

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA

CURRICULUM DESIGN FOR TEACHERS: A HISTORICAL-CRITICAL ANALYSIS

DISEÑO CURRICULAR PARA DOCETES: UN ANÁLISIS HISTÓRICO-CRÍTICO

Alaim Souza Neto¹ 0000-0002-5565-1367
Priscila Martelli Casarin² 0009-0009-4326-9249

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil;
alaimenergia@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil;
primpri_22@hotmail.com

RESUMO:

Este estudo tem como objeto de análise o currículo a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Para além da seleção de conteúdos, o currículo é uma construção cultural e histórica, não-neutro e resultado de um campo de disputa e tensão entre visões de mundo e projetos de educação distintos. Como fundamentação teórica, tomamos os estudos de Saviani (2003, 2007, 2011a, 2011b, 2013), Duarte (1996, 2012, 2013, 2016), Malanchen (2014) e Gama (2015). O objetivo geral é compreender em que medida as concepções de currículo dos professores/as de Língua Portuguesa das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Joinville aproximam-se ou não dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. A partir da metodologia histórico-crítica, adotamos os procedimentos da pesquisa-ação, utilizando-se de entrevistas. Dos resultados, encontramos elementos que compreendiam o currículo como construção social de um período histórico determinado, produto de disputas, não neutro e defendendo interesses de diferentes grupos. Sobre as concepções dos professores, tem-se uma hibridização e fragmentação em relação às teorias e conceitos curriculares, pouca relação com a perspectiva materialista histórico-dialética, tampouco a utilização da categoria trabalho como eixo de organização curricular.

Palavras-chave: currículo histórico-crítico; pedagogia histórico-crítica; proposta curricular; reforma curricular.

ABSTRACT:

This study analyzes the curriculum from the perspective of Historical-Critical Pedagogy. Beyond the selection of content, the curriculum is a cultural and historical construction. It is not neutral and the result of a field of dispute and tension between different worldviews and education projects. As a theoretical foundation, we used Saviani (2003, 2007, 2011a, 2011b, 2013), Duarte (1996, 2012, 2013, 2016), Malanchen (2014), and Gama (2015). Having the Historical-Critical Pedagogy as a reference, the general objective of this work is to understand whether the conceptions of the curriculum held by Portuguese language teachers of Elementary School (6th to 9th grades) in the Joinville Municipal School System are or are not aligned with the assumptions of Historical-Critical Pedagogy. Based on the historical-critical methodology, we adopted action research procedures, using interviews. From the results, we found elements that understood the curriculum as a social construction in a specific historical period, a product of disputes, not neutral and defending the interests of different groups. When it comes to the

interviewed teachers' conceptions, there is a hybridization and fragmentation on the curricular theories and concepts, little alignment with the historical-dialectical materialist perspective, lack of awareness regarding to the objectives of the curricular content, nor the use of the category Work as the axis of curricular organization in the teaching activity.

Keywords: historical-critical curriculum; historical-critical pedagogy; curriculum proposal; curriculum reform.

RESUMEN:

El objeto de análisis de este estudio es el currículo basado en la Pedagogía Histórico-Crítica. Además de la selección de contenidos, el currículo es una construcción cultural e histórica, no neutral y resultado de un campo de disputa y tensión entre diferentes cosmovisiones y proyectos educativos. Como fundamento teórico tomamos los estudios de Saviani (2003, 2007, 2011a, 2011b, 2013), Duarte (1996, 2012, 2013, 2016), Malanchen (2014) y Gama (2015). El objetivo general es comprender en qué medida las concepciones curriculares de los profesores de lengua portuguesa de los últimos grados (6º a 9º año) de la Escuela Primaria de la red educativa municipal de Joinville se ajustan o no a los presupuestos de la Pedagogía Histórico-Crítica. Con base en la metodología histórico-crítica, adoptamos procedimientos de investigación-acción, utilizando entrevistas. A partir de los resultados, encontramos elementos que entienden el currículo como una construcción social de un período histórico específico, producto de disputas, no neutral y defensor de intereses de diferentes grupos. En cuanto a las concepciones de los docentes, existe una hibridación y fragmentación en relación a las teorías y conceptos curriculares, poca relación con la perspectiva materialista histórico-dialéctica, falta de claridad a respecto de los objetivos de los contenidos curriculares, ni el uso de la categoría trabajo como eje de la organización curricular en la actividad docente.

Palabras clave: currículum histórico-crítico; pedagogía histórico-crítica; propuesta curricular; reforma curricular.

Introdução

Este artigo é um dos resultados de uma pesquisa de mestrado na pós-graduação em educação como uma das ações de um grupo de pesquisa denominado Observatório de Práticas Curriculares envolvido nos últimos 12 anos com pesquisas que problematizam a relação entre Currículo e Tecnologias. Do último projeto, intitulado Currículo, Tecnologias e Pedagogia Histórico-Crítica: mapeamento de estudos sobre a apropriação (a)crítica das TDIC e seus impactos para o currículo escolar, emerge como recorte este artigo, o qual tem como objeto de estudo a concepção de currículo de professores/as de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Joinville/SC. O objeto emerge em meio ao contexto de recontextualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no âmbito do município de Joinville. No nível nacional, esse contexto é marcado por vários interesses e tensões no âmbito das políticas sociais da última década. É, sobretudo, a partir do ano de 2016 com o golpe midiático, político, parlamentar e jurídico, que (contra)reformas educacionais acontecem, especificamente, as curriculares, em meio a disputas por projetos de educação e formação distintos ao modo dos seus interesses,

buscando submeter as escolas e os seus sujeitos à lógica do individualismo, consumismo para uma sociedade cada vez mais desigual e excludente. Para Freitas (2014), a agenda brasileira do campo educacional, há muito tempo, vem sendo disputada entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação. A afirmação está embasada na ideia de que, aos olhos da “racionalidade neoliberal” (Dardot; Laval, 2016, p. 23), a educação é um campo estratégico e não pode ficar à mercê dos educadores.

