



**7º Encontro Internacional de Política Social**  
**14º Encontro Nacional de Política Social**  
Tema: Contrarreformas ou Revolução: respostas ao  
capitalismo em crise  
Vitória (ES, Brasil), 3 a 6 de junho de 2019

---

Eixo: Educação e política social.

**TRABALHO E CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA  
HISTÓRICO-CRÍTICA E A IMPORTÂNCIA DO CLÁSSICO**

**Pauliane Gonçalves Moraes<sup>1</sup>**

**Resumo**

A educação escolar se constitui como uma luta pelo desenvolvimento de uma concepção de mundo que favoreça a transposição dos limites da visão capitalista e a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos. Nesse sentido, a partir do materialismo histórico-dialético, buscou-se elucidar a categoria trabalho salientando sua forma fundamental, a transformação da natureza, até uma de suas características particulares de produção não material, o trabalho educativo. Atrelada a essa linha teórica, recorremos à pedagogia histórico-crítica, baseada na ótica marxista, para identificar a função da educação e o conceito de currículo. Buscou-se compreender a importância dos elementos culturais que precisam ser assimilados no ambiente escolar, ou seja, o conteúdo clássico.

**Palavras-chave:** Trabalho; Currículo; Clássico.

**Abstract**

School education constitutes a mean of struggle in developing a world conception that favours the transposition of the boundaries of a capitalist view and the appropriation of most developed knowledge. In this sense, starting from historical-dialectic materialism, we sought to elucidate the category of labor point out its fundamental form, the transformation of nature, up to one of its particular forms of non material production, educational work. Along this theoretical line, we appeal to historical-critical pedagogy, based on a marxist optic, to identify the role of education and the concept of curriculum. We sought to comprehend the importance of cultural elements that need to be assimilated within the school environment. That is, the classical content.

**Keywords:** Labor; Curriculum; Classical.

**INTRODUÇÃO**

A educação constitui-se campo de muitos debates. No Brasil, no final dos anos 1970, iniciaram-se as primeiras proposições e discussões acerca de uma teoria específica de cunho crítico não reprodutivista, ou seja, que não favorecesse a reprodução dos problemas

---

<sup>1</sup>Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Membro do Grupo de Pesquisa “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Escolar”. O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPES (Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) Brasil – Código de Financiamento 001. E-mail: <paulianerhodes@gmail.com>.

sociais (SAVIANI, 2013). Nesse período, marcado por debates e abertura política brasileira, surge a chamada pedagogia histórico-crítica, sendo seu precursor o professor e pesquisador Dermeval Saviani.

A pedagogia histórico-crítica é tributária do materialismo histórico-dialético, pautando-se, desde seu surgimento, pela defesa da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais elaboradas, para que todo indivíduo possa compreender a realidade (DUARTE, 2016).

Desde então, a pedagogia histórico-crítica vem sendo discutida e aprimorada. Sempre fiel aos seus pressupostos teórico-metodológicos, é considerada uma teoria atuante e que recebe contribuições de vários outros pesquisadores (SAVIANI, 2013). Para Duarte (1994), sua construção é coletiva e ainda está em andamento, argumentação corroborada por seu próprio fundador (SAVIANI, 2011a).

Saviani (2009) sublinha a importância da apropriação das formas de conhecimento historicamente mais desenvolvidas e a necessidade de questionar e lutar contra propostas pedagógicas que não colaboram para a emancipação dos educandos. Para tanto, é necessário nos desdobrarmos na compreensão do que deve ser ensinado.

Duarte (2016) argumenta que para a seleção dos conteúdos dentro do currículo, o critério a ser levado em consideração é o desenvolvimento do sujeito. Assevera, ainda, que a história do gênero humano tem sido perpassada por contradições geradas pela luta de classes. Dessa forma, tomar posição diante dessa luta requer discutir e pensar os currículos.

Em tal perspectiva, ensinar é lutar por uma concepção de mundo, advoga Duarte (2016). Do mesmo modo, acreditamos que o papel da educação escolar se constitui como uma luta pelo desenvolvimento de uma concepção de mundo que favoreça a transposição dos limites da visão capitalista e a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos, avançando em direção ao que propõe o materialismo histórico-dialético.

Tendo como base esses princípios, o objetivo geral deste trabalho é compreender a categoria trabalho no sentido de produção humana, defendida por Karl Marx e base da pedagogia histórico-crítica, e elucidar a importância do conteúdo clássico na educação.

