

**O PAPEL DO CURRÍCULO ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DA PSICOLOGIA
HISTÓRICO-CULTURAL**

**THE ROLE OF THE SCHOOL CURRICULUM IN HUMAN DEVELOPMENT:
CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL AND CRITICAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
OF HISTORICAL AND CULTURAL**

**EL PAPEL DEL PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO
HUMANO: CONTRIBUCIONES DE-HISTORIA CRÍTICA PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA
DEL HISTÓRICO Y CULTURAL**

Julia Malanchen¹

Ricardo Eleutério dos Anjos²

Resumo: Este trabalho aponta as articulações existentes entre os fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, no que tange à questão dos conteúdos que devem compor o currículo escolar. A correta organização do processo de ensino pelo professor, por meio de conhecimentos científicos, bem como a apropriação do conteúdo clássico, por parte do aluno, favorece o desenvolvimento psíquico ao suscitarem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades. Desse modo, afirmamos que a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica alinham-se tanto no que se refere à perspectiva marxista da revolução socialista, como no que se refere à concepção de formação da individualidade e do papel da educação escolar na emancipação humana.

Palavras-chave: psicologia histórico-cultural; pedagogia histórico-crítica; currículo.

Abstract: This work points to the articulations between the fundamentals of cultural-historical psychology and the historical-critical pedagogy, in regard the issue of content that should compose the curriculum. The correct organization of the teaching process by the teacher, through scientific knowledge, as well as the appropriation of classic content, by students, promotes mental development to raise the development of higher psychological functions at their highest possibilities. Thus, we affirm the cultural-historical psychology and the historical-critical pedagogy align themselves both with regard to the Marxist perspective of socialist revolution, as in respect to concept of formation of individuality and the role of schooling in human emancipation.

Keywords: historical-cultural psychology; pedagogy historical-critical; curriculum.

Resumen: Este trabajo apunta a las articulaciones entre los fundamentos de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica, con respecto a la cuestión del contenido que debe incluir el plan de estudios. La correcta organización del proceso de enseñanza por parte del profesor, a través del conocimiento científico, así como la apropiación del contenido clásico, por los estudiantes, promueve el desarrollo psíquico de elevar el desarrollo de las funciones mentales superiores a sus posibilidades más elevadas. Por lo tanto, afirmamos la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica alineamos tanto con respecto a la perspectiva marxista de la revolución socialista, como en lo que se refiere al concepto de formación de la individualidad y el papel de la educación en la emancipación humana.

Palabras-clave: psicología histórico-cultural; pedagogía histórico-crítica; curriculum.

Introdução

É por meio da atividade vital humana, ou seja, do trabalho, que os homens se relacionam com a natureza a fim de suprirem suas necessidades. Com efeito, a cada necessidade suprida, novas necessidades vão se formando, o que exige um maior grau de complexidade dos processos mentais, originando um psiquismo altamente sofisticado. Concomitantemente a isso, a transmissão das objetivações humanas às novas gerações também tiveram de passar por um processo mais elaborado, sistematizado.

Em sociedades pré-capitalistas, a formação do indivíduo, a apropriação das produções humanas podia ser realizada pelo simples convívio social. Porém, após o surgimento da sociedade capitalista, a educação escolar foi legitimada como condição de forma dominante de educação, por conta do grau maior de complexidade da própria atividade humana. Destarte, à educação escolar ficou a incumbência da transmissão das produções humanas mais elaboradas como a ciência, a arte e a filosofia. Tal missão é o que justifica a existência dessa instituição, a escola (DUARTE, 2013; SAVIANI, 2003a).

Partindo do pressuposto de que não há uma natureza humana, ressaltamos a necessidade de o homem aprender a ser humano, apropriando-se das objetivações genéricas historicamente produzidas. É nesse contexto que podemos afirmar que a educação escolar é um instrumento de humanização, pois, a partir da apropriação da cultura, em suas formas mais ricas e elaboradas, desenvolvem-se também, no indivíduo, funções psicológicas especificamente humanas, afirmando, assim, a importância do currículo escolar para o desenvolvimento humano.

