

A Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos para um Currículo Escolar Multisseriado

Luiz BEZERRA NETOⁱ

Klívya de Cássia Silva NUNESⁱⁱ

Resumo

Propõe-se como objetivo discutir o currículo para as classes multisseriadas da educação no campo à luz da pedagogia histórico-crítica, tendo como horizonte a proposição para considerarmos o currículo e o contexto escolar como lócus de acesso aos conhecimentos científicos. Trata-se de um artigo teórico, com abordagem qualitativa, a partir de estudos com referencial marxista, cujos principais interlocutores são os teóricos da pedagogia histórico-crítica. Em nossos estudos, concluímos que não existe uma única forma de pensar em uma proposta curricular para as escolas multisseriadas no campo, mas faz-se necessária uma boa base teórico-metodológica para ser compreendido na apreensão dos fenômenos das múltiplas determinações e relações diversas em prol da formação humana em consonância com a transformação social.

Palavras-chave: educação no campo; classes multisseriadas; pedagogia histórico-crítica; materialismo histórico-dialético; formação humana.

*Education in the Field and Historical-Critical Pedagogy:
Elements for a Multisite School Curriculum*

Abstract

It is proposed as an objective to discuss the curriculum for the multigrade classes of education in the countryside in the light of historical-critical pedagogy, having as a horizon the proposition to consider the curriculum and the school context as a locus of access to scientific knowledge. This is a theoretical article, with a qualitative approach, based on studies with a Marxist reference, whose main interlocutors are the theorists of historical-critical pedagogy. In our studies, we concluded that there is not a single way of thinking about a curricular proposal for multigrade schools in the field, but it is necessary a good theoretical-methodological basis, to be understood in the apprehension of the phenomena of multiple determinations and relationships. in favor of human formation in line with social transformation.

Keywords: *education in the field; multisite classes; historical-critical pedagogy; historical-dialectical materialism; human formation.*

ⁱ Doutor em Filosofia e História da Educação (Unicamp). Atuação na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: lbezerraufscar@gmail.com – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6388-3467>.

ⁱⁱ Doutora em Educação (UFSCar). Professora da graduação da Universidade Federal de Uberlândia, campus do Pontal. E-mail: klivia.nunes@ufu.br – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5264-9598>.

*Educación en el Campo y Pedagogía Histórico-Crítica:
Elementos para un Currículo Escolar Multigrado*

Resumen

Se propone como objetivo discutir el currículo para las clases multigrados de educación en el campo a la luz de la pedagogía histórico-crítica, teniendo como horizonte la proposición de considerar el currículo y el contexto escolar como locus de acceso a la ciencia conocimiento. Se trata de un artículo teórico, con enfoque cualitativo, basado en estudios con referencia marxista, cuyos principales interlocutores son los teóricos de la Pedagogía Histórico-Crítica. En nuestros estudios concluimos que no existe una sola forma de pensar una propuesta curricular para escuelas multigrado en el campo, sino que es necesaria una buena base teórico-metodológica, para ser comprendida en la aprehensión de los fenómenos de la multigrado. determinaciones y relaciones a favor de la formación humana en línea con la transformación social.

Palabras clave: *educación en el campo; clases de multiserias; pedagogía histórico-crítica; materialismo histórico-dialéctico; formación humana.*

1 INTRODUÇÃO

A expressão “currículo escolar” é bastante difundida entre os professores, pois escolas e sistemas escolares têm familiaridade com o termo. É preciso destacar, entretanto, que, a depender da teoria pedagógica, o sentido de tal termo pode variar. Nesse sentido, Silva (2004, p. 14) afirma que uma definição não evidencia o que é essencialmente o currículo, mas “[...] revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

O *Dicionário Interativo da Educação Brasileira* define currículo como o “conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais [...]” (MENEZES; SANTOS, 2001, n.p.).

O referencial teórico que aqui adotamos para esta discussão parte do princípio de que o currículo é “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. [...] porque tudo que acontece na escola é currículo [...]” (SAVIANI, 2008, p. 16), com seus conteúdos sobre educação situados no tempo e espaços que lhe são destinados.

Nesse sentido, compreendemos que o currículo, a partir da pedagogia histórico-crítica (PHC) para a educação no campo, visa à preparação do aluno de forma ativa para atuar criticamente na sociedade, bem como a superação da visão idealista (aquela que obscurece as lutas ideológicas contidas na sociedade atual), para que se possa situá-lo no mundo materialista,

histórico e dialético. Assim, vislumbra-se um currículo com base na objetividade científica e histórica materializadas nos conteúdos escolares, os quais devem ser transmitidos aos alunos, possibilitando que estes compreendam e se posicionem de forma coerente e articulada com o mundo onde vivem.

Outrossim, a categoria que utilizamos para nossa análise é a educação **no** campo, e não a educação **do** campo, por entendermos que a escolarização deve se dar no local em que residem os filhos dos trabalhadores rurais, não sendo, portanto, uma educação específica, tampouco constituída por um currículo fragmentado.

