



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Ribeiro, Márden de Pádua; Zanardi, Teodoro Adriano Costa
AS CONCEPÇÕES MARXISTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI
EM RELAÇÃO À TEMÁTICA DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES AO CURRÍCULO1
Educação em Revista, vol. 34, e186783, 2018
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698186783

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005044>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

AS CONCEPÇÕES MARXISTAS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE DERMEVAL SAVIANI EM RELAÇÃO À TEMÁTICA DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES AO CURRÍCULO¹

MÁRDEN DE PÁDUA RIBEIRO - (<https://orcid.org/0000-0001-7059-7461>)*

Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte, Belo Horizonte, MG, Brasil

TEODORO ADRIANO COSTA ZANARDI - (<https://orcid.org/0000-0003-4742-9288>)**

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

RESUMO: O presente artigo traz à tona as contribuições do educador brasileiro Dermeval Saviani ao campo do currículo. Para isso, utiliza de pesquisa bibliográfica resgatando os princípios marxistas de sua obra, articulando-os ao campo do currículo tendo como pano de fundo a temática do conhecimento. O trabalho utiliza também comentadores de Saviani de modo a tornar mais completa e diversificada a análise. Resgatar as contribuições de Saviani ao currículo é importante em um momento que o campo se afasta da temática do conhecimento (MOREIRA, 2001, 2002, 2007, 2010, 2012) ao priorizar as articulações com a cultura sob viés marcadamente pós-estruturalista. Assim, as concepções de Dermeval Saviani se mantêm atuais e polêmicas ao campo, ao defender uma concepção de conhecimento que acolhe princípios de universalidade, e que prioriza a necessidade do currículo como um vetor de transmissão dos conhecimentos tidos como patrimônios da humanidade.

Palavras-chave: Currículo; Dermeval Saviani; Conhecimento.

DERMEVAL SAVIANI'S MARXIST CONCEPTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY IN RELATION TO KNOWLEDGE THEMES: CONTRIBUTIONS TO THE CURRICULUM

ABSTRACT: This article brings to light the contributions of the Brazilian educator Dermeval Saviani to the curriculum's field. To do so, we did a bibliographical research, rescuing Saviani's Marxist principles in his work, articulating them to the curriculum's field against the background of

*Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Belo Horizonte (FACISABH). Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa de Formação Docente (GEPFOR-FACISABH). Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas. E-mail <mardendepadua@yahoo.com.br>.

**Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Coordenador do Grupo de Pesquisa Currículo crítico, educação transformadora: políticas e práticas. E-mail: <zanardi@pucminas.br>.

knowledge theme. The paper also uses Saviani commentators to present a more complete and diverse analysis. Rescuing Saviani's contributions to the curriculum is important at a time when the field moves away from the knowledge theme (MOREIRA, 2001, 2002, 2007, 2010, 2012) by prioritizing articulations with the culture under a sharply post-structuralist bias. Thus, the conceptions of Dermeval Saviani remain current and controversial to the field, because they defend a conception of knowledge that embraces principles of universality and prioritizes the curriculum's necessity as a vector of transmission of knowledge considered as patrimony of humanity.

Keywords: Curriculum; Dermeval Saviani; Knowledge.

INTRODUÇÃO

A concepção de conhecimento é fundamental para a compreensão do legado que se pretende transmitir para as gerações futuras. Nestes termos, o currículo emerge como valioso campo para a apresentação das várias concepções de conhecimento escolar e, consequentemente, possibilita o desvelamento da sociedade que se pretende construir.

Com o advento do projeto de um currículo nacional, ou seja, uma Base Nacional Comum Curricular, emerge um redesenho das políticas curriculares que envolvem de maneira cristalina uma concepção curricular fundada na pretensão de clareza, neutralidade, científicidade, universalidade e objetividade do conhecimento a ser promovido pela escola. Em suma, o que está em jogo em tempos de Base, é a velha questão sempre central ao campo do currículo: o que os alunos devem saber?

Responder a essa questão traz à tona a necessidade de se discutir, analisar e problematizar a temática do conhecimento, e do conhecimento recontextualizado na escola: conhecimento escolar. A temática do conhecimento é matéria-prima do campo do currículo, desde suas raízes tecnicistas oriundas dos estudos de Ralph Tyler.