Contextualizamos que as (contra)reformas ocorridas na educação contemporânea fazem parte de um movimento global (Neto, 2019) em uma tentativa de subsidiar a padronização, homogeneização e controle do estudante, do professor, do ensino e da formação. Sem investimento, observa-se que as disputas curriculares têm o intuito de construir uma racionalidade para o currículo escolar de modo a suplantarem antigos modelos que não atendem mais à lógica do mercado. Essas (contra)reformas vêm acampadas desde os anos 1990 na ideia de acomodação da sociedade às novas demandas neoliberais de acumulação do capital, via financeirização e disputa pelo fundo público. Em meio ao ultraliberalismo, a educação, mais uma vez, assume o lócus privilegiado para adaptação de indivíduos para uma sociabilidade neoliberal, em que a homogeneização e a regulação dos currículos são estratégias projetadas de controle da formação e do trabalho dos professores e, principalmente, da gestão escolar. Não por acaso, essas reformas vêm legitimadas pelos conservadores movimentos de direita, utilizando-se da educação como instrumento para descaracterizar a formação humana crítica e emancipatória.

Além disso, tivemos ainda os desastrosos impactos da pandemia da Covid-19 em meio aos bizarros discursos negacionistas de um ex-presidente que deixa o país como terra arrasada no campo educacional, escancarando o retrocesso e desmonte da educação com profundas desigualdades sociais nas mais diversas esferas, entre elas, as educacionais. No tocante à pandemia, o mercado invadiu as escolas e universidades, privatizando o público em meio à plataformização do currículo e da atividade pedagógica com o famigerado “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2020, p. 23), e não somente, mas, ainda, o uso das inteligências artificiais, não só pelo ensino remoto e híbrido, característicos, em especial, durante a pandemia, mas, também no contexto do ensino presencial.

Este foi o contexto político, econômico e social em que se originaram as reformas curriculares nas redes municipais e estaduais de ensino. Não diferente esse era o contexto no município de Joinville/SC. A escolha pelo município se deu em função da atuação do grupo de pesquisa, bem como atuação de membros do grupo na reelaboração do currículo escolar de

Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Joinville. Em relação ao objetivo geral deste artigo, buscamos compreender em que medida as concepções de currículo dos professores/as de Língua Portuguesa das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Joinville aproximam-se ou não dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Como questão central, tem-se: Quais, e de que modo, as categorias teóricas do Currículo Histórico-Crítico estão presentes nas concepções de currículo dos/as professores/as de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Joinville?

A hipótese deste estudo partiu da ideia de que haveria contradições entre as concepções teóricas do Currículo Histórico-Crítico e outras concepções alinhadas ao processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontradas na proposta curricular da rede municipal de ensino de Joinville. A ideia de pesquisar a concepção de currículo dos/as professores/as se deu em meio à problemática de que, com quase nenhuma discussão teórica sobre o campo do Currículo, os professores estão participando da elaboração de propostas municipais e estaduais de currículo, e acabam por desconsiderar como se constitui, historicamente, a seleção do conhecimento, bem como a maneira como ele se organiza, como se relaciona com a estrutura escolar e como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar para transformá-lo. Todavia, é preciso compreender que tipo de ser humano queremos formar e quais os conhecimentos necessários, segundo a PHC, para uma formação crítica e para o desenvolvimento omnilateral dos alunos.

Essas colocações não são meros devaneios, ao contrário, são subsídios teóricos que pretendemos equacionar à luz dos fundamentos da PHC, pois elas são importantes para pensar a seleção e a organização dos conteúdos de um currículo que corresponde ao tipo de ser humano e sociedade que queremos construir.

A metodologia histórico-crítica como posicionamento político

Para este estudo, posicionamo-nos em conformidade com o método proposto pelo materialismo histórico-dialético como teoria de conhecimento e método de pesquisa porque “[...] trata da ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens no desenvolvimento da humanidade” (Triviños, 1992, p. 51). Para Saviani, (2003, p. 83), esse método se constitui como “[...] uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)” (Saviani, 2003, p. 83). É um método que consiste em

superar a visão idealista da realidade empírica em busca de uma compreensão mais ampla e aprofundada da realidade concreta pelo processo de investigação da relação entre as partes e o todo e no caminho inverso.

Associado ao materialismo, optamos pela metodologia histórico-crítica porque “[...] fornece subsídio às pesquisas educacionais que permitem ao investigador fugir do instrumentalismo objetivista dos dados empíricos e/ou da praticidade, ao reconhecer a materialidade, a historicidade e a intencionalidade da produção do conhecimento” (Lesnieski, Trevisol e Silva, 2024, p. 3). O caminho entre a teoria proposta pela PHC até a sua concretude, como metodologia de pesquisa, permite reconhecê-la como uma “[...] prática metodológica crítica, que seja capaz de compreender as contradições inerentes às disputas na arena das políticas públicas” (Lesnieski, Trevisol e Silva, 2024, p. 16). Tomando esse contexto em relação ao método e à metodologia, enfatizamos os procedimentos da pesquisa-ação. Thiollent (1998) ressalta a importância da postura dialética na pesquisa-ação, procurando captar os fenômenos históricos, caracterizados pelo constante devir, privilegiando o lado contraditório da realidade social.

A respeito dos instrumentos, fizemos uso do questionário com todos(as) os(as) professores(as) de língua portuguesa e de entrevistas com alguns(umas) professores(as). Sobre o questionário, elaboramos 35 perguntas para conhecer o contexto de produção da proposta curricular municipal, bem como as concepções de currículo dos sujeitos que o produziram. A coleta dos dados ocorreu entre os dias 14 de novembro de 2023 e 21 de fevereiro de 2024. Dos 186 professores de Língua Portuguesa em exercício nas séries finais do Ensino Fundamental, somente 47 professores responderam. Quanto às entrevistas, elas foram feitas com os(as) professores(as) que participaram da construção da proposta curricular da rede, especialmente, os(as) de Língua Portuguesa. Dos seis convidados, apenas três aceitaram participar. As entrevistas foram pré-agendadas e o roteiro, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram enviados com antecedência. As 03 entrevistas foram realizadas em 21 de dezembro de 2023, 22 de dezembro de 2023 e 16 de janeiro de 2024, respectivamente. Em seguida, foram transcritas com a permissão das participantes. Após as entrevistas, as participantes também enviaram as questões respondidas por escrito.

