuindo aos alunos a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e relegando-os a sua própria sorte.

sociais travadas por ele permitem também o desenvolvimento da auto-organização. Entendemos que a auto-direção e a auto-organização não estão postas, sendo necessárias ao pensarmos a formação do homem novo, a escola da transição (ALVES, 2015) que nas entranhas do capitalismo vislumbra a construção do socialismo.

Dito isto, na sequência apresentamos o quadro que ilustra a articulação dos elementos que compõem a concepção de dinâmica curricular: i) *trato com o conhecimento*, que se desdobra na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento; ii) *organização escolar*, que diz respeito à organização das condições espaço-temporais necessárias para aprender; e iii) *normatização*, que trata do sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação.

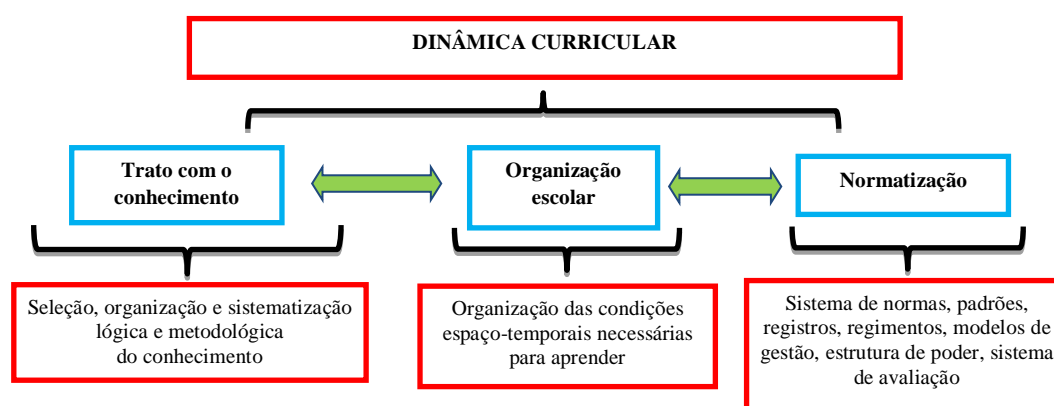


Figura 1 – Elementos da dinâmica curricular ou do ensino histórico-crítico
Fonte: Sistematização baseada em Coletivo de Autores (1992) e Gama (2015).

À luz deste quadro, sem perder de vista as relações intrínsecas entre os elementos que compõem a dinâmica curricular, passemos à síntese das contribuições identificadas nas elaborações de Saviani, iniciando pela *normatização*, passando pela *organização escolar* e, finalmente, chegando ao *trato com o conhecimento*.

Normatização escolar necessária à viabilização do ensino e da aprendizagem

Conforme expresso no quadro anterior, a noção de dinâmica curricular situa a discussão sobre o currículo no bojo de questões mais gerais como a organização escolar e o sistema de normas, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação do ensino. As elaborações de Dermeval Saviani também possuem esta característica de examinar os problemas educacionais a partir de uma visão de totalidade. O autor auxilia-nos, portanto, a compreender a articulação

existente desde o planejamento escolar até a política e estrutura educacional através, por exemplo, da problematização da inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil.

As formulações de Saviani, principalmente no campo da estrutura e política educacionais, contribuem para a discussão das questões vinculadas à normatização. O autor defende a implantação de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) orientado por um Plano Nacional de Educação (PNE), apontando a necessidade de superação da descontinuidade nas iniciativas no âmbito da educação e na política educacional. Para isso a educação precisará ser assumida concretamente como prioridade social e política, o que perpassa, fundamentalmente, pelo investimento imediato e maciço na educação pública. Como “[...] conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns [...]”, o SNE visaria assegurar uma “[...] educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.” (SAVIANI, 2014, p.58).

Para tanto, o funcionamento do SNE deverá ser regulado pelo PNE, “[...] ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação, em dez anos.” (SAVIANI, 2014, p.60). O SNE deve ter caráter público e sua instância normativa e deliberativa precisará ser “[...] exercida por um órgão determinado, que corresponde, hoje, ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se “[...] de um órgão de Estado e não de governo.”, devendo, pois, “[...] como ocorre com os poderes legislativo e judiciário, gozar de autonomia financeira e administrativa, não podendo ficar, como hoje ocorre, na dependência total do Executivo.” (SAVIANI, 2014, p.62).

O sistema de normas, padrões, registros, regimentos, projeto político pedagógico, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação no âmbito dos estados, municípios, e no interior das escolas, devem guiar-se pelas orientações do SNE; não podendo estar à mercê de mudanças de governos estaduais e municipais, ou de gestões escolares, muito menos a serviço das parcerias público-privadas. Ao contrário, devem gozar de autonomia que permita haver continuidade nas ações, sendo avaliados e alterados tendo em vista a consecução do objetivo comum de *prover educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população*. Vale ressaltar, que as orientações do PNE, que tem função de orientar e regular o SNE, elaborando as diretrizes e as metas educacionais para o período de vigência do plano e indicando os meios pelos quais as mesmas serão alcançadas, deverão ser construídas de baixo para cima garantindo a participação dos educadores que o concretizam.

