

O CURRÍCULO ESCOLAR SOB ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO: ASPECTOS ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO, ÉTICO-POLÍTICO E PEDAGÓGICO

THE SCHOOL CURRICULUM FROM A HISTORIC-CRITICAL FOCUS: ONTOLOGICAL, EPISTEMOLOGICAL, ETHICAL-POLITICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

EL CURRÍCULO ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO: ASPECTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS, ÉTICO-POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS

Lígia Márcia MARTINS¹

Juliana Campregher PASQUALINI²

Resumo: Toma-se como objeto de análise teórica o currículo escolar sob enfoque crítico, caracterizando-o como ferramenta do ato educativo a serviço do desenvolvimento omnilateral dos estudantes. Examinam-se seus aspectos ontológico, epistemológico e ético-político e, em segundo momento, encaminha-se a discussão para o âmbito pedagógico, colocando em tela o ensino desenvolvente, seus requisitos e resultados. Discute-se a natureza dos conhecimentos a serem convertidos em conteúdos escolares com vistas à formação do pensamento rigorosamente abstrato, entendido como condição para a efetiva inteligibilidade do real, abordando a formação processual de *sistemas conceituais* que superem a captação da realidade pela via das *representações*.

Palavras-chave: currículo escolar, pedagogia histórico-crítica, psicologia histórico-cultural

Este artigo toma como objeto o currículo escolar, com o objetivo de apresentar elementos que corroborem sua compreensão como *meio* ou *ferramenta* do ato educativo a serviço do desenvolvimento omnilateral das pessoas – com destaque aos alcances abstrativos do pensamento, posto ser o desenvolvimento do pensamento rigorosamente abstrato uma das exigências que impõe ao ensino o enfoque histórico-crítico. De partida, consideramos necessário afirmar a premência pela superação de concepções que tomam o currículo como um rol de conteúdos a serem ensinados na escola e, via de regra, apreendidos de modo apartado de fundamentos mais amplos que possibilitem, inclusive, a resposta à seguinte questão: por que tais conteúdos devem ser ensinados?

A nosso juízo, o currículo sob enfoque histórico-crítico sintetiza uma política educacional balizada, fundamentalmente, em três aspectos da realidade concreta, quais sejam,

¹ Livre-Docente em Psicologia da Educação (UNESP/Bauru). Professora (aposentada) do curso de Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/ Araraquara. E-mail: ligia.martins@unesp.br, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8451-8269>.

² Pós-doutora em Educação (UNICAMP), Doutora e Mestre em Educação Escolar (UNESP/Araraquara). Professora do Departamento de Psicologia da UNESP/Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP/Araraquara. E-mail: juliana.pasqualini@unesp.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6497-8783>.

o aspecto ontológico, o aspecto epistemológico e o aspecto ético-político, sobre os quais teceremos nossas considerações. Com base neles, nos encaminharemos para o trato do *ensino desenvolvente* em suas relações com a formação processual de *sistemas conceituais*, diferenciando-os das *representações* que pautam a construção do conhecimento tanto nos anos iniciais de vida quanto pela mera inserção do sujeito na vida social. Com isso, destacaremos como tarefa fulcral do referido ensino promover o trânsito das representações em direção aos sistemas conceituais, o que se identifica com a formação do pensamento teórico, rigorosamente abstrato.

1. Aspectos ontológico, epistemológico e ético-político do currículo em perspectiva histórico-crítica

A primeira condição para se abordar a problemática do currículo escolar sob enfoque histórico-crítico é rejeitar sua concepção como “lista” de temas ou assuntos a serem trabalhados em aula. Currículo não é uma “juntada” de conhecimentos fragmentados, estáticos, pensados em uma lógica linear e etapista, nem mero rol de disciplinas engessado, estático, inalterável e definitivo.

Conforme Saviani (2013), o currículo diz respeito ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados. A formulação histórico-crítica do conceito de trabalho educativo propõe sua realização como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que foi produzida historicamente pelo conjunto dos seres humanos. Orientado a essa intencionalidade, o currículo representa um esforço de identificação de quais conteúdos do patrimônio histórico-cultural humano devem ser apropriados pelas pessoas para que se efetive sua humanização ao longo do processo de escolarização.