Por último, para a análise dos dados, atrelado aos objetivos da pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo. Esta, segundo Bardin (2016, p. 15), não é um instrumento metodológico, mas um conjunto de elementos que se “[...] aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”, e contempla por um lado o rigor da objetividade e do outro a

fecundidade da subjetividade, por meio da inferência. “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (Bardin, 2016, p. 37). Por fim, enfatizamos os procedimentos éticos da pesquisa. De início, realizamos o cadastro do projeto na Plataforma Brasil e submetemos ao Comitê de Ética. O projeto foi aprovado via colegiado no parecer de número 6.543.716. Após aprovação, enviamos os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e os instrumentos de coleta de dados aos participantes da pesquisa.

Um pouco das teorias do currículo

De acordo com Sacristán (2013), nos séculos XVI e XVII, as escolas passaram a receber um número maior de estudantes, surgindo a necessidade de dividi-los em graus, organizados em sequência e de acordo com a complexidade dos conteúdos. Segundo o autor, o currículo proporcionou padronizar o conteúdo e o ensino na escola moderna, sendo útil para organizar aquilo que deverá ser aprendido.

O termo *curriculum* aparece pela primeira vez na Universidade de Glasgow, na Escócia, disseminado por acadêmicos calvinistas oriundos de Genebra. Para conceituar o termo, o autor recorre à sua etimologia e explica que ele vem “[...] da palavra latina *curriculum* (cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*). “[...] o termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso” (Sacristán, 2013, p. 16). Acrescenta que na língua espanhola, o termo assumiu dois sentidos: percurso e conquistas da vida profissional (*curriculum vitae*) e percurso da vida escolar, por meio da indicação dos conteúdos e da ordem que o aluno deve aprender.

Em sua origem, o currículo significava o território demarcado e regado do conhecimento correspondente aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam cobrir; ou seja, o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem). De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade (Sacristán, 2013, p. 17).

O processo de construção do currículo não é neutro. Trata-se de um campo de conflitos entre visões de mundo diferentes. Nesse caso, a seleção e organização dos conteúdos correspondem ao projeto de homem e sociedade desejável pelo grupo que o realiza. Desse modo, definir qual ser humano se pretende formar antecede a própria seleção e a organização

dos conteúdos “na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (Silva, 1999, p.15). A resposta a essa pergunta corresponderá aos conhecimentos selecionados, de um campo maior de conhecimentos disponíveis, para compor o currículo almejado.

Compreendemos que o currículo, como um documento que direciona o trabalho pedagógico, configura-se a partir de uma compreensão de sociedade e almeja formar intencionalmente indivíduos numa determinada direção. Ao levar isto em consideração, compreendemos que todo currículo aponta um ser humano a ser formado e se orienta pela proposição de caminhos de edificação social. Desse modo, o currículo tem uma característica teleológica, ou seja, direciona o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos. Esta característica teleológica não aparece imediatamente, mas a partir dos desdobramentos dos conteúdos trabalhados na formação humana (Malanchen, 2014, p. 213).

Mais que seleção e organização dos conteúdos impostos pela escola aos professores e alunos, o currículo é uma construção cultural e histórica que sofre transformações em sua composição conforme os propósitos de sociedade que se quer construir. Segundo Silva (1999), o currículo só se tornou objeto específico de estudo e pesquisa a partir do início do século XX, impulsionado pelo processo de industrialização, imigração e massificação da escolarização nos Estados Unidos. O autor classifica as Teorias do Currículo em *tradicionais*, *críticas* e *pós-críticas* e as diferencia, afirmando que “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressada. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (Silva, 1999, p. 16). Enquanto as teorias tradicionais concebem os conhecimentos e saberes dominantes como inquestionáveis, as teorias críticas

[...] sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (Silva, 1999, p. 30)

As novas teorias “[...] consideradas críticas preocupavam-se com questões como: a desigualdade e a justiça social, e com o papel reprodutor da escola e que afirmavam, estar afinada aos interesses dos grupos dominantes” (Malanchen, 2014, p.67). Para Apple (2008), o

currículo está relacionado às estruturas sociais e econômicas mais amplas. Não é um campo neutro e desinteressado, mas resultado de uma seleção de conhecimentos que servem como mecanismo de convencimento ideológico para manter a hegemonia cultural dos grupos dominantes. Enquanto as teorias tradicionais enfatizam aspectos como o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, a didática, a organização, o planejamento, a eficiência e os objetivos; as teorias críticas enfatizam os aspectos da ideologia, da reprodução cultural e social, do poder, da classe social, do capitalismo, das relações sociais de produção, da conscientização, da emancipação e libertação, do currículo oculto e da resistência. Todavia, nenhuma delas concebe a escola como uma instituição que possa contribuir para a superação da sociedade dividida em classes em direção à transformação social. Apesar disso, as teorias críticas contribuíram, no Brasil, para “a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam na oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante” (Saviani, 2011a, p. 58). Foi nesse clima de luta contra a ditadura brasileira que, no final da década de 1970, Dermeval Saviani propõe uma teoria pedagógica de base materialista, histórica e dialética.

Ainda que Saviani (2003) não tenha elaborado uma teoria específica do currículo na perspectiva da PHC, há diversos elementos curriculares no conjunto das suas obras e nas contribuições de outros autores para essa perspectiva ao longo dos 40 anos de PHC. Uma teoria do currículo histórico-crítico pensada à luz da PHC supera por incorporação as teorias do currículo proposta por Silva (1999), já que concebe a escola como um recurso de transformação social e superação da sociedade capitalista por meio da socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos produzidos de forma coletiva e histórica pela humanidade, ou seja, um currículo que deve ser organizado a partir do conhecimento elaborado, do saber objetivo e sistematizado. Trata-se de selecionar e organizar, de forma sequencial e gradativa, os conteúdos clássicos das ciências, das artes e da filosofia, considerando a capacidade cognitiva e a prática social do aluno, e de tomar “[...] como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síncrese à análise e desta à síntese” (Malanchen, 2014, p. 200). Para a autora, o caminho para organizar um currículo nessa perspectiva “[...] toma como eixo norteador a concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho” (Idem, p. 207).