No entanto, responder a essa questão central – o que os alunos devem saber? – não é tarefa simples e coloca em questão um jogo de disputas de distintas concepções de educação, de sociedade e de mundo. Por essa razão, respostas diferentes são dadas por teóricos, curriculistas ou não, fazendo com que o tema do conhecimento esteja longe de ser consensual nos debates educacionais. O campo do currículo mostra-se fecundo para essa discussão e comporta concepções diferentes acerca do conhecimento e do conhecimento escolar, conforme aponta Ribeiro (2017). Antônio Flávio Barbosa Moreira tem sido, nas últimas décadas, o estudioso do campo que mais se preocupa com a articulação currículo-conhecimento através do processo de recontextualização

(MOREIRA; CANDAU, 2008). O autor também procura defender em seus trabalhos a articulação dos conhecimentos tidos como universais com os saberes existentes no senso comum, no sentido de problematizar a ideia de universalidade dos conhecimentos, buscando associá-la sempre a critérios de legitimação de determinados grupos que conferem prestígio a certos saberes em detrimento de outros (MOREIRA, 2001, 2002, 2007, 2010, 2012).

Anteriormente a Antônio F. B. Moreira há toda a contribuição de Paulo Freire no tocante ao conhecimento. Sabe-se que Paulo Freire não era um curriculista, mas suas problematizações em relação aos saberes e conhecimentos, desde a década de 1960, influenciaram toda uma geração de autores no campo da teoria curricular crítica, como bem observa Moreira (1990) e Paraíso (1994). A concepção de Freire (1992, 1996, 2013) em relação ao conhecimento vai em direção da valorização dos saberes comuns da realidade concreta dos sujeitos, como ponto de partida para uma construção dialógica com os conhecimentos tidos como universais, os quais o autor chama de conhecimentos-padrão. Em obra escrita com Ira Shor, Paulo Freire sintetiza com precisão sua concepção:

O chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas. Agora, a questão é a seguinte: sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?” Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês de primeira (risadas), ele acentua a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. O professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa. Você está vendo? Acho que é dessa forma que os professores podem refletir sobre o medo que eles têm da rejeição dos estudantes e também sobre o medo que têm das formas padronizadas (FREIRE; SHOR, 1986, p. 49).

Ainda dentro da temática do conhecimento, outro autor que tem contribuído ao campo curricular é o curriculista inglês Michael Young, que traz o conceito de conhecimento especializado como sinônimo de currículo e alça-o à condição de conhecimento poderoso. Para Young (2007, 2010, 2011, 2013, 2016) o papel do currículo é a transmissão do conhecimento poderoso, aquele que é universal e objetivo, patrimônio da humanidade, a todos os alunos, especialmente de camadas populares. O autor inglês chega a defender que não cabe à escola, e, portanto, ao currículo, o trabalho com os

saberes da experiência dos alunos. Em passagem elucidativa, a ênfase na transmissão do conhecimento poderoso e certo desprezo pelos saberes da experiência podem ser observados:

O conhecimento escolar (em outras palavras, o currículo) e o conhecimento cotidiano são constituídos por conceitos que diferem tanto em sua estrutura como em seu propósito. Os conceitos do cotidiano, que as crianças adquirem enquanto crescem, capacitam-nas a dar sentido ao mundo ao seu redor. Apesar de serem conceitos que servem apenas para contextos específicos, eles são flexíveis e adaptáveis a novos contextos e novas experiências. A experiência, nesse sentido, pode ser entendida como a aquisição de mais e mais conceitos que servem para contextos específicos. No entanto, a coerência desse conhecimento do dia a dia está vinculada a contextos particulares e, sem a oportunidade para se engajar com conceitos de um currículo baseado em disciplinas, o entendimento das crianças fica inevitavelmente limitado a esses contextos específicos e suas experiências cotidianas. Por outro lado, os conceitos associados a um currículo baseado em disciplinas não estão ligados a contextos específicos e sim conectados uns aos outros, assim como às teorias subjacentes de cada uma das disciplinas, legitimadas por sua comunidade de especialistas. É por conta dessa diferença de estrutura que os alunos que têm acesso a esses conceitos são capazes de generalizar para além de sua experiência. Além disso, essa estrutura do conhecimento especializado provê a lógica educacional para o currículo e suas ligações com os propósitos mais abrangentes da escolarização. (YOUNG, 2013, p. 238)

Para o autor, o conhecimento poderoso é aquele cuja escola tem obrigação crucial de transmitir, e se trata do conhecimento especializado, objetivo, científico cuja tarefa do currículo é mais a transmissão e menos a sua problematização. O autor inglês utiliza como sinônimos de conhecimento poderoso,

(...) o *conhecimento independente de contexto* ou *conhecimento teórico*. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2007, p. 1296).

A concepção de Michael Young acerca do conhecimento se distancia frontalmente de Paulo Freire e do curriculista Antônio Flávio Barbosa Moreira, e acaba por guardar muitas semelhanças com o teórico que será o objeto de estudo do presente texto: Dermeval Saviani. Na mesma esteira, a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani admite a possibilidade de universalidade do conhecimento e concebe que a função social da escola é prioritariamente a transmissão desses conhecimentos considerados patrimônios da humanidade.