Considerando-se a relação dialética entre objetivos e meios da educação, o currículo situa-se, portanto, na esfera dos meios, subordinando-se a determinada intencionalidade pedagógica e colocando-se a serviço de sua concretização. Como tal, reveste-se de dimensões ontológica, epistemológica e ético-política, sobre as quais nos dedicaremos a seguir.

No que tange ao aspecto ontológico, o que colocamos em causa é o fato de que a “natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sob a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2003, p. 13). Os indivíduos não nascem humanizados, mas humanizam-se por apropriação da cultura, dado que nos exige concluir: o que não é assegurado pelo legado da natureza edifica-se como resultado dos processos educativos – com

destaque à educação escolar. Eis, pois, a primeira aliança que se evidencia entre a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, para quem os atributos humanos resultam das transformações dos dispositivos naturais, biológicos, por meio do aprendizado cultural.

Para ambas as teorias, a almejada humanização não é outra coisa, senão, a formação, em cada indivíduo singular, das características representativas dos máximos alcances já consolidados no e pelo gênero humano e, dentre elas, um psiquismo altamente complexo, cuja qualidade reflete as intervencções entre a possibilidade de se ser consciente e a possibilidade para analisar os conteúdos da própria consciência. Por conseguinte, se o processo de humanização é a condição fundante da existência humana, há que se indagar sob quais condições este processo ocorre.

Vigotsky (1997), para quem os estudos sobre a formação da consciência se impunham como objeto central da psicologia científica, lançou luz sobre a referida indagação ao afirmar a *atividade* mediada por *signos* como esteira das transformações qualitativas que atravessam o desenvolvimento do psiquismo humano. Para ele, o ato mediado por signos, engendrado originariamente pela natureza da atividade vital humana – pelo trabalho, produz profundas mudanças na relação primária entre os estímulos do ambiente e a resposta do sujeito, pois, entre ambos, se interpõe o acervo simbólico que coloca o estímulo na condição de significante de objetivações culturais supra individuais e que o decodificam.

Tal universo simbólico passa a operar como ‘estímulos de segunda ordem’, retroagindo sobre a captação sensorial do estímulo e transformando as expressões comportamentais espontâneas em expressões volitivas. Os processos psíquicos que atendem aos estímulos culturais conferem novas propriedades à relação entre sujeito e objeto e, pela mediação de tais propriedades, o psiquismo humano conquista um traço qualitativamente superior e absolutamente distinto do psiquismo dos demais animais superiores; traço esse representado pela possibilidade de ele libertar-se tanto dos determinismos comportamentais biológicos quanto do campo perceptual sensível imediato.

O exposto, por seu turno, demanda aclarar que os signos são representações mentais, são abstrações que refratam, por meio da palavra, a realidade para além de sua captação sensível, conferindo-lhe significação. São, por conseguinte, produtos do trabalho de decodificação da realidade concreta, elaborados à vista de torná-la inteligível, impondo-se como objetivações a serem apropriadas por cada indivíduo particular. Os processos de

apropriação, de internalização de signos, se realizam no plano das relações interpessoais, o que significa dizer: por meio de processos educativos.

O ato educativo, sintetizando ensino e aprendizagem, se apresenta, portanto, como esteira da *formação humana*, instalando-se entre ambos uma relação de condicionabilidade recíproca. Em outras palavras, trata-se aqui de afirmar que o ato educativo forma o ser. Esta premissa, explicitada do ponto de vista psicológico pela psicologia histórico-cultural e do ponto de vista pedagógico pela pedagogia histórico-crítica, confere destaque à educação escolar como um tipo específico de educação, a quem compete corroborar a inteligibilidade do real para além de suas manifestações fenomênicas, dado que requer a *seleção* de conhecimentos aptos a tal feito; bem como a eleição das formas mais adequadas para fazê-lo.

Note-se que elaborar um currículo e concretizá-lo como processo vivo envolve, portanto, processos de escolha: da vasta atividade humana historicamente acumulada e depositada nos sistemas conceituais das diversas áreas de conhecimento e esferas da prática social, o que se almeja oferecer aos estudantes? Nessa direção é que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural advogam o ensino dos ‘verdadeiros’ conceitos, isto é, dos conceitos científicos.

