

**UNESC - UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELISANDRA DE SOUZA PERES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-FILOSÓFICA**

CRICIÚMA, MARÇO DE 2008

ELISANDRA E SOUZA PERES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-FILOSÓFICA**

Dissertação apresentada ao Programa de pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação – linha de pesquisa *“Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos”*, em cumprimento aos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. (ª) Dr. Vidalcir Ortigara

CRICIÚMA, MARÇO DE 2008

ELISANDRA DE SOUZA PERES

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROPOSTA CURRICULAR
DE SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-FILOSÓFICA**

Dissertação apresentada e aprovada pela Banca Examinadora como exigência para obtenção do Grau de Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC – na Linha de Pesquisa *“Educação e Produção do Conhecimento nos Processos Pedagógicos”*.

Criciúma, 26 de Março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara - (UNESC) – Orientador

Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva – (UNESC)

Prof^a. Dra. Patrícia Laura Torriglia – (UFSC)

**Dedico este trabalho à minha família amada:
meus pais Francisco e Ieda, aos meus irmãos
Cleusa, Cleide, Clóvis e Pedro, ao meu noivo
Fabiano.**

AGRADECIMENTOS

Na caminhada de mestranda, muitas pessoas contribuíram significativamente no desenvolvimento deste trabalho. Assim agradeço:

Ao meu orientador Professor Vidalcir Ortigara, pelo excelente profissionalismo, competência e qualificação das tuas orientações, pelo incentivo na minha formação como pesquisadora em educação.

Aos Professores do Mestrado em Educação; em especial ao Ilton Benoni, pelos esclarecimentos nos momentos de dúvida e pela amizade, estando sempre disposto a auxiliar no processo de produção do conhecimento. Ao coordenador Ademir Damázio pelos aconselhamentos e discussões fundamentais na conclusão deste trabalho, tornando-se um grande amigo. Ao Paulo Rômulo de Oliveira Frota por seus ensinamentos e parceria.

À professora Dr^a. Patrícia Laura Torriglia pela participação e contribuição na banca para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À minha adorável colega de pesquisa Joyce Nüremberg, pelo companheirismo nas discussões e estudos essenciais na construção do conhecimento, pela atenção, força e carinho tão importantes para vencer os obstáculos na produção da pesquisa. Valeu amiga!

A todos os colegas de mestrado, em especial ao Paulo, verdadeiro amigo, sempre presente e disposto nos momentos de dificuldades e de alegrias.

Aos colegas do grupo de pesquisa em Educação Matemática (GPEMACH).

Aos meus amigos Frank (in memoriam) e Neuza, pela amizade incondicional e pela acolhida em Criciúma.

Ao meu noivo Fabiano, meu amor e meu porto seguro. Obrigado pelo apoio, carinho e compreensão, sem os quais o meu sonho não seria possível.

A Larissa, sobrinha querida, pela atenção e paciência em todos os momentos, compreendendo a importância do conhecimento no desenvolvimento da vida.

Ao Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo auxílio financeiro, bolsa de estudo.

“Jamais se pode formular o preceito da educação socialista nos termos de alguns *ideais utópicos* estabelecidos diante dos indivíduos aos quais eles devem supostamente se conformar, em uma esperança bastante ingênua de contrariar e superar os problemas de sua vida social – como indivíduos mais ou menos isolados, porém ‘moralmente conscientes’ – por meio da força de um *tem de ser* moral abstrato ilusoriamente estipulado”.

István Meszáros

RESUMO

O propósito deste trabalho é analisar os fundamentos teórico-filosóficos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), indicados pelo Documento como orientadores da prática educativa para melhoria da qualidade do ensino às classes majoritárias, explicitados mediante os conceitos sociedade, educação, homem e aprendizagem. Nesta perspectiva, elencamos como objetivo geral explicitar, a partir dos conceitos sociedade, educação, homem e aprendizagem, presentes na versão de 2005 da PCSC, os limites e possibilidades do Documento expressos em suas proposições teórico-pedagógicas frente às determinações de seu marco teórico-filosófico, o materialismo-histórico e dialético. Para desenvolvermos esta investigação adotamos a modalidade da pesquisa qualitativa e dialética, realizando uma análise dos conceitos centrais que orientam os pressupostos teóricos do Documento e, por conseguinte, elaborando a síntese dos dados constatados. Como resultado da análise identificamos que o conteúdo norteador do Documento apresenta como limites: a) a não explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista na direção, no sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas; b) ausência de problematização das estruturas sociais que promovem o quadro de marginalização e exclusão na sociedade; c) não considera que, para uma formação integral, de indivíduos livres, indivíduos emancipados, como supõe a matriz teórico-filosófica adotada do materialismo-histórico e dialético, seja necessário a supressão do modelo de sociabilidade do capital. Este movimento dialético de análise e síntese nos oportunizou compreender que as possibilidades de efetivação das proposições teórico-pedagógicas do documento residem nas raízes ontológicas do ser social, onde se localizam as bases sólidas de compreensão da natureza dos conflitos e contradições sociais. A Proposta Curricular não pode abdicar de uma análise histórico-concreta dos fenômenos que constituem os objetos a serem superados em seus pressupostos. Concluimos nossa investigação com o entendimento que, para conhecer um fenômeno ou momento da realidade, há que se fazer a articulação entre o universal e o particular, isto é, entre o genérico e o singular que, na esfera do ser social, remeteu-nos para a análise ontológica da categoria do trabalho.

Palavras-chave: Educação-Materialismo-histórico e dialético. Educação-Sociedade. Educação-Homem. Proposta Curricular.

ABSTRACT

This paper aims to analyse the theoretical-philosophical foundations of Santa Catarina's Curricular Proposal (PCSC) which are presented by the Document as the educational practice guidelines for the improvement in teaching quality for the majorities, and described in the light of the concepts of society, education, mankind and learning. In this perspective, it is our general objective to describe, from the concepts of society, education, mankind and learning which are present in the 2005 PCSC version, the boundaries and possibilities of the Document expressed in its theoretical-pedagogical propositions before the determinations of its theoretical-philosophical mark, the historical and dialectical materialism. In order to carry out such investigation, we adopted the qualitative and dialectical research method, performing an analysis of the central concepts that orient the Document's theoretical assumptions, and, finally, elaborating a synthesis of the obtained data. As a result of the analysis, we have identified the following boundaries in the Document's guiding content: a) the implications of the current form of capitalist production at the direction, sense and intentions of the concrete conditions of human activities accomplishment are not explicit; b) lack of problematization on the social structures that promote marginalization and exclusion in our society; c) it does not consider that it is necessary to suppress the capital sociability model in order to mold free and emancipated individuals, just like the theoretical-philosophical matrix, borrowed from the historical and dialectical materialism, presumes. Such dialectical movement of analysis and synthesis has provided us with an opportunity to understand that the Document's theoretical-pedagogical proposition accomplishment possibilities lie on the ontological roots of the social being where we can find sound basis for understanding the conflicts' nature and social contradictions. The Curricular Proposal cannot give up performing a concrete historical analysis of the phenomena that comprise the objects to be overcome in its assumptions. We ended our investigation understanding that, in order to learn about a phenomenon or reality moment, one must consider both the universal and the private, that is, the generic and the singular, what has, at the social being scope, taken us to the ontological analysis of the category of work.

Key-words: Education- Historical and Dialectal Materialism. Education-Society. Education-Mankind. Curricular Proposal.

SUMÁRIO

1 A TEMÁTICA DA PESQUISA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES INICIAIS.....	09
1.2 A TEMÁTICA DA PESQUISA	11
1.2.1 O contexto histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina	15
1.2.3 Os eixos norteadores da Proposta Curricular: debates sobre a abordagem conceitual ..	21
1.2.4 Considerações Metodológicas: a investigação da Proposta Curricular	27
2 A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM TEÓRICO-ONTOLÓGICA NO DEBATE TEÓRICO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	31
3 OS CONCEITOS SOCIEDADE, HOMEM, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL	48
3.1 As esferas ontológicas: a gênese do ser social	53
3.1.1 Trabalho: a filogênese e a ontogênese humana.....	56
3.1.2 A consciência humana no trabalho coletivo	64
3.1.3 O papel da linguagem no processo de complexificação do ser social	69
3.2 A gênese da educação no complexo do ser social	74
4 A GUIA DE CONCLUSÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA AMPLIAÇÃO DO DEBATE NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA.....	79
REFERÊNCIAS	91

1. A TEMÁTICA DA PESQUISA NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES INICIAIS

A Proposta Curricular de Santa Catarina há quase vinte anos tem se colocado como eixo norteador da prática pedagógica das escolas públicas da rede estadual. Desde sua primeira versão, o objetivo central da Proposta Curricular é constituir-se como um documento referencial, teórico e metodológico para a ação educativa catarinense. Tal proposta é um conjunto de orientações curriculares comprometidas com a melhoria da qualidade do ensino da rede pública na perspectiva de um modelo educativo que direcione a educação no sentido contrário a excludência social. Tais objetivos, alicerçados na matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético e na matriz epistemológica histórico-cultural, orientam o conjunto de pressupostos teórico-pedagógicos das sucessivas versões do Documento e se constituem como desafio à práxis educativa dos professores da rede pública estadual catarinense. Devido ao fato de o Documento de 2005 ser a última versão e afirmar ser parte de um conjunto de orientações curriculares no âmbito da Proposta Curricular, elegemos esta versão como documento de análise, no que se refere à abordagem de seus conceitos centrais.

Este trabalho tem como objetivo explicitar, a partir dos conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem, presentes na versão de 2005 da Proposta Curricular de Santa Catarina, os limites e possibilidades do Documento expressos em suas proposições teórico-pedagógicas frente às determinações de seu marco teórico-filosófico, o materialismo-histórico e dialético. Em relação aos limites, os apontamentos realizados apresentam as fragilidades do Documento frente ao seu objetivo de efetivar uma educação que esteja no caminho contrário à excludência social mediante um ensino de qualidade às classes majoritárias. No que se refere às possibilidades, apresentamos alguns requisitos à atividade educativa, com vistas em apontar algumas reflexões que possam constituir caminhos para efetivar as proposições teórico-pedagógicas contidas no Documento em consonância com a sua matriz teórico-filosófica.

Para desenvolvermos esta investigação, realizamos uma análise dos conceitos centrais que orientam os pressupostos teóricos do Documento e, por conseguinte, elaboramos a síntese dos dados constatados apontando os limites e possibilidades desse Documento em relação às proposições definidas pelo seu marco teórico-filosófico. Este movimento dialético de análise e síntese nos possibilitou compreender a lógica em que a Proposta Curricular estrutura e significa seus conceitos de sociedade, de educação, de homem e de aprendizagem,

constituindo numa abordagem no seu conjunto, como uma totalidade. Nesta investigação, analisamos as quatro edições dos jornais - publicados entre 1988 e 1991 - e as três versões da Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998 e 2005). Conceitos foram analisados em cotejamento teórico em relação às abordagens do materialismo-histórico e dialético, da perspectiva ontológica do ser social Luckasiana, da estrutura da atividade consciente de Leontiev (1978a, 1978b) e das reflexões atuais no debate do campo da educação, que dentre os principais autores destacam-se: Moraes (2003; 2004; 2007), Duarte (1993; 2003; 2004), Saviani (2005; 2007), Tonet (2005), Lessa (2002; 2005) e Mészáros (2007).