Como não existe um conteúdo que não se expresse estruturalmente em determinada forma, nem uma forma que não esteja impregnada de conteúdo, (FREITAS, 1995), a organização dos tempos e espaços da escola, sua forma de gestão, expressos nos seus documentos norteadores (projeto político pedagógico, regimento escolar com as normas de funcionamento) não são definidos de maneira ingênua, mas sob a égide das relações sociais, a fim de que cumpram a função de perpetuação da ordem vigente. Por isso, uma proposição histórico-crítica de currículo não pode furtar-se de apontar a necessidade de desenvolvermos novas formas de organização escolar, o que deve se expressar na normatização escolar através de seus documentos orientadores. A forma de gestão institucional também deverá expressar outra lógica, pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes. No sentido do que aponta Pistrak (2003) é necessário que a normatização escolar estimule a auto-organização (ou auto-direção) dos alunos, bem como da equipe escolar, prevendo tempo e espaço para reuniões, assembleias e formação ou reativação dos grêmios escolares (com autonomia), por exemplo.

Ao avaliar as primeiras tentativas de implementação da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2005) reforça nossa argumentação, destacando a importância que o modo como estão organizadas as escolas cumprem na viabilização ou não das transformações pretendidas pela teoria pedagógica. O autor destaca que mesmo as tentativas sérias de implementação da pedagogia histórico-crítica, conduzidas por equipes de secretarias de educação que buscavam compreender as características da teoria procurando implementá-la como um instrumento de transformação e elevação da qualidade do ensino público encontraram barreiras, mesmo que não por insuficiência da teoria ou insuficiente compreensão teórica por parte dos responsáveis por sua implantação:

Ocorre que as escolas estão organizadas de determinada maneira que corresponde a determinada concepção, ou seja, a determinada orientação teórica. Assim, quando se quer mudar o ensino guiando-se por outra teoria não basta formular o projeto pedagógico e difundir-lo junto ao corpo docente, aos alunos e, mesmo, a toda comunidade esperando que eles passem a se orientar por essa nova proposta. É preciso levar em conta a prática das escolas que, organizadas de acordo com a teoria anterior, opera como um determinante da própria consciência dos agentes opondo, portanto, uma resistência material à tentativa de transformação alimentada por uma nova teoria. A clareza desses problemas indica que a tentativa de orientar o trabalho pedagógico das escolas por uma nova teoria pedagógica deve vir associada à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, introduzindo-se a jornada de tempo integral de modo que, fixando-se os professores nas escolas, eles terão disponibilidade para elaborar o projeto pedagógico aprofundando sua fundamentação teórica e, além disso, efetuar as mudanças organizacionais requeridas e reorientar toda a estrutura curricular, assim como a relação professor-aluno no interior das salas de aula na direção dos novos objetivos preconizados pela concepção teórica adotada. (SAVIANI, 2005, p.266).

Portanto, a implementação de um currículo na perspectiva histórico-crítica exige novas formas de organização do trabalho das equipes escolares, momentos para planejamento e avaliação individuais e coletivas, o que implica “[...] uma radical transformação no tratamento de questões da docência, com real investimento na sua valorização: formação, jornada, salário, condições de trabalho. (N. SAVIANI, 2012, p.56). Trata-se de associar a nova teoria pedagógica à luta pela mudança das condições de trabalho e de salário dos docentes, luta pela jornada de tempo integral (com carga horária em uma única escola, com metade das horas em sala de aula e a outra metade para atividades de estudo, planejamento, trabalho no projeto pedagógico da escola, etc) para que se tenha condições objetivas para reorientar a estrutura curricular; a relação professor-aluno; a qualidade do ensino, conforme aponta Saviani (2005). Conseqüentemente, tal organização estaria prevista e expressa na normatização e organização das escolas.

Sobre o que expusemos até aqui, reconhecemos estarmos vivendo um período de refluxo, pois os processos de escuta foram interditados após o golpe de 2016. Houve um esvaziamento das representações da sociedade civil e dos movimentos sociais no Conselho Nacional de Educação, e as decisões tomadas de cima para baixo, representam um retrocesso que fere a democracia. Os mecanismos de controle do trabalho pedagógico aprofundam-se, visando fazer avançar a reforma empresarial da educação, a exemplo dos documentos curriculares nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular e a BNC-Formação de Professores, articuladas às avaliações externas e em larga escala. Apesar disto, há resistência, sendo necessário aprofundá-la, afinal “[...] estas ideias não funcionam e, além disso, geram efeitos colaterais destrutivos que atingem professores, estudantes e, indiretamente os pais. Se são mantidas, deve-se a que permitem o controle político e ideológico do aparato escolar.” (FREITAS, 2018, p.138). As contribuições trazidas neste texto colocam-se nesta perspectiva de ser ponto de apoio à resistência.

