

CURRÍCULO COMUM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE BAURU-SP: em busca da articulação entre conteúdo e forma

CURRÍCULO COMÚN PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE BAURU-SP: en busca de articulación entre contenido y forma

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki¹

Flávia da Silva Ferreira Asbahr²

Afonso Mancuso de Mesquita³

Resumo: O currículo se constitui como uma ferramenta de luta e resistência política e social em defesa de uma educação gratuita, crítica, laica e de qualidade que promova, para além da aparência, o desenvolvimento psíquico e social dos(as) estudantes. Sob esta perspectiva, este artigo traz uma breve retrospectiva da construção coletiva do Currículo Comum de Ensino Fundamental de Bauru (SP), caracterizado como um processo democrático de reflexão e elaboração de um currículo dotado de um posicionamento político de defesa da educação como propulsora do desenvolvimento humano e da escola como o local legítimo para o ensino das formas mais elaboradas de ciência, arte e filosofia, a fim de possibilitar a emancipação humana. Com base nestes pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia Histórico-Crítica e do esclarecimento sobre o que ensinar, problematiza a finalidade do ato educativo - para quê ensinar - com vistas à unidade conteúdo-forma, destacando a transformação das consciências pela via do desenvolvimento do pensamento teórico e da organização dos coletivos infantis. Por fim, elenca alguns desafios para a materialização, na prática pedagógica, de um currículo dessa natureza, enfatizando a necessidade de instrumentalização da atividade docente nesta perspectiva, ou seja, a necessidade de viabilizar a apropriação dos conteúdos do currículo que possibilite a articulação entre teoria e prática com vistas à humanização dos atores escolares, finalidade última de um currículo fundamentado nesta perspectiva teórica.

Palavras-Chave: Currículo. Educação Escolar. Psicologia. Pedagogia.

Resumen: El currículo se constituye como una herramienta de lucha y resistencia política y social en defensa de una educación gratuita, crítica, laica y de calidad que promueva, además de la apariencia, el desarrollo psíquico y social de los estudiantes. En esta perspectiva, este artículo trae una breve retrospectiva de la construcción colectiva del Currículo Común de Enseñanza Primaria de Bauru (SP), caracterizado como un proceso democrático de reflexión y elaboración de un currículo dotado de un posicionamiento político de defensa de la educación como propulsora del desarrollo humano y de la escuela como el lugar legítimo para la enseñanza de las formas más elaboradas de ciencia, arte y filosofía a fin de posibilitar la emancipación humana. Con base en estos presupuestos teóricos de la Psicología Histórico-Cultural, de la Pedagogía Histórico-Crítica y del esclarecimiento sobre lo que enseñar, problematiza la finalidad del acto educativo - para qué enseñar - con vistas a la unidad contenido-forma, destacando la transformación de las consciencias por la vía del desarrollo del pensamiento teórico y de la organización de los colectivos infantiles. Por último, plantea algunos desafíos para la materialización, en la práctica pedagógica, de un currículo de esa naturaleza, enfatizando la necesidad de instrumentalización de la actividad docente en esta perspectiva, o sea, la necesidad de viabilizar la apropiación de los contenidos del currículo que posibilite la articulación entre teoría y práctica con miras a la humanización de los actores escolares, finalidad última de un currículo fundamentado en esta perspectiva teórica.

Palabras clave: Currículo. Educación Escolar. Psicología. Pedagogía.

¹ Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista e Docente substituta em Psicologia Escolar e Supervisora de estágio em Psicologia e Educação (UNESP/Bauru). E-mail: silkamazaki@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7261-3453>.

² Doutora em Psicologia pelo programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia (USP) e Professora assistente do departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru. E-mail: flavia.asbahr@fc.unesp.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7338-0003>.

³ Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista e docente do curso de psicologia do Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel (IMESSM). E-mail: afonso.mancuso.mesquita@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0140-0677>.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, além de apresentarmos o processo de elaboração do Currículo Comum do Ensino Fundamental do município de Bauru/SP, cuja fundamentação teórica advém da articulação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos delinear uma análise crítica acerca da implementação deste currículo que, entendido como uma ferramenta de luta e resistência política e social em defesa de uma educação gratuita, crítica, laica e de qualidade, necessita materializar-se com vistas à educação emancipadora pretendida.

Para tanto, o texto divide-se em três partes. Na primeira, discutimos a finalidade do ato educativo com vistas à unidade conteúdo-forma, destacando a transformação das consciências pela via do desenvolvimento do pensamento teórico e da organização dos coletivos. Em seguida, o histórico de elaboração do currículo é retratado, bem como a estrutura do documento é apresentada. Por fim, problematizamos acerca dos principais desafios a serem superados para que o currículo se materialize na prática das professoras em sala de aula com destaque para o engajamento político necessário à sua superação, algo que entendemos urgente no enfrentamento ao esvaziamento teórico presente na educação escolar.