Tais teorias, ao defenderem o ensino dos conhecimentos artísticos, científicos e filosóficos desenvolvidos historicamente e referendados pela prática social humana, advogam a escola como espaço de formação humana, ou seja, como *locus* destinado à formação das capacidades complexas, na ausência das quais o trato dos indivíduos para com a realidade concreta não ultrapassa em muito o âmbito da representação sensível e dos pseudoconceitos. Conclui-se, pois, que ao considerarmos que um currículo escolar histórico-crítico orienta-se por aspectos ontológicos estamos colocando em relevo que a disponibilização, aos indivíduos, de um vasto universo simbólico se impõe como condição para a complexificação do psiquismo, cujo alcance se revela no grau de *consciência* das pessoas sobre si e sobre o mundo.

Ao colocarmos em tela a formação da consciência, há que se trazer à análise, em primeiro lugar, o que ela é, para, na sequência, explicitarmos a questão de seu objeto em relação à construção dos conhecimentos especificamente escolares. Em primeiro lugar, urge afirmar que a consciência é uma qualidade do psiquismo complexo, culturalmente formado, e que no trânsito desta formação institui-se como *imagem subjetiva, consciente, da realidade objetiva*. A consciência, assim concebida, é uma forma de representação daquilo que existe

fora dela e conterà, necessariamente, as expressões da relação da pessoa com seu entorno físico e social.

Em conformidade com Marx e Engels (1993) a realidade, que é objeto da consciência, existe fora dela, cabendo a cada sujeito representá-la para que possa se orientar nela. Estes autores foram incontestes ao afirmarem que a realidade, e todos os fenômenos que a constituem, é material. A matéria é, por conseguinte, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a própria capacidade humana para pensar. As sensações, as ideias, os conceitos, etc., não emergem da consciência a partir de si mesma, originando-se dos vínculos ativos que unem sujeito e objeto.

O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível. Destarte, a consciência se desenvolve no indivíduo à medida que ele se distingue daquilo que o rodeia, tornando-o objeto de sua análise por meio das operações lógicas do raciocínio, a saber, da análise, síntese, comparação, generalização e abstração. São estas operações que sustentarão a construção do conhecimento. A referida construção principia, pois, pela captação sensível, abarcando o imediato na realidade, suas manifestações fenomênicas, contudo, a existência do objeto no tempo e no espaço, em sua expressão presente e imediata revela do objeto apenas seu caráter externo, ou, o real aparente (MARX, 1983). Esse caráter não é necessariamente falso, mas será sempre parcial, incompleto, do que resulta a necessidade de se perscrutar a aparência.

Por isso, Marx afirmou que o conhecimento da realidade não nos é dado pelo contato primário, sensível e imediato, demonstrando que o percurso geral de elaboração do conhecimento, consubstanciado na imagem subjetiva da realidade objetiva, abarca, em princípio, as representações sensíveis, das quais emergem a constatação de ‘algo’, bem como a necessidade de identificação de sua identidade no plano do existente. Ocorre, porém, que a identificação daquilo que o objeto seja não contempla seus fundamentos, ou, os traços essenciais contidos em sua aparência, e isso conduz o pensamento em direção à cognição da identidade, representada pela apreensão das múltiplas causações e das leis que regem a própria existência presente do objeto – aquilo que ele é, como chegou a sê-lo e em quais direções pode ser transformado.

Com o exposto procuramos demonstrar quão complexa é a formação da consciência, na condição de representação do movimento do real a ser captado pelo pensamento. Não sendo um ‘mundo interior’ que se confronta com o ‘mundo exterior’, isto é, um *a priori* da

existência, a consciência adjetiva a imagem subjetiva que o sujeito constrói acerca da realidade objetiva. Entretanto, haja vista que se trata da construção de uma imagem, ela comportará distorções, posto que o reflexo do real nunca seja ele próprio.