## DESENVOLVIMENTO

Foi nos escritos de Marx que a pedagogia histórico-crítica buscou compreender o conceito de trabalho e o próprio ser humano. A partir disso, como ser humano, entende-se aquele que domina a natureza e desenvolve a consciência de sua práxis. Enquanto os demais animais produzem apenas o que necessitam para sobreviver imediatamente, o indivíduo produz, de forma intencional e universal, muito mais do que precisa, tornando-se um ser genérico (MARX, 2008). Ou seja, constitui-se como ser que domina a natureza por meio de uma ação intencional adequada a determinada finalidade, o trabalho.

Nas palavras de Marx (2008, p. 327):

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Netto e Braz (2006, p. 30, grifos dos autores) contribuem para a discussão a respeito do trabalho humano quando assim afirmam:

[...] sabe-se que as atividades que atendem às necessidades de sobrevivência são generalizadas entre espécies animais – pense-se, por exemplo, no ciclo de vida de alguns pássaros, de alguns roedores e de certas colônias de insetos (estas, aliás, podem apresentar complexa organização agrária). Tais atividades, contudo, processam-se no interior de circuitos estritamente naturais: realizam-se no marco de uma herança **determinada geneticamente** (o João-de-Barro nasce “programado” para construir sua casa, as abelhas nascem “programadas” para construir colmeias e recolher pólen etc.), numa **relação imediata** entre o animal e o seu meio ambiente (os animais atuam diretamente sobre a matéria natural) e satisfazem, sob formas em geral fixas, necessidades **biologicamente estabelecidas** (necessidades praticamente invariáveis).

Ou seja, o que se reconhece como trabalho humano se difere das atividades enumeradas pelos autores. Em um longo decurso temporal, identificado por Marx como salto ontológico – transição do macaco para um ser racional, quando este passou por um desenvolvimento biológico de ascensão que lhe permitiu criar bases para formações mais sociais, como a linguagem –, o trabalho foi sendo estruturado e desenvolvido de modo a romper com o padrão natural.

Pautando-se em Marx, Netto e Braz (2006) salientam que isso ocorreu, primeiramente, porque o trabalho não se opera de forma imediata sobre a natureza, pois seu desenvolvimento exige instrumentos, os quais operam entre os executores e a matéria; segundo, porque o trabalho não é realizado cumprindo-se determinações hereditárias, requerendo, ao contrário, desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que são adquiridos por repetição e experimentação, transmitidos por meio de aprendizagem; terceiro, porque

[...] **o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades**, nem as satisfaz sob **formas fixas**, se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra intempéries, reprodução biológica etc.), as **formas** desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de **novas necessidades** (NETTO; BRAZ, 2006, p. 31, grifos dos autores).

Essas características revelam um novo tipo de atividade, realizada por uma espécie animal que se difere das demais espécies. Essa atividade inteiramente desenvolvida é o trabalho (NETTO; BRAZ, 2006), processo entre o indivíduo e a natureza, em que, com esta, o ser humano medeia, controla e regula seu metabolismo. Engels (2004), por sua vez, assevera que o trabalho, muito mais do que isso, é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. Seu grau de importância nos permite afirmar que o trabalho criou o próprio ser humano.

Para sobreviver, então, uma condição é fundamental ao sujeito, a produção dos meios que satisfaçam suas necessidades, de forma constante e diária<sup>2</sup>. Esse processo garante-lhe a produção cada vez mais aprimorada e complexa das condições concretas de vida, sendo chamado por Saviani (2011), baseando-se em Marx (2007), de “produção material”.

O trabalho passa a ser diversificado, aperfeiçoado e aprimorado ao longo da existência da humanidade, estendendo-se cada vez mais a novas atividades. Em função disso, assevera Lombardi (2010, p. 225) que o modo de produção é “[...] a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história dos homens”. O trabalho não se configura

---

<sup>2</sup>Ao criticar as ideias e postura de Feuerbach diante da realidade da Alemanha, na década de 1840, Marx (2007) denominou esse processo de primeiro ato histórico.

como um tipo qualquer de atividade, mas como ação pautada em um objetivo, executada ao longo da história da humanidade.

A criação dos meios para a subsistência humana, realizada de forma intencional e ativa, garante a criação do mundo humano, o mundo da cultura (SAVIANI, 2011). Cabe, porém, considerar que, para a ocorrência da produção material, é necessária a antecipação do objetivo da ação no âmbito das ideias. É nesse momento que se torna importante evocar os conhecimentos científicos do mundo real, valorizar a ética e o que já foi produzido no campo artístico (SAVIANI, 2011).