2 UNIDADE CONTEÚDO E FORMA NA MATERIALIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

Antes de adentrarmos à breve apresentação do processo de construção do Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru/SP, cumpre-nos destacar que em tempos de imposição de uma Base Nacional Curricular Comum de cunho claramente neoliberal e que, portanto, visa a dominação intelectual/ideológica sobre a classe trabalhadora, desvaloriza a riqueza do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e desqualifica o trabalho docente, pautada na falácia das “competências”, não há dúvidas de que a construção coletiva e a adoção por um Sistema de Ensino Municipal de um currículo fundamentado na unidade teórica acima explicitada não é pouca coisa.

Nossa convicção se fundamenta na concepção de currículo escolar da Pedagogia Histórico-Crítica que

[...] se diferencia das pedagogias burguesas tanto nas vertentes tradicionais quanto nas vertentes do aprender a aprender, pois está pautada em outra concepção de mundo, que não é liberal nem mecanicista, muito menos pós-moderna e idealista, mas materialista histórico-dialética (MALANCHEN, 2016, p. 219)

Na mesma direção, Gama (2015) afirma que uma concepção de currículo nesta perspectiva tem como objeto

[...] o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes nas suas máximas possibilidades dentro das condições históricas atuais, o que nas palavras de Dermeval Saviani significa produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Tal processo implica na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos ao longo do tempo-espaço escolar (GAMA, 2015, p 213)

Neste sentido, ratificamos que as transformações subjetivas que ocorrem pela via da apropriação do conhecimento sistematizado constituem ponto sob o qual não encontramos divergências entre os autores da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Diversos autores de ambas as teorias, a começar pelo próprio Saviani, denunciam a urgência em se possibilitar educação de qualidade a todos, principalmente às classes populares, a quem tem sido historicamente negado o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico humanamente construído em prol do desenvolvimento pleno de toda a humanidade.

O que queremos destacar aqui é que a socialização e a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados – patrimônio que deveria ser acessível a todos sem distinção – não tem função em si mesma, senão para provocar a superação dos limites do cotidiano e a compreensão da

totalidade das relações estabelecidas entre os diferentes fenômenos e a realidade humanamente construída. Trata-se de compreender a educação enquanto “mediação no interior da prática social global”, como quer Saviani (1980, p 129), tendo em vista a emancipação humana da sociedade do capital.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que em uma pedagogia crítica, a *finalidade* maior se encontra em conhecer a realidade para poder transformá-la, conforme afirma Betty Oliveira (1996, p 59), para quem “a transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências”, que se faz imprescindível para o processo de transformação social.

Em acordo à crítica de Marx quanto ao conhecimento contemplativo que caracteriza a separação entre teoria e prática, Oliveira (1996) esclarece o caráter valorativo que deve estar implícito no processo de conhecimento:

É preciso, porém, considerar que, por mais revolucionário que possa ser concebido, esse conhecimento (dos mecanismos internos do processo dinâmico da realidade existente) por si só não transforma a realidade. **Torna-se concreção somente quando, ao ser apropriado pelos homens não como mera informação, mas como instrumental de desvelamento do real-concreto (incluindo-se aí o desvelamento das possibilidades já existentes de sua superação), torna-se base e orientação da prática de transformação dessa realidade.** Repetindo: esse conhecimento por si só não se torna ação; não é em si mesmo uma atividade transformadora, mas é força e direção da ação dos homens que se apropriam dele e que o assumem como base real para a transformação (OLIVEIRA, 1996, p 8) (grifos nossos).

Assim, ao vislumbrarmos a materialização de um currículo fundamentado na concepção histórico-dialética de formação humana, acreditamos ser necessário discutir *para que fins*, no interesse de quem esse acesso deve ser garantido, pois “para que a práxis humana seja realizada é necessário que o pensamento capte a realidade nas suas múltiplas determinações conhecendo-a, mas não para conciliar-se com ela e sim para transformá-la” (OLIVEIRA, 1996, p. 9). E, neste sentido, a forma de ensinar e o conteúdo a ser ensinado devem formar uma unidade. Não se pode ensinar qualquer conteúdo e os conteúdos não podem ser ensinados de qualquer maneira. Na perspectiva teórica adotada forma também é conteúdo, assunto sob o qual nos deteremos posteriormente.

Encontramos elementos para esclarecer essa questão da finalidade na concepção crítica de educação de Vieira Pinto (2000), para quem

A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a **mudança da condição humana** do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, **altera o ser do homem**. A não ser assim, seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento **transformador** de seu mundo. Esta é a finalidade **essencial** da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha consequências sociais e políticas (VIEIRA PINTO, 2000, p 49.b) (grifos do autor).

