

## O DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR *VERSUS* CURRÍCULO À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

---

DEBATE CONTEMPORÂNEO ACERCA DE LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR *VERSUS* EL CURRÍCULO A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

**Julia Malanchen**  
UNIOESTE

Julia\_malanchen@hotmail.com

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo expor as diferentes organizações de currículo discutidas no campo das teorias curriculares nos últimos tempos, expondo seus fundamentos e articulações. Justificamos, porém, que não analisamos aqui em toda sua extensão e complexidade o tema da organização do currículo, apenas o abordamos na forma de uma primeira aproximação. Na continuidade do texto expomos nosso entendimento de organização curricular a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e os modelos existentes até este momento histórico, ancorado no método materialista histórico e dialético.

**Palavras-chave:** Currículo, Organização curricular, Pedagogia Histórico-Crítica.

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo exponer las diversas organizaciones del currículo discutidos en el campo de las teorías curriculares en los últimos tiempos, exponiendo sus fundamentos y articulaciones. Justificamos, sin embargo, que no analizamos aquí en toda su extensión y complejidad el tema de la organización curricular, pero

nos acercamos como una primera aproximación. En la continuidad del texto exponemos nuestra comprensión de organización curricular a partir de la Pedagogía Histórico-Crítica y os modelos existentes hasta este momento histórico basado en el método del materialismo histórico y dialéctico.

**Palabras-clave:** Currículo, Organización curricular, Pedagogía Histórico-Crítico.

### O debate sobre as diferentes formas de organização do currículo

Na atualidade existem diversas teorias curriculares e modelos de organização curricular, a saber: interdisciplinar, disciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar. Para melhor entendê-las faremos uma breve definição a seguir.

Segundo Silvio Gallo (2009, p. 17), a interdisciplinaridade “é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas.” O disciplinar, por sua vez, é uma espécie de “compartimentalização do conhecimento”, uma “especialização do saber”, do qual o autor considera que nosso sistema educacional é vítima (*Idem*, p. 19). O transdisciplinar é a condição de quebrar as fronteiras rígidas entre as disciplinas, promovendo uma religação dos saberes rumo a uma visão de complexidade e totalidade do mundo (*Idem*, p. 22). Para Alfredo Veiga-Neto:

A disciplinaridade é muito mais do que uma questão epistemológica; e é mais do que o resultado de estratégias que cientistas e intelectuais colocam em movimento com o objetivo de ampliar seus capitais simbólicos e sua distinção no campo científico, como nos ensinou Bourdieu (1983). A disciplinaridade por ser um pouco disso, mas, antes de mais nada e mais importante do que tudo isso, ela é constitutiva da própria modernidade (VEIGA-NETO, 1997, p. 94).

Nesse sentido o questionamento da disciplinaridade tem como referência as teses sobre o fim da modernidade e a emergência de uma pós-modernidade.

Buscando outras definições, encontramos Jurjo Torres Santomé (1998, p. 70), que faz uma descrição sintetizando as principais ideias expostas por Piaget no seminário “Interdisciplinaridade e Universidade”, que ocorreu no ano de 1970.<sup>1</sup> No enfoque de Piaget, conforme síntese de Santomé (1998), a multidisciplinaridade é definida como nível inferior de

integração. Ela ocorre para solucionar um problema buscando informações e ajuda em outras disciplinas, sem que haja uma interação que possibilite a modificação ou alteração das mesmas. A interdisciplinaridade é a associação entre várias disciplinas, na qual a cooperação provoca intercâmbios reais e enriquecimento mútuos, podendo gerar novas disciplinas e/ou conhecimentos (psicopedagogia, agroecologia, entre outros). A transdisciplinaridade, por sua vez, é a etapa superior de integração. Neste nível, constrói-se um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas. Para Hilton Japiassu (1976), a interdisciplinaridade apresenta-se no formato de três protestos:

a) Contra um saber fragmentado em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra o divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setORIZADA e subsetORIZADA, e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta, onde a “verdadeira vida” sempre é percebida como um todo complexo e indissociável; c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “ideias recebidas” ou impostas (*Idem, Ibidem*, p. 43).

Para Luiz Carlos de Freitas (1995, p. 91) a interdisciplinaridade é como uma interpenetração de métodos e conteúdos entre as diferentes disciplinas que se propõem a estudar e trabalhar em conjunto um objeto de estudo, situação contrária ao da multidisciplinaridade, na qual os pesquisadores são justapostos, cada um pesquisando em sua área, sem articulação de método ou de conteúdo.

Muitos estudiosos tendem a considerar que o modelo de currículo escolar organizado em disciplinas estaria pautado numa visão que fragmenta e desarticula os conhecimentos. Para alguns esse fenômeno seria criado pela escola, para outros, a escola estaria refletindo divisões existentes na sociedade, especialmente no mundo do trabalho.