Tal proposição está ancorada na relação campo/cidade. Assim, partimos do pressuposto de que o campo só existe na relação com a cidade e que o nascimento da *urbe* traz uma nova configuração (para o campo e para a cidade). Por conseguinte, deve-se considerar a relação, e não a cisão entre ambos. Daí depreende-se uma educação que não comporta um currículo específico para o campo perante as novas configurações desses espaços como “relações diferenciadas de interdependência e complementaridade” (BEZERRA; BARCELAR, 2013, p. 35), dentro de um conjunto da realidade que considera a totalidade.

Outro importante ponto a ser ponderado na análise da relação campo-cidade é sua vinculação às relações e processos econômicos e sociais que constituem esses espaços pelo viés das ruralidades. Por meio da interlocução entre campo e cidade, são fortalecidos laços de sociabilidade, derivando-se a reelaboração de práticas e culturas comuns a ambos.

Na perspectiva da PHC, propõe-se a superação da fragmentação existente na escola dualista burguesa, ao mesmo tempo que se faz a defesa de uma escola unitária, cujo princípio seja o trabalho educativo em todos os níveis de ensino. Para tanto, é necessária uma organização curricular que tenha como parâmetro a forma de organização da sociedade atual, colocando como exigência um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os alunos de modo que possam participar ativamente da vida da sociedade (SAVIANI, 2016), ou seja, uma escola única para todos e um só currículo para as diversas classes existentes na sociedade.

A defesa que se faz em uma escola única com currículo único, que parta da prática social, propõe a ruptura de uma escola classista e se une à visão de uma formação ampla para crianças e jovens que possam ser capazes “de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem

dirige” (GRAMSCI, 1989, p. 136), apresentando-se como alternativa de superação das propostas baseadas nos princípios teóricos do neoliberalismo.

É nesse sentido que a defesa de especificidades de conteúdos para as escolas do campo ou para quaisquer segmentos sociais da classe trabalhadora torna-se inadequada,

[...] não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente, porque através dela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com os conteúdos necessários para a sua formação geral (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2012, p. 3657).

Logo, afirma-se que, nessa perspectiva (educação no campo), trabalhar-se-ia com aquilo que une todos os trabalhadores: o pertencimento a uma única classe social, a classe desprovida dos meios de produção material e intelectual.

Nesse contexto, é imprescindível que a formação humana tenha como base os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, pois tal base é a forma de superação do senso comum pelo conhecimento elaborado – sendo esse o papel da escola. Daí a importância do desenvolvimento de um currículo para as escolas com classes multisseriadas a partir da PHC, de maneira a favorecer as aprendizagens mediadas por conteúdos que possibilitem a ascensão do pensamento abstrato para o concreto. Essa dinâmica coloca em movimento uma teoria que traz em seu bojo um método necessário para ser compreendido na apreensão dos fenômenos das múltiplas determinações e relações diversas em prol da formação humana.

Dada a dimensão da análise deste artigo, aborda-se a pedagogia histórico-crítica e sua contribuição para a construção de um currículo escolar para as escolas multisseriadas no campo. Portanto, trata-se de um artigo teórico, com abordagem qualitativa, a partir de estudo com referencial marxista, com os principais interlocutores da pedagogia histórico-crítica, a saber: Duarte (2017); Gramsci (1989); Martins (2006, 2013); Marx (2003); Orso (2016) e Saviani (2007, 2008, 2009, 2013, 2016). Defende-se a escola como socializadora do conhecimento científico para todas as classes, contra currículos escolares que se apoiam no cotidiano pragmático e alienado que habita em cada um de nós.

Para tanto, este texto está organizado em duas partes: inicia-se pela reflexão acerca da pedagogia histórico-crítica e sua contribuição para um currículo escolar contra-hegemônico para as classes multisseriadas. Na segunda parte, são mobilizados elementos para pensar no currículo à luz da pedagogia histórico-crítica, tendo como fundamento os eixos integradores que possibilitam a elaboração de um currículo para as escolas que ofertam classes multisseriadas a partir da realidade concreta dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

2 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CURRÍCULO ESCOLAR PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NO CAMPO

O currículo escolar para a educação do campo, conforme o pressuposto teórico da concepção do movimento “Por uma Educação do Campo”, tem como foco “uma nova forma de educar a fração da classe trabalhadora que habita o campo, através dos conteúdos específicos para o meio rural” (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011, p. 101). Dessa maneira, fica evidente que a proposta do movimento “Por uma Educação do Campo”, quando defende a especificidade de uma educação, reforça a importância de trabalhar um currículo com base em uma cultura específica e em um saber específico e acaba por contribuir com a divisão social. Portanto, a diferenciação no processo de formação do homem, fundado em uma educação para cada especificidade cultural, para cada “povo”, distancia-se da ideia de classe trabalhadora, e, apesar das especificidades dos grupos que a compõem (trabalhadores do campo, da indústria, do comércio, do serviço público, entre outros), existe uma unidade, e, ademais, por não deterem os meios de produção, os trabalhadores vendem a única coisa que possuem, sua força de trabalho.