Em consonância com este autor e sob o fundamento marxiano do trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media (sic), regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1985, p 149), podemos inferir que a natureza que a professora transforma com seu trabalho é a natureza do aluno – e, dialeticamente, a sua própria – torna-a cada vez mais humana na medida em que possibilita que vá se apropriando cada vez mais das objetivações do gênero humano, tornando-as “órgãos de sua individualidade”.

Todavia, ao considerarmos o caráter teleológico do trabalho humano, ou seja, a possibilidade de

transformar intencionalmente a natureza com vistas à uma finalidade previamente determinada, afirmamos com Oliveira (1996) e Vieira Pinto (2000) que este processo é meio para se atingir um fim específico, também já anunciado por Saviani, qual seja, “a transformação da sociedade e não a sua manutenção, a sua perpetuação” (SAVIANI, 2012, p.80). Reside aí o caráter revolucionário desta pedagogia que, uma vez desconsiderado, implica na negação da sua *práxis*.

Tal afirmação se coaduna, a nosso ver, com a definição de educação como mediação nesse processo, haja vista que se trata de considerar a dialética entre a transformação das consciências e a transformação da realidade, conforme podemos verificar em Derisso (2013):

A pedagogia histórico-crítica entende que na educação escolar o conhecimento historicamente acumulado deve constituir a referência para a elaboração de currículos adequados a cada estágio do ensino. Esta perspectiva objetiva a desmistificação dos fetiches da vida cotidiana, a explicitação do caráter opressor e excludente das relações sociais no sistema capitalista e a elevação do indivíduo a um estado de consciência que o instrumentalize para intervir positivamente na luta de classe do proletariado no sentido de abolir a propriedade privada dos meios de produção (DERISSO, 2013, p 55).

Assim, uma vez compreendido o produto do trabalho educativo, qual seja, “a humanidade em cada indivíduo singular” e esclarecida sua finalidade, cabe discorrermos sobre o processo desse trabalho.

Para Saviani (2005, p 75),

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano [...] A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar.

A afirmação acima se refere claramente a “o quê” e “como” ensinar, ou seja, se relaciona à seleção dos conteúdos e das formas inerentes ao processo educativo que visa produzir *intencionalmente* a humanidade em cada indivíduo, questão da maior importância quando queremos compreender as articulações teórico-práticas que devem aí se configurar.

Nesta direção cabe problematizar, para além do conhecimento científico, artístico, filosófico historicamente acumulado, o que se considera como conteúdos que corroboram (ou não) para o processo de humanização defendido por esta pedagogia, bem como a forma mais coerente de disponibilizá-lo.

Assim, a definição de “o que ensinar?” é uma das questões centrais no debate sobre o currículo e, em nossa análise, no currículo de Bauru avançamos bem nesta definição. Definimos coletivamente quais seriam os conteúdos essenciais de cada área de conhecimento e criamos um currículo rico de conteúdos. Mas isto não é suficiente. Nosso desafio tem sido pensar em como superar a lista inerte de conteúdos, organizando um ensino que possa produzir mudanças qualitativas no desenvolvimento do pensamento dos estudantes no sentido da formação do pensamento teórico. Em nossa análise, não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito.

Avaliamos, em conjunto com parte significativa das(os) docentes do sistema municipal de ensino de Bauru/SP, que o currículo construído apresenta uma boa proposta em termos de conteúdos a serem ensinados, organizados temporalmente, ao longo do processo de escolarização: conteúdos que podem ser considerados clássicos em cada área de conhecimento, conteúdos que trazem como perspectiva uma análise crítica da sociedade.

No entanto, precisamos avançar na discussão e na proposição das formas como estes conteúdos serão transmitidos e, neste sentido, defendemos que a compreensão acerca da gênese e da estrutura da atividade de estudo, atividade guia na idade escolar (DAVIDOV; MARKOVA, 1987), traz elementos para

pensarmos na unidade entre forma e conteúdo no ensino escolar.

Entender a atividade de estudo como atividade guia significa compreendê-la como atividade que promove o desenvolvimento humano neste período e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização, a formação do pensamento teórico. Nesse sentido, o conteúdo fundamental da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos: “[...] é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança que ocorre sobre esta base” (DAVIDOV; MARKOVA, 1987, p.324). Destaca-se, assim, uma das finalidades da educação escolar: a formação do pensamento teórico, tendo em vista a constituição da personalidade integral dos estudantes.