A educação é considerada um processo de trabalho e uma exigência para sua realização (SAVIANI, 2011). Constitui-se trabalho não-material, o qual, segundo explicação do precursor da pedagogia histórico-crítica, é

[...] a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se na categoria do trabalho não-material (SAVIANI, 2011, p. 12).

Assim, a realização do trabalho necessita da produção do saber, ou seja, a projeção de ideias no campo intelectual (produção não material), algo alcançado por meio do ensino, da apropriação do que já foi produzido ao longo da história pela humanidade. É esta particularidade, a produção do saber, que difere o ser humano das demais espécies.

Dessa forma, a educação possui função específica, pois dá ao indivíduo algo que não lhe é fornecido pela natureza, daí a necessidade de ser produzida pelos próprios homens, sublinha Saviani (2011). Nesse sentido, conforme este pensador, a função da educação é “[...] identificar quais conteúdos são fundamentais na continuidade do desenvolvimento do gênero humano, conhecida na teoria marxiana como formação omnilateral, bem como quais as formas mais adequadas para que esses conteúdos sejam incorporados [...]” (SAVIANI, 2011, p. 171).

Na passagem destacada a seguir, Saviani (2011, p. 13) ajuda-nos a compreender a categoria trabalho no âmbito da educação – entendido, portanto, como trabalho educativo:

[...] podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada

indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Logo, entendendo o ser humano como um ser histórico, que projeta, produz e se apropria das realidades material e social, concluímos que há intencionalidade e direção no desenvolvimento da ação docente. Pressupomos, dessa forma, que o alvo da escola é o alcance do seu objetivo primordial, o qual consiste na democratização do saber sistematizado e na garantia de que o indivíduo desenvolva a capacidade de realizar uma leitura crítica do mundo. É importante termos clareza, ainda, em relação aos objetos da escola. Nas considerações de Saviani (2011), os principais seriam estes dois: identificação dos elementos culturais e organização dos meios utilizados.

A identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados consiste em distinguir “[...] o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2011, p. 13). É no intento de esclarecer essa questão que o autor aborda o conceito de clássico, que se configura como o aquilo que se firmou como essencial e fundamental ao longo da história humana. Tais qualidades seriam critérios de grande utilidade para selecionar os conteúdos do trabalho pedagógico e serão abordados mais detalhadamente ao longo do trabalho.

No que se refere ao segundo objeto da educação – organização dos meios utilizados e formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico –, Saviani (2011) postula que é por meio dos conteúdos, procedimentos, meios e tempo que cada indivíduo irá realizar, de forma singular, a humanidade produzida historicamente. O autor reforça tal premissa ao salientar que os métodos a serem utilizados devem superar as incorporações de uns e outros (SAVIANI, 2009). São os métodos, no seu entender, que estimulam a atividade e a iniciativa dos alunos, situando-os em diálogo constante com a cultura acumulada historicamente, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, assim como sua ordenação e gradação no processo de se transmitir e de se assimilar os conteúdos.

A partir da reflexão a respeito da categoria trabalho e identificada a função da educação, um processo especificamente humano, bem como de seus dois principais objetos, é imprescindível identificar o termo currículo, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, e, posteriormente, retomar o termo clássico para discutir seu significado neste

âmbito. Assim, a palavra currículo origina-se do latim *curriculum* e seu significado está associado à corrida, caminhada, percurso. Tendo tais significados como ponto de partida, do ponto de vista conceitual, o currículo escolar representaria o percurso da humanidade no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola, ou seja, seu projeto de escolarização (SOARES et al., 2012).

Na perspectiva historicizadora-dialética, base da pedagogia histórico-crítica, o currículo possui função social e objetiva ordenar a reflexão pedagógica do aluno, de maneira a levá-lo a pensar a realidade social a partir de determinada lógica. Para tanto, o conhecimento científico é apropriado e se confronta com o saber que o aluno já possui, o saber fruto do seu cotidiano e de referências diversas do pensamento humano, entre elas as ideologias e as relações sociais (SOARES et al., 2012).

Saviani (2011, p. 17) propõe definir currículo como “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Ou seja, no entendimento do autor, o currículo é considerado como o próprio funcionamento da instituição escolar, que desempenha a função de transmitir-assimilar o saber sistematizado de maneira que tal saber seja dosado e sequenciado para que o aluno possa dominá-lo.