Por outro lado, encontramos a defesa da interdisciplinaridade,<sup>ii</sup> considerada como uma organização curricular que atenderia aos objetivos de superação da desarticulação entre teoria e prática, do alcance da totalidade e, conseqüentemente, como uma alternativa de superação da divisão dos conhecimentos existentes em nossa sociedade e a possibilidade de se formar os indivíduos de forma integral, não fragmentada.

Mas será essa formação possível, a partir da adoção da perspectiva interdisciplinar nos currículos escolares? Compreendemos que esta é uma discussão que não fica somente no

plano da transmissão dos conhecimentos (didático-curricular), mas vai além, de modo que precisamos adentrar no campo epistemológico e social da produção do conhecimento. É sobre isso que trataremos a seguir.

Gaudêncio Frigotto (2008, p. 42) debate, em um de seus artigos, a questão da interdisciplinaridade como *necessidade* e como *problema*, enfatizando que, especialmente no campo educacional, esta forma não é somente uma questão de “método de pesquisa e nem de técnica didática”, mesmo que sua manifestação seja maior neste plano. Ele sustenta que esta forma se “impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano histórico-cultural e no plano epistemológico.” Para o autor,

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (FRIGOTTO, 2008, p. 42).

O autor coloca a necessidade de compreensão da categoria *totalidade* para realizar uma pesquisa que não perca de vista as múltiplas determinações de seu objeto. Frigotto (2008) aponta isso como necessário para que se possa superar a fragmentação e a desarticulação do conhecimento, características essas herdadas do positivismo e do empiricismo. O autor destaca, nessa direção, que é necessária a atenção para não cairmos no reducionismo estruturalista que deixa de lado o campo histórico-empírico e fica somente no plano discursivo. Para Frigotto (2008), a superação de todas estas questões que são colocadas pelas ideias positivistas, empiricistas e estruturalistas, exige o “rompimento das concepções metafísicas da realidade social”. Desse modo,

Tratada a interdisciplinaridade no plano do movimento do real e não do movimento da razão (como determina o racionalismo e idealismo) perceberemos que não há contradição entre a necessidade de delimitação nas ciências sociais na construção dos seus objetos e problemáticas e o caráter unitário do conhecimento. E o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas,

etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Assim, o autor faz uma defesa da *necessidade* da interdisciplinaridade como recurso de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, mas, principalmente, no campo das ciências sociais, visto que “ela se mostra mais crucial já que o alcance de uma maior objetividade (sempre relativa, porque histórica), somente se atinge pelo intercâmbio crítico intersubjetivo dos sujeitos que investigam um determinado objeto ou problemática.” (*idem, ibidem*). Ao mesmo tempo, o autor coloca este recurso como *problema*, vinculado a “materialidade das relações capitalistas de produção da existência humana.” (*idem, p. 47*).

Frigotto (2008) ressalta que um primeiro problema está no limite do indivíduo que busca a produção do conhecimento da realidade posta, e também pelas relações complexas e históricas desta realidade. Tudo isso potencializado pelo nosso modo de vida na organização capitalista, que é produzido de “forma cindida, alienada no interior da sociedade de classe.” (*idem, ibidem*). Portanto, para o autor:

Neste plano podemos identificar o obstáculo ou problema mais radical na produção do conhecimento histórico e do trabalho interdisciplinar na sua produção. A cisão que se produz e desenvolve no plano das relações de produção do homem social, enquanto uma totalidade concreta se explicitam necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da realidade (FRIGOTTO, 2008, p. 50).

A partir dessas reflexões, o autor nos coloca a problemática de tentar utilizar o recurso da interdisciplinaridade numa concepção “fenomênica, abstrata e arbitrária”, ou seja, a interdisciplinaridade como “recurso didático”, capaz de articular dimensões singulares das diversas áreas do conhecimento ou dos distintos conhecimentos de maneira harmoniosa. Para este autor,

Necessitamos, então, perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos de sua socialização, somente se dará de forma mais efetiva na medida que forem sendo rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Superação da divisão entre trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classe (*Idem, Ibidem, p. 51-52*).

Nesta perspectiva, para que se possa ter uma concepção de totalidade real do conhecimento, é necessário que essa totalidade seja construída no plano da produção da vida social. Ou seja, que a interdisciplinaridade seja concebida como um meio de superação da fragmentação de produção da vida humana em todos os sentidos, e diretamente na “produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e a alienação, e isso não deve ser confundido com mera justaposição arbitrária das disciplinas” em um currículo escolar (FRIGOTTO, 2008, p. 60).