Este trabalho pretende analisar a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani no que tange à concepção de conhecimento, tendo o currículo como pano de fundo, sempre buscando ressaltar

suas raízes marxistas no tocante à função social da escola. A proposta de trabalho se desenvolverá, portanto, por uma revisão dos conceitos fundamentais de Dermeval Saviani no tocante ao conhecimento escolar buscando ir além de sua obra *Escola e Democracia*, bem como colocá-lo em diálogo com seu discípulo mais proeminente ao campo do currículo (Newton Duarte) e buscando complementos na tese de doutorado de Júlia Malanchen, que faz um mergulho na concepção savianista de conhecimento através da Pedagogia Histórico-Crítica. Para realizar tal tarefa, buscou-se uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002) que perpassou pelas obras mais recentes do referido autor, até as já consideradas clássicas na educação brasileira.

CONHECIMENTO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA DE SAVIANI

No final da década de 1970, portanto, ainda sob o regime militar, Dermeval Saviani começa a consolidar sua concepção pedagógica revolucionária que mais tarde, já na década de 1980, viria a ser chamada pelo nome de Pedagogia Histórico-Crítica. Certamente uma das contribuições mais importantes no âmbito de debate pedagógico brasileiro.

Uma concepção pedagógica revolucionária que tem na temática do conhecimento seu epicentro. Como o próprio afirma: “Situai-me, pois, explicitamente no terreno do materialismo histórico, afirmado-o como base teórica de minha concepção educacional contra as interpretações reducionistas e dogmáticas que a moda estimulava”. (SAVIANI, 2003a, p.15).

Com o passar dos anos, por diversas vezes através de suas inúmeras edições, Dermeval Saviani revisitou sua teoria, mas sempre vinculado rigorosamente ao materialismo histórico como base, entendendo a escola como possibilidade de resistência para além da mera reprodução e comprometido com a transformação revolucionária da sociedade. São premissas que ele e outros que seguiram suas teorias nunca abriram mão.

O que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico-objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003a, p. 88).

Sua raiz marxista se evidencia a partir do acolhimento da ideia de materialismo histórico presente na citação acima. Saviani (2003a)

no capítulo intitulado *Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica* ressalta que inicialmente denominava sua concepção por *Pedagogia dialética*, no sentido do materialismo histórico tal qual entendido por Karl Marx. Entretanto, Saviani (2003a) entendeu que tal expressão resultava em sentidos muito amplos de entendimento e passou a conceituar sua pedagogia como histórico-crítica, em contraposição à lógica crítico-reprodutivista e fiel ao materialismo histórico e dialético presente em Marx. Tal expressão o acompanhou no restante de suas obras (SAVIANI, 1996, 2003b, 2012, 2016).

A adoção do materialismo histórico-dialético não pode ser entendida de maneira “didatizante”, como uma mera sequência de passos para se ensinar conteúdos escolares. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, portanto, um projeto de sociedade e de educação, na perspectiva da superação da sociedade capitalista. A formação almejada pela Pedagogia Histórico-Crítica é a formação de um ser humano omnilateral, ou seja, uma individualidade livre e universal, como ressalta Duarte (2016).

Trata-se de situar essa pedagogia num projeto que parte da contradição entre, por um lado, a função específica da escola de socialização do saber sistematizado e, por outro, o fato de o conhecimento ser parte dos meios de produção e sua propriedade não poder ser plenamente socializada no capitalismo (SAVIANI, 2003b).

É oportuno destacar inicialmente que, num currículo pautado na Pedagogia Histórico-Crítica, o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Para o autor, essa concepção tem a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo tendo como premissa a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua conservação. “Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida esta manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2003a, p. 93).

Cientes de que a Pedagogia Histórico-Crítica comprehende toda uma concepção de educação e de mundo, é que decidimos aqui delimitar a concepção que essa Pedagogia possui acerca do conhecimento e sua relação intrínseca com o currículo. Curiosamente, em sua tese, Malanchen (2014) observa que embora a Pedagogia

Histórico-Crítica possua contribuições às teorias de currículo, seu levantamento não encontrou nenhuma dissertação ou tese que tratasse especificamente da articulação entre essas duas dimensões. Essa foi inclusive a justificativa da autora para realizar uma tese que formulasse uma proposta histórico-crítica ao currículo. Para pensar o conhecimento nessa perspectiva, é necessário compreender que para Saviani (2003a, 2003b, 2016), o saber objetivo convertido em saber escolar é um dos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nesse sentido, para Saviani (2003b, p. 7) “dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo”, ou seja, ele expressa leis que regem a existência dos fenômenos, então, trata-se de algo cuja validade é universal. O autor observa que isso se aplica tanto aos fenômenos naturais como sociais, e completa: “Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar” (Idem, p. 58).