Organização das condições espaço-temporais necessárias à viabilização do ensino e da aprendizagem

A organização escolar relaciona-se ao trato dado ao conhecimento, à sua organização e sistematização lógica e metodológica ao longo do tempo e espaço. Saviani aponta preceitos gerais para a organização pedagógica, afirmando que é o modo como está organizada a sociedade atual a referência para a organização dos níveis de ensino, (SAVIANI, 2007a, p.160), devendo a organização pedagógica tomar como referência o conceito de trabalho como princípio educativo, (SAVIANI,2014). Baseado no conceito de Politecnia, Saviani (2005) indica como eixo de

referência para o delineamento curricular ao longo dos níveis de ensino - *o enfrentamento das contradições do sistema capitalista* -, de modo que: a **educação fundamental** deveria permitir a superação da contradição entre *o homem e a sociedade*; a **educação de nível médio** a contradição entre *o homem e o trabalho*, e o **ensino superior**, por sua vez, caberia enfrentar a contradição entre *o homem e a cultura*.

Embora a educação infantil não tenha sido incluída nas sistematizações de Saviani acerca da organização dos níveis de ensino, suas elaborações permitem-nos fazê-lo. Saviani (2000; 2013) fornece elementos que nos possibilitam indicar que a contradição fundante a ser enfrentada, devendo orientar a **educação infantil**, é a *contradição homem natureza e homem cultura*. Trata-se do enfrentamento da contradição biológico e cultural, hominização e humanização, conforme explicita Leontiev (1977).

Dito isso, se é verdade que devemos buscar “[...] na cultura produzida pelos seres humanos, o que há de mais rico, o que existe de mais desenvolvido para transmitir às novas gerações”, (MALANCHEN, 2014, p.124); também é verdade que precisamos recuperar o que há de mais desenvolvido do ponto de vista das relações humanas, suas formas de organização, garantindo seu acesso às novas gerações. Afinal, a formação do homem novo, da consciência política precisam ser desenvolvidas também através do cultivo de valores e atitudes comunistas para que a escola passe de correia de transmissão da ideologia burguesa, reproduzindo as estruturas existentes, (SNYDERS, 2005), para terreno de luta onde florescem as forças do progresso, a possibilidade de libertação que ameaça a ordem estabelecida. Não será possível aprofundarmos a discussão neste momento, mas os estudos de Krupskaya e Lênin (FREITAS e CALDART, 2017) auxiliam-nos nesta direção.

Trato com o conhecimento e Ciclos de escolarização

Sobre este aspecto do trato com o conhecimento faz-se oportuno iniciar pela afirmação de que “[...] só se chega à aprendizagem através de um processo deliberado e sistemático.”, e o “[...] currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando (leia-se os alunos) sejam coroados de êxito.” (SAVIANI, 2008a, p.21). Pautada pela lógica dialética, a organização curricular atrelada à concepção de currículo que vimos defendendo deverá promover o desenvolvimento do estudante, contribuindo para que ele passe de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada,

explícita, original, intencional, ativa e cultivada. Ou seja, que ele ascenda do senso comum à consciência filosófica, do pensamento empírico ao pensamento teórico, da aparência à essência. (SAVIANI, 2004).

Vislumbrando tal necessidade, a pedagogia histórico-crítica aponta uma saída para o dilema posto pelas tendências pedagógicas não críticas, que opõem, excludentemente, teoria e prática, professor e aluno. Entendida como mediação no seio da prática social global, a pedagogia histórico-crítica concebe que a educação tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. Conforme explicita Saviani (2005), daí decorre um método pedagógico que:

[...] parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos 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 sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005, p.263).

A partir dessa afirmativa de Saviani, recuperamos o conceito de Ciclos de Escolarização, da Abordagem crítico-superadora, segundo o qual “os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.36). Melo (2017), a partir da incorporação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, fundamentado no texto de Taffarel *et. al.* (2009), atualiza as proposições do Coletivo de Autores (1992; 2012). Tendo em vista a organização da Educação Básica e os níveis de ensino, são quatro Ciclos de Aprendizagem propostos, que passamos a expor em seguida.

A **organização da identidade dos dados da realidade** é o primeiro ciclo que abrange a Educação Infantil (MELO, 2017), onde o aluno possui uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem de forma difusa e misturados, sendo o momento da experiência sensível. A escola deve “organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.36) e assim possa dar um salto qualitativo, categorizando, classificando e associando os objetos e fenômenos.