Para tanto, julgamos importante compreender a concepção de mundo na perspectiva materialista histórico-dialética, sua relação com a PHC e, por último, localizar essa concepção

de mundo como estruturante de um currículo histórico-crítico. De início, perspectivamos que os conhecimentos e posicionamentos de valor a respeito de aspectos da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas, da própria imagem e da relação entre todos esses elementos determinam uma concepção ou visão de mundo. Elas são por vezes diferentes e conflitantes entre si, pois representam as contradições ideológicas que acompanham a luta de classes que marcou o desenvolvimento do gênero humano até os dias atuais. Nesse embate, a PHC toma partido da concepção de mundo materialista, histórica e dialética. “Trata-se de uma concepção de mundo na qual se articulam o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade” (Duarte, 2016, p. 97-98).

Para o materialismo histórico-dialético, o homem é um ser social, de base inorgânica e orgânica, de gênese biológica, mas a sua humanidade, seu psiquismo e personalidade se constituem a partir das relações com outros homens, com a sociedade e com a natureza. É a dimensão social que determina a conduta do homem e o diferencia radicalmente dos animais, mesmo daqueles que vivem em bando e que têm seu comportamento determinado pela herança genética da espécie. Isso significa que o homem precisa apropriar-se das aquisições do desenvolvimento da espécie, pois elas são transmitidas socialmente e não geneticamente como nos animais. Não só a herança social, mas também a herança cultural diferencia os homens dos animais, pois estes se adaptam à natureza e aqueles precisam adaptá-la a si. Esse processo em que o homem transforma a natureza “tem um caráter produtivo, contrariamente à atividade animal. Esta atividade produtiva dos homens, fundamental entre todas, é a atividade do trabalho” (Leontiev, 2004, p. 176) que permite ao homem extrair da natureza e transformar em produto condições materiais conforme sua necessidade para garantir os meios da sua existência e reprodução.

E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (Saviani, 2011a, p. 11).

A finalidade da ação é definida pela função que o objeto desempenhará socialmente. O homem transforma ativa e intencionalmente as condições materiais da natureza em objetos sociais, com funções e significados atribuídos por ele. Na medida em que o homem produz os objetos, deposita e materializa neles um pouco de seus conhecimentos, capacidades e habilidades. Portanto, nos objetos e instrumentos historicamente produzidos pelos homens está

incorporada e fixada a atividade humana, “o trabalho, realizando o processo de produção [...], imprime-se no seu produto” (Leontiev, 2004, p. 176). Ao produto do trabalho, tem-se as objetivações humanas que não se limitam apenas à produção de bens materiais. No processo de objetivação, desde a antecipação mental até a ação do trabalho material e não-material, sujeito e objeto são transformados, pois, não só a natureza é modificada pelo homem como também o próprio homem é modificado por ela. Quando o homem transforma a natureza de forma ativa e intencional, ele adquire novos conhecimentos e desenvolve novas capacidades e habilidades, que, por sua vez, criam novas necessidades que o levam a retornar à atividade de trabalho para satisfazê-las. Esse ciclo afastou o homem de suas determinações puramente biológicas e complexificou cada vez mais a existência humana, o trabalho e a sociedade.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 154).

Assim, o homem precisa passar pelo processo de humanização para se tornar plenamente humano. Esse processo consiste na apropriação das objetivações produzidas historicamente pelo gênero humano, desde objetos e pensamentos cotidianos até os pensamentos mais elaborados como o teórico e abstrato. A natureza orgânica do homem dispõe de condições necessárias para um desenvolvimento psíquico altamente complexo. Assim, o processo de humanização do homem está condicionado ao trabalho educativo, ou seja, ao “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p.13). Nesse sentido, tem-se as primeiras pistas para a ideia de currículo histórico-crítico, tendo dois elementos que se correspondem dialeticamente: “[...] de um lado, à 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 (Saviani, 2013, p.13). Esses aspectos dizem à seleção dos conhecimentos que “podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização dos indivíduos” (Duarte, 2016, p. 67).

Já dizia Saviani (2003, p. 55) que “dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Só munidos desses conhecimentos, a classe trabalhadora, consciente da realidade concreta em que vive, poderá se engajar para a transformação da organização social.

Esse deve ser a função de um currículo histórico-crítico numa perspectiva revolucionária para além do capital. Mas, o que é um currículo histórico crítico e quais seus pressupostos? A concepção de currículo histórico-crítico, a partir dos pressupostos da PHC, defende a educação como meio de transformação social e possibilidade de superação do modo de produção capitalista por meio da socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento produzidas coletivamente pela humanidade no decorrer da sua história.