Para responder aos questionamentos levantados pela pesquisa, desenvolvemos no segundo capítulo uma reflexão sobre a necessidade de uma abordagem ontológica nos debates teóricos no campo da educação, expressando as implicações que se apresentam na práxis educativa ao elegerem uma abordagem teórica para o conjunto de proposições curriculares.

No terceiro capítulo, desenvolvemos um aprofundamento teórico sobre os conceitos sociedade, homem, educação e aprendizagem, apresentando uma análise a partir da perspectiva ontológica do ser social. A abordagem apresentada buscou estabelecer os parâmetros que constituem os conceitos indicados na perspectiva do materialismo-histórico e dialético, mediante a perspectiva ontológica que oferece bases históricas concretas para os educadores compreenderem na totalidade as determinações que envolvem os desafios propostos pelo Documento.

No quarto capítulo, procuramos apontar os limites e possibilidades frente ao conjunto de orientações curriculares presentes nas proposições objetivadas pela Proposta Curricular. Os aspectos apontados pretenderam responder o objetivo central de nossa investigação e, concomitantemente, apresentar alguns pressupostos teóricos para ampliação do debate na Proposta Curricular de Santa Catarina.

1.2 A TEMÁTICA DA PESQUISA

No cenário educacional brasileiro contemporâneo são inúmeros os desafios que se apresentam à prática pedagógica. As múltiplas determinações que influenciam direta e indiretamente o cotidiano escolar, proveniente do contexto social, econômico e cultural exigem uma constante reflexão sobre a intencionalidade da ação educativa.

Para dar conta de tal diversidade as escolas se organizam orientadas por um projeto político-pedagógico (PPP) fundamentado em teorias e metodologias que têm como objetivo nortear a ação da comunidade escolar no ato educativo. Esse projeto é político porque planeja a ação com uma determinada direção, isto é, a formação do ser humano condizente com a sociedade que se pretende estabelecer. É pedagógico porque estabelece uma reflexão sobre a intervenção na realidade para explicar suas determinações.

Ao educador cabe apropriar-se das proposições apresentadas no projeto, em estudos de grupo ou individualmente, e efetivar na ação educativa a proposta teórico-metodológica mediante atividades que possibilitem aos alunos apreenderem os conhecimentos propostos. As expectativas da maioria dos projetos educacionais radicam na possibilidade de uma práxis revolucionária e efetiva frente ao cotidiano escolar.

No entanto, a educação é um complexo relativamente autônomo na sociedade. Conseqüentemente, as instituições escolares não possuem os elementos suficientes que constituem as condições objetivas para concretizar as proposições almejadas.

A ausência de reflexão dos pressupostos acima mencionados pela comunidade escolar acaba por tornar obsoletas muitas de suas ações pedagógicas. O conteúdo norteador dos documentos educacionais, geralmente, é insuficiente para atender às exigências do contexto efetivo. Em relação ao PPP, por exemplo, embora elaborado pelas instituições escolares, permanece muitas vezes como um mero documento escrito. A participação da comunidade escolar na elaboração deste documento, quando negligenciada, pode restringir o alcance da crítica a partir da realidade social. A insuficiente explicitação de suas proposições resulta num esvaziamento do documento, quer dizer, não se efetiva como um eixo norteador da prática educativa. No entanto, cabe a observação de que o conteúdo dos documentos, a participação da comunidade escolar, a explicitação de suas proposições, podem se apresentar na efetivação da ação educativa de forma conjunta, bem como podem exercer influência diferenciada de acordo com o assento que se dá a cada uma delas.

Todavia, a possibilidade de nossa leitura dessa realidade surge da caminhada como pesquisadora no curso de mestrado em Educação. O ingresso na Pós-Graduação foi motivado pela necessidade de compreensão das contradições presentes nas questões educacionais, mais especificamente aquelas relacionadas à prática pedagógica e suas implicações no cotidiano escolar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Esse contexto apresentado contempla nossa visão de educadora, fruto dessa realidade que parece “andar em círculos” em busca de alternativas para esclarecer dúvidas e contribuir com os compromissos e desafios que compõem a atividade educativa. Refirimo-nos a “círculos” devido ao fato de os conhecimentos advindos de uma formação inconsistente não proporcionarem uma compreensão mais elaborada do cotidiano educacional. Sendo assim, não proporcionam possibilidades de ações efetivas para sua superação, recolocando os mesmos problemas nos mesmos lugares.

No âmbito escolar, as questões acerca das problemáticas do ensino-aprendizagem, conteúdos, currículo, conhecimento e relação professor-aluno condicionam a prática pedagógica e fazem refletir sobre seus limites e possibilidades frente aos elementos que constituem o cotidiano educativo. Essas questões recaem sob os educadores como se a complexidade oriunda da educação pudesse ser resolvida apenas na esfera da ação educativa.

Na busca para compreender tal problemática, direcionamos a pesquisa à leitura histórica e filosófica da educação, abrangendo as tendências pedagógicas que constituíram o ideário do processo educacional. As discussões buscaram o entendimento da relação entre a concepção de homem, educação e sociedade, expressas nas proposições pedagógicas e as suas implicações na prática escolar.

A investigação desses conceitos foi provocada pelos estudos do documento norteador da Proposta Curricular de Santa Catarina, uma vez que ela indica a necessidade de constante estudo dos conceitos que orientam o conteúdo do Documento, conforme explicitado em seu prefácio:

O aprofundamento do entendimento de educação, tanto nos aspectos filosóficos, históricos, quanto nos específicos da área do conhecimento de cada professor, é um imperativo para fazer da educação, um processo do nosso tempo, para pessoas do nosso tempo, tendo em vista um futuro melhor do que a realidade que vivenciamos (SANTA CATARINA, 1991, p. 06).

Dessa forma, elegemos os documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) como objeto central de nossa pesquisa. Nosso objetivo em relação à Proposta Curricular é incitado pelo fato de ele estabelecer, há quase vinte anos, as diretrizes curriculares para a educação da rede estadual de ensino. A análise enfocará as proposições

teórico-metodológicas que fundamentam os eixos norteadores da Proposta Curricular. Interessa-nos refletir sobre como a PCSC se apresenta na relação entre seus pressupostos teórico-filosóficos e a explicitação dos conceitos de sociedade, de educação, de homem e de aprendizagem, apresentando seus limites e possibilidades.

Em relação ao aprofundamento dos aspectos filosóficos e históricos da educação, indicados pela Proposta, visando a clareza de tal concepção, inicialmente revisamos a obra de Gadotti (2006, p. 13), intitulada *Pensamento Pedagógico Brasileiro*, na qual o autor intentou uma síntese que “possa se constituir num *ponto de partida* do debate das atuais correntes e tendências na teoria da educação brasileira, a partir do qual um aprofundamento torna-se possível”.

O conhecimento do pensamento pedagógico brasileiro não se limita a aprender as diferentes denominações das teorias e tendências de forma linear, como um amontoado de fatos históricos que foram evoluindo no passar dos anos. Segundo Gadotti (2006, p. 29), “todo pensamento pedagógico é tributário de sua época e é ingênuo lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social e de um projeto político e social”.

O pensamento pedagógico também expressa um posicionamento filosófico, entendido aqui, conforme Triviños (1987, p. 17), “como uma concepção do mundo que explica cientificamente a natureza e a sociedade, estabelecendo as leis de seu desenvolvimento e a maneira de conhecê-las”. A compreensão do posicionamento filosófico pode oportunizar uma desobscuração dos conhecimentos e significados que orientam e fundamentam as concepções de mundo, de homem e de educação presentes nas tendências pedagógicas e nas proposições educativas.

Os indivíduos se apropriam do pensamento dominante – dos valores e atitudes expressos nas relações sociais – geralmente de forma inconsciente. O processo de filosofar, segundo Luckesi (1990), é determinante para a compreensão dos valores individuais e sociais, expressos implícita e explicitamente nas relações cotidianas, possibilitando a reflexão crítica e a reconstrução de seus significados imprescindíveis à tomada de consciência. Esse processo torna-se indispensável como um dos elementos para o reconhecimento dos valores e conceitos hegemônicos e massificados do pensamento dominante.

A importância da filosofia nessa discussão é a sua vinculação com a educação. Ela ajuda a orientar a reflexão sobre a ação educativa, referente aos seus conceitos e pressupostos teóricos no desenvolvimento da sociedade. Compreender tal vinculação é relevante para interpretar o problema e intervir de forma consciente sobre a direção que orienta tais pressupostos teórico-metodológicos na educação.

Para entender melhor o significado do pensamento pedagógico na prática escolar iremos abordar, resumidamente, as perspectivas teóricas e metodológicas – tendências pedagógicas – que pretenderam dar conta da compreensão e da orientação educacional nos diversos momentos e circunstâncias da educação brasileira.

As tendências pedagógicas, segundo Libâneo (2001, p. 19-44), classificam-se em Liberais e Progressistas. As Liberais perspectivam-se pela defesa da liberdade e dos interesses individuais na sociedade de classes e que se manifestam pelas tendências: Tradicional, Renovada Progressivista, Renovada Não-Diretiva e Tecnicista. As Progressistas possuem como perspectiva uma análise crítica da sociedade, constituindo-se como instrumento de luta na contraposição entre as classes sociais, fazendo a opção pelos interesses dos trabalhadores e se manifestam pelas tendências: Libertadora, Libertária e Crítico Social dos Conteúdos. O autor faz uma apresentação geral dessas tendências, detalhando o método, o conteúdo, o papel da escola, do professor, do aluno e a avaliação.

Por outro lado, Saviani (2005a) analisa as teorias educacionais a partir de seu posicionamento em relação à questão da marginalidade social. Aponta que o conjunto das teorias apresenta-se em duas perspectivas: a perspectiva das teorias não-críticas e a perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas. O primeiro grupo considera a educação como instrumento de “equalização” e superação da marginalidade social, pois buscam compreender a educação a partir dela mesma e como se ela estivesse descolada do contexto da sociedade. As tendências pedagógicas desse grupo são: Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. O segundo grupo considera a educação como instrumento de discriminação social, que se torna um fator de marginalização, pois compreendem a educação a partir de seus condicionantes objetivos. Dentre essas teorias, as que mais se manifestaram foram: Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e Teoria da Escola Dualista. Saviani (2007), em obra mais recente, acrescenta a perspectiva do neoprodutivismo e suas variantes na contemporaneidade. Ele apresenta as bases didático-pedagógicas da Pedagogia da Exclusão, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo (expresso pela Pedagogia das Competências) e o neotecnicismo (expresso pela Pedagogia Corporativa). Duarte (2004) localiza no ideário contemporâneo a presença do lema “Aprender a aprender”, como um desdobramento das idéias pedagógicas construtivistas.