A **iniciação à sistematização do conhecimento** é o segundo ciclo e comporta as séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano (MELO, 20017). Nesse ciclo o aluno começa a tomar consciência de sua atividade mental, de possibilidades de abstração, de possibilidade do confronto dos dados da realidade “com as representações do seu pensamento sobre eles. Começa a

estabelecer nexos, dependências e relações complexas, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

O terceiro ciclo é a **ampliação da sistematização do conhecimento** e abrange as séries finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano (MELO, 2017) e nele há a possibilidade de ampliação das referências conceituais do pensamento do estudante, desenvolvendo a consciência da atividade teórica (operação mental que reconstitui a mesma operação na imaginação para atingir a expressão discursiva, leitura teórica da realidade) objetivando reorganizar a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico.

O quarto, e último, ciclo é o de **aprofundamento da sistematização do conhecimento** abrangendo a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, onde a escola deve possibilitar a reflexão científica sobre os objetos e a apreensão de suas características especiais, abandonando o senso comum e os pseudoconceitos, podendo perceber, compreender e explicar as propriedades comuns e regulares dos objetos. Nesse ciclo o aluno pode e deve lidar com a regularidade científica e adquirir algumas condições objetivas podendo ser produtor de conhecimento científico, caso seja submetido a atividade de pesquisa. (MELO, 2017; COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

Os Ciclos de Escolarização “não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s).” (COLETIVO DE AUTORES, 2012). Os ciclos relacionam-se aos princípios curriculares para trato com o conhecimento que serão abordados na sequência.

Princípios curriculares para o trato com o conhecimento

Conforme Saviani (2008a, p.16), “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola.” Trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob pena de perder a sua especificidade. O processo de “seleção do conhecimento” a ser incorporado ao currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta (SAVIANI, 2004). A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática pedagógica é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades” (distinguir o que é principal do que é secundário), o que é ditado “[...] pelas condições da situação existencial concreta em que vive o homem.” (SAVIANI, 2004, p. 38).

Malanchen (2014) explica que a escola precisa garantir a socialização dos conhecimentos “científicos, filosóficos e artísticos”, devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado (SAVIANI, 2008a). Guiada pelas formulações do Coletivo de Autores (1992; 2012) acerca de princípios curriculares, a tese de Gama (2015) explicita como tais princípios podem ser aprofundados a partir das formulações de Saviani.

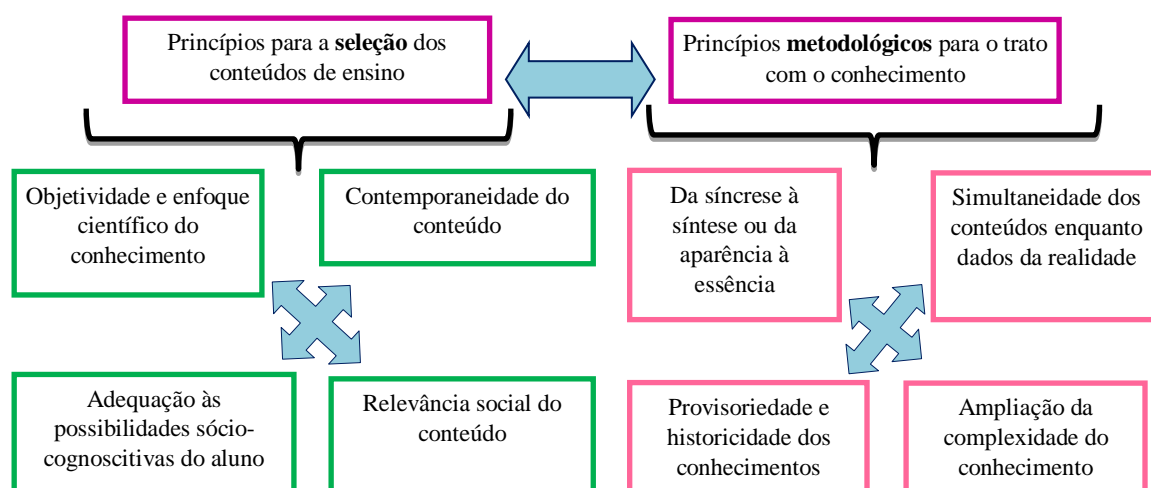


Figura 2 - Princípios curriculares para o trato com o conhecimento

Fonte: Sistematização baseada em Coletivo de Autores (1992) e Gama (2015).

No que tange aos *princípios para seleção dos conteúdos de ensino*, iniciemos pela **Relevância social do conteúdo**. O Coletivo de Autores (1992; 2012, p.31) explica que o conteúdo a ser tratado “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.” Saviani (2008b) permite-nos complementar tal assertiva ao ressaltar que, sendo o saber um meio de produção, sua apropriação contraria à lógica do capital baseada na propriedade privada desses meios. Defendemos que o conhecimento sistematizado seja apropriado pelos trabalhadores na escola, pois ele pode se converter em força material, permitindo o desenvolvimento da compreensão acerca das relações sociais de produção (SAVIANI, 2003a).