Discussão de dados: a concepção de currículo dos professores

Para este artigo, fizemos um recorte nos dados coletados da pesquisa, atendo-se aos elementos que constam apenas nas três entrevistas, as quais estavam contempladas discussões relacionadas às concepções de currículo e de mundo dos(as) professores(as), suas relações com as diferentes perspectivas curriculares, teorias tradicionais, críticas, pós-críticas, currículo histórico-crítico e discussões sobre os arranjos sociais e educacionais vigentes. Há, ainda, questionamentos sobre as perspectivas pedagógicas/epistemológicas e sobre o posicionamento político educacional dos(as) professores(as), bem como sobre possíveis alterações na versão atual do currículo da rede municipal de ensino de Joinville. Para proceder a análise dos dados, definimos como unidade de registro o tema e como unidade de contexto a resposta. As unidades das respostas foram agrupadas em sete categorias: concepções gerais, perspectiva curricular, concepção de mundo, escola e sociedade, perspectiva pedagógica, luta de classe, e currículo da rede. Cada categoria contém subcategorias que foram classificadas de acordo com o foco dado ao tema, conforme Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Concepções curriculares

Concepções curriculares	Concepções Gerais	Concepções de currículo
		Contribuição do currículo para o trabalho educativo
	Perspectiva Curricular	Objetivo do currículo
		Conceitos do currículo
		Função social do currículo
	Concepção de Mundo	Percepção da forma social do currículo
		Concepção de homem e sociedade
		Contribuições do currículo para a formação social
	Escola e Sociedade	Aparelho ideológico
		Aparelho ideológico do Estado
		Posicionamento político educacional
	Perspectiva Pedagógica	Causa e efeitos
Consequência		
Luta de Classes	Apropriação do conhecimento	

		Manutenção do status quo
		Domínio dos conteúdos culturais
		Transmissão dos conteúdos culturais
		Conteúdos culturais
	Currículo da Rede	Mudança no currículo

Fonte: Autores (2024).

Na primeira categoria, **concepções gerais**, foram realizadas três perguntas das quais derivaram as subcategorias: **concepção de currículo, contribuições do currículo para o trabalho educativo e diretrizes curriculares**. Na subcategoria *concepção de currículo*, as entrevistadas foram questionadas sobre qual era a concepção de currículo que elas tinham. A primeira entrevistada (2023) iniciou com uma concepção clássica de currículo como aquilo que deve ser ensinado e aprendido em uma instituição escolar. Em seguida, diferenciou o currículo prescrito, que ela identificou como o documento oficial proposto pelas autoridades que prescreve o que os alunos devem aprender, do currículo realizado, como a prática do currículo na sala de aula: a estratégia de ensino, as atividades, os recursos, a forma como o professor vai administrar as aulas, do currículo vivido, como a experiência de aprendizagem real dos alunos, não apenas o que é ensinado e aprendido formalmente, mas também as interações sociais, valores, habilidades socioemocionais e outros aspectos do ambiente escolar. Por fim, explicou sobre o currículo oculto, como os aspectos implícito transmitidos pela escola, como as mensagens culturais e sociais. Quanto à segunda entrevistada (2023), respondeu, sucintamente, que o currículo é um documento norteador para o professor e para o planejamento das aulas. Já a terceira entrevistada (2024) demonstrou ter conhecimento do caráter político e dos interesses que estão em jogo na elaboração das propostas curriculares, retratados pelas escolhas dos agentes envolvidos no processo de construção dos currículos.

O currículo acaba sendo um artefato social enviesado por relações de poder, que elegem, definem, estabelecem o que deve ou não ser ensinado, esses conjuntos centrais ou nucleares de atividades. E eu entendo particularmente o currículo como um retrato de escolhas. Um retrato de escolhas que traduz toda uma cadeia de produção e de agentes envolvidos, e a gente viu isso na base. Portanto, ele não pode nem ser neutro e nem ser inocente (Entrevistada 3).

Quanto à subcategoria **contribuições do currículo para o trabalho educativo**, as entrevistadas foram questionadas sobre a forma como o currículo contribui para o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. A primeira entrevistada respondeu que o currículo orienta o trabalho do professor, fornecendo metas, estrutura e conteúdo e contribui para a aprendizagem dos alunos ao estabelecer objetivos claros, guiar a instrução e facilitar a avaliação. De modo semelhante, a segunda respondeu que o currículo ajuda a organizar a

sequência de conteúdos e deixar mais claro os objetivos de aprendizagem, facilitando a prática do professor e contribuindo para a qualidade do ensino. A terceira professora, com uma resposta consoante com a PHC, respondeu que [...] quando o conteúdo a ser trabalhado no currículo está vinculado à explicação da realidade social e concreta, aí sim, ele passa a oferecer subsídio para a compreensão dos determinantes sócios históricos dos alunos. (Entrevistada 3).

Na categoria **perspectiva curricular** foram realizadas três perguntas das quais derivaram as subcategorias: **objetivos do currículo, conceitos do currículo e função social do currículo**. Para cada pergunta, havia quatro alternativas de respostas, cada uma correspondente a uma das teorias do currículo: tradicional, crítica e pós-crítica. As respostas das entrevistadas foram no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Perspectiva curricular quanto aos objetivos, conceitos e função social do currículo.

Subcategorias	E1	E2	E3
Quanto aos objetivos do currículo			
Por estabelecer de forma precisa as habilidades necessárias para exercer com eficiência as exigências profissionais da vida adulta			
Pela valorização das diferenças referentes a questões como identidade, gênero, raça, etnia, sexualidade e cultura	X		
Pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade para a compreensão integral da e uma relação consciente com a realidade		X	X
Pela manutenção das estruturas sociais e as relações de produção correspondentes a sociedade em que está inserida			
Quanto aos conceitos do currículo			
Neutralidade, organização e transmissão do conteúdo e formação técnica			
Ideologia, reprodução cultural e social, poder e conscientização			
Diversidade, multiculturalismo, subjetividade, representatividade e inclusão	X	X	
Conhecimento universal, articulação entre teoria e prática e formação humana			X
Quanto à função social do currículo			
Inclusão social			
Equalização social			
Reprodução social			
Transformação social	X	X	X

Fonte: Autores (2024).

Na primeira subcategoria, as entrevistadas foram questionadas sobre os objetivos do currículo. A primeira selecionou a alternativa correspondente à teoria pós-crítica que concebe o currículo como um documento responsável pela valorização das diferenças. A segunda e a terceira selecionaram a opção correspondente ao currículo histórico-crítico, que concebe o currículo como um documento responsável pela transmissão dos conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade para a compreensão integral da realidade. Na segunda subcategoria, as entrevistadas foram questionadas sobre os **conceitos do currículo**. A primeira e a segunda entrevistadas selecionaram a alternativa correspondente à teoria pós-crítica que

considera que um currículo deve enfatizar questões como a diversidade, a subjetividade e a inclusão. A terceira entrevistada selecionou a alternativa correspondente ao currículo histórico-crítico, considerando que currículo deve enfatizar questões como: conhecimento universal, articulação entre teoria e prática e formação humana. Em síntese, a primeira e a terceira entrevistadas alternaram entre as perspectivas das teorias pós-críticas e do currículo histórico-crítico, enquanto a terceira manteve seu posicionamento nas três questões de acordo com a perspectiva histórico-crítica.