Paulino José Orso (2003, p. 26) também faz uma análise crítica da inter e da transdisciplinaridade, as quais o autor cita como “perspectivas idealistas e arbitrárias, utilizadas para resolver problemas escolares e educacionais que não lhe são próprios ou, que se fazem sentir no âmbito da educação, mas que não derivam propriamente dela.” Até mesmo no plano das políticas educacionais do governo são colocadas como grandes “responsáveis pela solução dos problemas educacionais, pela superação da fragmentação, pela reconstrução da unidade e organicidade do saber.” E nestas concepções de organização curricular, postas por Orso, como idealistas não há,

[...] distinção entre a coisa e o que se diz dela, entre a ontologia e a gnosiologia, entre o ser e as representações, entre a essência e a aparência. Este idealismo provoca uma série de consequências. A partir dele ocorre a absolutização e onipotência das ideias, a crença no poder ilimitado da razão e do homem; aparência e essência se confundem; dispensa-se a ciência enquanto instrumento de conhecimento, de ação e de transformação. Nesta perspectiva, se há identidade, a superação de uma, ocorre pela sobreposição de outra. Dispensam-se as mediações. O desenvolvimento seria linear. A fragmentação do saber, por sua vez, simplesmente, seria superada através de uma re-articulação entre as disciplinas e não pela superação da realidade que a produz (ORSO, 2003, p. 30).

Dessa forma, para o autor, a crença na solução mágica dada pelos modelos inter e transdisciplinar faz com que os problemas reais sejam transformados em ideais, portanto se resolvem no plano das ideias e contradigam, deste modo, os pressupostos do método materialista. Para Orso (2003), assim como para Frigotto (2008), o problema não reside apenas em organizar em um novo formato a difusão do conhecimento, mas em acreditar que, deste modo, a fragmentação e a desarticulação do saber seria resolvida. Para o autor, isso passa por uma questão teórico-prática, ou seja:

Somente a construção de um projeto teórico-prático que tenha como meta a superação dessa realidade social poderá ir criando as condições para a

construção de uma efetiva inter e transdisciplinaridade, que possibilitem a reconstrução da realidade no plano do pensamento, numa perspectiva unitária e de totalidade (ORSO, 2003, p. 35).

Freitas (1995) também afirma que a questão interdisciplinar precisa perpassar o campo da produção da ciência, isto é, da teoria do conhecimento marxista, para que não seja um arranjo artificial. Para o autor,

a interdisciplinaridade diz respeito ao uso das categorias e leis do materialismo dialético, no campo da ciência. Na realidade, a *ausência* destas categorias e leis faz com que a interdisciplinaridade seja usada como forma de aumentar artificialmente a relação entre as áreas do conhecimento. Tais áreas têm alto nível de intercomunicação na realidade objetiva, no mundo, mas foram desenvolvidas fragmentariamente, dentro de uma metodologia e de uma classificação de ciências positivistas. Retirada do contexto da teoria do conhecimento, a interdisciplinaridade conduz a fórmulas mágicas destinadas a recompor o conhecimento fragmentário. É como se ela não fizesse parte do próprio ato de construção do conhecimento e pudesse ser imposta a ele *a posteriori* (*Idem*, p. 91-92).

Levando em consideração o que foi exposto até aqui, observamos que os autores do campo crítico colocam que a interdisciplinaridade não resolverá os problemas da dicotomia existente em nossos currículos, sendo usada somente no campo didático-curricular (organização e transmissão), mas sim, que deve ser pensada no campo da produção do conhecimento. Se concordarmos que a organização curricular na forma de disciplinas isoladas reflete a divisão social do trabalho na produção do conhecimento, será necessário igualmente concordar com a conclusão de que a superação da fragmentação do saber escolar não poderá ocorrer plenamente a não ser como parte de um processo maior de superação da sociedade que gera a divisão social do trabalho. Em outras palavras, há uma incompatibilidade insuperável entre o modo de produção capitalista e a perspectiva de superação da fragmentação do saber.

Há necessidade, porém, de se entender de maneira dialética, por meio da categoria de contradição, o papel da divisão social do trabalho no desenvolvimento histórico do saber. Se, por um lado, essa divisão gerou a possibilidade da fragmentação do conhecimento, por outro lado a especialização gerou o aprofundamento do conhecimento dos diversos aspectos da realidade.

Concordamos, também, com a afirmativa de que a interdisciplinaridade ou a transdisciplinaridade, que estão diretamente atreladas à pedagogia de projetos e temas

transversais, não dão conta de rearticular o conhecimento no momento de seu ensino e sua aprendizagem. Este formato de organização curricular tem seus fundamentos nas “pedagogias do aprender a aprender ou relativistas”, como nos afirma Duarte (2010b), e, mesmo existindo críticas feitas ao capitalismo, elaboradas por alguns defensores dessas pedagogias, no seu cerne, as críticas são neutralizadas, por levarem a acreditar na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem o imperativo de superação radical do formato contemporâneo de organização social que subjugava a si os processos de construção do conhecimento.