Esses elementos apresentados contribuirão para a explicitação da especificidade da educação, compreendendo-a como determinada e determinante no processo histórico-

social, possibilitando uma abordagem preliminar das manifestações de sua perspectiva formadora, no interior do pensamento pedagógico brasileiro.

Como o desenvolvimento desta pesquisa tem por foco o contexto educacional do Estado de Santa Catarina, não podemos deixar de contextualizar o surgimento do documento da Proposta Curricular de Santa Catarina, que há quase vinte anos coloca-se como diretriz e parâmetro norteador para a educação catarinense. Todavia, faz-se necessário apresentar, mais especificamente, o contexto histórico em que a Proposta Curricular foi elaborada, oportunizando a compreensão das determinações de sua formulação.

1.2.1 O contexto histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina

A Proposta Curricular de Santa Catarina surge no contexto de redemocratização política no Brasil (1985) num movimento de discussão educacional, mesmo de forma reprimida e clandestina, já existente no fim da ditadura militar (1964-1985) (SANTA CATARINA, 1998). Esse momento de discussão coincide, na história da educação brasileira, com o contexto de reivindicações e embates teóricos entre os educadores por propostas educacionais alternativas, devido às resistências contra a pedagogia tecnicista vigente. A política educacional instituída pelo Regime Militar longe de proporcionar à escola um local de formação e reflexão crítica, transformou-a em uma agência reprodutora dos interesses da classe dominante, instrumento potente de ajuste e adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho.

O clima de insatisfação que rondava as instituições educacionais mobilizaram os educadores a um enfrentamento em relação à pedagogia oficial estabelecida pela estrutura dominante. Esse clima polêmico de discussões é desencadeado pelas concepções “crítico-reprodutivistas”, difundidas no Brasil no final da década de 1970 (ARANHA, 1989; SAVIANI, 2005).

Cabe destacar que as denúncias desencadeadas pela crítica aos mecanismos reprodutivistas da educação colocaram em movimento os debates teóricos acerca da formulação de novas proposições teóricas e metodológicas que promovessem a superação da pedagogia tecnicista. Para tanto, era necessário repensar a educação, refletir sobre seu papel formador do ser humano e transformador da sociedade, desdobrando-se daí outros tópicos para o debate como, por exemplo, a organização da escola e as teorias e métodos que constituiriam os projetos pedagógicos das instituições.

Nesse debate ganham espaço as teorias progressistas, que compreendem a educação como partícipe da realidade social e, como tal, de ação para a possibilidade de sua transformação. Neste trabalho daremos destaque para a concepção histórico-cultural da psicologia soviética ou escola de Vigotski¹ e a pedagogia Histórico-Crítica², ambas fundamentadas no materialismo-histórico e dialético.

Tal destaque justifica-se uma vez que a Proposta Curricular de Santa Catarina afirma estar sustentada nesta perspectiva teórico-metodológica. Conforme o documento, a corrente do pensamento histórico-cultural na educação brasileira, nessa época, “entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes”. O documento ainda ressalta

que o pensar da educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

Entre os anos de 1988 e 1991, as contribuições do marco teórico histórico-cultural deram origem ao debate para a formulação da Proposta Curricular de Santa Catarina. O documento explicita que as contribuições dessa concepção foram possíveis devido ao acesso a cargos governamentais de grupos de educadores que compactuavam com este pensamento. De acordo com o documento:

As eleições para governos estaduais realizadas em 1986 deram, nos estados-membros, uma vitória massiva a grupos políticos com perfil de centro-esquerda. Isso possibilitou o acesso a cargos governamentais, em grande parte dos estados brasileiros, de professores que eram partícipes das discussões educacionais a partir do pensamento histórico-cultural. O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que a maior parte do país trabalhasse novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991. Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1998, p. 12).

¹A psicologia Soviética é denominada por diversos autores brasileiros por Escola de Vigotski, composta principalmente pelos autores: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, P. Ya. Galperin, A. V. Zaporózhets, V. Davidov.

²A pedagogia Histórico-Crítica situa-se no quadro das tendências críticas da educação brasileira. Essa pedagogia, que se firma a partir de 1979, tem por objetivo “compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2005b, p. 88).

Em relação às correntes teóricas, neste mesmo contexto histórico, percebe-se também um forte revigoramento de concepções construtivistas e interacionistas, fundamentadas nas elaborações de Jean Piaget, calcadas em modelos biologizantes de interação entre organismo e ser (Duarte, 2004). Esse revigoramento, segundo Duarte (2004), está centrado no lema “Aprender a aprender”, um emblema das concepções educacionais contemporâneas alicerçadas nas abordagens escolanovistas e construtivistas. O autor aponta que para uma grande parcela dos intelectuais da atualidade, o lema “Aprender a aprender” é “um verdadeiro símbolo das posições pedagógicas mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século” (DUARTE, 2004, p. 01).

As discussões em torno da Proposta Curricular de Santa Catarina iniciam-se neste contexto de debates sobre a educação. A formulação do documento iniciou-se pelos estudos do pensamento histórico-cultural, compreendido como uma ligação entre a educação e a política, constituindo um caminho para a educação das classes populares na criação de uma nova hegemonia que contemplasse seus interesses.

A Proposta Curricular é um documento resultante do Plano de Ação da Secretaria de Estado e Educação (SEE), desenvolvida no ano de 1988/1991 e propõe as diretrizes básicas e fundamentais para aumentar a permanência e a melhoria da qualidade do ensino do Estado. Esse plano estabelecia quatro linhas mestras:

- 1) Superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a escolarização básica para todos;
- 2) Garantir a permanência do aluno na escola através da melhoria qualitativa do ensino, reduzindo a evasão escolar, socializando o conhecimento e instrumentalizando o cidadão para a inserção no trabalho;
- 3) Descentralizar para assegurar a agilidade e eficiência administrativa;
- 4) Capacitar recursos humanos e promover a pesquisa e extensão necessárias às atuais exigências do processo de desenvolvimento (SANTA CATARINA, 1990a, p. 04).

Conforme o texto preliminar, o documento da Proposta Curricular se deteve no segundo item apresentado. Aponta a reorganização curricular como um dos “grandes desafios” para a educação do Estado de Santa Catarina. O objetivo central do documento é superar os déficits de evasão escolar mediante a melhoria na qualidade de ensino. Tal objetivo justificaria a redefinição do papel da escola e de sua função social.

As raízes do fenômeno da evasão escolar estavam associadas a má qualidade do ensino ministrado nas Unidades Escolares (UE) e os fracassos do processo ensino-aprendizagem são avaliados como resultados da ausência de um plano de trabalho que reflita a realidade de cada UE. Tornava-se necessário orientar as escolas à formulação de projetos pedagógicos em consonância com as grandes diretrizes do plano de ação. Mas, para o plano

de ação ser efetivo, o documento preliminar ressalta que “ter um plano de trabalho não significa juntar as partes, mas sim, ter claro, primeiramente, a função social da Escola e, a partir deste discernimento, ter objetivado **conceitos** que devam nortear toda a proposta, enquanto formulação teórica e concretização da prática”. [Grifo nosso] (SANTA CATARINA, 1990a, p. 4).

Dessa forma, em maio de 1988, a partir do Encontro de Componentes Curriculares ocorrido em Blumenau – SC, a Secretaria Estadual de Educação catarinense organizou grupos de trabalho objetivando dar início aos debates para a formulação de uma Proposta Curricular. Os resultados dos estudos e das discussões desses grupos de trabalho foram organizados e sistematizados em quatro edições no formato de jornais que, posteriormente ficaram conhecidos como os jornais da Proposta Curricular de Santa Catarina.

O primeiro jornal, editado em 1989, traz os resultados das primeiras discussões dos segmentos educacionais da rede pública do estado, sistematizando a proposta da pré-escola até o 2º grau. Este documento ressalta que os dados apresentados não objetivam formar um documento conclusivo e acabado, mas um referencial de estudos preliminares que abordam a fundamentação teórico-filosófica da Proposta Curricular em consonância com a fundamentação teórico-filosófica das disciplinas curriculares. Em relação à metodologia de construção do Documento, os proponentes da Proposta Curricular ressaltam que “se construirá por aproximações sucessivas, dada a própria dinâmica do processo educacional” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 02).

O segundo Jornal da Proposta Curricular, editado ainda em 1989, objetivou realizar uma revisão dos conteúdos curriculares das diversas áreas do conhecimento e, respectivamente, das metodologias de ensino. Nesta perspectiva, o Documento aponta como caminho a interdisciplinaridade “como síntese da totalidade do conhecimento e nunca como mera associação de disciplinas ou de conteúdos” (SANTA CATARINA, 1989b, p.01). Tal prática pedagógica estaria voltada para conceber o homem em sua totalidade, ou seja, situado historicamente na sociedade e no trabalho.

O terceiro Jornal da Proposta Curricular, publicado em junho de 1990, intitulado “A continuidade do processo”, consiste em uma sistematização realizada nas três primeiras etapas, referentes aos estudos de formulação do Documento, contidas nos jornais 1 e 2. A partir dessa edição, os proponentes da Proposta Curricular já colocavam em pauta os estudos

para orientar as formulações do projeto político pedagógico nas Unidades Escolares (UE) em consonância com as diretrizes presentes nos eixos norteadores³.

Em dezembro de 1990 foi lançado a quarta edição, a última dos jornais da Proposta Curricular, intitulada “E o processo continua...”. Neste documento eram apontadas as ações de continuidade para o ano de 1991, para um processo de médio a longo prazo. As sistematizações contidas nesta edição permeavam a Pré-escola, as especificidades do curso de magistério e a contribuição para um projeto político pedagógico escolar.

No ano de 1991, a Secretaria de Estado da Educação organiza as quatro edições dos jornais, publicando-as em um único documento, conhecido como primeira versão da Proposta Curricular de Santa Catarina. Este Documento foi disponibilizado aos educadores da rede estadual de ensino público catarinense, constituindo-se como um instrumento de trabalho

que traz a síntese de um processo de estudo e discussão pedagógica em nosso estado. Procura este documento uma abordagem da educação, nos seus aspectos filosóficos, bem como uma organização dos conteúdos e metodologias de cada disciplina (pré-escolar, 1º grau, educação geral e curso de magistério), abordados todos a partir de uma linha única, que preconiza uma educação transformadora, pressupondo o resgate do conteúdo científico através da escola, conteúdo este trabalhado a partir da realidade social concreta do aluno, direcionado para o entendimento crítico do funcionamento da sociedade e interdisciplinarmente abordado na perspectiva da totalidade (SANTA CATARINA, 1991, p. 07).

Evidenciamos que, nas conclusões apresentadas no histórico da versão de 1991 da Proposta Curricular de Santa Catarina, seus formuladores destacam que a educação catarinense realmente necessita “é de educadores com conhecimento apropriado de uma Escola que possa ter um Plano Político-Pedagógico e, assim, produzir condições para que os alunos se apropriem de um nível de conhecimento, possibilitando-os produzir uma nova ordem de cidadania” (idem, p. 10).