Pedagogia histórico-crítica e a concepção de currículo escolar

Quando falamos em currículo escolar, a partir da pedagogia histórico-crítica, não podemos deixar de citar o texto “Sobre a natureza e a especificidade da educação” (SAVIANI, 2003a). Neste texto, destaca-se, mais uma vez, o papel do trabalho na transformação do homem e da natureza e ressalta-se que “o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2003a, p. 11).

A partir disso, o autor enfatiza que o homem, para sobreviver, dá início ao processo de transformação da natureza, criando, deste modo, um mundo humano, o mundo cultural. O autor afirma, portanto, que assim como o trabalho, a educação também é uma atividade exclusivamente humana. A partir dessa premissa, destaca, ainda, que a educação é também um processo de trabalho.

Desse modo, podemos afirmar que Saviani, fundamentado no materialismo histórico e dialético, explicita que o desenvolvimento da existência humana acontece por meio da garantia de seu sustento material e, conseqüentemente, da produção cada vez mais complexa de bens materiais, processo este que, fundamentando-se em Marx, classifica como “trabalho material”. Porém, o autor observa que, para ocorrer a produção material, é de fundamental importância a antecipação dos objetivos da ação em forma de ideias. E isso significa que são necessários o conhecimento científico das propriedades do mundo real, a valorização ética e a simbolização por meio da arte. Estes aspectos abrem para Saviani (2003a) outra categoria de produção, a do “trabalho não-material”, que ele classifica como:

[...] 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, 2003a, p. 12).

Nessa direção, o autor, apoiando-se em Marx, define a natureza da educação, distinguindo o trabalho não-material em duas modalidades. A primeira é explicada por ele da seguinte maneira: temos produtos que se separam do produtor como um livro ou uma obra de arte. Isso ocorre devido à autonomia existente entre o “produto e o ato de produção”. Existe nessa ocorrência, portanto, um período de intervalo entre a produção e o consumo.

A segunda modalidade está relacionada com ações em que o produto não se separa do ato de produção. Portanto, o produto e o ato de produção se sobrepõem. Um exemplo disso é o ensino, em que se supõe a presença do aluno e do professor. Segundo o autor, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo. Sintetizando, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo (SAVIANI, 2003a). Para Saviani, a educação está nesta segunda modalidade, a do trabalho não-material. Porém, o autor destaca que a mesma não se reduz ao ensino, mas, que ensino é educação e, desse modo, integra a natureza própria do fenômeno educativo.

Outras áreas de estudos das Humanidades estão voltadas para as ideias, os conceitos, os valores, os símbolos, as atitudes e as habilidades humanas como objetos externos de estudo. Já no caso dos estudos em Educação, o interesse se volta para a apropriação desses objetos pelos sujeitos, pelas novas gerações, formando-se, assim, o que Saviani chama de segunda natureza humana, que se constrói sobre a base da primeira, a natureza biofísica. Entende-se, desta maneira, que a natureza humana não nasce com o indivíduo, deve ser produzida por ele sobre a base biológica. E assim, Saviani (2003a, p. 13) apresenta sua definição, que já pode ser considerada uma definição clássica, de trabalho educativo, afirmando que o mesmo é: “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Diante disso, entendemos que trabalhar com o saber num processo educativo intencional significa trabalhar com a objetividade e universalidade do conhecimento, com o processo de produção histórica deste, com uma abordagem científica do mesmo na organização curricular e com a vinculação dos conteúdos às exigências teóricas e práticas da formação humana.

Compreendemos, dessa forma, que a intencionalidade e a direção no desenvolvimento da ação docente visam garantir que o professor e a escola cumpram legitimamente seu papel e não se submetam a artifícios criados por teorias pedagógicas “imediatistas, utilitaristas e pragmáticas” (DUARTE, 2004). Na continuidade da definição sobre trabalho educativo Saviani (2003a, p. 13) explicita que:

[...] o objeto da educação diz respeito, 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.

Nesta parte do texto, entendemos que está o cerne da definição de currículo para a pedagogia histórico-crítica, pois Saviani (2003a) explicita claramente qual é a função da educação, mais especificamente da educação escolar que, neste caso, é a de identificar quais conteúdos são

prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação humana omnilateral e, desse modo, quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para a emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos, como Marx expressou nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*.