Em outros termos, as pedagogias atuais acabam com seu trabalho ancorado nos princípios da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos, reforçando o trabalho com conceitos do cotidiano, da realidade imediata do sujeito. Numa direção oposta, a Pedagogia Histórico-Crítica entende que a função da escola e do professor se justificam com a transmissão de conteúdos sistematizados, isto é, o saber escolar deve estar fundamentado na ciência, na filosofia e na arte em suas formas mais elaboradas, e não no cotidiano esvaziado e utilitário dos sujeitos. De acordo com Cláudio Eduardo Félix Santos (2011, p. 241):

As propostas interdisciplinares na educação escolar tem se fundamentado em critérios gnosiológicos de base idealista, secundarizando e, por muitas vezes, desconsiderando as bases histórico-ontológicas da elaboração do conhecimento e do trabalho educativo. Essas influências escolanovistas acerca do interdisciplinar espalharam-se por vários círculos intelectuais, inclusive entre setores à esquerda, que veem na proposta epistemológica da interdisciplinaridade a possibilidade do conhecimento da totalidade ao qual a dialética se refere. Estes supõem, a partir das relações que estabeleciam entre dialética e interdisciplinaridade, que estaria nessa última, a chave para as modificações das formas das atividades científicas e dos processos de ensino e aprendizagem.

Desse modo, podemos observar que a teoria curricular interdisciplinar tem suas bases filosóficas e metodológicas no idealismo e no pragmatismo, o que leva a uma visão da realidade limitada aos fenômenos aparentes e a tentativas superficiais de unificação das disciplinas escolares desconsiderando-se seus fundamentos teóricos, os métodos próprios a cada campo do conhecimento e as especificidades de seus objetos de estudo.

A busca por uma “harmonia epistemológica” acaba sendo uma “solução artificial” (SANTOS, 2011). É necessário, deste modo, que a escola não empobreça o currículo por meio de uma prática interdisciplinar através de projetos,<sup>iii</sup> pois reduzir o trabalho pedagógico aos limites da vivência do aluno compromete o desenvolvimento da capacidade crítica e da compreensão da realidade como um todo estruturado.



Como afirmamos anteriormente, mesmo levando em conta a questão da especialização e da fragmentação que tem ocorrido com o advento do capitalismo, não podemos deixar de considerar que isso também possibilitou o progresso no campo da produção do conhecimento, isto é, operacionalizou-se o avanço na pesquisa científica em muitas áreas. O campo da medicina é ilustrativo dos problemas e avanços gerados pela especialização. Se, por um lado, há situações nas quais podem ocorrer falhas em decorrência da falta de uma visão do paciente como uma totalidade, por outro lado é inegável que ocorreram avanços enormes do conhecimento nas diversas especialidades médicas.

Portanto, compreendendo a especialização do saber de forma dialética, podendo afirmar que ela gerou problemas, mas também trouxe avanços. Mesmo discordando da forma positivista de compreender a realidade e o desenvolvimento da pesquisa científica, é inegável o progresso da ciência e da técnica ao longo da história da humanidade e, em sua maior parte, durante o avanço do capitalismo e com a especialização do saber.

Da mesma maneira que na ciência é necessário identificar se a especialização do saber é imperativa para o desenvolvimento do conhecimento ou, unicamente, originária da divisão social do trabalho, também no campo do currículo escolar existe a necessidade de se identificar quando se faz necessária a especialização do saber.

Diante desse quadro, qual seria uma possível opção de organização curricular coerente com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica?

### **A organização curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica**

Para trabalhar com a questão do currículo à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário expor o modelo de organização que se pretende para o mesmo que seja o mais coerente possível com seus pressupostos teóricos.

Conforme abordamos no item anterior, não podemos afirmar que a Pedagogia Histórico-Crítica concorde com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas, mas podemos afirmar que essa pedagogia não desconsidera a necessidade de socialização dos conhecimentos acumulados historicamente pelas várias disciplinas, na linha do que Saviani chamou de momento analítico.

Tomando como referência o método dialético, em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese, Saviani defende que o estudo das disciplinas escolares corresponderia ao momento analítico:

As disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isto tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa (SAVIANI, 2003a, p. 146).

A partir dessa afirmação, nos remetemos ao *Método da economia política* (2010) de Marx, no qual o pensador alemão explicou que o movimento que vai da visão caótica do todo à rica totalidade de determinações, constitui uma direção segura para o processo de elaboração de novos conhecimentos.<sup>iv</sup> O movimento que vai da síntese à análise serve tanto para o método da pesquisa científica, quanto para o processo didático-curricular, ou seja, o método de ensino (SAVIANI, 2003b, p. 74).