Uma vez que a Proposta Curricular de Santa Catarina (1991, 1998 e 2005) afirma ser “uma resposta constante aos reclamos da sociedade catarinense: melhoria da qualidade do ensino” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 01), um instrumento de superação da dicotomia entre interesses majoritários e minoritários pela democratização do ensino e um conjunto de orientações curriculares para contribuir com a escola pública do estado de Santa Catarina, interessou-nos investigar seu conteúdo à luz de seus pressupostos teórico-filosóficos, enfocando especificamente os conceitos de sociedade, de educação, de homem e de aprendizagem. A escolha deste enfoque também se justifica pela ressalva dada pela própria Proposta, quando afirma que

³ Os eixos norteadores contemplam as diretrizes (fundamentação) da matriz teórico-filosófica da Proposta Curricular de Santa Catarina.

na medida em que as Unidades Escolares produzirem um Plano de Trabalho onde estejam claras as concepções de mundo, sociedade, homem e escola enquanto **totalidade**, o trabalho educacional e o ato educativo que ocorre em sala de aula, terá um novo curso, uma nova trajetória fundamentadas em condições **filosóficas e metodológicas que darão substância à concretização das necessidades objetivas do processo educacional** (SANTA CATARINA, 1991, p. 10). [grifos nossos]

Nosso questionamento refere-se à relação entre os fundamentos filosóficos e históricos da educação, indicados pela Proposta como orientadores do processo educativo para melhoria na realidade social, e a explicitação dos conceitos sociedade, homem, educação e aprendizagem que, conforme aponta o documento, devem estar claros nos “Planos de Trabalhos” das Unidades Escolares. Nossa indagação é se os esclarecimentos – presentes nos eixos norteadores – que a Proposta Curricular apresenta em relação a tais conceitos, possibilitam compreendê-los enquanto totalidade que dará substância à concretização das necessidades objetivas do processo educacional. Ademais, refletir sobre os limites e possibilidades frente às determinações de seu marco teórico-filosófico.

As razões que nos levaram a definir os conceitos sociedade, educação, homem e aprendizagem como foco desse estudo encontram-se nas afirmações da própria Proposta Curricular. Conforme a versão da PCSC de 1991, são indicadas como centrais as concepções de mundo, sociedade, homem e escola. Contudo, se analisarmos a versão de 1998, verificamos que é enfatizada a intenção de aprofundar os fundamentos teórico-práticos, identificando através do termo “esforço intelectual”, o ato imprescindível dos educadores para a compreensão dos conceitos de **mundo, homem** e de **aprendizagem**. A última versão, de 2005, aponta a necessidade de compreensão dos conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem para que a escola possa cumprir sua função social. Vale lembrar que esse documento se apresenta como parte de uma única proposta publicada em três versões.

Uma vez que o Documento de 2005 apresenta-se como “uma nova fase no processo de consolidação da Proposta Curricular, tendo como meta garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10), centramos nossa análise nos conceitos conforme explicitados nesta versão, sem desconsiderar as abordagens conceituais realizadas nas versões anteriores⁴.

⁴ Na análise realizada dos diferentes documentos da Proposta Curricular (as quatro edições dos jornais e as três versões do Documento Curricular), percebemos que a mesma apresenta uma interrogativa em termos de sua abordagem teórica conceitual. Na primeira versão, em consonância com as quatro edições dos jornais, o Documento ressalta como indispensável aos educadores o aprofundamento em relação à compreensão dos conceitos de mundo, de sociedade, de educação e de escola, centrais à objetivação das proposições teórico-filosóficas e metodológicas do mesmo. No documento de 1998 verificamos que é enfatizada a intenção de aprofundar os fundamentos teórico-práticos em relação a compreensão dos conceitos de mundo, de homem e de

1.2.3 Os eixos norteadores da Proposta Curricular: debates sobre a abordagem conceitual

Salientamos que nossa reflexão inicial em relação ao Documento, voltava-se para a problemática que norteava a educação, dando centralidade à prática pedagógica, isto é, na ação do educador. No entanto, ao recorrer aos eixos norteadores da Proposta Curricular, percebemos que, antes de nos voltarmos para a ação do educador, deveríamos compreender como o documento apresenta os conceitos indicados para a compreensão pelos educadores, condição para que os incorporem efetivamente em seus planos de trabalho, conforme o indicado pela própria Proposta.

Destarte, é necessário compreender que propriedades têm os conceitos de sociedade, homem, educação e aprendizagem na perspectiva adotada pelo documento da Proposta – materialismo-histórico e dialético – que os tornem possíveis objetos de conhecimento aos educadores e ampliar a discussão da Proposta Curricular, contemplando as possibilidades e limites deste documento em relação aos desafios e proposições lançadas.

Os proponentes da Proposta Curricular afirmam que as sucessivas versões objetivam ampliar os debates acerca da educação. Conforme a segunda versão (1998, p. 11), o documento afirma ser uma contribuição para ampliar a discussão

daqueles conteúdos que fazem parte da responsabilidade de todos os professores. (...) A exemplo da primeira edição, a presente não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos.

A última versão afirma ser resultado de uma nova fase no processo de consolidação da Proposta Curricular, resultante de seis textos elaborados pelos grupos de trabalho⁵ que “deverão se somar ao conjunto de orientações curriculares (...) e servir como

aprendizagem, apontamos como fundamentais para a otimização dos resultados da ação pedagógica. No documento de 2005, os proponentes afirmam ampliar os conceitos presentes na sua discussão e orientação teórica, apontando a necessidade de compreensão dos conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem. Nesse sentido, as contradições expressas nas diferentes abordagens apresentadas nos documentos deixam em aberto a possibilidade de interrogarmos se a Proposta Curricular de Santa Catarina é constituída pelo conjunto das três versões, mantendo-se fiel ao seu marco teórico-filosófico, como afirma a versão de 2005 e, demais interrogações que possam advir. No entanto, tais questionamentos ultrapassam os limites deste trabalho, que tem como foco a análise e aprofundamento em relação aos conceitos presentes na última versão. Assinalamos esta interrogativa, pois acreditamos que tal questão seja relevante nas interpretações de posteriores pesquisas que objetivem contemplar uma análise sobre a efetivação deste Documento na prática educacional, tomando-a como um novo ponto de partida para outras investigações.

⁵ Secretaria de Estado da Educação e Inovação no ano de 2004, por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional, organizaram seis grupos de trabalho – educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens – denominados grupos temáticos. A organização desses grupos tinha como objetivo “elaborar e socializar um novo documento

referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica (...) a partir do ano de 2006”. O documento ainda ressalta:

No intuito de dar mais um passo significativo ao processo de discussão, sistematização e socialização da Proposta Curricular, em 2004, a Secretaria de Estado da Educação e Inovação, por intermédio da Diretoria de Educação Básica e Profissional, constituiu seis Grupos de Trabalho, com o objetivo de elaborar e socializar um novo documento norteador, incluindo seis temas multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica (SANTA CATARINA, 2005, p. 10).

À primeira vista, dá a impressão de que os organizadores consideram ter alcançado o nível satisfatório de elaboração teórica, suficientemente consubstanciada, faltando agora sua transposição para a prática. Concordamos com os proponentes da Proposta Curricular na necessidade da crítica, do aprofundamento e da busca de novos caminhos para o documento, ressaltando que “a estratégia de melhoria qualitativa só poderá ser a do caminho que se faz andando”, ou seja, os professores no decorrer do exercício da produção pedagógica, efetivando suas funções públicas (SANTA CATARINA, 1991a, p. 10). Assim, no exercício da produção pedagógica, percebemos como imprescindível, mediante um aprofundamento do conteúdo desse documento, a crítica, o debate e, concomitantemente, possíveis apontamentos que possibilitem a abertura de novos caminhos para melhoria da Proposta Curricular.

Evidenciamos nos eixos norteadores do Documento de 1991⁶ como a Proposta estabelece as suas concepções de sociedade, homem e educação. É destacada a ação

norteador, incluindo seis temas multidisciplinares considerados relevantes nessa fase histórica” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10).

⁶ O Documento de 1991 acaba por não apresentar um trecho contido na edição do primeiro jornal, que trata da fundamentação teórico-filosófica. Para apresentar os dados sistematizados da fundamentação teórica, O jornal 1 apresenta, primeiramente, uma síntese intitulada “O movimento histórico da educação”. Tal texto explicita que os proponentes da Proposta “partem do pressuposto que a educação escolar é um direito de Todos. A falta de acesso ao conhecimento constitui um forte instrumento para a manutenção das desigualdades sociais e a escola, peça fundamental para a socialização do conhecimento, precisa ser assegurada a todos em qualquer Nação que se pretenda democrática” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 02). Assim, questionam como isso tem sido considerado na trajetória histórica da educação escolar?

É esta questão que os proponentes da Proposta Curricular buscaram responder ao longo do texto. Em relação ao pensamento pedagógico, é apresentada a pedagogia Liberal e as críticas as suas tendências Tradicional, Nova (escolarismo ligado ao pragmatismo americano) e Tecnicista, destacando seus papéis na recomposição da hegemonia na sociedade ao desenvolverem um modelo educativo que atendesse de forma desigual e limitado os interesses da classe proletariada. Segundo o jornal (SANTA CATARINA, 1989a, p. 03), as diversas concepções de educação “interagem na sociedade de forma contraditória, conflituosa (...), são engendradas no bojo do movimento histórico da sociedade e atendem às necessidades específicas desse momento, mas seu ideário não se esgota aí, são mecanismos de recomposição acionados pela classe dominante para garantir sua hegemonia (Saviani) quando esta se encontra ameaçada”. Em relação a Pedagogia Progressista, denominada pelo Documento também como Pedagogia Socialista, esta tendência pedagógica é apresentada como partícipe da ação de educadores voltada às lutas sociais do proletariado contra a hegemonia. Destacam o materialismo histórico como uma concepção que tem por objetivo uma educação voltada ao desenvolvimento da omnilateralidade do ser humano. No que tange o contexto brasileiro, o Documento apresenta uma abordagem destacando a situação da educação, inclusive acentuando as conseqüências da influência escolanovista, evidenciadas através “do afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, resultando no rebaixamento do nível do ensino destinado às camadas populares no País, por quase meio século” (SANTA

contraditória dos homens que, em suas funções sociais, produzem tanto a exclusão quanto a tentativa de sua superação. Essa versão expõe os conceitos da seguinte forma:

Sendo o **homem**, enquanto homem, produto de um processo constante de contradições e transformações sobre as próprias contradições, a **educação** como inerente da **sociedade**, a qual o homem é produtor e produto dela, também passa pelo mesmo processo de contradições e transformações. Para a compreensão da **totalidade** deste dinamismo social, torna-se fundamental buscar a clareza objetiva de como isto se dá. Historicamente, tem-se concretizado a ação de homens que exercem suas funções sociais de forma a tornar excludente parte majoritária das populações. Por outro lado, observa-se também, ações do homem na tentativa de superar esta exclusão. É aqui que se coloca o nosso grande desafio; o de nos colocar na caminhada que produzirá a não-exclusão ou no segmento que promoverá a conservação deste quadro de marginalização. (SANTA CATARINA, 1991, p. 10) [grifos nossos].