Nessa perspectiva, a “[...] organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino [...] deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos.” (SAVIANI, 2010a, p. 32). A noção de “clássico” orienta a definição dos currículos escolares, fornecendo “[...] um critério para se distinguir, na educação, o que é principal do que é secundário; o essencial do acessório; o que é

duradouro do que é efêmero; o que indica tendências estruturais daquilo que se reduz à esfera conjuntural.” (SAVIANI, 2010b, p. 27-28).

[...] 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, 2010b, p. 16).

A noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social. O clássico, portanto, não coincide com o tradicional, arcaico ou antigo, tanto que complementa o princípio que abordaremos na sequência, o da **contemporaneidade do conteúdo**.

Conforme o Coletivo de Autores (1992; 2012), a seleção dos conteúdos deve garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento “[...] do que de 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.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012, p.31).

Esta discussão pode ser adensada a partir do apontamento realizado por Saviani (2010a) acerca da necessidade de confrontarmos o paradoxo da ideia de uma sociedade do conhecimento, que decreta a falência da ciência como forma mais avançada de conhecimento, reafirmando o conhecimento científico na atualidade, enquanto instrumento construído pelo ser humano para lhe possibilitar a apreensão cognitiva do mundo objetivo. O autor defende que é necessário romper com a lógica em que a função ideológica se sobrepõe a função gnosiológica. (SAVIANI, 2010a).

Além disto, chama atenção para a disseminação dos meios de comunicação de massa como um dado que a escola não pode ignorar, haja visto o peso que os mesmos ocupam nas vidas das crianças e jovens, cumprindo à escola considerar essa realidade “[...] e procurar responder essas necessidades de diferentes maneiras, seja em termos de se adequar a essa nova situação, seja em termos de incorporar alguns desses instrumentos no seu próprio processo de trabalho.” (SAVIANI, 1997, p.76). Contudo, Saviani (2010a) ressalta que não basta tornar tais meios acessíveis pela disseminação dos aparelhos, por exemplo, “[...] é preciso garantir não apenas o domínio técnico-

operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis.” (SAVIANI, 2010a, p.32). Vejamos o papel decisivo das notícias falsas (“fakenews”) no resultado das eleições no Brasil e no mundo. Disseminadas principalmente via “WhatsApp”, as “fakenews” disparadas por robôs em velocidade absurda, foram construídas a partir da análise de dados (via algoritmos) que permitem traçar o perfil das pessoas e indicar em que tipo de mentira elas acreditariam. Por isso, não basta garantir aos trabalhadores o acesso aos aparatos tecnológicos, restringindo-os aos limites do uso (saber prático-operacional). É necessário que nos apropriemos dos conhecimentos e processos que permitem produzir tal riqueza (saber teórico-conceitual), bem como seus mecanismos e impactos na sociedade.

Outro princípio é o da **adequação dos conhecimentos às possibilidades sócio cognoscitivas do aluno**. Ao discutir a questão dos saberes do ponto de vista da forma “sofia” e da forma “episteme”, Saviani (2016) esclarece que essas formas atravessam, indistintamente, os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. As atitudes, à medida que se configuram como saber, implicam necessariamente certo grau de sistematização, bem como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos (SAVIANI, 2016). Nesse sentido, “[...] o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas [...].” O professor, por sua vez, “[...] ao lidar com o aluno concreto, precisará ter o domínio dessas objetivações para realizar aquela colaboração original do adulto para com a criança de que falava Vigotski.” (SAVIANI, 2003b, p. 49). Isso significa dosar e sequenciar os conteúdos ao longo do tempo-espço, tendo em vista atuar na zona de desenvolvimento iminente do aluno, considerando suas possibilidades e necessidades como sujeito histórico.

Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o 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 deste tipo de conhecimento. (SAVIANI, 2006, p. 45).

Portanto, devemos considerar o aluno concreto. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski (1988) de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócua, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer por si mesmo, na zona de desenvolvimento efetivo.

Outro relevante princípio curricular é o da **objetividade e enfoque científico do conhecimento**. Essa premissa é abordada por Saviani (2008a), que salienta ser necessário superar a falsa afirmativa positivista que identifica objetividade e neutralidade e esclarece que a questão da neutralidade é uma questão ideológica que diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade é uma questão gnosiológica, que diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade a que se refere.

O fato do conhecimento ser sempre interessado, sendo a neutralidade impossível, não significa a impossibilidade da objetividade. Afinal, “[...] 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.” (SAVIANI, 2008a, p. 57-8). Buscar a objetividade do conhecimento corresponde à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos. Por isso, é preciso identificar o aspecto gnosiológico (centrado no conhecimento e na objetividade) e o aspecto ideológico (expressão dos interesses, na subjetividade), uma vez que os seres humanos são impelidos a conhecer em função da busca pelos meios que atendam às suas necessidades e satisfaçam suas carências. Assim, a historicização é a forma de resgatar a objetividade e a universalidade do saber; não por acaso a historicidade do conhecimento é um dos princípios metodológicos a serem considerados no trato com o conhecimento, como veremos mais adiante.