Saviani (2003a, p. 13) ainda destaca o que deve ser levado em conta para identificar estes conteúdos, ou seja, qual o grau de relevância desses conteúdos para a formação supracitada. De acordo com o autor: “Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” na ação de selecionar conteúdos.

Podemos compreender melhor essa afirmação, quando o autor explica sobre o tempo que a escola dedica às datas comemorativas (seus enfeites, músicas e rituais) que diminuem a carga horária. Ocorre, por exemplo, a diminuição de trabalho na escola com o sistema de numeração decimal, relações quantitativas, geometria, gramática, literatura, astronomia, espacialidade, músicas, dança, artes cênicas e visuais de qualidade, enfim, conteúdos com maior grau de complexidade e que geram mais aprendizagem dos indivíduos e, conseqüentemente, promovem seu desenvolvimento de forma superior.

Para esclarecer, Saviani (2013a) explica que ao defender o clássico, o mesmo não deve ser confundido com o tradicional e também que o mesmo não se opõe ao moderno ou atual. Para Saviani (2003a, p. 18):

[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira.

Ainda de acordo com Saviani e Duarte (2012, p. 31), clássico:

[...] é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo.

Julgamos de fundamental importância levar esta compreensão em consideração, para definir critérios que contribuam na seleção de quais conteúdos devem ser incluídos no currículo escolar.

Saviani (2003a) defende que a função social da escola é a de proporcionar os meios que permitem o acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e também em seus rudimentos. E que as atividades da escola devem se constituir a partir destes elementos. A partir dessa defesa, o autor afirma, mais uma vez, que se isso for chamado de currículo, podemos afirmar, portanto, que é a partir do conhecimento elaborado, do saber sistematizado que o currículo da escola deve ser estruturado.

Preocupado com a descaracterização que o trabalho escolar tem sofrido, num movimento no qual tudo que é realizado dentro da escola se torna currículo, Saviani (2003a) opta por uma definição que melhor caracteriza a especificidade da escola e, conseqüentemente, do currículo escolar. Currículo, para o autor, é o conjunto de atividades *nucleares* realizadas na escola. O autor destaca a necessidade desta

distinção, pois caso tudo o que seja desenvolvido dentro da escola passe a ser denominado de currículo, com facilidade, o secundário se torna principal, passando para acessório aquilo que deve ser o centro do trabalho da escola.

Fica evidente que, para Saviani (2003a), a função da escola, isto é, sua função clássica, é a transmissão-assimilação do saber sistematizado e, com isso, recupera-se a sua definição de currículo: “que é a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas nos espaços escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer uma escola desempenhando sua função que lhe é própria” (p. 18).

Além dessa definição de currículo, Saviani (2003a) destaca em suas produções a questão da aquisição do *habitus*, que ele define como o resultado do processo de aprendizagem, conforme o autor, quando o objeto da aprendizagem se torna uma espécie de *segunda natureza*.

Para tornar isso mais claro, ele usa como exemplo, o processo de alfabetização. Expõe que depois que aprendemos a ler e a escrever, esquecemos como foi o processo, parece-nos que tudo foi muito natural e simples. Porém, é uma habilidade que adquirimos com muita disciplina, estudo e sem qualquer espontaneísmo. Destaca, inclusive, que só se pode chegar ao domínio desta habilidade, com um processo intencional e direcionado. Ainda, nesta linha de raciocínio, explicita que o melhor escritor, poderá não ser o melhor alfabetizador, pois muitas vezes um grande escritor domina de forma tão profunda e complexa a língua, que não consegue ter clareza das dificuldades apresentadas pelo aprendiz. Para que ele se torne realmente um bom alfabetizador, precisa articular o domínio da língua com o conhecimento do processo pedagógico necessário para passar o aprendiz de analfabeto a alfabetizado.

Desse modo, este processo precisa ser deliberado, sistematizado, e isto também deve transparecer na organização curricular, isto é: “o currículo deverá traduzir essa organização dispondo o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando sejam coroados com êxito” (SAVIANI, 2013a, p. 18).

Em outras palavras, o acesso ao saber sistematizado, por meio do currículo da escola, possibilita a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento nos indivíduos de funções psíquicas superiores e, com isso, permite que os mesmos expressem de novas formas, pelas quais se podem expressar os conteúdos que pertencem ao saber popular.