Marx institui relações entre o todo e as partes, o abstrato e o concreto e entre o lógico e o histórico no processo de elaboração do conhecimento pelo pensamento, assim como no que se refere à compreensão da organização da realidade histórico-social, portanto objetiva. Marx (1999) inicia sua análise mostrando que, no terreno da ciência, no caso, da economia política, ao estudar-se uma determinada realidade, por exemplo, um país, o procedimento mais correto aparentemente seria começar pelo real, pelo concreto. Mas Marx mostra que, nesse ponto, existe um equívoco, pois o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo através do contato direto. O contato direto produz no pensamento uma “representação caótica do todo”, que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento. Marx nos dá exemplo disso a seguir:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, a orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que é a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos o conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos

em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço, etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos as determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e relações diversas (MARX, 1999, p. 39).

Quando Marx (1999) afirma que “a população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem”, é importante destacar que ele se refere à análise econômica de um país. Desta forma, ter como ponto de partida a população, na qual apenas o que existe de semelhante entre seus componentes é a condição de morarem num mesmo país, não diz muita coisa sobre a realidade, visto que esta população é composta por diferentes classes sociais. Desse modo, a palavra abstração, neste contexto, fica definida como algo que não corresponde à real explicação da realidade. Assim, iniciar um processo de análise, pelo termo população, representa ter como início uma “representação caótica do todo”.

Portanto, se aquilo que foi selecionado inicialmente não reflete de forma coerente o todo, é fundamental realizar outra elaboração como explicitaremos a seguir: se a população é formada por classes sociais, é preciso que estas classes sejam analisadas, mas para tanto é necessário analisar a relação entre trabalho assalariado e capital, o que, por sua vez requer a análise da divisão capitalista do trabalho, na qual este se apresenta como mercadoria, exigindo a análise do caráter dual do valor da mercadoria (valor de uso e valor de troca).

Observamos, desta forma, que, ao tomar como ponto de partida a população, “representação caótica do todo”, percebeu-se a relevância de analisar as classes sociais e essa análise conduz, por meio de decomposições contínuas, de abstrações “cada vez mais tênues”, às categorias menos complexas, ou seja, determinações mais simples (MARX, 1999). Para concluir esta análise, nos remetemos a Duarte (2000) que explica:

o pensamento não encerra aí seu percurso. Ele agora terá que fazer o caminho inverso, isto é ascender da abstração mais simples à complexidade do conjunto que foi representado, inicialmente, de forma caótica. O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas

como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. O concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico, que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa (*Idem, ibidem*, p. 91, grifos do autor).

Transpondo esse conceito para a organização do currículo, podemos afirmar que a disciplinaridade é o momento no qual realizamos o trabalho analítico por meio de decomposições consecutivas do conhecimento, para que este seja apreendido em suas categorias mais simples, porém de forma aprofundada. Este processo possibilitará que realizemos o movimento inverso, ou seja, elaborar em nosso pensamento uma visão sintética do conhecimento e da realidade. Não devemos nos esquecer, porém, que a construção de sínteses no conhecimento da natureza e da sociedade é um processo histórico-social que requer a perspectiva de superação da divisão social do trabalho, ou seja, da sociedade de classes, como já foi abordado durante este trabalho.

Dessa forma, o currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, tem por objetivo a apreensão da totalidade do conhecimento, que se dará num movimento de análise das partes para articular a compreensão do todo. Isso explica a importância dos conteúdos selecionados para o ensino e a aprendizagem no âmbito escolar, pois será a partir desses conteúdos que os indivíduos poderão chegar à compreensão unitária, coerente e articulada da realidade. Em relação à totalidade, conforme Kosik (1976, 1976, p. 35):

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente e historicamente compreendido.

Nessa perspectiva, a organização dos conteúdos curriculares deve permitir a realização do constante movimento que vai do todo às partes e destas ao todo, bem como do abstrato ao concreto e deste novamente às abstrações, num processo de constante enriquecimento e aprofundamento da compreensão da realidade natural e social.

Portanto, se a organização do conhecimento em disciplinas escolares corresponde ao momento analítico e se no método esse é um momento necessário para chegarmos à totalidade concreta, a concepção curricular da Pedagogia Histórico-Crítica não pode se deter no momento analítico, é preciso a constante busca das sínteses, mesmo que provisórias.

Para responder sobre a organização curricular a partir do método materialista histórico e dialético e, portanto, da Pedagogia Histórico-Crítica e, por conseguinte, por meio do

desenvolvimento histórico do conhecimento humano, não podemos responder a partir dos estudiosos da educação que ficam no debate sobre o currículo interdisciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar. Pois, quando estes pesquisadores preconizam a superação da fragmentação do conhecimento, o fazem de uma maneira que acaba representando um retorno à síntese, e não um progresso para a síntese. Rejeitando o necessário momento analítico, essas propostas acabam por manter a escola refém daquilo que Kosik chamou de mundo da pseudoconcreticidade e Vigotski chamou de pensamento por pseudoconceitos, ao qual pertencem:

– O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais; - o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a práxis crítica revolucionária da humanidade); - o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da práxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento; - o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976, p. 11).