Diante de tal explanação, a PCSC estabelece como proposição educativa a compreensão de como se efetivam tais processos sociais, visando superar a dicotomia entre a reprodução da marginalização social e a superação da exclusão da classe majoritária. Aponta que tanto a educação quanto a sociedade possuem em si todas as condições de superação dessa dicotomia, ou seja, possibilidades efetivas para a transformação social. Tais possibilidades residem na democratização de todos os níveis de educação, melhorando a qualidade do ensino e dos conhecimentos e habilidades a serem apropriados pelos alunos, necessários para a sua participação e atuação no processo de transformação na sociedade.

Cabe evidenciar que, em relação ao desafio lançado pela PCSC à educação, a centralidade do processo reside na ação do professor. Sua função reside em objetivarem os conceitos que “devam nortear toda a proposta, enquanto formulação teórica e concretização da prática. (...) sendo este o fundamento do qual o professor é o eixo e, em torno do qual, a melhoria da qualidade se processará” (SANTA CATARINA, 1991, p. 11). No que diz respeito à concepção de aprendizagem, esta é explicitada como sendo histórico-cultural.

CATARINA, 1989a, p. 03). Também são destacadas as influências da educação popular, do tecnicismo e do crítico-reprodutivismo. Após caracterizar as discussões educacionais que giravam em torno da tendência crítico-social dos conteúdos como a mais atual daquele período, numa perspectiva de educação voltada para apropriação do saber por parte das camadas populares e a transmissão de conteúdos concretos, indissociáveis a prática social, a abordagem do Documento é concluída, ressaltando que “a educação tem acumulado dívidas históricas com as camadas populares. As promessas de acesso à escola, remontam-se a séculos, porém, até hoje a escola seleciona, marginaliza e exclui os trabalhadores de seu interior” (Jornal 1, p. 03). Conforme o Documento, tal exposição pretendia constituir apenas como algumas idéias para apoiar as discussões em torno da formulação da Proposta Curricular. Dessa forma, este texto não apresentou mais do que um contexto geral da história da educação, não explicitando a filiação do Documento a uma determinada concepção teórico-filosófica e seu possível aprofundamento para a compreensão por parte dos educadores, texto pelo qual serviu como fundamentação teórico-filosófica que subsidiou as discussões em torno da formulação do mesmo.

Todavia, apresentam diferentes abordagens como sinônimas da mesma concepção⁷, tal como “sócio-histórica” e “sociointeracionista”.

É enfatizado que todo o trabalho pedagógico deverá estar voltado para os segmentos majoritários e os projetos pedagógicos das UE orgânicos, críticos e dinâmicos. “Perpassará este projeto: que escola queremos? que homem socialmente situado? e que sociedade se quer produzir? Entendemos que, sem estas definições e clareza conceitual, qualquer proposta curricular não surtirá a menor importância nas UE” (Idem).

Em relação à versão de 1998, seus eixos norteadores explicitam uma concepção de homem como social e histórico, e somente um esforço dialético seria capaz de dar conta de tal complexidade do ser que se faz na história⁸. Assim, cabe à educação decidir que homem quer formar, para constituir qual modelo de sociedade e, em consequência desses pressupostos, escolhe-se os conteúdos e os métodos de ensino. A superação da exclusão social é obtida pela socialização do conhecimento. O acesso ao conhecimento dominante pelas camadas populares, mediante a socialização da riqueza intelectual, é visto como caminho para a socialização da riqueza material. Nessa perspectiva, o professor é o mediador entre o conhecimento histórico e o aluno. De acordo com a abordagem metodológica, a aprendizagem se dá na interação do sujeito com o social e com os objetos de conhecimento. Nesta perspectiva, “a criança (sujeito) e o conhecimento (objeto), se relacionam através da interação social⁹” (SANTA CATARINA, 1998, p. 15).

⁷No que se refere aos processos de ensino-aprendizagem, nos primeiros documentos “publicados em forma de jornal”, é nítida a adoção de perspectivas contraditórias ao eixo norteador da Proposta. No jornal 1, no texto sobre *Política de alfabetização do Estado de Santa Catarina*, é indicado como concepção de ensino-aprendizagem a abordagem cognitivista fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget. Entende a criança como sujeito da aprendizagem e explica os processos pelo qual esta ocorre. São apresentados os estágios evolutivos da linguagem, conforme Emília Ferreiro e Ana Teberosky, como constitutivos de um processo ativo de construção da aprendizagem da leitura. Chama a atenção para “considerar o aspecto psicológico-cognitivo do processo de alfabetização, tendo que se respeitar a maturidade, o estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, compreendendo os erros e avanços que comete no processo de construção da aprendizagem do ler e escrever” (SANTA CATARINA, 1990a, p. 07). Da mesma forma no jornal 2, no texto *O processo de alfabetização numa perspectiva interacionista*, a proposta indica que juntamente com a teoria cognitivista de Jean Piaget, mais especificamente aos métodos propostos por Emília Ferreiro, deve ser incorporada as contribuições de Vigotski, no que se refere às atribuições do professor. Tendo em vista o exposto, poderíamos questionar: qual a possibilidade dos educadores apropriarem-se com clareza dos conceitos imprescindíveis para a efetivação do processo pedagógico se o documento apresenta concepções antagônicas como sendo complementares?

⁸ Para justificar este posicionamento a Proposta Curricular apresenta como “ilustrativo” da concepção de ser humano uma citação de Marx: “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem: não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com as quais se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como pesadelo o cérebro dos vivos” (MARX, apud SANTA CATARINA, 1998, p. 11).

⁹ Ressaltamos que esta forma de abordar a psicologia histórico-cultural aproxima do interacionismo piagetiano, cuja base teórico-filosófica contrasta, e poderíamos dizer que é antagônica, a opção indicada pelo documento. Duarte (2003; 2004) apresenta críticas às tentativas de aproximação entre a psicologia vigotskiana com o modelo interacionista de Piaget. Segundo o autor, existem várias interpretações equivocadas que enquadram a psicologia

Na última versão da PCSC (2005) foi possível identificar que a abordagem filosófica adotada no conjunto das orientações curriculares é o materialismo histórico e dialético, enfatizando que o ser humano é um ser histórico e social, é resultado e produto social. Em relação ao eixo teórico-metodológico, é o enfoque histórico-cultural que fundamenta os princípios e pressupostos da aprendizagem. Ressalta que em relação à instituição escolar, ao assumir essa matriz teórica e metodológica

e defender uma concepção curricular não neutra, a escola assume uma posição político-pedagógica, bem determinada, definindo sua função social, qual seja a de garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. Assim, o desafio maior que se apresenta hoje para a escola é como materializar a ação educativa proposta teoricamente, de modo que cada estudante possa apropriar-se dos conceitos científicos e significativos que lhe possibilitem lidar bem com sua realidade sócio-histórica e acessar as riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas. (SANTA CATARINA, 2005, p. 11).

Nesta perspectiva, a educação cumpre seu papel na medida em que permite a interação e a construção individual dos conhecimentos pelos alunos, isto é, um processo aberto. São valorizados os conhecimentos frutos da realidade e da vivência cotidiana dos mesmos. O professor “assume um papel de líder e facilitador do processo interativo de ensino-aprendizagem” (SANTA CATARINA, 2005, p. 06).

Apresentada a abordagem teórica¹⁰ que a Proposta Curricular contempla no conjunto de suas orientações curriculares, podemos refletir as proposições explicitadas nos conteúdos dos conceitos referenciados. Conforme o documento, **os educadores devem ter clareza objetiva de sua totalidade** – conceitos de sociedade, de educação, de homem e de aprendizagem –, condição indispensável para a educação engajar-se no caminho da superação da exclusão das classes majoritárias e, conseqüentemente, a transformação social. Aponta essa clareza enquanto possibilidades objetivas em relação as proposições do desenvolvimento da formação humana integral – superação da dicotomia entre os interesses da classe minoritária e majoritária – e a transformação da sociedade.

Histórico-Cultural como a sociointeracionista. Com certa simplicidade incluem o termo social no modelo de interação entre organismo e meio, como forma de superar tanto o modelo inatista quanto o empirista do processo de obtenção do conhecimento. Entretanto, a perspectiva Histórico-cultural, além de superar o unilateralismo na análise da relação sujeito-objeto, é importante buscar “compreender as especificidades desta relação, considerando-se que sujeito e objetos são históricos e a relação entre eles também é histórica” (DUARTE, 2003, p. 20).

¹⁰ Destacamos que apesar da Proposta Curricular explicitar a necessidade de aprofundamento e de compreensão pelos educadores dos seus pressupostos teórico-filosóficos, a mesma apresenta reduzidas abordagens de fundamentação teórica de seu marco teórico nos eixos norteadores do conjunto dos seus diferentes documentos.

Concordamos com a necessidade de compreensão da totalidade do dinamismo social, mediante a clareza objetiva de como ocorrem tais contradições. No entanto, está presente no conteúdo da Proposta Curricular um aprofundamento sobre as determinações e/ou as raízes desses conflitos? Quando falamos de determinações e das raízes de tal dinamismo, devemos nos questionar quais processos e estruturas engendram a marginalização, as contradições e a excludência na sociedade. Cabe refletir se na Proposta Curricular as perspectivas e fronteiras apresentadas na abordagem dos conceitos sociedade, educação, homem e aprendizagem permitem estabelecer papéis tão seguros à ação educativa, no sentido das proposições definidas pelo documento. Uma educação que tenha como objetivo caminhar no sentido da não excludência, primeiramente deverá oportunizar condições de compreensão da gênese e dos mecanismos desses processos.

As reflexões sobre a educação, nas últimas décadas, têm se expressado em discussões conflituosas e até contraditórias. As indagações que lançamos às proposições que constituem os eixos norteadores da PCSC não são oriundas, especificamente, do conteúdo deste documento. Elas são suscitadas a partir da problemática que permeia os atuais debates em torno da educação.

Nas Ciências Sociais e na Filosofia, tais debates caracterizam-se pela denominada *crise da razão*. Segundo Moraes (2003, p. 157), a crise da razão provocou uma retração na teoria, caracterizada como uma “marcha a ré intelectual”, influenciada pelas posições filosóficas do pós-modernismo, pós-estruturalismo e neopragmatismo. Esse clima anuncia crises e reivindica mudanças, descarta e invalida teorias e anunciam novos paradigmas que prometem dar resposta aos desafios impostos para a formação de uma nova sociedade, de um novo homem e de um novo mundo. A expressão dessa perspectiva na educação, segundo a autora, pode ser destacada, entre outras, por: a) mudanças de paradigmas, indicando reformulação nas bases teórico-metodológicas que fundamentam as ações educativas; b) novas concepções de educação, de homem e de aprendizagem, condizentes ao novo modelo social a ser estabelecido; c) novos debates e objetivos, novos currículos e conteúdos. Em suma, é proclamada uma nova escola.