Nesta perspectiva, no processo de desenvolvimento da atividade de estudo é produzida a capacidade de estudar, no sentido da auto-organização do estudante, o que envolve o desenvolvimento da autonomia e do controle voluntário da conduta. Paulatinamente o aluno transforma-se em sujeito da atividade de estudo. Entretanto, a atividade de estudo não se forma de maneira natural. É preciso preparar a criança para a organização de sua atividade cognoscitiva e este é um dos papéis da escola nos anos iniciais, formar uma postura de estudante. A formação da atividade de estudo é, portanto, produto do trabalho pedagógico e não premissa.

Uma característica fundamental da atividade de estudo diz respeito à sua configuração como atividade conjunta, coletiva, tanto por estar mediada pela atividade do professor, como por se desenvolver entre os estudantes. Inclusive um dos papéis do professor na organização do ensino é organizar as ações de estudo de forma coletiva.

Segundo Davidov e Markova (1987), a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação. Essa comunicação pode ter diferentes formas, desde a comunicação pessoal com outra pessoa até a “comunicação com a humanidade” por meio da experiência humana que está fixada nos instrumentos da cultura. Ressalta-se aqui o papel do professor na organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana.

No nosso caso, trabalhar com a organização dos coletivos infantis não significa apenas encontrar formas mais eficazes de organizar o ensino, mas sim fundamentalmente trabalhar no sentido de produzir de forma intencional uma ética do coletivo e da solidariedade tão necessária a educação inspirada no socialismo. Trabalhar com a organização dos coletivos infantis significa trabalhar com a formação de uma outra subjetividade.

A organização dos coletivos infantis traz, assim, um elemento importante ao currículo, que ressalta a dimensão política da educação escolar e articula o conteúdo teórico com uma forma de ensinar que supere o intelectualismo. Na dialética entre forma e conteúdo do ensino, a forma também é um conteúdo que traz finalidade àquilo que a criança aprende para além de uma perspectiva utilitarista de conhecimento. Ou seja, não basta aprender para ficar mais inteligente, para passar no vestibular, para ter um bom emprego no futuro. É necessário aprender como uma necessidade humana, como uma necessidade do coletivo. Na relação com o coletivo o estudante pode criar novos motivos para o estudo, que encontram ressonância no grupo, já que o social é a referência.

No caso do currículo de Bauru/SP, nos textos de fundamentação teórica e metodológica e em algumas áreas de conhecimento, procurou-se trazer esta articulação entre conteúdo e forma de ensino, articulada à finalidade da educação escolar em uma concepção marxista, conforme demonstraremos em seguida.

3 HISTÓRICO DE ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO COMUM DO ENSINO FUNDAMENTAL DE BAURU

O Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru/SP (2016)⁴ é o resultado de um processo de

⁴ Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef2.pdf>.

construção que remonta ao início dos anos 2000, quando a Secretaria Municipal de Educação de Bauru (SME) e o Departamento de Psicologia da Unesp se aproximam para trabalhar a formação do corpo docente do sistema e pensar a educação pública do município. Nessa ocasião, iniciou-se um processo de debate teórico e aproximação à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica. Em pouco tempo, o corpo docente do sistema municipal foi envolvido e ampliou-se o círculo de estudos e debates. O processo culmina na constatação dos pares de que o município necessitava de um Currículo Comum, que desse coerência às ações e reflexões do Sistema Educacional de Bauru. Isso aconteceu em torno do ano de 2009.

Desse momento a 2012, deu-se a construção da primeira edição do Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru/SP, como resultado da participação ativa dos Departamentos de Educação e Psicologia da Unesp, da SME e do corpo docente da Rede. Este movimento permitiu conhecer a realidade e construir coletivamente um novo tecido, que desse conta de unificar o sistema educacional do município. Como resultado foi produzido a primeira versão do Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru/SP em 2013⁵.

No mesmo ano, inicia-se a implementação do Currículo com a supervisão do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais (DPPPE) e o documento passa a organizar todo o ensino fundamental do município. Contudo, mesmo sendo aceito e reconhecido como produto de longo trabalho coletivo, revelaram-se as primeiras insuficiências, exageros e problemas. Após a implantação do Currículo Comum, os coordenadores de área do DPPPE, por meio das supervisões pedagógicas, constataram a necessidade de aprimoramento do documento, pois o mesmo não apresentava a unidade teórica necessária para que o trabalho se desenvolvesse de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, visto que sua construção foi realizada por educadores que, em sua maioria, estavam em processo de estudo acerca da linha teórica na qual o documento pretendia se embasar.

Posteriormente, no início do ano letivo de 2015, grupos de trabalho (GTs) de cada área do conhecimento foram formados visando à instrumentalização dos professores para a escrita dos conteúdos, com base nos pressupostos teóricos elencados. Sob a coordenação do DPPPE e compostos por Coordenadores Pedagógicos e professores do Sistema Municipal de Ensino, os grupos foram divididos em GTs das áreas de 6º ao 9º ano e de 1º ao 5º ano. Esta divisão foi necessária devido às especificidades de cada grade curricular, fato que influenciou a dinâmica dos encontros, da seguinte maneira: os professores especialistas participaram dos grupos da área do conhecimento específica de sua formação e os pedagogos passavam por todos os GTs das áreas, buscando garantir, assim, a visão integral do currículo e a articulação entre os princípios teóricos e a escolha curricular de cada área.