O currículo, conforme Saviani (2011), não aborda tudo o que é realizado no ambiente escolar, tratando, na verdade, do específico, das “atividades nucleares”, primordiais e que possuem caráter clássico. Para o autor, é necessário distinguir essas atividades nucleares das que possuem caráter secundário, que são acessórias. Com o excerto a seguir, ele alerta, todavia, que isso nem sempre acontece na escola.

Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana do Índio, Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. **Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado** (SAVIANI, 2011, p. 15, grifo nosso).

O exemplo nos faz compreender que as atividades comemorativas ou qualquer outra atividade só fazem sentido se contribuírem para o desenvolvimento e reforço das

atividades nucleares da escola. Ao contrário, “[...] quando o secundário toma o lugar do principal, compromete-se seriamente a socialização do saber sistematizado” (MALANCHEN, 2014, p. 174). Distinguir atividades nucleares e complementares requer, dos professores e demais envolvidos no sistema escolar, domínio de fundamentos, para que saibam ir além das aparências imediatistas, pragmáticas e utilitaristas que, em muitas situações, estão presentes no ambiente escolar.

Outras contribuições importantes a respeito da definição de currículo, na mesma perspectiva, são destacadas a seguir:

[...] o currículo, nesta perspectiva, não se restringe a métodos e técnicas, nem se confunde com programas. **Também não se refere a toda e qualquer atividade escolar. Diz respeito tão somente à tarefa que é específica da escola: o ensino.** Compreende, então, as atividades que se destinam a viabilizar o melhor domínio possível dos conteúdos das diversas matérias. Porém, a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares. Daí a necessária visão de historicidade, a compreensão dos conteúdos escolares em sua dimensão crítico-social (SAVIANI, 1998, p. 44-45, grifo nosso).

[o currículo] é compreendido como expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade (MALANCHEN, 2016, p. 176).

No fragmento de Malanchen (2016), podemos considerar a ideia sintetizada de currículo baseado na pedagogia histórico-crítica: seleção intencional, sequenciamento dos conhecimentos a serem socializados e elementos pautados no processo de humanização.

A função primordial da escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, função esta que deve ser defendida e reafirmada constantemente na sociedade, assim como a definição de currículo proposta pela pedagogia histórico-crítica, a qual está intrinsecamente ligada à escola (SAVIANI, 2011).

A escola é uma instituição cujo papel consiste em garantir acesso e domínio da forma elaborada do conhecimento, dos instrumentos de elaboração e sistematização (SAVIANI, 2011). Para Soares et al. (2012, p. 16), a escola não desenvolve o conhecimento científico; ela se apropria dos conhecimentos, dando-lhes um tratamento metodológico e, de maneira facilitada, garante sua apreensão pelo aluno; “o que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual”.



Ao propor a adoção de um currículo pautado na disseminação do conhecimento, a escola garante aos trabalhadores contato com o que, pela sua prática real, direta ou indiretamente, ela contribuiu para produzir: o saber. Não se trata de qualquer saber. Como assevera Saviani (2011, p. 14), “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado, e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita, e não à cultura popular”.

Quando o autor se refere ao saber popular não se trata de excluir ou negar esse saber, mas superar sua superficialidade e torná-lo rico em novas determinações, de modo que, por meio do processo pedagógico, seja elevado a um saber elaborado. Do ponto de vista dialético, se trata de realizar um movimento constante entre o saber espontâneo e o saber sistematizado, entre a cultura popular e a cultura erudita. No contexto escolar a ação permite que sejam acrescentadas novas determinações que enriqueçam as anteriores. Dessa forma, transcender o saber espontâneo, baseado no senso comum, na experiência de vida, na cultura popular, para um saber erudito (SAVIANI, 2011). É, portanto, a necessidade de apropriação do saber sistematizado pelas novas gerações que torna necessária a existência da escola.