Em suma, a consciência se institui por ação social e comporta distorções, que podem resultar de inúmeros fatores, dentre os quais destacamos: os próprios limites da captação sensível do objeto; de significados parciais e/ou equivocados atribuídos socialmente aos objetos e internalizados pelo sujeito, e ainda, podem advir do fato de que numa sociedade de classes, inúmeras distorções resultam do interesse da classe dominante em fazer de suas ideias as ideias dominantes, em fazer de sua pseudoverdade uma verdade ingenuamente crível. E é na esteira da identificação das vicissitudes que atravessam a formação da consciência que estabelecemos relações entre esta formação e a educação escolar, afirmando que o compromisso maior da escola deva ser a ampliação de sua qualidade, o que significa: torná-la maximamente fidedigna àquilo que reflete.

Mas para operar a serviço de representações fidedignas a educação escolar carece disponibilizar aos indivíduos o produto do trabalho de decodificação abstrata acerca do real que a humanidade já empreendeu e continua a empreender; produto esse objetivado nos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos consolidados historicamente, isto é, nos conhecimentos clássicos.

Pasqualini (2019) recupera o indicativo de Saviani segundo o qual o clássico constitui-se em critério útil para orientar a tarefa de seleção dos conteúdos que comporão um projeto curricular. Entende-se por conhecimento clássico aquele que alcança permanência no tempo histórico por sua capacidade de desvelar questões nucleares da realidade e da existência humana, tornando-se, assim, referência para a prática social no que tange a determinada problemática ou fenômeno. Em perspectiva materialista histórico-dialética, trata-se do conhecimento capaz de revelar os nexos dinâmico-causais e o sentido social dos fenômenos e acontecimentos, apreendendo-os em sua gênese, processo formativo, multilateralidade e tendências de devir.

O ensino de tais conteúdos exige formas específicas de transmissão, uma vez que os mecanismos psíquicos mobilizados pela formação de *sistemas conceituais* diferem daqueles que sustentam a formação de conceitos espontâneos, disponibilizados pela simples inserção na vida social cotidiana e regulados pelo senso comum. Tais conceitos são insuficientes para tornar o real inteligível e por isso, sob enfoque histórico-crítico, um currículo balizado por

aspectos epistemológicos não versa sobre quaisquer conteúdos, a serem transmitidos por quaisquer formas, dentro de um edifício com nome de escola.

Sob este enfoque, caberá à educação escolar corroborar uma formação omnilateral, proporcionando condições para os máximos alcances do desenvolvimento psíquico e de sua qualidade maior, a consciência (aspecto ontológico), tendo em vista tornar a realidade inteligível (aspecto epistemológico), para que nela os sujeitos possam intervir para preservar o que precisa ser preservado e transformar o que precisa ser superado, no que se inclui a sociedade de classes (aspecto ético-político).

Há que se destacar que a prática pedagógica é um tipo específico de prática social, entendida como ações concretas do conjunto de homens e mulheres que, com o seu trabalho, constroem as condições objetivas que sustentam a vida social e, sobretudo, das novas gerações. Sendo assim, urge aclarar em qual direção a prática pedagógica operará, haja vista que a sociedade de classes antagoniza os interesses dos dominantes e dos dominados exigindo, também da escola, uma clara opção política. O currículo escolar será sempre expressão de determinada intencionalidade educativa que se institui na relação escola-sociedade, colocando-se como instrumento a serviço de uma direção esperada para a formação dos estudantes, razão pela qual afirma-se que o currículo reveste-se de uma dimensão político-pedagógica.

A definição histórico-crítica de trabalho educativo, que demarca como intencionalidade o pleno desenvolvimento humano de todo estudante, constitui um posicionamento político-pedagógico contra-hegemônico no âmbito da relação escola-sociedade. Assim, vê-se que a pedagogia histórico-crítica não tergiversa sobre a necessidade de a escola, sobretudo pública, alinhar-se aos interesses da classe trabalhadora, disponibilizando-lhe os recursos afetivo-cognitivos requeridos à abolição da sociedade burguesa. É nessa perspectiva que defende o ensino de conteúdos escolares desenvolventes.

Conforme Martins (2013), afirmar como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos universais representa, por um lado, tê-lo como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio sobre as propriedades da realidade não dadas à captação sensível de forma imediata. Esse domínio, dependente de mediações, ancora-se no conteúdo de cada uma das áreas do conhecimento pelas quais o ensino escolar se realiza. Por esta via é que o pensamento por conceitos se edifica, num processo que eleva a

internalização de signos ao nível científico-técnico já alcançado pela humanidade na vigência do século XXI.