As implicações deste ideário para a educação são constatadas por Duarte (2004, p. 01), ao evidenciar um revigoramento de concepções calcadas no lema “Aprender a aprender”. Na ótica desse lema, o que se objetiva é uma educação que forme indivíduos com ampla capacidade de adaptação às exigências da sociedade. Segundo o autor, a formação de tais indivíduos serve apenas para manutenção e fortalecimento do sistema de reprodução do capital, em nada contribuindo com as transformações radicais da realidade social.

Ao indicar as discussões que caracterizam os debates das ciências contemporâneas, gostaríamos de esclarecer que a centralidade deste estudo não está na crítica da “crise da razão moderna”. Os embates ideológicos, as crises dos paradigmas, os determinantes político-econômicos, toda essa perspectiva desencadeia mudanças na estrutura educacional e, concomitantemente, a reformulação dos pressupostos orientadores da prática pedagógica. Tais reflexões constituem o pano de fundo para compreender as indagações que lançamos à Proposta Curricular de Santa Catarina. Tal instigação relaciona-se às atuais discussões sobre os aspectos epistemológicos das ciências humanas e sociais e nas perspectivas teóricas e metodológicas que são abordadas no campo da educação.

O Documento da PCSC não pode ficar alheio aos debates que abrangem a sua especificidade. É nesse sentido que a construção da PCSC contribui com a educação: a produção constante de seu documento faz sentido quando atualiza o debate, alicerçada em sua perspectiva teórico-filosófica, em relação aos discursos que se apresentam no contexto educacional, condicionado às perspectivas histórico-político-econômicas da sociedade.

Conscientes de nossas limitações e, igualmente, da relevância, mesmo que ambiciosa desse trabalho, é que propomos evidenciar, nos eixos norteadores do conjunto de orientações curriculares catarinense, as implicações do marco teórico-filosófico adotado – *materialismo-histórico e dialético* – frente às proposições lançadas pela Proposta Curricular, formuladas nos conceitos **sociedade, educação, homem e aprendizagem**. Em consonância com o marco teórico-filosófico do Documento, a investigação realizar-se-á na articulação de Educação e Formação Humana, isto é, uma análise na perspectiva ontológica do ser social.

A análise desses conceitos permitir-nos-á apontar seus limites e possibilidades. Seus limites em relação aos objetivos que norteiam o documento, isto é, a busca de efetivação da educação para a melhoria da realidade social e, por conseguinte, expressar as possibilidades objetivas do complexo da educação no atual modelo de sociabilidade.

1.2.4 Considerações Metodológicas: a investigação da Proposta Curricular

A análise realizada visou constatar os significados, as proposições e as ideologias que subjazem aos conceitos basilares da Proposta Curricular que, em um primeiro olhar não se apresentam com a devida clareza. O aprofundamento nos permitiu constatar a coerência ou incoerência entre os conceitos e a fundamentação teórico-filosófica apresentada pela Proposta e, em decorrência, explicitar seus limites e possibilidades teórico-pedagógicas.

A prática pedagógica se objetiva pela mediação de pressupostos teóricos e metodológicos fundamentados em determinada concepção de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem. O conjunto dessas concepções, juntamente com as proposições e intenções político-pedagógicas, compõe a totalidade dos projetos norteadores da ação educativa. Investigar uma Proposta Curricular para compreender a complexidade de suas determinações remeteu-nos à análise dos conceitos que a orienta. Dessa forma, como delineada nas questões do estudo, tomamos tais conceitos como ponto de partida para análise do documento.

Conforme Marx (1989, p. 409-410), iniciar a investigação dos conceitos como representação concreta permite, mediante uma determinação mais estrita, chegar “analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples”. Chegado a esse ponto, realizamos o processo inverso, ou seja, a síntese das abstrações em direção ao ponto de partida, compreendendo os significados do objeto pesquisado que, numa primeira apreensão, não revelaram a sua essência.

Este é o movimento de investigação no método dialético. Conforme Duarte (2003, p. 46), na investigação a essência do objeto não se apresenta de imediato ao pesquisador, “mas sim de maneira mediatizada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico por meio da mediação do abstrato”. O autor assevera que o processo de conhecimento contempla três momentos: a síntese, a análise e a síntese. Sem a análise das determinações imediatas que revelam o objeto, não superaríamos a sua representação caótica (sincrética); sem realizar a síntese dos conteúdos analisados, não alcançaríamos a compreensão da totalidade da realidade investigada.

Marx (1989) afirma que a representação concreta do real é uma rica totalidade de determinações e relações diversas, ou seja, uma unidade do diverso. A manifestação concreta das abordagens conceituais na proposta aparece à investigação como ponto de partida e, mediante sua análise, chegaremos a abstrações mais simples, possibilitando uma compreensão mais elaborada do todo.

O método dialético possibilitou captar o movimento, a lógica objetiva em que a Proposta Curricular – ao estabelecer os pressupostos norteadores - estruturou os conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem. Dessa forma, chegou-se à determinações mais simples que se manifestaram nesta análise, ou seja, os significados, intenções, valores e pressupostos. Esses aspectos constituíram um novo ponto de partida para

olharmos para o nosso objeto, a Proposta Curricular. A síntese desses dados analisados permitiu-nos evidenciar os limites e possibilidades teórico-metodológicas da proposta, constituindo-se como um documento efetivo para a transformação social. Contudo, devido a lógica dialética ser um movimento espiral, o resultado da investigação de nossa problemática não se limitou ao seu produto, pois permitiu inferir sobre outras interrogações advindas do mesmo objeto, novos pontos de partida para outras análises.

Sublinhemos que, embora o ponto de partida tenha sido conceitos como representações concretas, nesse estudo, eles se apresentaram como síntese que necessitavam ser sistematizados. Esse procedimento proporcionou clareza teórica para examinarmos a manifestação desses conceitos e compararmos sua consonância com a diretriz filosófica. Nessa perspectiva, organizamos previamente os materiais de utilização da pesquisa e, após a leitura aprofundada dos documentos, efetivamos uma sistematização prévia. Realizamos a interpretação dos dados obtidos para indicarmos possíveis conteúdos latentes e lançamos algumas proposições sobre o objeto estudado.

Os documentos da Proposta Curricular de Santa Catarina levantados para a investigação são as edições de 1991, 1998 e 2005 da Proposta Curricular. Os jornais compostos pelo *Jornal 1 Proposta Curricular*, *Jornal 2 “Duplo Desafio”*, *Jornal 3 “Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos”* e *Jornal 4 “E o processo continua”* foram publicados, com algumas alterações, pela Secretaria Estadual de Educação na forma de Documento em 1991. Esse último foi intitulado *Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos*. A segunda versão foi publicada em três documentos editados em 1998, intitulados *Proposta Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares*, *Proposta Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais* e *Proposta Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares*. A terceira versão publicada em 2005 é intitulada *Proposta Curricular: Estudos Temáticos*.

Na interpretação dos dados, buscamos analisar as questões levantadas pela própria pesquisa. A interpretação das significações que contemplam os conceitos analisados, a consonância entre o sentido das proposições lançadas e sua respectiva teorização, as tendências e ideologias implícitas e explícitas no conteúdo da Proposta Curricular.

Os processos de análise do conteúdo dos conceitos apresentados nos documentos e textos selecionados e a síntese de suas múltiplas relações e determinações é que nos permitiram contemplar a totalidade real e objetiva da problemática levantada nesta pesquisa.

Vale reafirmar que não constitui ponto de partida de nossa investigação bases espontâneas e arbitrárias, mas de categorias apontadas pela própria Proposta Curricular, como norteadoras da totalidade do seu documento, consideradas fundamentais para sua compreensão.

Após a análise realizada a partir da exploração do material pré-selecionado, o conteúdo dos dados obtidos foi submetido ao processo de síntese. Partindo do pressuposto da versão da Proposta de 2005, que afirma ser seu marco teórico e filosófico o materialismo-histórico e dialético, realizamos esse processo orientado pelo referido marco, objetivando o entendimento da totalidade dos conceitos que ela própria aponta como necessário. Tal compreensão nos permitiu evidenciar os limites presentes na abordagem teórica do Documento, devido ao insuficiente aprofundamento e à ausência de coerência entre os pressupostos teóricos apresentados com as suas proposições pedagógicas. Também nos possibilitou apontar possíveis caminhos para uma atividade educativa em consonância com o marco teórico-filosófico defendido pelo Documento. Essas reflexões constituíram os pressupostos teóricos para a ampliação do debate sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina.

2. A NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM ONTOLÓGICA NOS DEBATES TEÓRICOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Toda práxis social tem por pressuposto uma ontologia. É esta ontologia que, consciente ou inconscientemente, chancela e pressupõe um horizonte de inteligibilidade, um horizonte licitamente apreensível, um horizonte de práticas legítimas e plenamente justificadas.

Mário Duayer

Compreender a necessidade dos debates teóricos no campo da educação, e mais precisamente na Proposta Curricular de Santa Catarina, remete-nos para além das implicações vislumbradas na práxis social cotidiana. Poderíamos apresentar inúmeras determinações que comprometem a efetivação de uma proposição teórico-metodológica em relação à educação, isto é, tanto implicações oriundas da esfera política e econômica – políticas curriculares, salários, etc. – quanto da esfera teórico-filosófica que se referem à compreensão e ao aprofundamento dos pressupostos teóricos que subsidiam tais proposições – as intenções e as finalidades objetivas em relação ao contexto que é proposto. Tais implicações não estão desvinculadas, mas possuem inter-relações indissociáveis. É nesta perspectiva que este capítulo realiza uma discussão acerca da necessidade do debate e do aprofundamento teórico no campo da educação como possibilidade de compreender as múltiplas determinações que estão imbricadas no processo educativo. Consideramos que, nesse sentido, a perspectiva teórico-ontológica conduz à crítica teórica e prática das proposições que subjazem à Proposta Curricular de Santa Catarina, pois possibilita a apreensão dos limites e das possibilidades efetivas do Documento em consonância aos apresentados e justificados pelo seu marco teórico-filosófico frente às condições objetivas do modelo de sociabilidade vigente.

Apresentar a necessidade de aprofundar o debate teórico no campo da educação a partir da perspectiva teórico-ontológica tem se tornado uma tarefa árdua e difícil aos intelectuais, mais especificamente, àqueles comprometidos com a concepção teórico-filosófica moderna. Tal dificuldade impõe-se pela multiplicidade de propostas e métodos fundamentados em concepções teórico-metodológicas que objetivam reformas e políticas educativas em conformidade com as exigências da sociedade regida pelo capital. Os ditames desse modelo de sociabilidade acabam por cooptarem todas as esferas sociais, e de modo particular, a educação.

As propostas educativas que surgem neste contexto, passam a atender às necessidades do mercado de trabalho. Sua finalidade última é habilitar os indivíduos para a

competição dos empregos disponíveis. Saviani (2007, p. 428) afirma que nesse contexto a educação passa a ser vista como investimento em capital humano individual. Ressalta que o acesso a diferentes graus de escolaridade poderá até ampliar as possibilidades de empregabilidade, porém não é garantia de emprego. Na atual forma de sociabilidade capitalista “não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo”.