Saviani (2003a), ao discutir sobre a democracia no processo de ensino na escola (igualdade real) em relação ao ponto de partida e ponto de chegada, por meio da seleção do conhecimento que será trabalhado a partir do currículo, afirma que a escola deve propiciar aos indivíduos aquilo que não está posto em seu ponto de partida, ou seja, o acesso à cultura erudita, ao clássico e não à cultura popular. Portanto, o ponto de partida é a cultura popular e o ponto de chegada é o conhecimento elaborado e sistematizado, ou seja, a seleção daquilo que a humanidade de melhor produziu até o momento, no campo das ciências, artes e filosofia.

O currículo é compreendido como a expressão das concepções de ser humano, da natureza, da sociedade, da educação, do ensino e da aprendizagem, das pretensões sobre a escola e seu papel social, das práticas pedagógicas e das relações nela vividas. E, como resultado disso, a seleção intencional de

conhecimentos pelos quais devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

Pedagogia histórico-crítica e conteúdos escolares

Saviani (2003a) afirma em seu livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, que a principal função desta pedagogia, em relação à educação escolar é a:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provedimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (p. 08).

Desta forma, o saber escolar é um componente do saber objetivo, ou seja, da ciência que, como afirma Saviani (2003a), deve ser transformada em saber escolar e transmitida pelo currículo. O autor, deste modo, explica que a ciência reflete a realidade em seu máximo de objetividade e, deste modo, elimina compreensões subjetivistas ou baseadas diretamente no senso comum dos indivíduos.

De acordo com Duarte (2011), quando a pedagogia histórico-crítica defende fundamentalmente a socialização pela escola das objetivações mais elevadas do gênero humano, ou seja, da ciência em sua forma mais elaborada, seu embasamento é precisamente o de que a vida humana, num modelo comunista, deve ser uma vida plena de conteúdo da mesma maneira que as relações entre os sujeitos na sociedade comunista se tornam plenas de conteúdo.

Duarte (2003) destaca que o capitalismo, ao mesmo tempo em que produziu um desenvolvimento sem precedentes da riqueza material e espiritual, também produziu as mais profundas formas de alienação até hoje existentes. Desse modo, é indispensável conservarmos as produções do capitalismo, como os avanços científicos, tecnológicos e artísticos, pautando-nos na ciência que dispomos para avançar qualitativamente para um novo saber, com o entendimento de que este salto não se efetivará sem a apropriação da ciência já existente. Entendemos, portanto, que ao longo da história, os homens constroem o saber objetivo. E é este saber que deve ser a referência para o planejamento, a organização e a realização das atividades escolares.

Desta maneira, o saber escolar é proveniente da ciência. Contudo, em se tratando de uma sociedade de classes, a ciência também revela as implicações dos embates travados entre as classes fundamentais que lutam pela hegemonia de suas perspectivas de organização social. Porém, devido à situação de dominação em que a classe trabalhadora se encontra diante dos donos dos meios de produção, as ideias dominantes expressam a perspectiva desta classe (MARX; ENGELS, 2007). A ciência é, então, decorrente das tensões interiores à sociedade de classes ficando, porém, não sem contradições e não de forma a-histórica ou homogênea, a serviço da classe detentora dos meios de produção.

Nesta direção, quando entendemos que o desenvolvimento das forças produtivas, expressa pela

tecnologia, é decorrência do avanço da ciência, observamos como o espaço de produção e socialização de conhecimentos é lugar essencial de luta, entendendo que, da mesma maneira que a escola pode trabalhar no sentido de contribuir com a manutenção e conservação da estrutura social vigente, também pode, contraditoriamente, ser instrumento de autonomia e fortalecimento da classe trabalhadora.

Mesmo sendo transformadas em instrumentos de dominação e exploração, as forças produtivas geram a ampliação da ação humana sobre o mundo e devem, desse modo, ser consideradas uma herança de toda a humanidade. É a humanidade em seu processo histórico – e nas lutas de classes – que produz o acúmulo cultural, assim, tal acúmulo deve ser transmitido a todos.

A apropriação devidamente sistematizada de tais acúmulos pode contribuir para o processo de humanização do gênero humano, posto que, com as máximas condições de constituir o pensamento e formar relações, o ser humano se torna mais independente e consciente das relações sociais em que se encontra. Pois, compreender-se determinado é condição primeira e fundamental para uma possível superação da condição em que se está.