Na terceira categoria, concepção de mundo, derivaram as subcategorias: percepção da formação social do currículo, concepção de homem e sociedade e contribuições do currículo para a formação social. Na subcategoria **percepção da formação social do currículo**, as entrevistadas foram questionadas se a seleção dos conteúdos, a organização e fundamentação do currículo influenciam no modo como as pessoas poderão compreender o e atuar no mundo. As três entrevistadas responderam que sim, demonstrando reconhecerem que esses elementos curriculares contribuem para a formação social dos indivíduos. Para a primeira (2023), o currículo “molda a experiência educacional” por meio dos conhecimentos, valores e habilidades enfatizados. Para a terceira (2024), as teorias que fundamentam as escolhas de um currículo determinam a formação social dos indivíduos. Já para a segunda (2023), o professor é referência sobre o que ensina.

Já na subcategoria concepção de homem e sociedade, as entrevistadas foram questionadas sobre o tipo de ser humano e sociedade que elas consideram que a escola deve promover. Ainda que a primeira entrevistada tenha mencionado sobre uma sociedade mais justa, predomina a concepção de indivíduos com valores e atitudes necessários para o convívio social pacífico. É uma concepção de formação voltada para a cidadania e harmonia entre os povos e para a adaptação às constantes mudanças e novas exigências do capitalismo contemporâneo. “Tem que formar habilidades éticas, habilidades cívicas e também socioemocionais [...] para os alunos serem mais ativos e contribuir com a comunidade que eles vivem. A escola deve promover o respeito, empatia, responsabilidade e o próprio pensamento crítico e a colaboração” (Entrevistada 1, 2023). Para a terceira entrevistada (2024), atrelada à perspectiva histórico-crítica, o homem não nasce naturalmente homem: “acredito que pela educação o homem constitui-se como ser humanizado e no decorrer se modifica e modifica o meio. À escola caberia a apropriação do conhecimento histórico para romper com a história marcada pela divisão de classes”. (Entrevistada 3, 2024).

Na subcategoria **contribuições do currículo para a formação social**, as entrevistadas

foram questionadas sobre como a escola e o currículo podem contribuir e que conhecimentos eles devem transmitir para formar seres humanos. Embora a primeira entrevistada (2023) se refira a uma formação de seres humanos integrais, ela associa essa formação a valores e atitudes expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contribuindo com a ideia de formação para a adaptação ao caráter dinâmico e imprevisível do mercado e não para a mudança da sociabilidade capitalista. Emerge ainda o conceito de *respeito à diversidade* derivado de um dos temas transversais dos PCN, bem como a *pluralidade cultural*, muito difundido no discurso educacional como meio para promover a tolerância e a harmonia entre os povos. A segunda entrevistada (2023) menciona que a escola tem que mostrar os vários lados numa aparente tentativa de abordagem neutra como nas teorias não-críticas da educação, como também de uma abordagem de respeito à diversidade. Para a terceira entrevistada (2024), a instrumentalização é condição para a classe trabalhadora se libertar, se organizar e participar da política para fazer valer os seus interesses.

Na quarta categoria, tem-se a escola e sociedade, com as seguintes subcategorias: aparelho ideológico, aparelho ideológico de estado e posicionamento político educacional. Na subcategoria aparelho ideológico, as entrevistadas foram questionadas se a seleção de conhecimentos de um currículo pode servir como mecanismo de convencimento ideológico e as três responderam que sim. A terceira entrevistada (2024) reconhece que as escolhas feitas na construção do currículo não são neutras e conduzem uma perspectiva ideológica. Do mesmo modo, a primeira entrevistada (2023) concebe o currículo como um campo de disputa de poder, em que as escolhas dos temas, dos eventos históricos, autores e perspectivas que são incluídas ou excluídas de um currículo refletem “os valores, as crenças e a visão das pessoas que estão elaborando esse currículo”.

Na subcategoria **aparelho ideológico de Estado**, as entrevistadas foram questionadas se a escola e a organização curricular contribuem para as pessoas reconhecerem como boas e desejáveis as relações de produção e as estruturas sociais existentes. As três responderam que sim. A terceira entrevistada (2024) demonstrou conhecimento de que atualmente os currículos dos sistemas e das redes de ensino brasileira, fundamentados na pedagogia das competências, contribuem para que os sujeitos se adaptem e se conformem com ordem social vigente. Na subcategoria **posicionamento político educacional**, as entrevistadas foram questionadas se a escola e o currículo devem estar a serviço de perpetuar as estruturas sociais existentes ou de promover uma mudança nessa estrutura para atender aos interesses das classes sociais desfavorecidas. A segunda entrevistada (2023) associou a mudança na estrutura social existente

para atender aos interesses das classes sociais desfavorecidas. A primeira entrevistada (2023) associou a mudança nas estruturas sociais à promoção da equidade e justiça social. Já a terceira associou a mudança à superação da ordem social vigente e a formação crítica para essa transformação, alinhada à perspectiva histórico-crítica.

Na categoria **perspectiva pedagógica**, foram realizadas duas perguntas abertas das quais derivaram as subcategorias: **causa e efeito e consequência**. Da primeira, as entrevistadas foram questionadas se o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento. A segunda entrevistada (2023) respondeu que o desenvolvimento de habilidades e competências contribui para o alcance do conhecimento sem mais justificativas, posicionamento alinhado à pedagogia das competências. A primeira entrevistada (2023) não estabeleceu uma hierarquia de causa e efeito entre o alcance do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências, considera que ambos contribuem. Já a terceira posicionou-se afirmando que o conhecimento promove o desenvolvimento de habilidades e competências e justificou que o saber historicamente produzido, o conhecimento científico e sistematizado é que são objetos de conhecimento do trabalho educativo e não as habilidades e competências.