Mas como o movimento analítico requer esforço e paciência, é sempre forte a tentação de se evitá-lo por meio de tentativas de se chegar diretamente à essência da realidade:

Como as coisas não se mostram ao homem diretamente tal qual são e como o homem não tem a faculdade de ver as coisas diretamente na sua essência, a humanidade faz um *détour* para conhecer as coisas e sua estrutura. Justamente porque tal *détour* é o *único* caminho acessível ao homem para chegar à verdade, periodicamente a humanidade tenta poupar-se o trabalho desse desvio e procura observar *diretamente* a essência das coisas (o misticismo é justamente a impaciência do homem em conhecer a verdade) (*Idem*, p. 21).

A Pedagogia Histórico-Crítica não endossa as ilusórias buscas desses atalhos que tentam evitar o indispensável momento analítico da mesma forma que não considera que o trabalho educativo deva se limitar a esse momento. Trata-se de ir além da falsa opção entre a organização disciplinar e a interdisciplinar do currículo. Essa pedagogia está ciente dos limites existentes na atualidade, resultantes do processo histórico do conhecimento humano que está em seus primórdios e compreende que a plena superação desses modelos curriculares ocorre no processo social mais amplo de superação do modo de produção capitalista.

A divisão do conhecimento tem, ao menos, duas causas, as quais devem ser essencialmente compreendidas:

- A) O caráter inevitavelmente limitado do conhecimento humano até aqui alcançado. Pois o ser humano só consegue avançar no campo do conhecimento, pelo processo histórico. Deste modo, o conhecimento sendo histórico, enfrenta limitações e essas só poderão ser superadas ao longo da história da humanidade, que está ainda em formato embrionário. Assim, não podemos negar a existência de limitações no processo de produção do conhecimento humano, ao contrário, é necessária esta compreensão para continuarmos avançando.
- B) A segunda causa é a compreensão de que a história até aqui é marcada pela luta de classes, portanto pela divisão social do trabalho, o conhecimento deste modo, traz a marca dessa divisão, por ex.: a questão do idealismo que os autores clássicos do marxismo estudam, dada a divisão social do trabalho, os filósofos e pensadores foram levados a atribuir à atividade pensante uma superioridade em relação à atividade manual/material. Pois os filósofos na antiguidade não trabalhavam e a partir disso, elaboraram a teoria de que o trabalho escravo era inferior e o trabalho pensante superior. Isso gera a limitação do conhecimento que no capitalismo, chega ao extremo, na medida em que para o incremento da produção capitalista, a produção do conhecimento e seu uso passaram pelo processo de especialização e fragmentação, mas tudo isso precisa ser analisado pela categoria da dialética de contradição, como afirmamos antes neste texto, isto é, a questão da especialização tem o lado negativo que é a fragmentação do conhecimento e tem o lado positivo que é o aprofundamento em certos campos do conhecimento, o qual não é possível se o profissional não alcançar um certo grau de especialização.<sup>v</sup>

Deste modo, podemos afirmar que a superação possível e relativa, em termos de escola e de currículo, dessa fragmentação do conhecimento nos dias atuais, precisa ser situada no processo histórico, pois nós não superaremos plenamente no currículo o que socialmente ainda não foi superado. É idealismo pensarmos que a escola superará a fragmentação que não foi produzida por ela, e que foi produzida pela prática social como um todo.

O movimento do pensamento que vai da visão sincrética do conhecimento à análise por meio das abstrações e a partir destas elabora, no plano teórico conceitual a compreensão do concreto como totalidade é uma referência fundamental para avançarmos em direção a propostas de organização curricular coerentes com as teses centrais da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nessa direção um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é o de difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

Para explicar melhor damos o exemplo de Lukács (1966), quando escreve, na obra *Estética*, sobre os estudos da evolução humana citando Darwin e outros pesquisadores na área da paleontologia e da arqueologia. De acordo com Lukács os pesquisadores poderiam ter

avançado muito em suas descobertas se houvessem adotado a perspectiva marxista do trabalho, como elemento que marcou o salto na evolução humana. Por não adotarem essa perspectiva, eles até conseguem descobertas importantes, mas falta a concepção de mundo filosófica, que alguns podem chamar de ontologia, ou seja, a visão do que seja a realidade, ou ser humano.

Devido à falta da concepção histórico dialética de trabalho, tais pesquisadores, embora se mostrem materialistas em vários aspectos, não levam esse materialismo às últimas consequências e acabam legitimando, com argumentos biologizantes, explicações equivocadas da realidade social. O darwinismo foi e continua sendo uma conquista muito importante no campo da ciência, entretanto, apresenta limites, como a naturalização do ser humano.