Com essa compreensão, buscamos expor que o objetivo da escola deve determinar os métodos e processos de ensino-aprendizagem, compreendendo que a escolha de métodos e encaminhamentos no espaço da educação não é e nunca será neutro. Assim, a transmissão-apropriação do conhecimento sistematizado deve ser o foco da definição do saber escolar, deste modo, o conhecimento científico, artístico e filosófico deve ser o elemento central de referência para a organização do trabalho pedagógico na escola.

E quando defendemos o conhecimento mais desenvolvido, como aquele que deve ser transmitido nas escolas por meio dos currículos, estamos defendendo o conhecimento que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais livre e universal. Desse modo, o critério é a emancipação humana (DUARTE et al., 2012). Nesta perspectiva, na educação escolar, é necessário identificar quais conhecimentos podem produzir, nos diferentes momentos do desenvolvimento humano, a sua plena humanização. Duarte e Martins (2012) explicam qual deve ser o critério utilizado para identificar os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento humano em sua forma plena:

É importante esclarecer que esse critério não é dado por alguma referência metafísica anistórica ou por alguma concepção teleológica da história como algumas pessoas equivocadamente pensam ser o caso do marxismo. O critério para definir-se o que é mais desenvolvido deve ser procurado nas possibilidades objetivamente criadas pela prática social em sua totalidade. Dizendo de forma mais precisa, trata-se da identificação de quais sejam as máximas possibilidades de atividade livre e universal existentes objetivamente e da definição de planos de ação que façam com que essas possibilidades se concretizem (DUARTE; MARTINS, 2012, p. 16).

A finalidade, deste modo, da escola é assegurar conteúdos científicos, artísticos e filosóficos aos seus alunos, pois os conteúdos socializados neste local não podem ser guiados por práticas cotidianas e espontaneístas, mas, devem ser intencionais e planejados, entendendo que não há um conhecimento que pertença à burguesia e outro à classe trabalhadora. No entanto, o que ocorre é uma apropriação pela classe dominante dos conhecimentos científicos e estes são empregados pela ideologia desta classe, porém

quando forem de domínio da classe trabalhadora, estes conhecimentos poderão assumir outras características e finalidades.

Reafirma-se, portanto, que a escola deve garantir aos alunos o contato com os conhecimentos científicos, ou seja, a apropriação de conhecimentos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, sem perder sua validade histórica. Portanto, é a compreensão de que certos conhecimentos não podem ser denegados sob o infortúnio de incitarmos a humanidade a descobrir o que já foi descoberto.

Nesta direção e na defesa da importância da centralidade dos conteúdos dentro do currículo, Dermeval Saviani (2003b) reafirma a prioridade que deve ser dispensada aos mesmos. Acrescenta que os conteúdos são fundamentais e que, portanto, sem eles a aprendizagem de fato não ocorre, pois tudo se torna um engodo, uma ilusão. E acrescenta que a nossa luta deve ser sempre pela prioridade do conteúdo, porque:

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 sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2003b, p. 55).

Com isso, o autor evidencia que podemos desenvolver nossa prática pedagógica com profundidade política, mesmo não falando em política, pois Saviani (2003b) considera que ao selecionar a cultura burguesa para instrumentalizar a classe trabalhadora promovemos uma prática que verdadeiramente se articula aos interesses do proletariado, e é desse modo que os trabalhadores podem se fortalecer politicamente.

Desse modo, o autor reafirma sua defesa na prioridade dos conteúdos que, segundo ele, apontam para uma verdadeira pedagogia revolucionária, pois, de acordo com Saviani: “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2003b, p. 55).

Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: a relevância dos conteúdos clássicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Numa compreensão dialética dos processos de ensino e de aprendizagem, afirmamos que se relacionam ativamente nesta ação dois sujeitos: o professor e o aluno, ambos com papéis diferentes. Ao aluno cabe apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto que a este profissional cabe conhecer os elementos que estão envolvidos no processo de ensino, para que possa encaminhar sua ação de forma intencional e direcionada.