No entanto, também observa que tais conhecimentos são sempre históricos, isto é, o desenvolvimento destes é condicionado historicamente. Assim, o saber que interessa especificamente à educação é aquele que “emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2003b, p. 7). Mas para chegar nesse resultado é preciso tomar como matéria-prima, o saber objetivo produzido historicamente.

Com essa explicação, o autor reitera a importância da historicização como elemento central para se compreender a questão da objetividade e da universalidade, sem relacioná-las, portanto, com a neutralidade pressuposta pelos positivistas. Com isso, Saviani (2003a, 2003b) deixa claro qual saber deve ser transmitido na escola, conforme os fundamentos histórico-críticos: o saber objetivo.

Segundo Duarte (2016), quando Dermeval Saviani define o saber objetivo como elemento central da Pedagogia Histórico-Crítica, delimitando-o como saber que deve compor necessariamente o currículo escolar, isso não significa defender um tipo de saber asséptico ou pretensamente neutro, pautado no raciocínio positivista. Ao contrário, Saviani (2003a) argumenta que é possível negar a neutralidade e afirmar a objetividade. Tal qual Duarte (2016) assevera, isso é possível, pois não existe saber desinteressado, porém não é todo interesse que impede a objetividade. Objetividade não é sinônimo de neutralidade. Saviani (2003b, p. 57) esclarece essa questão:

Importa, pois, compreender que a questão da neutralidade (ou não-neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto objetividade (ou não objetividade) é uma questão

gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere. Por aí se pode perceber que não existe nenhum conhecimento desinteressado; portanto, a neutralidade é impossível. Entretanto, o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade.

E completa em outra obra:

[...] sabemos que as concepções que os homens elaboraram não têm apenas um caráter gnosiológico, isto é, relativo ao conhecimento da realidade, mas também ideológico, isto é, relativo aos interesses e necessidades humanas. Em suma, o conhecimento nunca é neutro, ou seja, desinteressado e imparcial [...] Mas esses dois aspectos não se confundem, não se excluem mutuamente e também não se negam reciprocamente. Ou seja: não se trata de considerar que os interesses impedem o conhecimento objetivo nem que este exclui os interesses. Os interesses impelem os conhecimentos e, ao mesmo tempo, os circunscrevem dentro de determinados limites. (SAVIANI, 2012, p. 66).

Malanchen (2014) analisa que para saber quais interesses impedem e quais exigem objetividade é necessário abordar o problema em termos históricos, no âmbito do desenvolvimento de situações concretas. Assim, o saber objetivo não exclui propriamente o caráter ideológico. Mas a partir da interpretação das palavras do autor, parece haver uma espécie de articulação entre o caráter gnosiológico e ideológico do conhecimento. A partir desta explicação, Saviani (2003) defende que a função social da escola tem a ver com este saber de caráter universal e que essa universalidade está inteiramente ligada à objetividade, portanto, ao saber objetivo. De acordo com o autor:

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). Aliás, o que se convencionou chamar de saber escolar não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo, disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização. (SAVIANI, 2012, p. 62).

O currículo seria, então, o saber objetivo organizado e sequenciado de maneira a possibilitar seu ensino e sua aprendizagem ao longo do processo de escolarização. A organização do conhecimento na forma de currículo escolar, na visão de Duarte (2016) trabalha com a unidade entre a objetividade e a subjetividade, considerando-se que há critérios objetivos contidos no próprio conhecimento que estabelecem níveis progressivos de complexidade e, por outro lado, o sequenciamento dos conteúdos escolares deve levar em conta as características do psiquismo dos sujeitos envolvidos na atividade educativa.

À educação cabe, neste processo, a formação da consciência revolucionária do ser humano, e isso está articulado aos conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do

currículo, para que os indivíduos possam compreender as leis que dirigem a realidade objetiva. “Entendemos que, ao definir qual formação se pretende ofertar aos indivíduos, a escola influencia, indiretamente, a maneira como os mesmos poderão intervir na sociedade. Por isso, as tensões e debates sobre currículo têm um forte caráter político” (DUARTE, 2016, p.74).

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica considera como prioritário que na escola sejam trabalhados os conteúdos num processo educativo intencional, e isto representa um trabalho com o conhecimento objetivo e universal, portanto, comprehende que o conhecimento tem um caráter histórico. Deste modo, é o conhecimento científico, bem como o artístico e o filosófico, que devem ser considerados na organização do currículo juntamente com sua vinculação às exigências teóricas e práticas da formação dos homens.

Na Pedagogia Histórico-Crítica concebe-se o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre as classes, que envolve questões ideológicas, políticas e pedagógicas (SAVIANI, 2016). Ao considerarmos isso, a organização do currículo deve propiciar não somente meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, como, também, o movimento de contradição que existe na sociedade e o modo como a classe trabalhadora nele se insere. O currículo da escola passa a ser, nessa perspectiva, uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente. Tal ideia é aqui sintetizada por Saviani e Duarte (2012, p. 3)

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção do conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos.