Se a escola se delinea como uma instituição privilegiada de disseminação e transmissão do conhecimento produzido e acumulado historicamente para as novas gerações, o conhecimento precisa ser traduzido de forma metodológica. Ou seja, o conhecimento deve ser abordado por meio das atividades e conteúdos escolares. O objetivo fim dessa ação deve primar por formar a consciência e a capacidade intelectual, permitindo que o aluno compreenda a realidade e as necessidades humanas a partir das relações sociais de produção (MALANCHEN, 2016). Há que se considerar, todavia, que o conhecimento selecionado está intrinsecamente relacionado com a natureza da reflexão determinada pela escola, bem como pelas perspectivas epistemológica, filosófica e ideológica adotadas. A

[...] ordenação desta amplitude e qualidade denominamos de eixo curricular: princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos, biológicos. O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza (SOARES et al., 2012, p. 16).

Assim, a partir do eixo curricular são pensadas matérias, disciplinas, atividades, entre outros elementos, o que não indica algo estático, rígido, linear, “etapista”, unilateral, mas dinâmico, contextualizado, em movimento, de forma a suscitar contradições e transformações (SOARES et al., 2012).

Nesse sentido, para melhor compreensão do que deve ser ensinado é fundamental retomarmos o termo clássico, adotado pela pedagogia histórico-crítica. Esse termo é mal compreendido e, em função disso, constantemente é alvo de críticas. Buscando elucidar o significado com que ele é usado nesta abordagem teórica, recorreremos à etimologia da palavra e à história greco-romana.

O termo *classius* foi cunhado, primeiramente, por Aulo Gélío, para a criação de um censo populacional solicitado pelo rei romano Sêrvio Túlio (578-535 a. C.). Nesta ocasião, clássico se referia ao cidadão de primeira classe, detentor de riqueza e posicionado em uma família que se distinguiu pelo acesso ao conhecimento. Gélío passou a atribuir a expressão *scriptor classicus* para designar escritores que direcionavam seus textos para pessoas consideradas de primeira classe, em oposição ao *scriptor proletarius*<sup>3</sup>, escritores para letrados de pouca remuneração.

Assim, a primeira noção de clássico esteve relacionada à oposição de valores, ligada diretamente aos sábios, bibliotecários e eruditos, o que perdurou desde a Antiguidade, especificamente na Alexandria, até o fim da Idade Média (ARAÚJO, 2008). No século XVI, o sentido da palavra passou a ser mais estrito, designando os que estudam os clássicos<sup>4</sup>, entendido como o que é lido e comentado nas escolas, aquilo que é tipicamente acadêmico. Apesar disso, à época, não havia, como hoje ainda não há, consenso em torno de um sentido para o termo.

Para Calvino (1993, p. 11), clássico seria usado para definir “[...] aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais

---

<sup>3</sup>Tal como consta dos escritos de Gélío (apud ARAÚJO, 2008, p. 21): “ide então, e quando tiverdes lazer, buscai *quadriga e harenae* que se encontram em um dos membros da ilustre coorte dos oradores ou poetas antigos, refiro-me a um escritor que seja um *classicus*, um *assiduus*, não um proletário”.

<sup>4</sup>Conforme atesta Sebillet (apud ARAÚJO, 2008, p. 21), “a este gostaria de advertir que a invenção e o julgamento nela implícitos se confirmam e enriquecem pela leitura dos bons e clássicos poetas franceses, dentre [*sic*] os quais estão os velhos Alain Chartier e Jan de Meun”.

simplesmente na linguagem ou nos costumes)”. Por isso, tal definição, ressalta o autor, serviria para o antigo e também para o atual, complementando que clássico seria “[...] aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível” (CALVINO, 1993, p. 15).

No século XIX, o significado do vocábulo sofreu várias transformações, passando a indicar um valor estético, ético, mas, principalmente, didático: um escrito clássico passou a ser uma composição literária distinta e reconhecida como digna de ser estudada no espaço escolar (ROSENFELD; GUINSBURG, 1993).

Calvino (1993, p. 13) salienta o quanto é fundamental ter acesso ao que é clássico e dele se apropriar, ressaltando, ainda, o quanto a escola tem papel fundamental nesse processo:

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre *[sic]* os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção.

Do ponto de vista formativo, o autor deixa transparecer o quão importante é a apropriação dos clássicos, pois são eles que oferecerão valores, histórias e referências estruturantes para a vida dos que os leem, garantindo concordâncias ou discordâncias.