Após estes estudos, acordou-se que as áreas deveriam seguir uma configuração que contemplasse, minimamente, um texto introdutório, objetivo geral, conteúdos distribuídos por eixos, quadro de conteúdos, orientações metodológicas e avaliação. Algumas áreas diferem entre si devido a suas especificidades.

Outro processo igualmente importante ocorreu paralelamente. Como já dissemos, desde 2010, a SME, especialmente por meio das ações do DPPPE, tem buscado orientar as ações pedagógicas do Sistema Municipal de Educação de Bauru/SP tomando como referência teórica a articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Neste sentido, a SME tem orientado suas ações de formação e a proposição das políticas públicas do sistema a partir destes referenciais teóricos e tem realizado diversas parcerias com os departamentos de Psicologia e de Educação da Unesp de Bauru.

No caso do currículo, o desafio que se apresentava era fazer sua revisão⁶ tendo os aportes das teorias citadas como referência, o que significa uma compreensão de conhecimento escolar para além da dimensão empírica. Além disso, se fazia necessário o exercício de definir quais eram os conhecimentos

5

Disponível

em:

http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/curriculo_ef1.pdf.

⁶ Este processo de revisão foi organizado na forma de projeto de extensão apoiado pela Pró-Reitoria da UNESP (PROEX-UNESP). Contou com a colaboração de duas bolsistas, estudantes de psicologia da UNESP: Ana Bárbara Joaquim Mendonça e Marília Alves dos Santos

essenciais em cada área que pudessem garantir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a relação entre currículo e o desenvolvimento psicológico dos estudantes de ensino fundamental.

Ao final de 2014, com a revisão dos textos das áreas do currículo já em andamento, a equipe do DPPPE sentiu necessidade de aprofundar-se teoricamente de forma a ter subsídios que orientassem a revisão das áreas. Neste ínterim os professores Flávia da Silva Ferreira Asbahr e Afonso Mancuso de Mesquita foram convidados a coordenar um grupo de estudo com esta equipe sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural que pudessem orientar a estruturação de um currículo. Incluímos também as coordenadoras pedagógicas de todas as escolas, de forma que este processo fosse amplo e democrático. Elas teriam como função compartilhar as discussões realizadas com os profissionais de sua escola.

Os estudos sobre o currículo foram organizados a partir dos seguintes temas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o currículo escolar (ZAMONER, 2014); fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que já estavam sintetizados na Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016); transição da atividade de jogo para a atividade de estudo e as especificidades do 1º ano do ensino fundamental (PASQUALINI, 2014); formação, conteúdo e estrutura da atividade de estudo (DAVYDOV; MARKOVA, 1987).

Desse processo, chegamos aos temas presentes no currículo. Para sua elaboração, foram convidados pesquisadores e professores(as) do próprio sistema municipal que pudessem trazer contribuições teóricas e metodológicas para nosso currículo de acordo com suas áreas e temáticas de estudo. Os textos que compõem os fundamentos teóricos, metodológicos e conteúdos interdisciplinares foram assim produzidos e o currículo tem a seguinte estrutura:

- **Parte I: Fundamentos teóricos**

- Capítulo 1. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, de autoria de Lígia Márcia Martins.
- Capítulo 2. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho, de autoria de Juliana C. Pasqualini e de Angelo Antonio Abrantes.
- Capítulo 3. Atividade de estudo como guia do desenvolvimento da criança em idade escolar: contribuições ao currículo de Ensino Fundamental, de autoria de Flávia da Silva Ferreira Asbahr.
- Capítulo 4. Comunicação íntima pessoal e desenvolvimento psicológico na adolescência: pensando na organização do ensino nas séries do ensino fundamental II, de autoria de Ricardo Eleutério dos Anjos.