Trata-se, portanto, de uma concepção de currículo na qual a unidade entre conteúdo e forma apoia-se explicitamente numa perspectiva materialista, histórica e dialética do significado do conhecimento para a prática social coletiva de luta pela superação da sociedade de classes, isto é, pela superação da propriedade privada dos meios de produção, da divisão social do trabalho, em suma, de superação da alienação.

Nesse sentido, Duarte (2016, p. 84) tenta articular toda essa concepção de valorização do conhecimento universal, sem desmerecer os saberes do senso comum: “por um lado o trabalho educativo não deve ignorar o conhecimento cotidiano, mas também não pode tê-lo como limite ou referência principal.” Em outras palavras, o autor defende que é preciso ir além, centrando o currículo escolar no trabalho de apropriação do saber sistematizado.

É interessante explicitar que neste ponto específico, Dermeval Saviani e Paulo Freire se aproximam. Além de citação freireana já mencionada na introdução, em que ele defende a apropriação dos conhecimentos padronizados desde que problematizados, assim, reitera que não pode o educador progressista sonegar tais conhecimentos aos educandos, Freire (1992) ainda faz uma defesa, em *Pedagogia da Esperança* da transição da curiosidade ingênua para a criticidade como fator fundamental para a emancipação dos educandos.

Em outras palavras, o saber imediato, cotidiano, é a sabedoria ingênua, desarmada de métodos rigorosos de aproximação ao objeto, “mas que, nem por isso, pode ou deve ser, por nós, desconsiderada. Sua necessária superação passa pelo respeito a ela e tem nela o seu ponto de partida” (FREIRE, 1992, p. 82). A aproximação com Saviani (1996, p. 2) é inegável:

Passar do senso comum à consciência filosófica significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada.

Vale à pena trazer Paulo Freire nesse momento por dois motivos: primeiro, para desconfiar de algumas possíveis interpretações que tentam colocar ele e Dermeval Saviani como opositos em relação à concepção de conhecimento. Segundo, por acreditar que ao defender possíveis aproximações, percebem-se melhor também suas diferenças. Acreditamos, desse modo, que a principal distinção entre eles seja de ênfases.

Enquanto Dermeval Saviani enfatiza a transmissão dos conhecimentos tidos como patrimônios da humanidade, objetivos e científicos, nas escolas, Freire (2013, 1992, 1993, 1996) prioriza a problematização desses conhecimentos a partir da realidade dos educandos, através de um diálogo educador-educando mediados pelo mundo. Não significa dizer que Dermeval Saviani desvaloriza a problematização dos conhecimentos, ao contrário, o autor ressalta a importância de se compreendê-los criticamente, a questão é que,

em nosso entendimento, ele irá enfatizar ao longo de suas obras a transmissão destes conhecimentos sem tomar a realidade dos educandos como ponto de partida fundamental no processo e colocando em segundo plano a dimensão do diálogo. É como se, na lógica freireana, Dermeval Saviani abordasse a transmissão do conhecimento através de um processo em que A fala para B, e não A com B.

Para Malanchen (2014) a defesa, feita por Saviani, da objetividade dos conteúdos escolares não implica a desconsideração dos aspectos subjetivos da atividade humana em geral e da atividade educativa em particular. “O valor universal dos conhecimentos não está em conflito com o fato de que eles são sempre produzidos em condições sociais específicas e por indivíduos temporal e espacialmente situados” (MALANCHEN, 2014, p. 143).

Saviani (1996, 2003a, 2003b, 2012, 2016) reitera que o saber escolar é dominado pela burguesia e por isso precisa ser socializado e apropriado pela classe trabalhadora. Mas não é pelo fato de ser dominado pela burguesia, que esse saber é intrinsecamente burguês. Ele explica: “Daí a conclusão: esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, colocando-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras” (SAVIANI, 2003a, p. 55).

Portanto, é fundamental para ele acabar com essa sonegação, uma vez que é pela apropriação deste saber escolar por parte dos trabalhadores que “[...] serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhes imprimirão os caracteres proletários” (SAVIANI, 2003a, p. 55). Essa ênfase na socialização desses conhecimentos universais tem o objetivo de possibilitar à classe trabalhadora dominar o que os dominantes dominam, que para Saviani (1996, 2003a, 2003b, 2012, 2016) é condição de libertação.

Acolher a ideia de conhecimento universal e de saber escolar como aquele que emerge do trabalho educativo, é operar com a noção de que o conhecimento tem como princípio a realidade cognoscível. Dessa forma, Saviani (2003b, 2012) critica com veemência posições subjetivistas e relativistas. Ao explicar sua concepção marxista de conhecimento, Saviani (2012b, p. 63) a esclarece:

[...] claramente realista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, move-se no âmbito de dois princípios fundamentais: 1. As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2. A realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitam a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer.