Tal vinculação de concepção de educação específica, retratada por Bezerra Neto e Bezerra (2011), leva-nos a indagar se há necessidade de uma educação específica para o campo e se essa diferenciação na educação não negaria a categoria da totalidade. Como forma de compreender a indagação, vale-nos reportar à dura trajetória escolar que esses alunos da zona rural enfrentam para estudar. Por diversos fatores, como condições objetivas das famílias, resultam-se o fraco desempenho escolar, o abandono, a evasão e a vivência de preconceitos, bem como conteúdos descontextualizados, que não oferecem relação com a realidade do campo,

nem possibilitam a superação do pensamento ingênuo, elementos que contribuem com o aumento do abismo da desigualdade social.

Aqueles que vivem e trabalham no campo são, portanto, antes de tudo, seres humanos submetidos pela forma de exploração social do capital (SAVIANI, 2016). Não se justifica, assim, a fragmentação da luta (tampouco) da educação, uma vez que temos em vista a categoria da totalidade em torno dos interesses das lutas de toda a classe trabalhadora.

Seguindo as análises de Saviani – e salientando a problemática deste trabalho –, podemos dizer que, para emancipar os trabalhadores rurais, as lutas dos homens que vivem e trabalham no campo têm que à emancipação de todos os trabalhadores. Depreende-se, então, que não se legitima uma educação específica, pois assim se fragilizam as lutas sociais muito maiores, que passam, entre outras questões, por uma educação escolar universal. Nesse sentido, Orso (2016, p. 98-99) afirma que:

A reivindicação ou a defesa de uma “pedagogia do campo” surge e se desenvolve em meio às discussões acerca dos direitos das minorias, que aparentemente assumem um ar de relevância e importância, como se isso significasse a valorização dos guetos e das minorias. No entanto, quando se limita a isso, o que pode ocorrer é exatamente o contrário: ao invés de valorização, por um lado, encerram-se as minorias nelas mesmas e, de outro, se for estendido esse mesmo “direito” a todas as “frações sociais”, como consequência teremos a cristalização da sociedade vigente e, portanto, a reprodução do *status quo*.

Neste ponto, há a necessidade de realizar “a crítica ao que se produz e se ensina” (MARTINS, 2006, p. 16), para que não cometamos o erro de defender algo que reforce os interesses da classe dominante e enfraqueça as lutas dos trabalhadores, haja vista que nela podem habitar a ideologia neoliberal e a égide do pensamento da pós-modernidade – o que não favorece a emancipação humana e reforça o desenvolvimento de guetos.

A partir da compreensão do posicionamento explícito em defesa dos interesses da classe trabalhadora, admite-se a existência da luta de classes na escola e na sociedade capitalista. Nessa luta, desbrava-se o posicionamento da escolha do currículo escolar, pois nele está contida a concepção de mundo e de ser humano, de projeto de educação e de sociedade calcadas em determinada ideologia. Daí que o currículo não pode ser compreendido em um campo de neutralidade, uma vez que ele é uma produção histórica; nele estão inseridas as disputas ideológicas, políticas e pedagógicas.

Como forma de se contrapor ao pensamento da classe dominante e estar a favor da classe trabalhadora, a PHC propõe uma concepção pedagógica alinhada à luta da classe trabalhadora, nesse caso, alinhada aos setores da classe trabalhadora do campo. Defende-se a apropriação pelo ser humano dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na formação da consciência crítica de forma revolucionária. Reforça-se, com esse fator, a importância da socialização dos saberes sistematizados com base no caráter objetivo, universal, histórico e crítico para todas as escolas indistintamente, tanto do campo como da cidade, a partir da perspectiva de entendimento que não se justifica uma educação específica para o meio rural.

Desse modo, podemos sustentar que:

[...] compreendemos o currículo, como um documento que direciona o trabalho político pedagógico, e que se configura a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção, ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta para um ser humano a ser formado para uma determinada sociedade (ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 2).

Portanto, os referidos autores percebem o currículo com característica teleológica, direcionando a prática educativa a partir do modo de sua organização. Sob essa perspectiva, deve-se pensar o currículo para a educação no campo, especialmente para as escolas com classes multisseriadas, tendo como referência o trabalho educativo a partir da organização, fundamentação e seleção de conteúdo da prática social inicial que envolve o contexto do campo em prol da formação humana para determinado tipo de sociedade.

Em vista disso, para as escolas com classes multisseriadas, não cabe pensar a organização curricular partindo da concepção da organização da educação seriada. Faz-se necessário organizar o tempo didático considerando-se um único planejamento para os alunos com diferentes idades e níveis de aprendizagem como forma de propiciar a aquisição dos conhecimentos científicos, mesclando tarefas individuais, duplas e em grupo (menores ou maiores) com níveis de conhecimento parecidos ou não, mas sempre respeitando o objetivo de cada atividade dentro de uma perspectiva de unidade integradora dos saberes.