- **Parte II: Fundamentos metodológicos**

- Capítulo 1. O método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e possibilidades, autores Marcela de Moraes Agudo e Lucas André Teixeira.
- Capítulo 2. A organização do tempo e do espaço no ensino fundamental: possibilidades didáticas, de Fábio Schwarz Soares dos Santos e Yaeko Nakadakari Tshako.
- Capítulo 3. A avaliação escolar e o processo de desenvolvimento humano, de Fábio Schwarz Soares dos Santos e Sirlei Sebastiana Polidoro Campos.
- Capítulo 4. Elementos norteadores do currículo de Educação de Jovens e Adultos do município de Bauru, autoria de Eliana Marques Zanata, Antonio Francisco Marques e Shirley Alves Cossi.
- Capítulo 5. Inclusão, educação inclusiva e educação especial na perspectiva da educação inclusiva crítica, de Kátia de Abreu Fonseca, Janaína Cabello e Cássia Aparecida Magna Oliveira.
- Capítulo 6. Gestão democrática e instrumentos de representação: conselhos escolares e grêmios estudantis, de Celso Zonta, Fernanda Carneiro Bechara Fantin, Flávia Ferreira da Silva Asbahr, Marisa Eugênia Melillo Meira e Suzana Maria Pereira dos Santos.
- Capítulo 7. O papel dos funcionários não-docentes na educação escolar: uma nova

cultura, de Cássia Aparecida Magna Oliveira e Meire Cristina dos Santos Dangió.

- Parte III: Conteúdos Interdisciplinares

- Capítulo 1. Sexualidade e Questões de Gênero, de Marcela Pastana e Sandra Elena Sposito.
- Capítulo 2. Questões Raciais na escola, de Andresa de Souza Ugaya.
- Capítulo 3. Educação ambiental crítica e Pedagogia Histórico-Crítica: para além dos interesses privados da escola, de Marcela de Moraes Agudo, Lucas André Teixeira e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.
- Capítulo 4. A atualidade da educação de valores na escola: educação para a liberdade, de Afonso Mancuso de Mesquita.

Matriz curricular

- Arte
- Ciências Naturais
- Diretrizes gerais para o ensino fundamental na atuação com a Educação Especial e Inclusiva
- Educação Física
- Geografia
- História
- Língua Estrangeira Moderna – Inglês
- Língua Portuguesa
- Matemática

No desenvolvimento deste trabalho, cada área teve autonomia para organizar seus conteúdos buscando articulá-los com os pressupostos teóricos que subsidiam o currículo. Neste sentido, há diferenças na forma como cada grupo de trabalho apropriou-se da fundamentação teórica e estabeleceu relações entre estes fundamentos e os conteúdos da área. A estrutura dos textos das áreas também pode apresentar pequenas diferenças (por exemplo, há áreas estruturadas por eixos curriculares e áreas organizadas por ano escolar). Assim, o texto de cada área mantém sua especificidade, pois é o fruto do trabalho dos membros de seu grupo e representa sua identidade.

Também é importante ressaltar o exercício que os(as) profissionais que compõem o sistema municipal de educação de Bauru têm feito no sentido de buscar aprofundamento e unidade teórica. Em tempos de esvaziamento dos conteúdos e desvalorização da teoria, isto não é pouca coisa. Encontrar professores e professoras que querem estudar e buscam articular teoria e prática pedagógica em seu fazer diário na escola nos anima a pensar que estamos no caminho para a construção de uma educação de qualidade, sólida e a serviço da população.

4 O CURRÍCULO EM MOVIMENTO E OS DESAFIOS PARA SUA MATERIALIZAÇÃO

É certo que materializar um currículo dessa natureza na prática pedagógica das professoras requer a superação de muitos desafios, dentre os quais reside a articulação entre conteúdo e forma conforme já expusemos, mas também a própria definição das finalidades dos conteúdos a serem ensinados, para além de uma compreensão pragmática acerca da utilidade prática do conhecimento escolar.

Neste sentido, de acordo com Vieira Pinto (2000), há duas maneiras distintas de se compreender o conteúdo, a ingênua e mais comum, típica da pedagogia alienada e a crítica que envolve a totalidade do processo educativo.

No primeiro caso, temos que conteúdo se refere ao conjunto de conhecimentos contidos nas disciplinas, nos currículos dos cursos e suas adequações às diferentes fases de formação do aluno, conhecimentos estes relacionados às concepções de homem que se quer formar, ligadas a determinados interesses. Trata-se de uma compreensão limitada e reducionista de conteúdo que o relaciona apenas às “matérias” de ensino, concepção que é incorporada e superada pela visão crítica de conteúdo.

Esta, por sua vez, considera que o conteúdo “incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional” (VIEIRA PINTO, 2000, p 42). E, sendo assim, fazem parte do conteúdo todos os sujeitos envolvidos no processo educativo - professor, aluno, coordenação, equipe gestora, funcionários não-docentes e suas respectivas condições de vida e formação - além de todas as condições materiais - prédio, sala de aula, material didático, todas as instalações da escola e como se organiza, bem como o seu entorno - em que este processo ocorre.

O conteúdo se refere, assim, numa perspectiva crítica, a todas as “circunstâncias reais dentro das quais se desenvolve o processo educacional”, é “um instrumento de realização do homem” que tem caráter histórico, social e popular, ou seja, é sempre dinâmico, variável, deve atender aos interesses da sociedade como um todo, ou, de acordo com Vieira Pinto (2000, p.43-44), das grandes massas.