Tanto Duarte (2016) como Malanchen (2014) concordam que trabalhar na escola com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos necessita da perspectiva histórica, materialista e dialética da objetividade e da universalidade do conhecimento, considerando-se tanto o vir a ser histórico da apropriação da realidade natural e social pelo pensamento, como também os vínculos entre o desenvolvimento do conhecimento e as próprias demandas da formação humana. Assim, Saviani (2003a, 2003b) explicita que, o objeto da educação lida com a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, de acordo com Malanchen (2014) tem-se que a função da educação, mais especificamente da educação escolar: que é a de identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, conhecida, no marxismo, como formação humana omnilateral, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos.

Para Saviani (2003) outras áreas de estudos das Ciências Humanas estão voltadas especificamente para as ideias, os conceitos, os valores, os símbolos, as atitudes e as habilidades humanas como objetos externos de estudo. Já no caso dos estudos em Educação, como alerta Malanchen (2014), o interesse se volta para a apropriação desses objetos pelos sujeitos, pelas novas gerações, formando-se, assim, o que Saviani (2003) chama de segunda natureza humana que se constrói sobre a base da primeira, a natureza biofísica. Entende-se, dessa maneira, que a natureza humana não nasce com o indivíduo, deve ser produzida por ele sobre a base biológica.

Retomando então à questão dos conteúdos necessários à incorporação dessa segunda natureza humana, Saviani (2003, p. 13) fornece uma saída: “Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” na ação de selecionar conteúdos. Distinguir entre o principal, fundamental, e o secundário, em outras palavras, significa dizer que o autor defende a socialização dos clássicos, entendido por ele como esse elemento essencial e fundamental: “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães” (SAVIANI, 2003, p.18).

Tanto Saviani (2003) quanto Duarte (2016) concebem o clássico como aquele conhecimento que extrapola o tempo, isto é, o momento

em que foi produzido. Relaciona-se, portanto, a sua capacidade de permanência histórica e ao mesmo tempo se tornar referência. Pois ainda que seja produzido em conjuntura histórica específica, tais conhecimentos clássicos conseguem captar questões centrais (nucleares) que para os autores, dizem respeito à identidade do humano como um ser que se desenvolve historicamente. Buscando um tom bastante propositivo, Saviani (2003b, p. 69) procura delimitar um “como fazer” para que a escola consiga de fato garantir sua função social, a de transmitir os conteúdos universais, clássicos para aqueles que não o possuem:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão 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 graduação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos.

Duarte (2016, p. 87) complementa:

Deste modo, a apropriação dos conceitos científicos promove o desenvolvimento das funções psicológicas de maneira a permitir a compreensão dos processos essenciais da realidade, condição necessária, ainda que não suficiente, para sua transformação pela prática social. A apropriação dos conhecimentos científicos promove formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, cria novos níveis de desenvolvimento humano e proporciona um entendimento mais articulado da realidade.

Buscado superar por incorporação os métodos tradicionais e novos, a proposta de Saviani (2003b) deixa clara a ênfase na sistematização e ordenação dos conhecimentos visando sua transmissão e assimilação. Ainda que o autor faça ponderações no sentido de não desconsiderar iniciativas dos alunos, nem o diálogo com eles, fica evidenciado a prioridade no aspecto transmissor por parte do professor.

Desse modo, Saviani (2003b) se mostra especialmente preocupado com o que entende por descaracterização do trabalho educativo, sob o contexto no qual tudo passa a ser currículo. Assim o currículo deixa de ser o conjunto de atividades nucleares da escola, isto é, a ordenação dos conhecimentos universais, fruto do saber objetivo, para transmissão aos alunos, visando sua emancipação. Nos moldes de Michael Young, Dermeval Saviani imbrica currículo e conhecimento, atrelando a função social da escola para sua transmissão.

É por essa razão que Saviani (2003b) critica o excesso de datas comemorativas, que para ele, secundárias como são, se excessivas, apenas atrapalham a função nuclear de transmissão dos conhecimentos objetivos.

Não é demais lembrar que este fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução; em seguida, a semana santa; depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, semana do folclore, semana da pátria, jogos da primavera, semana da criança, semana do índio, semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2003b, p. 16).

Fica evidente que, para Saviani (1996, 2003a, 2003b, 2012), a função da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, e é partindo dessa premissa que o autor comprehende currículo como: “(...) a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando a função que lhe é própria. (SAVIANI, 2003a, p. 18). O autor pondera ainda que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. “Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (idem, p.18). E conclui: “Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de saber escolar” (idem, p. 18).