Sendo o currículo pensado para direcionar o trabalho educativo, no tocante à organização do trabalho pedagógico e seleção de conteúdos, devemos escolher as melhores formas de transmiti-los. Cabe ao professor, ao planejar suas aulas, considerar a prática social que vivem os alunos do campo, estabelecendo a relação com o contexto geral da sociedade na

qual ele está inserido. “Para tanto, o corpo de conhecimentos deve ser estruturado em espiral crescente, quando a proposição de conteúdos mais complexos é gerada a partir de formulações e compreensões já garantidas” (MARSIGLIA; MARTINS, 2014, p. 189), levando em conta o que é essencial para a aprendizagem dos alunos do campo, o que é nuclear. Nesse sentido, o eixo, como elemento central, articulará os princípios, os nexos e as relações que os conteúdos fazem entre eles, bem como determinará as abordagens introdutórias e de aprofundamento dos conteúdos, ajudando os alunos a caminharem do abstrato para o concreto.

O currículo, aqui pensado, deve partir do “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas na escola” (SAVIANI, 2008, p. 16). Importa considerar, nesta sentença, que para a educação no campo, em especial para as escolas multisseriadas, deve-se levar em conta o que é essencial na escola para a promoção do conhecimento científico dos alunos. Tal seleção não pode ser aleatória: deve-se partir da prática social inicial dos alunos que vivem no campo, problematizando sua realidade de forma que se apresentem, para eles, os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos. Isso implica o direcionamento do professor no processo de planejamento e ensino, visando à superação do conhecimento espontâneo por meio do conhecimento elaborado.

Assim, ao se pensar a organização curricular para as escolas multisseriadas e, em uma visão mais ampla, para todos os níveis e modalidades de ensino, aplicam-se, como base, “[...] os elementos que nos permitem compreender as relações entre educação escolar, currículo e sociedade situando o problema dos saberes necessários à formação de indivíduos humanos desenvolvidos em sintonia com o máximo grau de desenvolvimento das objetivações humanas [...]” (SAVIANI, 2016, p. 73).

Reafirma-se que, para Saviani (2008), a escola precisa se ocupar mais com os conteúdos científicos (a ciência como conhecimento metódico e sistematizado), pois essa é a função social da escola. É a partir dessa questão que a escola deve organizar as atividades nucleares desenvolvidas, ou seja, transmissão do saber elaborado, e não do conhecimento do senso comum. O ponto de partida e de chegada que deve ser almejado pelas escolas no campo pode ser assim resumido: “essa análise histórica nos permite reconhecer, no âmbito da especificidade da educação, que o papel da educação escolar, como forma mais desenvolvida historicamente de educação, é para a pedagogia histórico-crítica a socialização do saber sistematizado” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 537).

Seguindo esse raciocínio, a PHC, por ser um método que tem por base o materialismo histórico e dialético, busca compreender e conhecer a realidade, tanto em seu fenômeno quanto em sua essência, sem cair na práxis utilitária cotidiana. Desse modo, a

[...] atividade de ensino proposta pela pedagogia histórico-crítica não autoriza nenhum tipo de silenciamento sobre a realidade concreta ao não separar o conhecimento sobre o mundo (dimensão epistemológica) da existência efetiva deste próprio mundo (dimensão ontológica), vistas as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana historicamente desenvolvida. Sendo assim, a pedagogia histórico-crítica não segue o fluxo das correntes filosóficas e pedagógicas hegemônicas do período da decadência ideológica do pensamento moderno, tais como o positivismo, o neopositivismo, o pragmatismo, o conhecimento tácito, o construtivismo, o pós-modernismo, entre outras (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535).

Portanto, para essa proposta, o saber docente faz a diferença, pois, para desenvolvê-la, não basta o conhecimento que parte somente da experiência, tampouco ser o professor facilitador ou mediador, sem que este precise dominar a base que sustenta sua atividade. É necessário ele conhecer seus alunos para poder partir da prática social, dominar os conteúdos que vai trabalhar, ter conhecimento da teoria e do método da PHC, da realidade social, e ter o compromisso com um projeto revolucionário e transformador para outro tipo de sociedade, que não é a que está posta.

Contudo, como partir da prática social? Parte-se do que é comum a todos, mas, para isso, o professor deve ter conhecimento do campo, suas implicações, seus anseios, os problemas que o cercam e, principalmente, compreender o modo de produção vigente, o que requer uma sólida formação docente.

A PHC orienta o professor para a prática de ações individuais associadas às práticas coletivas. Induz-se a busca do conhecimento por meio de leituras, indagações, diálogos e debates a respeito da aquisição dos bens culturais e materiais por parte do filho do trabalhador (no caso, filho do trabalhador rural). A PHC, então, defende o conhecimento historicamente acumulado na promoção do “desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, da autonomia da conduta” (MARTINS, 2013, p. 135).