O conceito de saber objetivo utilizado por Saviani é fundamental para a discussão do currículo na perspectiva histórico-crítica, pois indica que há que se tratar na escola de um conjunto de conhecimentos sistematizados que a humanidade acumulou acerca da realidade ao longo da história; há que se ter um enfoque científico, e não do senso comum, do conhecimento. Tal perspectiva contrapõe-se às concepções curriculares relativistas de cunho pós-moderno, que negam a possibilidade de apreensão do real para além das aparências, pautando-se no imprevisto e rejeitando o critério de maior ou menor grau de fidedignidade dos conhecimentos acerca da realidade (MALANCHEN, 2014).

Considerando que “para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado”, sendo necessário viabilizar as condições de sua transmissão e apropriação, o que implica “dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (SAVIANI, 2008a, p. 18), os “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns *princípios metodológicos*, vinculados à forma

como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012, p. 31).

Iniciemos pelo princípio **da síntese à síntese ou da aparência à essência**, que pode ser compreendido quando Saviani (2008a, p.22) destaca que o papel da escola é possibilitar, por meio do acesso à cultura erudita, a “[...] apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular”. Não se trata de excluir ou negar o saber popular, mas superá-lo e torná-lo rico em novas determinações, atingindo-se no ponto de chegada do trabalho educativo aquilo que não estava posto no ponto de partida. Trata-se de estabelecer um movimento dialético entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita, de forma que a ação escolar permita que se acrescentem novas determinações que possam enriquecer as anteriores; o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, e a cultura popular são a base que torna possível a elaboração do saber e, conseqüentemente, a cultura erudita. Destarte, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas pelas quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2016).

Com isso, Saviani (2008b) defende ser necessário combater tanto o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a “cultura superior” (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos da elite. É tarefa fundamental da escola viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado, pois o “[...] conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola.” (SAVIANI, 2016, p.1-2). Dessa forma, contribui-se para a compreensão dialética da realidade, de modo a articular o singular – o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas (trato com o conhecimento, organização escolar) – com o geral – a transformação da realidade regida pelo capital (o projeto histórico socialista).

Outro princípio é o da **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade**. Trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos, ou seja, 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 (SAVIANI, 2016).

Assim empreende-se um movimento que vai “[...] da síntese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) [...]”, o que constitui uma “[...] orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).” (SAVIANI, 2012, p. 74). Asbahr (2016, p.178), recuperando as contribuições de Davidov e Márkova (1987), aponta que os conhecimentos teóricos são o conteúdo fundamental da atividade de estudo, e também sua necessidade. No processo de assimilação desse conhecimento teórico (método científico) deve ser observada a diferenciação do método de investigação do método de exposição, sendo este o mais adequado para a sua assimilação, uma vez que a investigação ocorre a partir da análise da diversidade sensorial concreta, dos tipos particulares de movimento do objeto e pela revelação de sua base universal; e aquele, o método de exposição, “realiza-se pelo procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, tendo como mediações as abstrações e generalizações substanciais e os conceitos teóricos” (ASBAHR, 2016, p. 179). Esse percurso orienta a organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento por dentro de uma unidade de ensino, bem como de uma etapa ou ano escolar, remetendo ao princípio seguinte.

A **ampliação da complexidade do conhecimento**, que parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, em uma “única dose”, mas por meio de sucessivas aproximações. Em um processo no qual vão se ampliando as referências acerca do objeto (apreensão das múltiplas determinações), a representação do real no pensamento vai sendo produzida, ampliando-se e tornando-se cada vez mais fidedigna. Assim, o trato escolar com o conhecimento, embora requeira a sistematização de sequências dos conteúdos curriculares, não deve ser visto de maneira linear, na forma de etapas que se sucedem rigidamente e às quais não se retorna. O que mudaria de uma unidade de ensino ou de uma série para outra, além da incorporação de novos conteúdos, seria a ampliação das referências sobre aspectos da realidade já estudados que, dessa maneira, serão compreendidos pelos alunos de forma cada vez mais aprofundada e complexa.

De um período para o outro enriquecem-se as determinações acerca dos objetos estudados, incorporam-se ao saber escolar novos conhecimentos sobre esses objetos e também novos objetos das ciências, das artes e da filosofia, avançando-se na qualidade do conhecimento apropriado e objetivado. O currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os

instrumentos necessários para que se alcance a aprendizagem (SAVIANI, 2008a). Como apontamos anteriormente, a organização do sistema de ensino deve guiar-se pelo enfrentamento das contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição homem e sociedade - Ensino Fundamental; homem e trabalho - Ensino Médio; homem e cultura - Ensino Superior (SAVIANI, 2007a).