Partindo dessa afirmação, faremos outra: que a psicologia que fundamenta a pedagogia histórico-crítica, a psicologia histórico-cultural, assegura que a correta organização do processo de ensino

pelo professor por meio de conhecimentos científicos, ocorrido no espaço escolar, favorece o desenvolvimento psíquico. E deste modo, ao se criarem condições favoráveis, por meio do currículo escolar, para o desenvolvimento das FPS (funções psicológicas superiores) dos indivíduos, esses passam a promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte.

Podemos observar, na obra de Vygotski (1993), a afirmação de que as funções psicológicas superiores, tidas como essencialmente humanas, são procedentes da relação homem-trabalho-cultura, interação essa mediada por instrumentos, signos e relações sociais, criados ao longo da história social do gênero humano.

Deste modo, Vygotsky (2001, p. 34) afirma que: “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”. Entende-se, portanto, que é a partir do processo de desenvolvimento histórico que o homem social tem a possibilidade de modificar os modos de ação e os procedimentos de sua conduta, transformando suas funções psicológicas.

Dessa maneira, neste processo, o ser humano cria novas formas de comportamento especificamente culturais. Por outro lado, não obstante, Vigotski, não recusa a conservação das funções naturais no desenvolvimento cultural ao afirmar que: “[...] do mesmo modo que não desaparecem os instintos, mas estes são superados nos reflexos condicionados, e que os hábitos seguem perdurados na reação intelectual, as funções naturais continuam existindo dentro das culturais (VYGOTSKY, 2001, p. 132).

Além disso, Vygotsky (2001, p. 152) afirma que a primeira tese da psicologia histórico-cultural quanto ao desenvolvimento do psiquismo: “[...] é o reconhecimento da base natural nas formas culturais do comportamento. A cultura não cria nada, tão-somente modifica as atitudes naturais em concordância com os objetivos do homem”.

Nesta linha de compreensão, as pesquisas realizadas por Vigotski, Luria, Leontiev, Davidov e Elkonin identificam a influência determinante do acesso sistematizado ao conhecimento elaborado sócio historicamente, no desenvolvimento humano. Dessa forma particular, pontuam a importância do ensino escolar como um elemento que cria situações que possibilitam à criança um conjunto complexo de vivências diferenciadas que a leva à apropriação do conhecimento científico, como herança cultural pertencente ao gênero humano.

Nesta perspectiva teórica, o ensino escolar pode ser considerado o instrumento adequado para que a criança obtenha estímulos para desenvolver capacidades essencialmente humanas, desde que este ensino esteja devidamente organizado.

Vygotski e Luria (1996, p. 220) afirmam que: “O homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento [...]”. Podemos afirmar, nesta linha de entendimento, que é devido ao processo de aprendizagem que as funções psíquicas se reconfiguram. Isto significa que condicionados por elementos externos os processos naturais se reformulam, cedendo espaço para um processo culturalmente elaborado. Vygotski e Luria (1996) chamam isso de *metamorfose cultural* ou *reequipamento cultural*, pois envolve a

apropriação de elementos da cultura acumulada para que esse processo ocorra, portanto não é somente mera maturação do indivíduo, conforme afirmam as psicologias desenvolvimentistas.

Para Martins (2012), Vigotski defende a transmissão de conteúdos que proporcionem a formação de conceitos científicos e não cotidianos pela escola, visto que para o autor soviético, são os conceitos científicos que promovem a formação do pensamento teórico pelo indivíduo e, desse modo, requalificam o sistema psíquico. Martins (2012) afirma que para Vigotski: “[...] ao requalificar as funções psíquicas, a aprendizagem escolar cumpre uma de suas principais funções – incidir na *personalidade* dos indivíduos, posto que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas” (MARTINS, 2012, p. 218, grifo da autora).

Neste sentido, podemos observar que para o indivíduo passar de uma elaboração de conceitos espontâneos para a de conceitos científicos é necessário que a organização do currículo esteja pautada no saber objetivo, ou seja, nos conteúdos clássicos indicados por Saviani (2003a).

O processo de apropriação do conteúdo clássico, ou seja, dos conhecimentos que explicam a realidade objetiva e a modificam, suscita uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento abstrato, entre outras. Deste modo, a psicologia histórico-cultural, ao se preocupar com a formação das funções psicológicas superiores, também defende a transmissão e apropriação de conceitos científicos pelo currículo escolar, o que coaduna com a defesa da tese central da pedagogia histórico-crítica.