Partindo desses pressupostos, desafiamo-nos a pensar como tal currículo poderia ser materializado nas escolas com classes multisseriadas, fundamentado pela PHC. Como primeiro ensaio, propusemo-nos trazer argumentos que possibilitem o rompimento que tanto estanca a

prática docente, geralmente permeada por práticas que trabalham a partir da organização didático-metodológica das salas seriadas. Nosso argumento pauta-se pelo trabalho como eixo integrador das unidades didáticas que possibilitam a práxis educativa transformadora, menos desgastante e mais prazerosa.

3 O CURRÍCULO DA ESCOLA MULTISSERIADA E O EIXO INTEGRADOR: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Para facilitar a construção do currículo para as escolas com classes multisseriadas, recorreremos à organização de uma matriz curricular a partir do eixo integrador. Uma unidade na diversidade, que possibilite maior articulação com os conteúdos das áreas de conhecimento para o bom planejamento de ensino multisseriado.

Sabe-se que o eixo, no sentido amplo, organiza e auxilia no agrupamento dos conteúdos das disciplinas. Os eixos não são fechados em razão de constante movimento e construção de novos temas que se relacionam com os objetivos propostos na práxis educativa. Para a escolha do conteúdo a ser tratado nas disciplinas, considera-se também a especificidade didático-metodológica da sala multisseriada.

Com essas primeiras linhas de construção de pensamento para um currículo para classe multisseriada, apresentamos elementos para o ponto de partida de três eixos integradores, a saber:

1.º – Terra: como o mais importante eixo para pensar a formação humana. A terra como referência para a humanidade, que envolve todas as redes que interligam o planeta Terra – seu ecossistema. É a matriz detentora da vida e da história. A terra como meio de produção, vida, história e trabalho para o homem do campo. Entender a relação da terra como promotora do meio de vida da humanidade torna-se necessário para a compreensão do processo educativo como espaço de luta e resistência, pois a mãe terra, com seus recursos finitos, deve ser pauta comum de todo projeto político pedagógico.

2.º – Trabalho: como um princípio educativo cuja base é a vinculação da educação escolar com a prática social. O trabalho, entendido como uma atividade mental antecipadora e intencional, também é um ato de produção humana que gera cultura, pela qual o homem constrói e reconstrói sua história por meio da transformação da natureza e das relações sociais.

Daí podemos considerar que a educação é um processo de apropriação de cultura. Por esse motivo, é importante que se compreenda o trabalho como processo educativo, vinculado no interior da vida social e produtiva da humanidade. Assim, devemos reportar explicitamente ao conceito de “modo de produção”, pois da forma como os homens produzem sua existência deriva a maneira como se produz a educação. Nesse sentido, “[...] o modo de produção determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência” (SAVIANI, 2009, p. 111). Ressalta-se que, para Saviani, o processo histórico de transformação pelo qual a educação passa ao longo do período de modificação do modo de produção é vigente desde o comunismo primitivo até modo burguês moderno, isto é, capitalista.

3.º – Historicidade: a importância da história na formação social da humanidade. Importa considerar a relevância do conhecimento da formação estrutural da civilização em seus aspectos político, social, econômico e cultural. Esses conhecimentos possibilitam a compreensão do passado, sua influência no presente, pespontando uma noção de futuro imbuída de uma perspectiva sócio-histórica. O objetivo, uma finalidade maior, é compreender, interpretar e atuar criticamente na realidade, pois o homem é sujeito de sua própria história em construção, considerando seu universo relacional, que possui essencialmente um caráter multidimensional (LIMA, 2013). Por essa razão, Saviani (2008) preconiza o vínculo estreito entre educação e sociedade, no qual professor e alunos serão vistos como agentes sociais, e não meramente seres individuais. Para Saviani, a realidade escolar está intimamente relacionada à pedagogia histórico-crítica, o que implica a compreensão da realidade em sua raiz histórica.

Entendemos que os eixos integradores, articulados com os conteúdos nucleares presentes nas áreas de conhecimento, inibirão a inversão da prioridade do que deve ser tratado na escola, devendo abordar questões na compreensão da realidade concreta em sua totalidade – política, econômica, social e cultural. Hoje, tal inversão aponta como prioridade a divagação de conteúdos secundários que se distanciam da função social que a escola deve cumprir: a transmissão do conhecimento científico para os alunos, a verdadeira existência da escola. Percebe-se aqui a importância do ensino, do professor e também do aluno. Não se trata de uma educação bancária, conteudista, fragmentada, nos moldes da pedagogia tradicional, em que os conteúdos são separados da experiência dos alunos e das realidades sociais, tampouco o professor transmite o conteúdo na forma de verdade.

Para Saviani (2008), os conteúdos nucleares possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e, por óbvio, o conteúdo deve partir da exigência do acesso ao conteúdo fundamental: ler, escrever, contar, conhecer as linguagens da natureza e da sociedade. Esses são saberes rudimentares, esquecidos dentro das principais atividades, que a escola precisa desenvolver. Por sua vez, os conteúdos secundários são aqueles que não mobilizam conhecimento científico necessário para a formação humana; como exemplo, as festas de comemorações diversas, que tomam o tempo da escola e dos professores, pois estes, muitas vezes, acabam trabalhando a festa pela festa, sem a apropriação dos elementos culturais que estas trazem em seu bojo para o entendimento da cultura e da sociedade em geral.