Desse modo, para Saviani (2003b), democracia no processo de ensino na escola significa a desigualdade no ponto de partida que deve tornar-se igualdade no ponto de chegada. “Isso ocorre por meio da seleção do conhecimento que será trabalhado, o qual deve propiciar aos indivíduos aquilo que não está posto no ponto de partida, ou seja, o acesso à cultura erudita, ao clássico” (MALANCHEN, 2014, p. 156). Para a Pedagogia Histórico-Crítica, a transmissão dos conhecimentos mais elaborados, de caráter universal e clássico, como função social da escola, possibilita aos alunos um ponto de chegada comum e uma possibilidade real de emancipação tendo em vista que para Saviani (1996, 2003a, 2003b, 2012, 2016), a apropriação desses conhecimentos por parte da classe trabalhadora, desenvolve formas psíquicas superiores que lhes dão condição para transformar a realidade.

Por essa razão, Saviani (2003a) entende a cultura popular como um ponto de partida importante, desde que a escola possibilite ao aluno ir além da mesma, em busca de um saber erudito. É comum nas obras do autor, termos que remetem a uma perspectiva evolucionista e hierarquizada dos saberes, tais como: formas mais desenvolvidas de conhecimento, saberes mais elaborados, saberes superiores, saber erudito. Sem problematizar nem negar essas dimensões, o autor é claro na defesa da apropriação do saber elaborado, para que a própria cultura popular passe a ser expressa de modo mais elaborado.

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses. (SAVIANI, 2003, p. 95).

Tal questão é também aqui percebida ao analisar a função da Pedagogia Histórico-Crítica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2003a, p. 9).

Malanchen (2014, p. 163) ao defender o currículo sob o prisma Histórico-Crítico reitera: “Quando defendemos o conhecimento mais desenvolvido, como aquele que deve ser transmitido nas escolas por meio dos currículos, estamos defendendo o conhecimento que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais livre e universal, sendo critério a emancipação humana”. Em outra passagem, defende que “busquemos 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. 181). Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se num contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção.

Nesta perspectiva hierárquica do conhecimento, há claramente um saber objetivo, sistematizado, que para Dermeval Saviani, ao longo de sua obra, se associa à ideia de verdade. A visão relativista pós-moderna da verdade, duramente criticada por Duarte (2016), não interessa às formulações da Pedagogia Histórico-Crítica. Duarte (2016) defende que os conhecimentos são históricos e, portanto, podem ser modificados, superados, contestados e refutados, o que lhes confere relatividade histórica. Mas nesse processo histórico de construção do conhecimento os seres humanos produzem verdades que passam a ter um valor absoluto. A esse respeito, Lênin tece pertinentes problematizações:

[...] existe uma verdade objetiva, isto é, pode haver nas representações humanas um conteúdo que não depende do sujeito, que não depende nem do homem nem da humanidade? Se sim, podem as representações humanas que exprimem a verdade objetiva exprimí-la de uma vez, integralmente, incondicionalmente, absolutamente, ou apenas de maneira aproximada e relativa? Esta segunda questão é a questão da relação entre a verdade absoluta e a verdade relativa. (LÊNIN, 1982, p. 92).

Em outra passagem da mesma obra, o revolucionário russo sintetiza de forma brilhante, do ponto de vista da dialética, como a verdade pode ter elementos de relativismo sem se reduzir a isso, sem negar a existência de verdades objetivas:

A dialética, como já Hegel explicava, contém um elemento de relativismo, de negação, de scepticismo, mas não se reduz ao relativismo. A dialética materialista de Marx e Engels contém certamente o relativismo, mas não se reduz a ele, isto é, reconhece a relatividade de todos os nossos conhecimentos, não no sentido da negação da verdade objetiva, mas no sentido da condicionalidade histórica dos limites da aproximação dos nossos conhecimentos em relação a esta verdade. (LÊNIN, 1982, p. 103):

É possível dizer, nesse sentido, que a relatividade do conhecimento humano compreendida pelo materialista histórico e dialético é bem distinta do relativismo presente na base do pensamento pós-moderno, pois o conhecimento enquanto processo, tem por fundamentos e conteúdos objetivos, o domínio dos fenômenos, das leis do mundo.

Malanchen (2014) e Duarte (2016) vão à mesma direção ao defenderem que por meio das verdades relativas produzidas pelos indivíduos o gênero humano avança no conhecimento cada vez mais profundo e amplo da realidade natural e social. “Isso comprova que a verdade autêntica é possível de ser alcançada, não de forma mecânica, estanque e definitiva” (MALANCHEN, 2014, p. 193), mas em seu movimento, no infinito processo de enriquecimento com um novo conteúdo.

CONCLUSÕES

Foi nossa intenção priorizar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani para o currículo, por meio das articulações dessa vertente com a temática do conhecimento e da função social da escola. Defendemos que em tempos cujo currículo tem protagonizado várias discussões no campo educacional, resgatar as concepções de Dermeval Saviani, destacado intelectual brasileiro, é salutar ao campo do currículo. Ademais, as recentes produções no campo curricular, embora cada vez mais plurais e consolidadas, têm abordado pouco a relação do currículo com o referido autor.