Deslocando-nos para o âmbito da pedagogia histórico-crítica, observamos que esta compartilha da percepção intelectual de Calvino (1993), tendo o conceito de clássico como fundamental, representando aquilo de mais valioso que foi produzido pela humanidade. Ao trabalhar tais conteúdos com os estudantes, a escola permite que eles produzam novos clássicos e aprimorem os já existentes, contribuindo, desse modo, com a produção histórica. Pensadoras da pedagogia histórico-crítica, Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 24, grifos nossos) definem que

[...] é clássico aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, **coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações.** Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, **é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano.**

O sentido de clássico expresso no excerto é o adotado na pedagogia histórico-crítica e pode ser compreendido com mais clareza a partir do questionamento de Marsiglia e Della

Fonte (2016, p. 23): “[...] como caracterizar o escritor ou a obra modelar de modo a não cair na afirmação dos interesses da classe social dominante?”. O conceito de clássico permite-nos refletir sobre o que de fato seria o essencial e fundamental, uma vez que pode remeter ao antigo e ao arcaico, ao conhecimento de determinado grupo social, que, por impor-se às demais culturas, tenha se destacado ao longo da história. O próprio Calvino (1993, p. 10) elucida tal indagação, ao afirmar que “[...] os clássicos constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”.

Como precursor da pedagogia histórico-crítica, Saviani (2011) entende o clássico como o conhecimento de caráter permanente, que superou os embates do tempo, fruto da depuração ocorrida no período clássico da História, superando os elementos das circunstâncias polêmicas de cada tempo. O pensador evidencia em seus postulados que sua definição para o conceito de clássico não se refere a um conjunto de saberes hegemônicos arcaicos, listados e engessados, frutos de imposição cultural, que devem ser transmitidos na escola, tampouco se opõe ao moderno e atual; pelo contrário (SAVIANI, 2009). Por fim, destacamos que tal termo traz uma íntima vinculação de domínio das classes dominantes sobre as classes dominadas. A educação crítica é uma perspectiva que se põe a questionar essa dominação, empenhando-se na socialização da riqueza dos conhecimentos, a fim de libertar os dominados do subjugo da classe dominante (SAVIANI, 2009).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Buscou-se nesse artigo elucidar o conceito de trabalho e compreender como o homem produz o mundo da cultura, da produção do saber. Com destaque para a educação, trabalho não-material, salientou-se a função específica da escola, que consiste em garantir o prosseguimento do desenvolvimento humano. Com função de identificar os conteúdos fundamentais e cumprir com os seus principais objetivos, a educação consiste em ferramenta primordial no processo de emancipação do indivíduo.

Identificou-se dois dos principais objetivos da educação: identificação dos elementos culturais e organização dos meios utilizados. Por meio do cumprimento de ambos pode-se alcançar o desenvolvimento da capacidade do indivíduo de realizar uma leitura crítica do mundo. Tomando como referência a pedagogia histórico-crítica destacou-se o conceito de currículo. Sem conteúdos que sejam relevantes e significativos, o processo de aprendizagem torna-se superficial e não se efetiva. Conforme Saviani (2009, p. 66), é importante que haja a compreensão do que deve ser adotado pela escola e a prioridade seja os conteúdos. Assim,

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação [...].

A dominação dos conteúdos culturais se tornam relevantes para as massas, pois por meio deles podem valer seus interesses e terão possibilidade de enfrentar a massa dominante. Nesse sentido, “[...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2009, p.66). No intento de compreender quais seriam esses conteúdos importantes e fundamentais na formação do indivíduo e sem a pretensão de esgotar o tema, dedicou-se algumas considerações a respeito do termo clássico. Os elementos culturais mais elaborados ao serem apropriados pode permitir que cada indivíduo seja, de fato, parte integrante da história humana.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina. O clássico como problema. **Revista Poiésis**, n. 11, p. 11-24, nov. 2008. Disponível em:

<[http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis\\_11\\_clasprob.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_clasprob.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2018.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. 2. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1993.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A dialética do trabalho de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-28.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2010.

MALANCHEN, Júlia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. In: MATOS, Neide da Silveira Duarte de; MALANCHEN, Julia; PAGNONCELLI, Claudia. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DELLA FONTE, Sandra Soares. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/index.php/rabalf/article/view/142/103>. Acesso em: 20 set. 2018.

MARX, Karl. Introdução à Contribuição à crítica da economia política. In: \_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 237-272.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Marx sobre Feuerbach (1845). In: \_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 29-77.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

ROSENFELD, A.; GUINSBURG, J. Romantismo e classicismo. In: GUINSBURG, Jaime. (Org.). **O romantismo**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e pedagogia. **Revista HistedBR On-line**, Campinas, n. esp., 2011a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639892>. Acesso em: 17 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2012.