Outro aspecto relevante da visão ingênua é a dicotomia conteúdo-forma que pretende valorizar a última independentemente do primeiro, tomando-a muitas vezes como resolução dos problemas do ensino-aprendizagem. Este conceito ingênuo de forma, que a reduz aos procedimentos pedagógicos, métodos, técnica, induz a pedagogia alienada a alçá-la a aspecto primordial para o sucesso do processo educativo, muitas vezes em detrimento do conteúdo.

Numa perspectiva crítica, forma e conteúdo são aspectos distintos de uma mesma realidade, que se relacionam e se condicionam dialeticamente em função de seus fins sociais. Neste sentido, de acordo com Vieira Pinto (2000, p 45, grifos nossos)

[a forma] tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à **condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural**. É empírica e segue apenas a regra de ser a melhor possível para aquele a quem é dada a educação, no sentido de ser a mais adequada para fazê-lo subir de sua condição humana presente para outra melhor, imediatamente e concretamente possível. **A forma da educação tem que ser aquela que permita a grandes camadas da população passarem à etapa imediatamente seguinte em seu processo de desenvolvimento.**

O próprio Saviani (2005, p.13) corrobora tal afirmação ao definir como objeto da Educação, “a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados” concomitante “à descoberta das formas mais adequadas para atingir este objetivo”, de modo que conteúdo e forma transitem em unicidade com vistas ao objetivo de produzir a humanização de cada indivíduo. Para tanto, devem ser selecionados de modo a promover seu desenvolvimento tendo em vista que tipo de ser humano se pretende formar para que tipo de sociedade. Acreditamos residir aí a *finalidade* do trabalho educativo para a Pedagogia Histórico-Crítica, “uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2010, p 420), cujos conteúdos e formas selecionados se configuram como *meio* para atingi-la.

No campo das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e trazendo novamente a atividade de estudo como atividade guia da idade escolar, de acordo com Davidov e Markova (1987), um conceito importante para pensarmos a relação entre conteúdo e forma no ensino escolar é o de tarefa de estudo, entendida como a unidade de análise da atividade de estudo.

A tarefa de estudo expressa a unidade entre forma e conteúdo no ensino e é organizada a partir de um problema de aprendizagem. O termo “problema de aprendizagem” não se refere a problemas práticos e cotidianos da criança ou de sua realidade imediata e empírica, mas sim a problemas concretos, colocados pela história humana em sua dimensão genérica. Trata-se de um problema que busca reproduzir o movimento lógico-histórico do conceito e produzir o domínio de um modo geral de ação de estudo pelo estudante. Rubtsov (1996) sintetiza o que é um problema de aprendizagem:

O conceito de problema de aprendizagem está estreitamente ligado ao de ação cognitiva, a qual se caracteriza principalmente pelo modo de analisar um objeto. Esta análise de estrutura e conteúdo permite, a partir de uma certa relação geral

que caracteriza o princípio ao qual corresponde este objeto, deduzir uma propriedade concreta, ou o estado de um objeto ou situação. Face a tal objeto ou a tal situação, completar uma ação cognitiva nunca é um ato trivial, uma vez que ele necessita de uma série de transformações, que permite ao indivíduo **reconstruir o objeto estudado** e examinar seus princípios estruturais; esses últimos poderão e deverão ser estudados no decorrer de uma pesquisa especial (RUBTSOV, 1996, p.133, grifos nossos).

A organização do ensino tendo como referência a tarefa de estudo busca superar o intelectualismo e verbalismo tão presente no ensino de conceitos. Assim não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar um conceito, mas que se aproprie do processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito, e isto só ocorre se o sujeito estiver em atividade de estudo.

No caso do currículo de Bauru/SP, especialmente na área de matemática, foram desenvolvidos experimentos didáticos com o objetivo de pensar a organização do ensino, com destaque para os trabalhos de Santos (2016) e Amaral (2018), ambos orientados pela Professora Marisa Dias, docente do Departamento de Educação (UNESP-Bauru), e que trazem exemplos de como o currículo tem se materializado na atividade pedagógica. Nosso desafio tem sido avançar também nas outras áreas de conhecimento.