Acreditamos que por meio da análise de diversas obras do autor, bem como o diálogo com seus discípulos e outros teóricos distintos, foi possível explicitar com clareza a importância do processo de socialização dos conhecimentos clássicos, como função primordial da escola, de modo a garantir a apropriação desses saberes por parte da classe trabalhadora. Ter o contato com os conhecimentos tidos como patrimônios da humanidade, para os defensores das ideias de Dermeval Saviani, garante ao sujeito um desenvolvimento cognitivo mais elevado, condição crucial para sua emancipação.

A Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani se ampara no materialismo histórico e dialético de orientação marxista, de modo que se trata não somente de um “como fazer” pedagógico, mas sim, de uma proposta revolucionária de transformação social, via trabalho educativo, que tem como pretensão a construção de outra sociedade.

Pode-se discordar do autor em diversos pontos: de sua orientação marxista, de sua defesa da compreensão de conhecimentos tidos como universais, do caráter hierárquico que impõe aos conhecimentos, e do modo como o autor opera com a noção de transmissão e aquisição desses conhecimentos. No entanto, é inegável a coerência de Dermeval Saviani ao longo de sua obra, sempre comprometida com os oprimidos e fornecendo uma crítica contundente às desigualdades promovidas pelo capitalismo e seus reflexos, especialmente na educação.

Em Dermeval Saviani podemos nos inspirar também na defesa da instituição escolar e na importância do papel do professor. Em tempos difíceis cujo pessimismo insiste em imperar sobre as utopias, resgatar este intelectual brasileiro é não só valorizar nossa produção científica, como também lembrar, através de seus ensinamentos, que não podemos parar e lutar por outra educação e por outra sociedade.

Tem-se na concepção savianista uma abordagem marxista que supera os limites do Iluminismo sem negligenciar o caráter

emancipatório do conhecimento e da razão; que ultrapassa os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que ultrapassa os limites da ciência posta a serviço do capital sem, contudo, negar o caráter indispensável da mesma para o desenvolvimento humano; que rejeita a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas de existência humana. Tudo isso se traduz, no tocante ao campo educacional, na defesa de uma pedagogia marxista que “supere a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos já produzidos pela humanidade”. (DUARTE, 2016, p. 42).

Reiteramos aqui, que para o campo curricular em especial, as contribuições de Dermerval Saviani e demais adeptos da Pedagogia Histórico-Crítica, segue sendo valiosa para se refletir e analisar a temática do conhecimento, tão fundamental ao campo curricular. Defendemos também e sugerimos aprofundamentos futuros em outros estudos, que tal concepção possui diversas aproximações com a ideia de conhecimento poderoso do curriculista inglês Michael Young, e que existem algumas semelhanças com a epistemologia freireana, especialmente no que diz respeito à transição de um saber ingênuo para um saber elaborado. Assim, o presente texto deixa as portas abertas para outras pesquisas que busquem aprofundar esses pontos de encontro e desencontro aqui esboçados.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Campinas: SP, Autores Associados, 2016.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança.** 11^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 33^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.
- LÊNIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo.** Lisboa, Ed. Avante, 1982.

MALANCHEN, J. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo:** para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 247 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2014.

MOREIRA, A. F. B. **Curriculos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000); avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 66-81, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p.15-37, 2002.

MOREIRA, A. F. B. (org.). **Curriculo:** questões atuais. 7^a ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MOREIRA, A. F. B. A Importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17-34, 2008.

MOREIRA, A. F. B. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: PARAÍSO, M. (org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira:** pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, p. 95-115, 2010.

MOREIRA, A. F. B. A produção de conhecimento na área de currículo e repercussões na qualidade da escola pública. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012.

PARAÍSO, M. Estudos sobre currículo no Brasil: tendências das publicações na última década. **Educação e Realidade**. v.19, n. 2, p. 95-115, 1994.

RIBEIRO, M. de P. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Curriculo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15^a ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. 8^a ed. Campinas/ Autores Associados, 2003(a).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 36^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b).

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D. & DUARTE, N. **Pedagogia Histórico - Crítica e luta de classes na educação escolar.** Autores Associados, Campinas – SP, 2012.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

YOUNG, M. F. D. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto: Porto Editora, 2010.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011.

YOUNG, M. F. D. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 225-250, 2013.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, 2016.

NOTAS

¹ Pesquisa realizada com o apoio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da PUC Minas.

Submetido: 19/10/2017

Aprovado: 21/02/2018

Contato:

Endereço:

Programa de Pós-graduação em Educação.
Avenida Itaú, 505 - 3º andar - sala 319 - Dom Cabral
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP. 30.535-012