Segundo o autor, este fenômeno é desencadeado pelo neoprodutivismo, caracterizado pela crescente automação no processo produtivo que busca maximizar a produtividade, porém exigindo o mínimo de trabalhadores com nível maior de qualificação específica. As implicações do neoprodutivismo para a educação consistem na ampliação das exigências de políticas de formação profissional (mão-de-obra especializada), aumento da competitividade e, em consequência desse contexto, configura-se uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Nas palavras de Saviani (2007, p. 429), tal pedagogia busca preparar

os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além de emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis.

A reestruturação das formas de produção estabelecidas pela economia do capital exige novos perfis da classe trabalhadora, cabendo à educação repensar novas referências que dêem conta de um novo modelo de formação coerente com a concepção de sociedade que a orienta. De acordo com Moraes (2003, p. 152) “os destinos da educação parecem articular-se diretamente às demandas deste mercado insaciável e aos paradigmas propostos para a sociedade de ‘aprendentes”’.

Tal articulação influencia diretamente e, inclusive, compromete as finalidades e intenções que definem as proposições teórico-metodológicas do campo da educação. Seus efeitos podem ser constatados quando anunciam crise em determinada concepção educativa, reivindicando mudanças. Dessa forma, teorias são invalidadas e descartadas e novos paradigmas são adotados no intuito de oferecer respostas aos desafios de uma nova sociedade, de um novo homem e de um novo mundo. Lessa (2002) aponta que as propostas apresentadas pelos novos paradigmas, objetivando eliminar tais crises, buscam sempre “novas formas de relação capital-trabalho que atendam às exigências da reestruturação produtiva”.

Saviani (2007, p. 435) também aponta outra perspectiva pedagógica engendrada pelas mudanças político-econômicas do capital, a chamada “pedagogia das competências”. Nessa pedagogia, “atingir os objetivos específicos, isto é, tornar-se capaz de realizar as operações por ele traduzidas, significa adquirir as competências correspondentes”, garantindo a eficiência e produtividade ditada pelo neotecnicismo. Modelo no qual o processo decisivo, no lugar de centrar-se nos processos, desloca-se para os resultados. Em suma, o autor ressalta que a pedagogia das competências apresenta-se como uma outra face da “pedagogia do aprender a aprender” (DUARTE, 2004). O objetivo é desenvolver nos indivíduos comportamentos flexíveis que lhes permitam adaptar-se às condições de uma sociedade na qual as necessidades de sobrevivência não estão garantidas. “Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’”.

Em relação ao “Aprender a Aprender”, Duarte (2004, p. 01) afirma que esse lema constitui um símbolo das perspectivas pedagógicas “mais inovadoras, progressistas e, portanto, sintonizadas com o que seriam as necessidades dos indivíduos e da sociedade do próximo século”. No intuito de constatar a presença de revigoração nos ideários contemporâneos, o autor apresenta suas análises do lema “Aprender a Aprender”, indicando que sua essência se caracteriza a partir de quatro posicionamentos valorativos frente ao ato de ensinar. O primeiro posicionamento valorativo consiste no fato de as aprendizagens que o indivíduo realiza de forma autônoma, sem a articulação de conhecimentos e experiências dirigidas por outros, serem consideradas mais desejáveis. O segundo posicionamento valorativo refere-se à idéia de que é mais importante que o aluno desenvolva seus métodos de aquisição, elaboração e construção do conhecimento, ou seja, construa seu próprio método científico, do que se aproprie dos conhecimentos científicos elaborados historicamente por outras pessoas. O terceiro posicionamento valorativo refere-se ao princípio de que a atividade do aluno para ser verdadeiramente educativa deverá estar impulsionada pelos seus interesses e necessidades individuais. O quarto posicionamento valorativo consiste no fato de que “a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança” (DUARTE, 2004, p. 41).

Na ótica do lema “Aprender a Aprender”, o que se objetiva é uma educação que forme indivíduos com ampla capacidade de adaptação às exigências da sociedade. Segundo Duarte (2004), a formação de tais indivíduos serve apenas para manutenção e fortalecimento do sistema de reprodução do capital, nada contribuindo com as transformações radicais da realidade social. Portanto, ao assumir os quatro posicionamentos valorativos, tal ideário

educacional liga-se ao lema aprender a aprender e vincula-se a toda uma lógica da sociedade capitalista contemporânea. O autor conclui que reformas educacionais tornam-se um reflexo das contradições e ambigüidades do modelo capitalista. Não se apresentam de forma explícita, porém camufladas por discursos que propagam uma concepção liberal de ser humano aparentemente crítico em relação à sociedade.

Nesse sentido, podemos verificar que as propostas reformistas, estabelecidas pela economia do capital, exigem novos perfis da classe trabalhadora. Resultam daí a reformulação de políticas educativas, a reorganização curricular e a necessidade de novas perspectivas de formação de educadores com práticas-pedagógicas que efetivem uma formação educacional dos indivíduos coerente aos anseios do mercado de trabalho. Todavia, o foco desse trabalho situa-se além do contexto pedagógico. Nossa discussão reside na necessidade dos debates teóricos no campo da educação, isto é, consiste em apresentar suas implicações a partir da esfera teórico-ontológica.

Reforçamos, em consonância com a epígrafe deste texto, de que “toda práxis social tem por pressuposto uma ontologia” (DUAYER, 2006, p. 129-130), ou seja, que toda práxis está fundamentada em determinada concepção de como as coisas são, uma concepção de sociedade, de homem, de educação e de conhecimento, que orienta a postura ética e política. A partir dessas concepções que dão suporte à determinada práxis, poderemos reconhecer os limites e as possibilidades frente a realidade efetiva. Dessa forma, a discussão deste trabalho coloca-se na articulação entre o epistemológico e o ontológico, pois conforme Duayer (2006), essa perspectiva possibilita-nos um horizonte inteligível e licitamente apreensível de práticas legítimas e justificadas.

As implicações do enfraquecimento e, até mesmo, a recusa do enfrentamento e debate teórico no campo da educação já foram estudadas por vários autores (ÁVILA; ORTIGARA, 2005, 2007; DELLA FONTE, 2004; DUARTE, 2004; MORAES, 2003, 2007; TONET, 2005). Moraes (2003, p. 153-154) aponta que com preocupante frequência, “a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida ou relegada a segundo plano nas pesquisas educacionais, com implicações que podem repercutir, a curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área”. A autora indica que a retração da teoria estaria ligada ao movimento de construção de um terreno consensual com base numa utopia pragmática, ou seja, “basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica; quando não, é restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa a sua própria estrutura discursiva”.

Esta questão que nos conduz diretamente para uma problemática no interior das discussões da filosofia e das ciências humanas, que é o embate entre as concepções que se baseiam na perspectiva moderna, argumentando em favor da legitimação dos critérios de verdade, da afirmação do sujeito e da existência do objeto independentemente do sujeito, e as concepções pós-modernas, que decretam a falência da razão moderna, a impossibilidade de metanarrativas, lançam uma racionalidade fundada nas crenças, nos jogos de linguagem e no consenso.

O pós-modernismo e suas implicações têm sido objeto de estudo para vários autores. Duarte (2004, p. 77) apresenta algumas contribuições para tal questão. Afirma que um primeiro elemento a ser destacado, característico desse pensamento, “é o anúncio de uma crise da ciência, crise dos paradigmas e crise da razão”. Segundo o autor, esse paradigma se contrapõe ao pensamento moderno, caracterizando as categorias gerais – universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade – como mitos da razão. Suas bases fundam-se nas categorias: subjetividade narcísica, fragmentação do tempo, diferença, alteridade, contingência, descontinuidade, o mercado da moda, o efêmero e o descartável. Em relação à perspectiva da hipercentralidade do subjetivismo, característico desse paradigma, a sua recusa à racionalidade acaba por inviabilizar a possibilidade de conhecimento e de crítica consistente da realidade social.

Segundo Moraes (2003, p. 157), a crise da razão provocou uma retração na teoria, caracterizada como uma “marcha a ré intelectual”, influenciada pelas posições filosóficas do pós-modernismo, pós-estruturalismo e neopragmatismo. Dessa forma, o “recoo da teoria¹¹”, inaugurou

a época cética e pragmática, dos textos e das interpretações que não podem mais expressar ou, até mesmo, se aproximar da realidade, constituindo-se em simples relatos ou narrativas que, presos às injunções de uma cultura, acabam por arrimar-se no contingente e na prática imediata – uma metafísica do presente. (...) O ceticismo, todavia, não é apenas epistemológico, mas ético e político. E importa para nós tanto em sua versão conservadora, como peça retórica, consciente ou não, de veneração ao mercado, como igualmente em sua versão “crítica” e “radical”.

Diante dessa realidade, o paradigma pós-moderno que tem suas origens no capitalismo contemporâneo, deixa seus reflexos em todas as esferas sociais, principalmente na educação, através de suas marcas de solipsismo, irracionalismo, fragmentação do conhecimento e na centralidade de um subjetivismo. Tonet (2005a, p. 49) afirma serem

¹¹Ao ministrar o mini-curso durante a 30ª Reunião Nacional da Anped, a autora expôs que ao analisar este movimento, não o denominaria mais “recoo da teoria”, mas resignificação e reelaboração da teoria.

danosas as conseqüências do ponto de vista da subjetividade para a reflexão acerca de qualquer fenômeno social, ao ressaltar que

se a realidade social não é uma totalidade articulada, mas uma coleção de fragmentos; se a fragmentação não é um produto histórico-social, mas uma determinação natural da realidade; se a nenhuma das partes da realidade pertence o caráter de matriz de todas as outras; se inexistente um fio condutor que perpassasse e dê unidade ao conjunto da realidade social; se não existe verdade, mas apenas verdades; se não existe história, mas apenas histórias; se não existe gênero humano, mas apenas grupos sociais diferentes e, no limite, indivíduos singulares; se o conceito de realidade nada mais é do que um construto mental; se perdido, rejeitado ou nunca efetivamente compreendido o fio condutor que articula todo o processo social – a autoconstrução do homem pelo homem a partir do trabalho – só resta ao sujeito interpretar e “transformar” o mundo sem critérios por ele mesmo estabelecidos. Que, embora isto seja ignorado, não são critérios que brotam de uma interioridade pura, mas já são expressões de uma determinada realidade social objetiva.

Na contracorrente dessa crítica, Rorty (1997, p. 45), precursor do neopragmatismo, ressalta que a necessidade de seguir um caminho pré-estabelecido, tomar direções a lugares já preparados antecipadamente é oriunda do desejo da objetividade. Afirma que se os indivíduos pudessem sempre “ser movidos exclusivamente pelo desejo de solidariedade, colocando completamente de lado o desejo por objetividade, pensariam o progresso humano como possibilitando para os seres humanos a realização de coisas mais interessantes e a transformação de si mesmos em pessoas mais interessantes”. Ao estabelecer uma crítica à perspectiva da racionalidade rortyana, Moraes (2003, p. 174-175) aponta que ser racional para o neopragmatismo, é como uma trama de crenças de determinado grupo de pessoas, ou seja, os grupos detêm a sua racionalidade particular a partir das crenças que lhes são confiáveis e úteis.