Tal assertiva não pretere que a escola que temos hoje seja profundamente marcada pelas contradições da sociedade de classes, de sorte que o trabalho pedagógico também resulte carregado delas. Contudo, como afirma Saviani (1984), há que se depreender a dialética presente na relação entre escola e sociedade, identificando entre elas um grau de condicionabilidade recíproca. Ao se perder de vista esta dialeticidade, a escola pode parecer inoperante diante dos inúmeros desafios que lhe são impostos e, conseqüentemente, impotente para o enfrentamento dos mesmos.

Reiteramos, pois, que à escola compete promover o desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que o conceito eleva “[...] a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta” (MARTINS, 2013). Mas para levar a cabo este objetivo a escola precisa estar calcada em fundamentos sólidos consubstanciados no currículo, posto que na ausência dos mesmos o ensino, até mesmo dos conteúdos clássicos, pode ficar a meio caminho.

2. O ensino desenvolvente como concretização do currículo histórico-crítico

Um currículo balizado por aspectos ontológicos e epistemológicos de orientação ético-política contra-hegemônica toma como questão prioritária a natureza dos conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações pela via escolar, como já apontado, considerando, conforme Lavoura (2018, p.12), ser a educação “[...] expressão da particularidade da relação entre indivíduo singular e gênero universal humano”, do que resulta como tarefa da escola “[...] a função de possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos na história da humanidade relativos às ciências, às artes e à filosofia.” A posição aqui sustentada é que o ensino escolar deva primar pela formação do pensamento teórico pela via da elaboração de conceitos, com vistas a proporcionar a inteligibilidade do real. Dedicar-nos-emos, a seguir, a aclarar dois termos dessa assertiva: *pensamento teórico* e *conceitos*.

No que tange ao pensamento teórico, a primeira exigência recai sobre sua definição: pensamento é um processo psicofísico umbilicalmente vinculado à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva, pelo qual se apreende mediatamente o que é dado imediatamente pela captação sensorial. Visa a descoberta das conexões existentes entre os

objetos, colocando a descoberto novas propriedades, não evidenciadas à sensibilidade imediata.

Sendo um processo, atende a um percurso de formação e, no ponto de partida (primeira infância) encontra-se amalgamado à percepção, que a rigor é sempre subjugada a um campo (perceptual), no qual as coisas são percebidas em suas expressões singulares, casuais, externas e em sua contiguidade espaço-temporal. Embora se transforme à medida da apropriação de signos, a aliança entre percepção e pensamento não desaparece, mas conquista outros contornos.

O primeiro fator da referida transformação é o desenvolvimento da fala, posto que o domínio do significado da palavra que ela exige demandará operações lógicas, a exemplo da análise, síntese, comparações, generalizações e abstrações – ainda que, inicialmente, sob prevalência da face fonética da palavra. O entrecruzamento entre pensamento e linguagem é um ponto de viragem decisivo no desenvolvimento psíquico, requalificando ambos processos funcionais, dando ensejo ao pensamento verbal. Como resultado de suas intensivas investigações a esse respeito, Vigotski (2001) afirmará que “[...] o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da consciência humana” (p.485).

Faz-se fundamental, assim, considerarmos a necessidade de um ensino desenvolvente já na educação infantil, colocando-a a serviço do enriquecimento da face semântica da palavra, de forma que o sincretismo - próprio ao pensamento da criança pequena, quando a ausência do significado da palavra equivale à ausência do significado simbólico do mundo – possa ser superado, abrindo as possibilidades para o pensamento por complexos.

O avanço que se verifica do pensamento sincrético para o pensamento por complexos (e nele, entre suas sub-etapas) é a qualidade das generalizações, qualidade esta absolutamente dependente da formulação de juízos e conceitos, aos quais a criança precisa estar exposta e que ela, inclusive, solicita dos adultos em seus inúmeros “o que é isso” (busca pela conceituação) e “porquês” (busca pelos juízos). A este patamar do desenvolvimento do pensamento a conceituação abarca o traço identitário do objeto, mas ainda diretamente vinculado e dependente da representação sensível do mesmo e, conseqüentemente, subjugados à experiência prática individual.