Nessa direção, a PHC colabora no planejamento de propostas adequadas de intervenção que qualificam o cotidiano das práticas educativas, oferecendo aos alunos sistematização lógica dos conhecimentos. Essa concepção, posta por Saviani, toma a prática social como elemento de partida e de chegada, que vem ao encontro das necessidades das escolas localizadas no campo, de forma que oriente a prática pedagógica dos professores. Aqui cabe a seguinte pergunta: Como desenvolver currículos que ampliem e não somente reproduzam as oportunidades de aprendizagem a partir dos eixos e da prática social dos alunos do campo?

Como proposição inicial, esses referidos eixos dialogam com temas como: Ecologia, Desenvolvimento Sustentável, Movimentos Sociais, Economia, Agricultura Familiar, Direitos Humanos, Sistemas de Produção e tantos outros que se queira acrescentar a partir da realidade de cada contexto. Esses temas são trabalhados nas matérias escolares: Matemática, Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências etc.

Para deixar mais claro, é interessante explicitar a visão de Michael Young sobre o desenvolvimento do currículo que trata sobre o aquecimento global, como forma de elucidar o que estamos tratando e propondo. O autor explica um interessante debate que teve com seus colegas na Inglaterra a respeito do componente curricular de geografia, que abordava o aquecimento global e a mudança climática, e para ele não como é possível começar o currículo com esse assunto sem que se saiba primeiro o que é clima. “É preciso ter um conceito razoavelmente claro do que seja o clima antes de poder aprender qualquer coisa sobre aquecimento global e mudança climática. O que pode acabar acontecendo é que, sem esses conceitos, o currículo se transforme em um bate-papo [...]” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1120).

Como se pode perceber, os eixos vão nos ajudando a organizar as atividades educativas, mas elas não retiram os componentes curriculares que se fazem necessários para trazer os temas que vêm ao encontro da prática social dos alunos do campo. Logo, Saviani (2008) ajuda-nos a entender que o trabalho educativo precisa identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos indivíduos, com igual preocupação para as formas mais adequadas, a fim de que, no ato de aprender, os objetivos sejam efetivados. Esse processo de identificação de elementos envolve esforço em ponderar diferenciações entre essencial e acidental, principal e secundário, fundamental e acessório.

Para Gama e Duarte (2017), as atividades essenciais estão caracterizadas por aquilo que a escola não pode deixar de desenvolver. Assim, o processo de escolha dos conteúdos para o currículo não deve se dar de maneira aleatória, mas alicerçado no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta. A problematização da realidade pelo professor como parte do método da prática é fundamental, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica “prioridades (distinguir o que é principal do que é secundário) [...]” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522).

Tal organização dos conteúdos curriculares deverá ter como princípios:

Relevância social do conteúdo; Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e Objetividade e enfoque científico do conhecimento – podem ser destacados; pois estes possuem relação intrínseca entre si e com os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento (da síntese à síntese; simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; ampliação da complexidade do conhecimento e provisoriedade e historicidade dos conhecimentos (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522).

Ressalta-se nesse sentido a importância da formação omnilateral dos indivíduos, um processo que envolve a totalidade da vida humana em contraposição à formação unilateral provocada pela alienação e pela divisão social do trabalho nas relações do sistema de produção capitalista. “Essa passagem contém elementos importantes para uma concepção materialista, histórica e dialética de um currículo escolar no qual o conhecimento objetivo da natureza e da sociedade seja visto como uma parte da luta humana pela liberdade” (DUARTE, 2017, p.112), sobretudo pela superação da exploração do homem pelo homem.

A partir dessa análise, partimos para o fundamento histórico-ontológico na dimensão pedagógica da pedagogia histórico-crítica que contribui para o pensamento do currículo

multisseriado para as escolas no campo. Lavoura e Martins (2017, p. 534) lembram que “o trabalho educativo pautado na pedagogia histórico-crítica não pode negar a dimensão ontológica que é própria da atividade de ensino”. Os mesmos autores ainda consideram que

[...] a ontologia se debruça sobre o processo de constituição e produção da realidade e tendo-se em vista que a educação, para a pedagogia histórico-crítica, é uma mediação da prática social, esta que é ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, a atividade de ensino sempre se realiza concretamente por um horizonte ontológico de compreensão dessa prática social. Tal aspecto é válido para a relação entre ensino e aprendizagem, ou seja, tanto para professor quanto para alunos. Nessa perspectiva, a atividade de aprendizagem possibilita aos alunos a apropriação dos conteúdos escolares necessários para o conhecimento da realidade (dimensão epistemológica) e, ao mesmo tempo, a apreensão dos nexos e relações que lhe permitem compreender e explicar o que essa realidade realmente é (dimensão ontológica) (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534).