As considerações referentes ao princípio metodológico da ampliação da complexidade do conhecimento fornecem elementos para pensarmos a organização escolar, seja em termos de como organizar metodologicamente uma aula ou unidade de ensino, seja em termos de como organizar os níveis de ensino e o conhecimento ao longo dos anos escolares. Isso nos remete a outro princípio curricular: o da **provisoriedade e historicidade dos conhecimentos**.

Conforme o Coletivo de Autores (1992; 2012, p.33) “[...] é fundamental para o emprego desse princípio apresentar o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade, retrçando-o desde a sua gênese, para que ele se perceba como sujeito histórico.” Sobre isso, à luz da problematização da questão escolar realizada por Gramsci (1985) em “Os intelectuais e a organização da cultura”, em especial a passagem em que o autor tratou da centralidade que a cultura greco-romana tinha na escola tradicional, traduzida no cultivo das línguas latina e grega e das respectivas literaturas e histórias políticas, Saviani (2007b) argumenta que a História seria exatamente essa matéria que deve ocupar o lugar central no novo princípio educativo da escola do nosso tempo.

De acordo com Taffarel *et al.* (2009), trata-se de assumir a história como matriz científica, de modo que a organização dos conteúdos curriculares oriente-se pelo princípio da radical historicidade, organizando-se “[...] em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificado como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos.” (SAVIANI, 2007b, p. 129). Afinal, o presente tem uma história enraizada no passado, ao passo que também contém elementos que projetam o futuro. Dessa maneira, é impossível compreender com radicalidade o presente sem compreender as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese (SAVIANI, 2007c).

Nessa perspectiva, é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada em um dado momento histórico. Ademais, a história do desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela humanidade fornece pistas importantes para sua organização, sistematização e sequenciamento lógico e metodológico. Esse princípio não deve, porém, ser entendido de maneira mecânica, como se o estudo de cada

tópico dos conteúdos escolares devesse necessariamente ser precedido de uma exposição sobre sua gênese histórica ou a sequência de ensino devesse necessariamente reproduzir o percurso histórico de determinado conhecimento. Há aqui a necessidade de se considerar a dialética entre o lógico e o histórico, isto é, entre um determinado fenômeno em sua forma mais desenvolvida e seu processo de desenvolvimento (DUARTE, 2000).

Os princípios curriculares expostos articulam-se, não devendo ser tomados isoladamente ou como receituários a serem aplicados de forma descontextualizada. Ao contrário, os mesmos têm função de orientar a definição e organização do currículo, bem como o trabalho educativo, que articula o trabalho do professor em torno de um projeto coletivo de formação.

Considerações finais

O estabelecimento das relações entre o currículo e o trato com o conhecimento a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora orientou esse estudo. A partir do conceito de *dinâmica curricular* desenvolvido pela abordagem crítico-superadora, desdobrado nas categorias - trato com o conhecimento, organização escolar e normatização -, defendemos a promoção do desenvolvimento do pensamento por conceito científico como tarefa precípua da escola; haja vista, a explicação da realidade complexa e contraditória exigir o pensamento conceitual e a lógica dialética. Pontuamos também, que o projeto de escolarização deve orientar-se na perspectiva de classe, atrelando-se ao projeto histórico de superação da sociedade capitalista. Neste sentido, recuperamos a orientação da pedagogia histórico-crítica sobre quais contradições devem ser enfrentadas, orientando o eixo de referência para o delineamento do currículo ao longo dos níveis escolares, a saber: contradição *homem natureza e homem cultura* (Educação Infantil); contradição *homem e sociedade* (Ensino Fundamental); contradição *homem e trabalho* (Ensino Médio); e a contradição *homem e cultura* (Ensino Superior).

Esperamos que tenha ficado explícita a perspectiva de totalidade da concepção de currículo aqui abordada, uma vez que - os *elementos que compõem a dinâmica curricular*, as *contradições que guiam o delineamento curricular dos níveis escolares* e os *princípios curriculares* -, não podem ser compreendidos fora de suas conexões e relações de interdependência. A *normatização* escolar articula-se à *organização da escola*, que por sua vez, afeta, direta e indiretamente, o *trato com o*

conhecimento; o qual deve relacionar-se coerentemente aos diferentes níveis de escolarização, em conexão com os princípios curriculares.