Na penúltima categoria, luta de classes, foram realizadas cinco perguntas abertas das quais derivaram as subcategorias: apropriação do conhecimento, manutenção do status quo, domínio dos conteúdos culturais e transmissão dos conteúdos culturais. Da subcategoria apropriação do conhecimento, as entrevistadas foram questionadas se a classe dominante tem interesse que a classe dominada tenha acesso aos mesmos conhecimentos. Todas responderam que não, alegando que não querem concorrência para poder continuar dominando. Destaca-se a resposta da terceira entrevistada (2024) em que afirma que o sistema educativo reproduz os conhecimentos, a cultura e os valores alinhados à ordem do capital para preservar a estrutura e as relações sociais que a sustentam.

Sobre a subcategoria domínio dos conteúdos culturais, as entrevistadas foram questionadas se acham importante que os alunos das classes sociais desfavorecidas dominem os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas. As três entrevistadas responderam afirmativamente. A primeira respondeu que sim, mas, orientada pela perspectiva multiculturalista, considerando importante também reconhecer e incorporar aos currículos os elementos da cultura. A terceira entrevistada (2024) acrescenta, alinhada a perspectiva histórico-crítica, que a escola pública faz exatamente o contrário, “[...] apagando o conhecimento científico e sistematizado para ensinar conhecimentos do cotidiano. Na Língua

Portuguesa isso acontece pelo ensino de gêneros primários, como bulas e receitas, rebaixando o nível de ensino destinado aos alunos das camadas populares.”

Na subcategoria transmissão dos conteúdos culturais, as entrevistadas foram questionadas se acreditavam que um currículo pautado em desenvolver competências e habilidades é capaz de transmitir aos alunos das classes sociais desfavorecidas os mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas dominam. A segunda entrevistada (2023), alinhada às perspectivas hegemônicas do Aprender a Aprender, respondeu que sim, afirmando que um aluno que desenvolve suas competências e habilidades vai ser mais competitivo. O conceito de competitividade está relacionado ao conceito de adaptabilidade e de empregabilidade da lógica capitalista contemporânea de que os postos de trabalho estão cada vez mais reduzidos e disputados e, portanto, somente os trabalhadores mais bem preparados seriam capazes de ocupá-los.

A primeira entrevistada (2023) respondeu que um currículo centrado no desenvolvimento de competências e habilidades pode não garantir automaticamente que os alunos das classes sociais desfavorecidas tenham acesso aos mesmos conteúdos culturais que os alunos das classes privilegiadas. No entanto, ela justifica que isso ocorre pela desigualdade que os alunos das diferentes classes sociais enfrentam no acesso aos recursos educacionais, oportunidades e experiências extracurriculares, pela falta de representação das experiências e da diversidade cultural dessas classes nos currículos e pela seleção de conteúdos culturais que favorecem narrativas e perspectivas associadas às classes privilegiadas. Essa perspectiva vai ao encontro das teorias pós-críticas do currículo, especialmente, das vertentes multiculturalistas e pós-colonialistas que discutem questões como a diversidade cultural, raça e etnia, etnocentrismo, nacionalidade e colonialismo.

Na subcategoria conteúdos culturais, as entrevistadas foram questionadas sobre quais conhecimentos do componente de Língua Portuguesa consideram importantes para que os alunos das classes desfavorecidas acessem para que dominem aquilo que os alunos das classes privilegiadas dominam e façam valer os seus interesses. A segunda entrevistada (2023) respondeu que, embora a literatura seja importante, ela considera também importante o trabalho com os textos argumentativos do campo de atuação jornalístico-midiático, como o editorial, o artigo de opinião, a carta aberta, o debate e a lei, ainda que esta não seja do campo jornalístico-midiático, para desenvolver o senso crítico dos alunos. A valorização ao componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que predominam as habilidades do campo jornalístico-midiático, é resultado de formações desenvolvidas na rede para aplicação

da própria BNCC. Além disso, enfatiza a relevância da produção textual eficiente para que os alunos sejam capazes de expressar suas ideias de forma clara e persuasiva e valer seus interesses de maneira assertiva. A terceira entrevistada (2024) respondeu que considera importante que os alunos se apropriem de uma linguagem elaborada e organizada em grande medida pelos gêneros secundários, por isso não desconsidera o trabalho com a gramática desde que seja um estudo consciente da atividade metalinguística. Enfatiza também o acesso e o estudo dos produtos culturais, em especial, a literatura clássica, e o trabalho educativo e epistemológico a partir da teoria pedagógica histórico-crítica, com uma educação linguística pensada a partir dos estudos de linguagem e gênero do círculo de Bakhtin.

Da última categoria, currículo da rede, tem a subcategoria mudança no currículo, as entrevistadas foram questionadas sobre que alterações fariam no currículo atual da rede e por quê. A segunda entrevistada (2023) respondeu que no componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental deveria ser alterada a sequência e a variedade dos gêneros, pois há muita repetição de gêneros e não há uma organização sequencial, bem como há habilidades que não condizem com as expectativas de aprendizagem. A primeira entrevistada (2023) respondeu que o currículo deveria integrar mais os diferentes componentes curriculares de maneira holística numa abordagem mais interdisciplinar para que os professores dos diferentes componentes curriculares possam fazer um trabalho interdisciplinar, na crença de superação da fragmentação e da desarticulação do conhecimento. A terceira entrevistada respondeu ser necessário:

A alteração de fazer o estudo vertical, epistemológico. Então, que os professores de língua portuguesa, do sexto ou nono, que é o que eu consigo trabalhar, pudessem ter o estudo da epistemologia, do trabalho com a linguagem, enfim, para entender as concepções de currículo e por que a gente chegou nisso. Esse era o meu currículo ideal (Entrevistada 3 – Entrevista concedida em 16 de janeiro de 2024).