Nesse momento, os juízos, na condição de formulações ideativas de ‘algo sobre algo’, de avaliação, de julgamento, ainda que visem a compreensão dos nexos existentes entre os objetos, não alcançam o desvelamento de sua dupla face, representada por aparência e

essência. A formulação desse tipo de juízo é característica central do pensamento por complexo difuso, quando a criança se arvora a dar explicações autônomas nas quais pretere as leis objetivas que regem a realidade concreta. Sendo assim, apenas a intervenção educativa, interferindo e auxiliando a formulação de juízos mais fidedignos, poderá impulsionar o pensamento infantil para novos alcances – no que se inclui a última etapa do pensamento por complexos, representada pelos pseudoconceitos.

O traço central do pseudoconceito é a incorporação do conceito dado pelo outro, porém apenas em sua face verbal, isto é, no plano da representação empírica. Por isso Vigotski afirmou que ele é conceito em sua aparência, mas um complexo em sua essência, haja vista que eles (complexos) ainda subjugam-se à aparência sensível do objeto e à experiência individual do sujeito. Portanto, o pensamento por complexos, e nele se incluem os pseudoconceitos, é da alçada da particularidade e, conseqüentemente, do âmbito das representações experienciais.

Tais representações possuem sua importância para situar a pessoa em relação ao objeto, à realidade concreta, mas se revelam insuficientes para torná-la efetivamente cognoscível. Todavia, são eles que abrem as possibilidades para a elaboração das representações gerais, ou, segundo Davíдов (1988, p. 104) dos “conceitos empíricos”. Este tipo de conceito também se forma na base de generalizações e abstrações, contudo, versa sobre a análise formal dos traços singulares do objeto, orientando-se em direção à descrição do mesmo, à medida que identifica a sua aparência identitária, distintiva.

A formação dos conceitos empíricos é um marco inaugural da atividade-guia de estudo. No conceito empírico, impera o caráter visual, sensível, mensurável, quantificável dados pela existência presente e, nesse plano, o geral, ou o universal, é tomado pelo que é igual, comum ou semelhante num conjunto de objetos, atendendo a um trânsito percepção – representação – conceito. É importante perceber, nesse sentido, que no processo de formação do conceito, o significado ou generalização fixada na palavra-termo que o designa não é dado à criança no ponto de partida, mas sim, no ponto de chegada do exercício das operações lógicas do raciocínio da criança. Por conseguinte, há que se considerar a relação *sine qua non* existente entre o movimento do pensamento da criança e a formação de conceitos, ainda que empíricos. Essa tese corrobora a descoberta de Vigotski em relação ao desenvolvimento do próprio significado e tem importantes implicações didáticas.

Diferentemente dos conceitos empíricos, os conceitos verdadeiros, ou científicos, não são formulados à base da separação ou análise de traços singulares, mas pela captação dos vínculos e relações entre eles e os objetos que adjetivam. Portanto, a superação dos conceitos empíricos exige que a atenção, outrora conferida aos traços distintivos, ceda lugar aos nexos, às relações e condições objetivas que lhes dão origem.

Nesse sentido, os conceitos empíricos estão para a descrição do existente (produto) tanto quanto os conceitos estão para o processo que a sustenta. Não obstante, pode pairar a indagação sobre acerca da superioridade dos segundos sob os primeiros, e a resposta só pode ser dada pela realidade concreta: nenhum objeto ou fenômeno existe a partir de si mesmo. Referindo-se a essa questão, Vygotski (1997, p. 230) afirmou que: “[...] se o objeto não se revela verdadeiramente na vivência direta, mas sim em toda a diversidade de nexos e relações que determinam seu lugar no mundo e sua conexão com o restante da realidade, o conceito é mais profundo, mais adequado à realidade [...]”.