Assim, faz-se necessária uma reorganização dos tempos e espaços escolares e suas formas de gestão, bem como a revisão crítica de seus documentos norteadores, porque a atual forma de organização da escola, predominantemente pautada em valores e princípios burgueses, não tem contribuído, a contento, para a formação de seres humanos capazes de conhecer, refletir e intervir criticamente no sentido de transformar a realidade objetiva. Agindo nas contradições da educação burguesa, forjar o novo perpassa pela luta para construir coletivamente uma organização escolar e do ensino, pautada e voltada ao desenvolvimento da lógica dialética, que procure levar o aluno a constatar, interpretar, compreender e explicar a “realidade social complexa e contraditória” a fim de transformá-la. Isso envolve a luta imediata pela valorização do magistério e da escola pública, pois não se faz sem melhores condições de trabalho, salário, carreira, formação docente, bem como políticas públicas que garantam condições de vida básicas aos nossos alunos.

Intrinsecamente vinculado aos aspectos abordados anteriormente, o trato com o conhecimento (seleção, organização e sistematização do conhecimento) deve considerar os princípios curriculares, que, articulados entre si, orientam a seleção dos conteúdos (relevância social do conteúdo; objetividade e enfoque científico do conhecimento; contemporaneidade do conteúdo e a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno), e também o trato metodológico do conhecimento (da síntese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; provisoriedade e historicidade dos conhecimentos e ampliação da complexidade do conhecimento).

Por fim, podemos afirmar que uma concepção de currículo concatenada às necessidades históricas da classe trabalhadora não perde de vista o projeto histórico de superação do modo de produção capitalista, que tem imposto limites ao desenvolvimento humano. Guiando-se por um projeto de escolarização que permita a crítica radical à sociedade de classes, o currículo da escola da transição deve arquitetar a formação do homem novo atuando na escola realmente existente no sentido de sua transformação. Certamente, temos avançado coletivamente nas formulações nesta perspectiva, cabe seguirmos batalhando no sentido de fazê-las penetrar nas redes, escolas e nos cursos de formação de professores, afinal o acirramento da crise estrutural do capital tem profundos rebatimentos em todos os âmbitos da vida, inclusive na ‘batalha das ideias’ e na busca por alternativas para a formação humana, sendo imperioso resistirmos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M.S. **Formação de professores e crise estrutural do capital:** a necessidade histórica de uma formação para a transição de modo de produção e reprodução da vida. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015, 349 f.
- ASBAHR, F. da S.F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L.M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **EducSoc.** 2000; 21(71):79-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004>.
- ESCOBAR, M.O. **Transformação da didática:** construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L.M.W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- FREITAS, L.C.de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, L.C de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- FREITAS, L.C de.; CALDART, R.S (Orgs.). **A construção da pedagogia socialista:** escritos selecionados. Expressão Popular, 2017.
- GALVÃO, A.C.; LAVOURA, T.N.; MARTINS, L.M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- GAMA, C.N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica:** as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- LEONTIEV, A.N. O homem e a cultura. In: ADAM, Y (et al). **Desporto e desenvolvimento humano.** Lisboa: Seara Nova, 1977.
- MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais [tese]. Araraquara (SP): Universidade Estadual Paulista, 2014.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARSIGLIA, A.C.G. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na Rede Estadual de Ensino Paulista:** Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista - Araraquara, 2011.

MARTINS, L.M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A. & MARTINS, L.M. (orgs.). **Ensinando aos Pequenos de zero a três anos.** Campinas, SP: Alínea, 2009.

MARTINS, L.M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M. & DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELO, F.D.A. **O trato com o conhecimento da Educação Física escolar e o desenvolvimento do psiquismo:** contribuições da teoria da atividade. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

NEVES, L.M.W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PASQUALINI, J.C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural:** um estudo a partir da análise da prática do professor. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, Araraquara, 2010.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SAVIANI, D. Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 8, p. 63-77, 1997.

SAVIANI, D. Choque teórico da politecnia. **Trab. Ed. Saúde**. 2003a; 1(1):131-52.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Rev Faz Cienc**. 2010a; 12(16):13-36.

SAVIANI, D. **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, ano 3, n. 4, 2016.

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

SAVIANI, D. **Educação:** dosenso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007c.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A.C.G (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. In: Teixeira Júnior A, organizador. **Marx está vivo!** Maceió: [s.ed]; 2010b. p. 15-28.

SAVIANI, D. Marxismo e educação. **Princípios**. 2006; (14):37-45.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad Pesquisa**. 2007b; 37(130):99-134.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: Giolo J. Conferência proferida no I Seminário Internacional sobre Filosofia e Educação. **Esp.Ped.** 2003b; 10:77-97.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007a.

SAVIANI, N. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

TAFFAREL, C.N.Z.; SANTOS JÚNIOR, C.de L.; ESCOBAR, M.O.(org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador, 2009. p.183-203.

VARJAL, E. Para além da Grade Curricular. **Rev. Educ. em Debate**. Ano I, n. 1, 1991.

VIGOTSKI, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski LS, Leontiev N.A, Luria A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Editora USP; 1988. p.103-17.

Recebido em: 06/05/2020

Aceito em: 24/05/2020

Publicado em: 12/06/2020