Mas quando ele se transforma em darwinismo social, naturaliza o que é humano e legitima a eternização ideológica de relações sociais próprias ao modo de produção capitalista. Mais limitadas ainda são as visões idealistas, ou religiosas, que concebem o ser humano a partir de uma concepção metafísica das origens da razão e da alma. Deste modo, temos visões naturalizantes, que não levam em conta o trabalho, e visões idealistas, que não levam em conta a materialidade do ser humano, estas chegando ao limite de negar a evolução.

A concepção materialista histórica e dialética se faz necessária para a superação dessas visões unilaterais. Nessa direção, como pensar o currículo? Qual é o caminho possível para a superação da fragmentação das disciplinas?

Podemos afirmar, diante do que foi exposto até aqui, que o caminho para a organização de um currículo é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo, materialista histórico e dialética, aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho.

De certa forma isto está e não está presente na história da educação nas suas formas mais clássicas. Gramsci (1978) afirma que na escola elementar tradicional, o princípio educativo era o ser humano dominando a natureza e dominando a sociedade, ou seja, é o trabalho, e isto não significa que estamos preparando o sujeito para o mundo do trabalho, como é utilizado de modo recorrente em alguns discursos de políticas curriculares. Significa, de outro modo, a ideia de que a concepção de ser humano está assentada no princípio de que o homem domina o mundo. O mundo da sociedade e da cultura, da natureza transformada é uma produção humana.

Gramsci estava, portanto, afirmando que o currículo da escola elementar tradicional apoiava-se num princípio bastante progressista, que era o reconhecimento do caráter ativo do ser humano na transformação do mundo e de si mesmo. Não que esse princípio estivesse inteiramente claro para as pessoas envolvidas com esse tipo de educação escolar, mas de certa maneira era esse o espírito implícito àquele currículo.

Conforme Gramsci (1978, p. 130):

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado a dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação. O conceito e o fato do trabalho (atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do *devenir* [...].

Parece-nos que um dos desafios a serem enfrentados pela Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade é o de propor currículos escolares que expressem da forma mais consciente e sistematizada possível, aquilo que estava contido de forma limitada e contraditória no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva.

Considerando-se a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de progressiva explicitação e complexificação dessa concepção de mundo.



Nessa direção, os momentos específicos, como o caso da alfabetização, teriam seu significado dado pelo processo mais amplo de construção dessa concepção de mundo. Ganha, dessa forma, um sentido bastante profundo, a catarse como momento do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste sentido, para fazer do currículo um conjunto de disciplinas que não sejam isoladas, mas que estejam articuladas apontando para uma síntese, dentro das limitações explicadas anteriormente, também precisamos levar em conta nossas limitações como seres humanos e professores, as quais existem por inúmeros fatores, que não iremos elencar ou discutir aqui.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, portanto o eixo articulador deve ser o trabalho, o que representa a humanização da realidade por meio da atividade humana. Kosik (1976) usa o conceito de *práxis* como um conjunto da prática social, que inclui tanto a atividade de transformação material do mundo, quanto as produções simbólicas constituindo o mundo humano como a arte, filosofia, etc. Para Kosik (1976) só podemos compreender o ser humano no interior de uma *práxis*, para este autor:

A *práxis* é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana. [...] A *práxis* como criação humana é ao mesmo tempo o processo no qual se revelaram, em sua essência, o universo e a realidade. A *práxis* não é o encerramento do homem no ídolo da socialidade e da subjetividade social: é a abertura do homem diante da realidade e do ser (KOSIK, 1976, p. 205).

Sendo a *práxis* o processo de criação do ser humano, isso fica muito próximo ao conceito de cultura no materialismo. Não se trata de uma compreensão reducionista dos multiculturalistas, na perspectiva local e subjetiva, mas como uma totalidade da produção humana. A razão disso é que nós somos o que somos dentro de uma totalidade da cultura, pois, fora disso, não há como entender nossas necessidades biológicas, como por exemplo, a alimentação e a sexualidade. Ainda segundo Kosik (1976, p. 205-206):

Enquanto as mais variadas teorias do subjetivismo social (sociologia do saber, antropologismo, filosofia da “preocupação”) encerram o homem em uma socialidade ou em uma praticidade concebida subjetivamente – já que, segundo essas ideias, o homem em todas as suas criações e manifestações exprime sempre e somente a si mesmo e a sua condição social, e projeta nas formas de objetividade (a ciência) a própria situação subjetivamente objetiva – a filosofia materialista, ao contrário, sustenta que o homem, sobre o fundamento da *práxis* e na *práxis* como processo ontocriativo, cria também a

capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral. O homem não está encerrado em sua animalidade ou na sua socialidade porque não é apenas um ser antropológico; ele está aberto à compreensão do ser sobre o fundamento da *práxis*, e é por isso um ser antropocósmico. Na *práxis* se descobriu o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de homem, e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia.