Essa assertiva de Lavoura e Martins (2017) torna-se extremamente esclarecedora do aspecto metodológico da PHC no que se refere ao trabalho educativo. Em realce, eles demonstram como se dá o ato de conhecer a partir da prática social que vai além da aparência, uma vez que a melhor forma de conhecer o objeto de estudo é “começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva” (MARX, 2003, p. 47), o que “implica não apenas deter informações caóticas e precárias dessa prática social, mas também compreendê-la como síntese de múltiplas relações e determinações numerosas” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 534). Nota-se que o “processo de transmissão-assimilação do saber por meio do trabalho educativo escolar não deve nem pode fragmentar a dimensão ontológica da dimensão epistemológica, separando ciência e visão de mundo” (LAVOURA; MARTINS, 2017, p. 535).

Transportando esse percurso metodológico para a esfera pedagógica, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, assegura-se uma proposta curricular que tem como fio condutor o eixo integrador que levará em conta:

[...] os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2013, p. 232).

Ao explanar sobre a prática educativa à luz da PHC, faz-se necessário explicitar o método de ensino proposto por Saviani (2013) como forma de elucidar a materialidade dessa

teoria pedagógica e contribuir com a construção de um currículo para as escolas multisseriadas do campo.

Para efeito didático, vamos explicar os cinco passos do método da PHC, tendo como ponto de partida a prática social comum a professores e alunos; deve-se considerar que professores e alunos estão em posições diferentes, ou seja, níveis distintos de compreensão da prática social suscitada pelo conhecimento e pela experiência histórica e social de cada um.

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2013, p. 233).

A partir desse primeiro passo, com a identificação dos principais problemas postos pela prática social, o professor deve ter como ponto de partida o contexto e o entorno em que se encontra a escola ou mesmo de conversas prévias com os alunos e familiares como forma de compreensão da realidade que está trabalhando. Importa dizer que a escola e cada professor, antes de fazerem seu planejamento, precisam conhecer a realidade que estão inseridos, conhecer minimamente o contexto em que vivem seus alunos. Segundo passo: a problematização. A problematização parte das situações-problema vividas no seio da sociedade em que todos nós estamos imersos, oriundas de uma necessidade detectada das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social. Ela representa “o momento do processo em que esta prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo que será trabalhado [...]” (GASPARIN, 2005, p. 36).

O terceiro passo consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos postos pelos problemas percebidos na prática social, ou seja, é o momento em que se apresentam os conteúdos sistematizados e intencionalmente selecionados pelos professores aos alunos. Os alunos apropriam-se dos instrumentos pela transmissão direta ou indireta por parte do professor, por meio da aula, trabalhando-se a formação dos conceitos. O quarto passo do método é

chamado de catarse, que é a síntese, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos” (SAVIANI, 2013, p. 233), ou melhor, é a fase em que os alunos sistematizam o que assimilaram. “É a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo [...]” (GASPARIN, 2005, p. 128).

O último e quinto passo dão-se após a efetivação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos de transformação social. Os alunos chegam ao ponto final – a prática social, compreendida como a ascensão ao nível sintético. É a passagem da síncrese à síntese, o que Saviani (2013) denomina de atividade inicial, que supõe uma heterogeneidade (no ponto de partida) para uma homogeneidade possível (no ponto de chegada):

[...] o movimento que vai da síncrese (“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”) 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, 2013, p. 235).

No trecho citado, o autor demonstra que o processo educativo avança do ponto de partida ao ponto de chegada, saindo de um estado de síncrese para a síntese, passando pela problematização e mediação da análise para uma transmissão e assimilação do conhecimento, exigindo que se assegure na organização curricular a relação dos nexos dos diferentes conteúdos, bem como de uma etapa ou ano escolar (GAMA; DUARTE, 2017). Isso revela a intrínseca relação do conhecimento anterior com os novos conhecimentos adquiridos para o alcance do conhecimento concreto, em uma perspectiva de totalidade.

Nesse ponto, o aluno pode evidenciar o conceito apreendido. A esse respeito, apoiados em Vygotsky (1998), percebemos que a apropriação de objetivações que requerem a elaboração de conceitos é um processo de caráter produtivo que propicia a abstração dos objetos (do conteúdo trabalhado) e suas propriedades, relacionando-as com outras abstrações e generalizações. Nesse processo, o aluno pode desenvolver teorizações que lhe permitam pensar sua realidade concreta, capturando os aspectos ocultos de sua consciência.

Ressalta-se “que esse processo não é linear, estanque e/ou compartimentalizado, justamente por apoiar-se filosoficamente numa base lógica de cunho dialético-materialista” (MARSIGLIA; SAVIANI, 2017, p. 4). Portanto, é mais apropriado falar dessa preposição

metodológica de “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2007, p. 74), em vez de pensar o método como uma sequência cronológica.

Nessas breves colocações sobre a pedagogia histórico-crítica e seu método pedagógico, reitera-se a possibilidade de essa pedagogia ser trabalhada na educação no campo, pois a prática social como ponto de partida e de chegada bem como a orientação pedagógica na atividade educativa da PHC estão condizentes com o desenvolvimento e o trato didático para o meio rural.