Ao reconhecermos a importância do ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em seu nível mais elaborado, por meio do currículo escolar, para que a partir dessa ação, seja promovido o desenvolvimento dos indivíduos, buscamos contrapor as teorias contemporâneas que se apoiam no ensino de elementos do cotidiano e do senso comum, marcados pelo espontaneísmo e pragmatismo.

Diante do exposto, sem deixar de levar em conta que dentro das instituições escolares ocorrem as contradições próprias à sociedade capitalista, ou seja, levando em conta que as contradições da sociedade de classes perpassam os processos de ensino e de aprendizagem entendemos que: “[...] a desqualificação do ensino de conceitos científicos se coloca a serviço da obnubilação da consciência humana posto mantê-la refém da aparência dos fenômenos, da empiria e das circunstâncias efêmeras sensorialmente captadas” (MARTINS, 2012, p. 241).

Conclusão

É importante dizer que, ao transmitir – por meio do currículo escolar – o saber sistematizado, não cotidiano, isso não significa que a educação escolar deva anular o cotidiano do aluno, aliás, isso seria impossível. O objetivo de transmitir, ao aluno, os conteúdos não cotidianos, é a possibilidade de formação de indivíduos que mantenham uma relação cada vez mais consciente com a cotidianidade, mediada pela apropriação das objetivações genéricas para-si (DUARTE, 2013), como a ciência, a arte e a filosofia. Trata-se, portanto, de abrir possibilidades para que o indivíduo não seja mais conduzido por sua

cotidianidade, favorecendo a formação de uma individualidade que hierarquize ou conduza, conscientemente, a atividade da vida cotidiana.

O saber sistematizado é o saber erudito, são os conceitos não cotidianos como a ciência, a arte e a filosofia. São objetivações mais elaboradas que foram produzidas ao longo da história da humanidade. Esse saber não é herdado no código genético nem formado de maneira espontânea no indivíduo. Esse saber deve ser internalizado pelo ser humano a partir do trabalho educativo.

Vale destacar que o desenvolvimento do ser humano, nas suas máximas possibilidades, também não se dá de maneira espontânea e nem pode ser considerado um fenômeno natural, biológico. Para Vygotski (1993), diferentemente dos conceitos cotidianos que se formam durante a experiência pessoal da criança, de maneira espontânea, os conceitos científicos se formam precisamente durante o processo de ensino de um determinado sistema de conhecimentos não cotidianos, ou seja, a partir de conhecimentos sistematizados.

A educação escolar, no seu papel de mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, tem em sua tarefa fulcral a transmissão dos conteúdos clássicos, sistematizados, conteúdos estes imprescindíveis à formação do pensamento por conceitos. Este é o ponto fulcral para o desenvolvimento do ser humano, para a inteligibilidade do real, pois, para Vygotski (2001, p. 214): “[...] a tomada de consciência vem pela porta dos conceitos científicos” e é a atividade consciente que nos difere dos demais animais. Daí a importância do papel do currículo escolar na formação histórico-cultural do ser humano.

Referências:

DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. *A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006.

_____. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões*. Polêmicas de nosso tempo. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, N. et al. O marxismo e a questão dos conteúdos escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTEDBR”, 9., 2012. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: UFPB, 2012.

DUARTE, N.; MARTINS, L. M. *As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno*. 2012. No prelo.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2012. 249f. Tese (Livre Docência)-Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

- _____. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. *Ensinando aos pequenos de zero a três anos*. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- MARX, K.; ENGELS F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003a.
- _____. *Escola e democracia*. 36.ed. Campinas: Autores Associados, 2003b.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *A formação humana na perspectiva histórico-ontológica*. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras Escolhidas II*. Madrid: Centro de publicaciones Del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, 2001. 3v.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1996.

Notas:

¹ Docente da Unioeste – Foz do Iguaçu-PR. E-mail: julia_malanchen@hotmail.com.

² Doutorando em Educação Escolar pela Unesp – Araraquara-SP. E-mail: ricardo.elcutterio@hotmail.com.

Recebido em: 10/2013

Publicado em: 02/2014.