Não sem razão, este autor advogou que a formação de conceitos radicais identifica-se com a formação de sistemas conceituais, haja vista que a compreensão de uma coisa requer necessariamente a compreensão de outras, a ela relacionadas. Em razão disso o pensamento teórico tem um tipo de conteúdo distinto do conteúdo do pensamento empírico, posto que se volte para os objetos em suas intervinculações essenciais. Disto resulta que as adjetivações geral e universal conquistem significados distintos. Geral e universal em relação aos conceitos consubstanciados no pensamento teórico apontam na direção de um sistema integrado, à base do qual os objetos possuem existência objetiva.

Sob orientação empírica os objetos são apreendidos como entes autônomos e destacados em sua particularidade. Diferentemente, sob orientação dialética – que pauta o pensamento teórico, as coisas aparecem como manifestações de outras dentro de uma totalidade, de sorte que o traço essencial delas não se revela nelas em si mesmas, mas em seus vínculos internos.

Davídov (1988) assevera que o enfoque lógico-formal, orientado à formação de conceitos empíricos, se revela prevalente na organização do ensino e de currículos. Tal fato se torna especialmente evidente quando os objetos das diversas áreas do conhecimento – expressos nos conteúdos escolares, são abordados sob a tônica do ‘recorte’, da unilateralidade particularizada.

Ao se pretender o desenvolvimento do pensamento em suas máximas possibilidades, há que se perseguir a formação do pensamento teórico. Esse é, justamente, o horizonte do que se denomina *ensino desenvolvente*, o ensino que visa a apropriação pelo estudante das formas mais desenvolvidas de consciência social consubstanciadas em conceitos teóricos, que requerem, e por isso engendram, o pensamento teórico como neoformação psíquica.

Como assevera Saviani (2016, p.55), pensar o problema do currículo requer que consideremos o currículo *em ato*: “[...] o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação de crianças e jovens”. Indicamos, assim, que a concretização do projeto curricular de orientação histórico-crítica se dá à medida que a tarefa de educação de crianças e jovens se realiza como ensino que forma e transforma a atividade consciente - ensino que provoca e promove a relação *teórica* com a realidade.

Para a consciência guiada pelo pensamento teórico, as propriedades das coisas não são dadas à observação direta, mas generalizadas a partir dela e edificadas na descoberta das correlações internas que as aparências ocultam. Trata-se do destaque ao processo lógico e histórico representativo da reprodução, pelo pensamento, do movimento do real. Por isso, a consciência guiada pelo pensamento teórico não se contenta com a captação superficial e empírica dos fenômenos e acontecimentos, mas engaja-se na busca de apreender os objetos em seu trânsito dinâmico, por compreender que a realidade não é outra coisa, senão, uma miríade de transformações contínuas e não aleatórias. Exatamente por não serem aleatórias é que o conhecimento acerca das leis que regem as referidas transformações se impõe como condição para a atividade orientada a dados fins, isto é, para que as ações humanas possam operar a favor de dadas possibilidades e contra outras.

Davíдов (1988), referindo-se ao mais alto grau de desenvolvimento do pensamento teórico em relação ao empírico afirma o primeiro como condição indispensável para a formação da *capacidade analítica* acerca da realidade, tanto em suas expressões físicas quanto, e especialmente, em suas expressões sociais.

Por fim, ao se assumir a formação do pensamento teórico como horizonte do projeto curricular, é decisivo que se tenha em conta o princípio histórico-cultural da unidade afetivo-cognitiva. Vigotski (2001, p.479) postulou que “por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar resposta ao último *porquê* na análise do pensamento.”

Como desdobramento desse princípio, podemos afirmar que educar o pensamento não é uma tarefa que se restrinja ao âmbito cognitivo do psiquismo: como indicado anteriormente, o processo educativo intervém no processo de formação da *consciência*, o que implica, necessariamente, considerar que o ensino desenvolvente incide, em unidade com a esfera cognitiva-operacional, na esfera afetivo-volitiva. A capacidade de analisar a realidade somente converte-se em força de transformação se aliada à capacidade de *afetar-se* pelo conteúdo da análise, o que coloca como exigência para elaboração e realização de projeto curricular a perspectiva de produzir, *com* o estudante, novas necessidades, motivos e sentidos.