Dessa forma, Saviani (2016, p. 25) assevera que “as condições que o homem do campo vive hoje são determinadas pelo estágio atingido pela humanidade na época atual. É nesse contexto que se dá a prática social global dos homens do campo”. Aqui reside o trabalho do professor no que concerne à compreensão dos eixos integradores para articular o currículo com a vida e os problemas que envolvem a realidade do campo, para partir dos problemas postos na prática social dos alunos. Para tanto, o professor precisa conhecer a realidade em que está inserido em sua totalidade, dominar a teoria da PHC e os conteúdos a que se propõe trabalhar para que ele possa realizar uma práxis transformadora que contribua com a formação humana para além do capital.

4 CONSIDERAÇÕES

Ao longo das discussões aqui promovidas, ressaltamos a importância do conhecimento científico na base curricular para as escolas multisseriadas no campo. Isso implica contribuir para o acesso da classe trabalhadora nas tarefas de interpretar a realidade social e política que envolve concretamente os três eixos: terra, trabalho e historicidade, o que consiste na própria luta do homem do campo, vislumbrando uma nova sociedade. Para tanto, faz-se necessário ampliar o nível de conhecimento dos trabalhadores para que estes possam desnudar as questões que estão postas na atual realidade política, econômica, social e cultural que envolve a sociedade em sua totalidade. Daí a importância do conhecimento científico que possibilita conhecer as causas que geram as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem.

Nesse sentido, o presente artigo procurou, no decorrer do texto, evidenciar a importância do conhecimento das ciências e da educação sintetizadas nas teorias educacionais, articuladas com o trabalho educativo, possibilitando a construção de uma perspectiva educativa que

favoreça o conhecimento da realidade concreta e o empenho em compreender a educação com base no desenvolvimento histórico a partir das condições materiais da humanidade. Importa considerar que, para os filhos da classe trabalhadora, sua inserção na educação escolar pode ser a única oportunidade de acesso à aquisição dos conhecimentos filosóficos, artísticos e estéticos elaborados pela humanidade. Desse modo, não há nenhuma utilidade para os alunos construir um currículo em torno de sua experiência, do imediatismo de sua cotidianidade, pois isso os deixaria na mesma condição do senso comum, com seu cotidiano alienado, apenas com os preconceitos que passam para ele sobre o mundo que o rodeia sem poderem interpretá-lo e, possivelmente, transformá-lo.

Por fim, este estudo também procurou demonstrar que o pensar sobre o currículo é muito mais complexo do que se imagina, abrindo ao pesquisador de educação um amplo leque de questões que precisam ser investigadas, a fim de esclarecer que a não correspondência das propostas curriculares com a realidade das escolas as faz inoperantes no processo educativo das salas multisseriadas.

Pondera-se que não existe uma única forma de pensar uma proposta curricular para as escolas multisseriadas. Aqui não se fecham os olhos para outras propostas curriculares com base em outras teorias pedagógicas contra-hegemônicas, mas procura-se alertar que para cada realidade há a necessidade de analisar sua situação concreta. Buscamos, em linhas gerais, contribuir com as discussões de uma proposta curricular pautada por uma teoria que possibilite o desenvolvimento do educando de forma que cada aluno e professor possam se posicionar criticamente diante da realidade que se apresenta.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os Movimentos Sociais do Campo e a Universidade: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos. *In*: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/5.15.pdf. Acesso em: 21 jan. 2020.

BEZERRA, Maria Lucila; BACELAR, Tânia. Introdução: as concepções contemporâneas de ruralidade e suas singularidades no Brasil. *In*: MIRANDA, Carlos; SILVA, Heithel (Orgs.). **Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras**. Brasília: IICA, 2013. p. 35-76.

BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-121.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Cqgn6mVxtGt7fLNpTgXwS5L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2020

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300521. Acesso em: 17 nov. 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160917>. Acesso em: 13 fev. 2020.

LIMA, Paulo Gomes. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho: Unasp, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2725>. Acesso em: 11 jul. 2020

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; SAVIANI, Dermeval. Prática pedagógica alfabetizadora à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 3-13, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/31815>. Acesso em: 11 jul. 2020

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergência entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: 29.^a REUNIÃO ANUAL DA

ANPED, 2006. **Anais...** 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/17012018_fundamentos_psicologicas_da_pedagogia_hc.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete currículo escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira-Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/curriculo-escolar/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

ORSO, Paulinho José. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016. p. 91-113.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. In: X SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR: 30 ANOS DO HISTEDBR (1986 – 2016). **Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39. ed. São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. Entrevista (concedida a: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356581661_MODO_DE_PRODUCAO_E_A_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA/link/63813c3b554def61936ef9a0/download. Acesso em: 30 jul. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5749639/mod_resource/content/1/Escola-e-democracia-para-alem-da-teoria-da-curvatura-da-vara.pdf. Acesso em: 03 jun. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento. **Movimento-Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 16/12/2020

Aprovado em: 07/05/2022

Publicado em: 14/07/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.