O fato de existirem disciplinas no currículo devido às suas especificidades, não deve significar que elas devam permanecer fechadas em si mesmas. Há que existir um princípio que articule estes conhecimentos, o qual, como explicitamos, deve ser o trabalho. É este princípio que contribuirá para a superação da concepção disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, etc. É, portanto, a concepção de mundo, o materialismo histórico e dialético, o ser humano produzindo e reproduzindo sua realidade.

Como isso pode ocorrer no interior de uma rede educacional ou de uma escola? Temos consciência da relevância deste debate, e, por outro lado, dos limites de nosso trabalho, pois isso é tema para outra tese. Neste estudo, o que podemos responder é que um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro das limitações existentes, pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho.

Além disso, dentro de nossos limites históricos, o currículo disciplinar nos remete ao planejamento prévio, à organização de uma ação direcionada e intencional, que pode nos levar à ideia de transformação social, muito diferente de uma metodologia interdisciplinar que trabalha com projetos temáticos a partir dos interesses ou da realidade imediata dos sujeitos, ficando no conhecimento utilitário e pragmático, não visando a mudança, mas sim a adaptação ao modelo social existente. O modelo transdisciplinar nos remete à “pedagogia do caos, isto é, um processo educativo que escape ao controle, traçando linhas de fuga, que rompa com as hierarquias, que desfaça planos prévios. Aventurar-se sem bússola, pelos mares da multiplicidade de saberes” (GALLO, 2009, p. 25).

Sintetizamos, portanto, que não ignoramos os limites das ciências, da história, da física, da química, ou da geografia, e de todas as outras áreas e disciplinas, e compreendemos que as mesmas carregam alienação. O que consideramos é que, para superar esses limites, dependemos do processo histórico, que envolve a questão da superação das relações de

dominação e, do ponto de vista da consciência, envolve a superação das concepções que não entendem o ser humano criador da realidade da qual ele é, simultaneamente, produto, ou seja, parafraseando Vieira Pinto (1985), um produto produtor daquilo que produz.

Destacamos que a contribuição de nosso trabalho para a Pedagogia Histórico-Crítica, integrante de uma teoria marxista, é o de reafirmar que esta pedagogia se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar.

Nessa direção um desafio a ser enfrentado na difusão da Pedagogia Histórico-Crítica é o de difusão da concepção de mundo materialista histórica e dialética, sem o que a própria discussão sobre o papel do conhecimento na formação humana corre o risco de não ir além de vagas afirmações sobre a necessidade de desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.

## Referências

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco**: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. Educação e Sociedade, Campinas, n. 71, p.79-115, julho 2000.

\_\_\_\_\_. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010(a).

\_\_\_\_\_. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. In. DUARTE, Newton & FONTE, Sandra Soares. **Arte, Conhecimento e paixão na formação humana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010(b).

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação** – Unioeste – Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1 - p. 41.62 - 1º sem. 2008.

GALLO, Silvio. Currículo: Entre disciplinaridades, interdisciplinaridade... e outras ideias! In. MEC/SEED. **Currículo**: conhecimento e Cultura – TV Escola /Salto para o Futuro. Ano XIX n. 1 abril de 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. Estética: **La peculiaridad de lo estético**. Cuestiones preliminares y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966.

MARX, Karl. **O método da economia política**. Os pensadores. São Paulo. Nova Cultural, 1999.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

ORSO, Paulino José. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 5, n.1, p. 25-39, dez. 2003.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação no campo**. Tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação Programa/UFBA-2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras Aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(a).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003(b).

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo**: Questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

## Notas

<sup>i</sup>Este seminário foi organizado pela Organização de cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE) e o Ministério da educação francês.

<sup>ii</sup>Como principais estudiosos e defensores do modelo de currículo interdisciplinar temos, no Brasil, os seguintes autores: Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Silvio Gallo e Alfredo Veiga-Netto.

<sup>iii</sup> Ver Duarte (2010a).

<sup>iv</sup>Duarte (2000) realiza uma explicação detalhada e aprofundada da análise feita por Marx do método científico de apropriação da realidade pelo pensamento. Nas considerações que se seguem apoiamos-nos na leitura de Duarte dessa análise metodológica marxiana.

<sup>v</sup>Citamos o exemplo do caso do neurocirurgião, que não vai se aprofundar em poucos dias, ou em algumas horas no conhecimento sobre o sistema nervoso, precisa de muitos anos, para se dedicar a conhecer profundamente o cérebro humano além de desenvolver habilidades para efetivar intervenções no mesmo. O mesmo ocorre com o físico, o geógrafo, o engenheiro, etc.

**Sobre a autora**

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista-UNESP/ Campus de Araraquara. É docente no curso de pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste/Campus de Foz do Iguaçu.