A tarefa de seleção dos conteúdos da cultura a serem socializados às novas gerações pode ser concebida como o esforço de reconstituir, na atividade consciente de cada estudante, determinados *modos de pensar, sentir e agir* no mundo que foram historicamente elaborados e conquistados pelos seres humanos. Isso nos remete, mais uma vez, ao aspecto ético-político do currículo e à perspectiva de formação omnilateral do estudante, pois a escolha pressupõe necessariamente, tomada de posição: quais modos de pensar, sentir e agir almejamos promover, e quais desejamos combater?

Considerações finais

Apoiada em Saviani, Malanchen (2016) sintetiza como cerne da problemática do currículo o movimento de “[...] seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população [...]”. Buscamos, neste artigo, evidenciar aspectos ontológicos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos envolvidos nessa tarefa.

Na perspectiva histórico-crítica, o currículo não se circunscreve ao âmbito epistemológico, vez que não se toma a transmissão dos conhecimentos como fim em si mesma mas como esteio da formação do ser humano, tendo em vista promover no percurso da escolarização a relação teórica com a realidade. Não obstante, afirmar que o currículo não se reduz à dimensão epistemológica não significa que se possa secundarizá-la. O currículo diz respeito diretamente ao conteúdo do ato educativo, e a natureza dos conhecimentos a serem socializados pelo ensino escolar é aspecto central de um projeto educativo. O percurso argumentativo que aqui desenvolvemos centrou-se na defesa do conhecimento teórico, entendido segundo a acepção materialista histórico dialética, como aquele capaz de responder à orientação ético-política de formar sujeitos capazes de compreender e analisar criticamente a realidade que vivemos, nela intervir de modo ativo e transformador.

THE SCHOOL CURRICULUM FROM A HISTORIC-CRITICAL FOCUS: ONTOLOGICAL, EPISTEMOLOGICAL, ETHICAL-POLITICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

Abstract: School curriculum is the object of theoretical analysis in this paper. In the light of critical-historical-psychology, it is characterized as a tool of the educational practice aimed at the omnilateral development of pupils. Its ontological, epistemological and ethical-political aspects are examined in the first part of the paper; in the sequence, the discussion is directed to the pedagogical scope, focusing on developmental teaching, its requirements and results. The nature of the knowledge to be converted into subject-matter contents is discussed with the perspective of formation of rigorously abstract thinking, understood as a condition for the effective intelligibility of the real. The process of formation of conceptual systems that surpass the representational apprehension of reality is, therefore, addressed.

Key words: school curriculum, critical-historical pedagogy, cultural-historical psychology

EL CURRÍCULO ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO: ASPECTOS ONTOLÓGICOS, EPISTEMOLÓGICOS, ÉTICO-POLÍTICOS Y PEDAGÓGICOS

Resumen: El currículo escolar se toma como un objeto de análisis teórica desde el enfoque histórico-crítico, siendo caracterizado como una herramienta del acto educativo al servicio del desarrollo omnilateral. Se examinan sus aspectos ontológicos, epistemológicos y ético-políticos y, en un segundo momento, la discusión se dirige al ámbito pedagógico, focalizando la enseñanza desarrollante, sus requisitos y resultados. La naturaleza del conocimiento que se convertirá en contenido escolar se discute con vistas a la formación de un pensamiento rigurosamente abstracto, entendido como una condición para la inteligibilidad efectiva de lo real. Para tanto, aborda-se la formación procesal de los sistemas conceptuales que superan la captura de la realidad a través de representaciones.

Palabras-clave: currículo escolar, pedagogía histórico-crítica, psicología histórico-cultural

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórico-experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

KOPNIN, P. V. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAVOURA, T. N. A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 29, n. 2, p.4-18, Presidente Prudente, mai./ago., 2018. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.6044>

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

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.022020, p.23-37, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8280.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política (Livro I – O Processo de Produção do Capital)*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e214167.pdf>. Acesso em 16 jul 2020.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8º ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas (Tomo I)*. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Submetido em: Janeiro/2019.

Aprovado em: Abril/2020.

Publicado em: Dezembro/2020.

****Como referenciar o artigo:**

MARTINS, L. M; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.022020, p.23-37, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8280.

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp.022020, p.23-37, dez. 2020, ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8280.