Mas, muito além dos desafios pedagógicos a serem enfrentados na implementação do currículo, temos os desafios políticos e objetivos a sua implementação, e isso também faz parte de uma concepção crítica de conteúdo escolar, considerar as condições sociopolíticas mais amplas que o próprio processo educativo e suas tendências de desenvolvimento. Embora todo o processo de elaboração e revisão do currículo tenha sido gerado como necessidade do sistema municipal de educação de Bauru/SP, é necessário questionar quais têm sido os espaços formativos e as condições objetivas de sustentação e efetivação do currículo nas escolas. Um dos obstáculos encontrados, neste sentido, refere-se à ausência ou à insuficiência de disponibilidade, por parte da Secretaria Municipal de Educação, de um comprometimento consistente e de um programa sistemático de estudos acerca da Psicologia Histórico-Cultural e sua articulação teórico-metodológica com a Pedagogia Histórico-Crítica, o que se agrava nas condições de substituição quadrienal de mandatos na gestão pública. Sem isso, o movimento concreto em função da articulação conteúdo-forma que impacte diretamente em todas as dimensões do trabalho docente, ou seja, mudanças no conteúdo do ensino, ficam a meio caminho.

Entender o conteúdo numa perspectiva crítica (VIEIRA PINTO, 2000), qual seja, aquele que envolve todas as circunstâncias em que o trabalho docente acontece, o mobiliário, as instalações escolares, a composição das turmas, a quantidade de alunos e a organização das salas de aula, dentre outros aspectos - e, conseqüentemente na *forma* como se executa este trabalho, não se resume a uma questão teórica resolvida com estudos acadêmicos. A efetivação de um currículo crítico demanda ação política articulada, um trabalho de base consistente e a formação teórica do corpo docente das formas mais amplas e profundas possíveis. Em suma, sua implementação é uma questão teórico-prática por excelência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para uma educação emancipadora vão muito além de reformas curriculares e a busca pela socialização do conhecimento, mesmo sendo elas passos necessários. A complicada relação entre forma e conteúdo nos mostra que cada ato dentro da escola, cada escolha pedagógica e cada passo dado pelas crianças em direção a formas mais desenvolvidas de pensamento e personalidade demandam um processo educativo enriquecido.

Sabemos que a escola pública realmente existente corresponde a um projeto estratégico de dominação de classe e se subordina a uma luta maior. De nada adianta imaginarmos uma escola pública que funciona, isto é, que consiga transmitir conhecimento. A luta pela educação escolar emancipadora é também e ao mesmo tempo a luta pela superação da instituição escolar burguesa. Como não temos outro modelo de escola e não podemos ultrapassar nosso próprio tempo histórico, nos resta lutar nas fileiras existentes, sustentar a necessidade de processos formativos integrais, em seus aspectos pedagógico e psicológico. Mas se não entendermos que há um devir não cumprido, uma outra ordem de relações sociais intraescolares que precisa ser construída, recairemos em conteudismo, numa pedagogia

tradicional de orientação popular.

Pensar a unidade dialética entre forma e conteúdo é saber que não basta converter a escola burguesa em transmissora de conhecimento. É preciso ter certeza que existem outros tipos de vínculo intersubjetivo a serem criados, outra relação com o tempo e com o espaço, outras finalidades para o conhecimento e para a própria consciência. As dificuldades de tensionar o tempo histórico em direção ao 'ainda não existente' não devem nos impedir de tentar e de registrar nossas tentativas e conclusões.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C.C.F. *A significação do conceito matemático de área expressa por estudantes proveniente de uma atividade orientadora de ensino*. 190 fls, 2018. Dissertação (Mestrado em docência para educação básica) – Unesp, Faculdade de ciências, Bauru-SP, 2018.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. La concepción de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, Vasili; SHUARE, Marta. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS: antología*. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DERISSO, J.L. Luta de Classes, Trabalho Docente e Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Escolar in *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 47-58, dez. 2013.

GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Saviani*. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 230 fls, 2015

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

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro Primeiro: o processo de produção do Capital. Tomo 1. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

MESQUITA, A. M.; FANTIN, F.C.B.; ASBAHR, F. F.S. (Orgs.) *Currículo Comum para o Ensino Fundamental*. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

PASQUALINI, J.C. Contribuição ao debate sobre o problema da preparação para a Escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil. *Teoria e Prática da Educação*, cidade, v. 17, p. 93-106, periodicidade, 2014.

PASQUALINI, J.C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.). *Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. 1. ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, 2016. v. 1. p. 723-733.

RUBTSOV, V. V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In.: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista - escolas russa e ocidental*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 129-137.

SANTOS, S.M.P. *Sentidos e significados do conceito de divisão provenientes da atividade orientadora de ensino*. 137 fls, 2016. Dissertação (Mestrado em docência para educação básica) – Unesp, Faculdade de ciências, Bauru/SP 2016.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. A Materialidade da Ação Pedagógica e os Desafios da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. página inicial e final do capítulo.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações*. 11. ed. 1. Reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIEIRA PINTO, A. *Sete lições sobre Educação de Adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ZAMONER, A. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o currículo escolar. *Anais...* X ANPED SUL. Florianópolis, outubro de 2014.

Recebido em: 30/04/2018

Aceito em: 20/08/2018

Publicado em: 31/08/2018