A partir das respostas obtidas por meio das entrevistas, embora apenas três professoras tenham participado, ficou evidente a predominância da percepção de currículo numa perspectiva multiculturalista, seja na concepção, objetivo ou até mesmo acerca da sua contribuição para a formação social. Para Malanchen (2016), o discurso da multiculturalidade dissemina uma visão de inclusão, democratização e respeito à diversidade, mas a realidade é que legitima a ideologia do capitalismo contemporâneo. Para a autora as reformas educacionais dos últimos anos trazem características do pensamento neoliberal e que estão relacionadas diretamente ao discurso multicultural, que tem embasado os documentos oficiais da educação brasileira. Ressaltamos que o discurso multiculturalista tem ganhado força nos últimos anos e

segundo Faustino (2006, p. 94)

[...] fomenta, então, uma política baseada em princípios de igualdade para convencer os grupos discriminados de que o diálogo intercultural e a inclusão de alguns membros das minorias étnicas – por meio das cotas –, juntamente com o reconhecimento dos elementos de suas culturas, resolverão os problemas da atualidade.

Sendo assim, o que se percebe é uma tendência dominante na construção dos currículos que direciona os professores a uma visão hegemônica de currículo, uma vez que o multiculturalismo vai ao encontro de políticas neoliberais. Em contraposição, a PHC defende uma perspectiva crítica de currículo, partindo do ponto de vista da classe dominante. Trata-se, portanto, de uma concepção que entende a escola como uma forma de instrumentalizar os filhos da classe trabalhadora, oportunizando o acesso ao saber sistematizado e o currículo como um documento que deve estar pautado nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos com o intuito de superar o sistema capitalista.

Considerações finais

O objetivo geral deste estudo foi compreender em que medida as concepções de currículo dos professores/as de Língua Portuguesa das séries finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Joinville aproximam-se ou não dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para tanto, os dados da pesquisa apresentam uma bricolagem em relação às concepções de currículo dos professores/as com a hibridização de diferentes elementos que caracterizam as Teorias do Currículo. Apenas uma das professoras apresentou uma concepção curricular mais alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Na contramão, as outras duas professoras citam apenas alguns dos pressupostos da PHC, mas claramente predominam em seus discursos os elementos das Teorias Pós-Críticas, especialmente, à luz da perspectiva multiculturalista que compõem as Pedagogias do Aprender a Aprender (Duarte, 2001a; 2001b, 2016), acompanhando o cenário das proposições hegemônicas que predominam no campo educacional brasileiro.

Acreditamos, em grande medida, que o conjunto pessoal das respostas das professoras está relacionado à incorporação hibridizada e fragmentada de expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e pedagógicas que constam nos documentos de referência curricular, os quais desde a década de 1990 adotam o lema Aprender a Aprender como referencial epistemológico em distanciamento às perspectivas materialistas e contra-hegemônicas, sobretudo, a Pedagogia Histórico-Crítica que luta em defesa do conhecimento histórico e

socialmente produzido como patrimônio da humanidade numa perspectiva de formação humana omnilateral. Além disso, emerge entre os dados uma falta de clareza sobre os objetivos dos conteúdos curriculares em relação à compreensão do mundo e sua transformação, sobretudo, relacionados à categoria trabalho como princípio educativo e eixo fundamental para organização curricular.

No tocante a alguns dos posicionamentos das professoras, está a ideia de que não adianta os(as) professores(as) terem sólida formação inicial e continuada se as decisões político-pedagógicas continuarem sendo tomadas e impostas de cima pra baixo de forma verticalizada e sem a sua participação. Destacam, ainda, que no campo curricular, as políticas das redes públicas de ensino precisam ser originadas no seio da construção coletiva acampada pelo amplo e democrático debate entre os sujeitos da educação, sobretudo, os(as) professores(as).

Se a formação docente é condição *sine qua non* para o envolvimento dos/as professores/as na reorganização curricular, constata-se que é preciso investir em qualificadas formações continuadas, sobretudo, a partir de perspectivas críticas. Além disso, emerge entre as respostas, a ideia de urgência em investimentos para melhores condições de trabalho com jornadas de trabalho em tempo integral. Só assim os professores terão disponibilidade para aprofundar a sua fundamentação teórica e se colocar em posição de crítica à estrutura curricular. A implementação de um currículo na perspectiva histórico-crítica exige novas formas de organização escolar e gestão institucional, “[...] pautada na democracia, cooperação, autonomia, auto-organização e determinação dos profissionais e dos estudantes [...], prevendo tempo e espaço para reuniões, assembleias e grêmios estudantis, por exemplo” (Gama, 2015, p. 190). Por fim, há que se valorizar os profissionais da educação com melhores salários, com remuneração digna à sua função de formador/a de seres humanos conscientes da realidade concreta em que vivem e engajados na transformação da atual sociabilidade.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DUARTE, Newton. Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo. *In*: DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 94-119.

DUARTE, Newton. A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação da individualidade para si, **Germinal: Marxismo e Educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 59-72, 2013.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-17.

DUARTE, Newton. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35–40, 2001a.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola, **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LESNIESKI, Marlon Sandro; TREVISOL, Márcio Giusti; SILVA, Gabrielle José da. Metodologia Histórico-Crítica em Pesquisas educacionais: primeiras aproximações, **Educação & Realidade**, v. 49, p. 01-21, 2024.

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

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

NETO, Alaim Souza. Ensino Médio em disputa: tensões engendradas em torno do currículo, **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1263-1287, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 17-41.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia

a partir do método dialético, **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 185-209, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

ZUBOFF, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância**: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Alaim Souza Neto. Doutor em Educação pela Universidade de Santa Catarina. Docente da Universidade Federal de Santa Catarina. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6523042315588659>.

Priscila Martelli Casarin. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora da Rede Municipal de Ensino de Joinville, Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6662693989140452>

Como citar

NETO, Alaim Souza; CASARIN, Priscila Martelli. CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: uma análise histórico-crítica. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e71480, 2026.