Ser racional é habituar-se a alcançar o consenso pela persuasão e não pela força, e, sob tal ótica, a racionalidade delinea-se também na aprendizagem de técnicas de persuasão, tipos de justificação, formas de comunicação, de conversação e de prática social. A conversação substitui o confronto, a solidariedade se põe no lugar da objetividade. (...) é estar de acordo com o que “nossa” cultura justifica como racional.

A autora ressalta que a racionalidade, a verdade e a linguagem nada mais seriam do que “ferramentas” e recursos que são úteis para a realização das atividades e tarefas inerentes à vida cotidiana e, desse modo, são variáveis, relativas aos interesses e às finalidades, também contingentes, assumindo o significado do contexto ao qual se inserem. Dessa forma, os neopragmatistas contrariam a idéia de existir um projeto de sociedade, de homem, de educação. Esse projeto pré-estabelecido de organização social, segundo Rorty, é resultante da busca por objetividade que, por sua vez, deve ser substituído pelo desejo de

adquirir crenças, num encontro livre e aberto, sendo elas, as que são úteis para cada momento. Moraes (2003, p. 158) aponta que neste contexto pragmático, é fundamental alcançar o consenso, “seja pela cooptação de intelectuais – muitos deles educadores –, seja pela monocórdia repetição de um mesmo discurso reformista para a educação, encontrado nos documentos das agências multilaterais e nas políticas de governo de vários países”.

Nesta perspectiva, os conhecimentos e a verdade são reduzidos à retórica que, por consequência, fortalecem o poder da dimensão persuasiva e relativizadora dos discursos e dos jogos de linguagem. De modo mais específico, no lugar da crítica e da reflexão sobrepõe-se uma “cegueira”, comprometendo o reconhecimento de um horizonte de inteligibilidade e de práticas justificadas, devido a tal reconhecimento estar reduzido à aparência fenomênica das circunstâncias político-econômico-culturais.

O resultado mais notável dos movimentos relativistas coincide com as demandas desestabilizadoras e insaciáveis do mercado econômico, na debilidade dos intelectuais da educação em ultrapassarem o nível da superficialidade dos discursos que se limitam, em última instância, à adequação empírica ao real. É na reflexão sobre tais consequências na práxis bem como a crítica e a análise dos seus determinantes teórico-filosóficos que Duayer (2006, p. 118) afirma: “toda teoria científica está fundada em um paradigma, toda teoria científica põe e pressupõe uma ontologia, ou seja, só tem sentido no interior da imagem do mundo que necessariamente conforma”. E, se quem dirige o panorama intelectual atual são as figuras da moda pragmática, quer dizer, se suas “ontologias são construtos cuja objetividade está fora de questão, uma vez que são determinadas pela cultura, pela história, etc., as teorias que as sustentam não são nem mais nem menos objetivas, nem mais nem menos verdadeiras: são válidas porque são empiricamente plausíveis”. Norris (1998, p. 16-17) auxilia-nos a entender essa condição ao afirmar que há uma ambivalência em torno da teoria, conforme a praticam os pós-estruturalistas e pós-modernos, ou seja,

seu radicalismo tem tomado a forma de uma espécie de apologia disfarçada de *status quo* sociopolítico, uma convicção de que a realidade está constituída de princípio ao fim pelos significados, valores ou discursos que a compõem no momento presente, de modo que nada poderia valer como contra-argumento eficaz, e menos ainda como crítica das instituições existentes sobre fundamentos teóricos válidos. Em poucas palavras, temos chegado a um ponto em que a teoria, efetivamente, se tem voltado contra si mesma, gerando uma forma de ceticismo epistemológico extremo que reduz tudo – a filosofia, a política, a crítica e a teoria, todas por igual – a um nível nulo de efeito persuasivo ou retórico em que os valores de consenso, são em último (e desde logo o único) tribunal de apelação.

Duayer (2006, p. 124) ressalta que a perspectiva teórica e cultural do paradigma pós-moderno também possui aspectos contraditórios e curiosos, ao mesmo tempo em que

justifica a absoluta ordem do capital, defende o caráter contextual e totalmente relativo de todo conhecimento. Explicita-se assim tanto um aspecto de convicção quanto de ceticismo. A “negação de uma ontologia em geral e afirmação de uma ontologia específica, decerto expressa o domínio de um sistema social objetivo de cuja lógica aparentemente não se pode escapar”. Vale reafirmar, segundo Duayer, que toda teoria pressupõe uma ontologia. Por mais paradoxal que possa parecer, mesmo que os pós-modernistas, pós-estruturalistas e neopragmatistas contrariem a possibilidade de conhecimento do real - mediante fundamentos e bases externas -, apoiar-se num relativismo e pragmatismo consensual é afirmar uma forma de objetividade, isto é, apoiar-se em determinada ontologia.

Nessas circunstâncias, Moraes (2007, p. 4) ressalta que “as teorias são vistas como meros discursos a respeito do mundo, formas de expressão desprovidas de qualquer estatuto ontológico privilegiado ou, mais diretamente, como construtos, jogos de linguagem incomensuráveis e sem sujeitos”. Esses preceitos da agenda pós-moderna, implícito aos seus discursos e sob múltiplas roupagens, sustentam-se nas políticas de educação. Medeiros (2004, p. 43), ao apontar a necessidade de realizar a crítica explanatória em relação às teorias e concepções que conduzem à formação de crenças ou teorias falsas, mistificadas e deformadas sobre as estruturas sociais, explicita alguns princípios básicos: “a falsidade apóia-se em três pressupostos ontológicos, a saber, a naturalização da atual configuração social, a confusão entre o âmbito individual e o social (visão atomista da sociedade) e o proferimento abstrato de valores emancipatórios”.

Percebemos que, implicitamente aos discursos pós-moderno, em prol da solidariedade, do respeito às diferenças, do consenso e, sobretudo, ao defender a organização aberta das comunidades, permeiam as pretensões de um grande projeto social. Um projeto oculto, de uma sociedade silenciosa, incapaz de reconhecer e lutar contra a lógica dos propósitos adaptativos dos indivíduos ao capital. Sociedade essa imersa num irracionalismo, desprovida de capacidades críticas para sequer compreender, mesmo em consenso, o significado e a determinação concreta dos conceitos de solidariedade, respeito e alteridade que fundamentam seus discursos.

Todavia, tais questões são somente relevantes aos teóricos do pensamento crítico moderno; pois, para os pós-modernos, no lugar de conhecimentos, sobrepõem-se os discursos resultantes dos consensos entre as comunidades. Ou como afirma Rorty (1997, p. 41) “o ‘conhecimento’ é, como ‘verdade’, simplesmente um elogio feito às crenças que pensamos estar bem justificadas; as crenças que, por enquanto, tornam uma justificação adicional desnecessária”; e quando as ideologias não são mais possíveis, pois nenhum discurso

corresponde à realidade. Mas ao contrário dessa perspectiva, isto é, para além da objetividade neopragmática – definida no consenso –, para além do hipercontextualismo e dos jogos de linguagem, salienta Moraes (2003, p. 194), existem as relações mais tensas e complexas denominadas de ‘ontologia’, “a efetividade complexa do ser social, o real na essencialidade de relações concretas que instituem e constituem as relações econômicas, políticas e culturais no processo contraditório que é resultado histórico do agir humano”. Afirma ainda a autora que “a complexidade do ser social é inteligível; por isso é efetividade real aberta ao conhecimento, à correta compreensão e à intervenção”.

Este é o contexto que justifica a necessidade do debate teórico no campo da educação. Reconhecer que ontologia sustenta os discursos em voga nas políticas e propostas educativas, uma vez que por essa via poderemos compreender as intenções e os objetivos de tais proposições teóricas frente a atual forma de sociabilidade e, por conseguinte, refletir sobre seus limites, possibilidades e suas conseqüências objetivas. Porém, poderíamos nos questionar, que conseqüências objetivas as teorias apresentariam na Filosofia, nas Ciências Sociais e, mais especificamente, no campo da educação? De acordo com Norris (1998), as conseqüências podem ser tanto negativas quanto positivas.

No intuito de aprofundar esta problemática, Moraes (2007, p. 2) relembra a frase expressa por E. P. Thompson, “a teoria tem conseqüências”! Com base em Norris (1998), a autora explicita as conseqüências negativas e positivas da teoria. Em seu lado negativo, pode acentuar o contexto de ceticismo epistemológico e relativismo ontológico sobre o conhecimento, podendo desembocar num irracionalismo. No lado positivo, pode contribuir com a capacidade das ciências em oferecer bases críticas e racionais para o enfrentamento das questões de sua especificidade, desvelar as intenções e interesses que sustentam o ideário político-econômico, seu caráter reformista e conservador. As contribuições da teoria no campo da educação, segundo a autora, consistem em “desnudar a lógica do discurso que, ao mesmo tempo em que afirma a sua centralidade, elabora a pragmática construção de um novo vocabulário que significa conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os paradigmas do realismo empírico”.

Ao trazermos essas reflexões para o campo da educação, o que percebemos hoje é a adesão a diferentes modelos teórico-metodológicos que prometem dar resposta à problemática evidenciada no cotidiano escolar. No entanto, o contexto político-econômico em que tais instituições estão inseridas está sob a égide do capital, caracterizado pela sociedade de classes. Então, poderá alguma proposição teórico-pedagógica, que tem por objetivo último a formação humana de indivíduos que tenham condições de garantir seu espaço na sociedade,

estar articulada com os ditames da sociabilidade do capital? Em relação à Proposta Curricular não está presente em seu pressuposto teórico-metodológico a apresentação das determinações objetivas que são responsáveis pela produção e reprodução da marginalização social. É suficiente ao Documento mostrar o papel da educação e, respectivamente dos educadores na superação desse quadro social, como se a educação constituísse uma esfera social capaz de dar conta de tal complexidade? Vale questionar se seria válido à Proposta Curricular lançar aos educadores o desafio da melhoria da qualidade do ensino e superação da exclusão social, independentemente de oportunizar uma reflexão sobre os principais condicionantes que produzem as contradições na atual sociabilidade. Nesse Documento, se os pressupostos metodológicos que norteiam seus conteúdos científicos e intenções estiverem determinados pelo modelo de crenças dominantes, isto é, se suas finalidades são postas pelo sistema do capital, nenhum conhecimento consolidar-se-á em sentido contrário aos necessários para a reprodução e fortalecimento desta forma de sociabilidade.

Na ótica de tal ideologia hegemônica à educação caberá, pois, desenvolver dois papéis essenciais: 1) contribuir com a produção de saberes específicos e, 2) desenvolver habilidades e competências necessárias às demandas do mercado de trabalho. Na verdade, tais proposições acentuam a hegemonia dominante, as desigualdades de oportunidades, ampliam a marginalização social, em vez de oportunizarem proposições sólidas de transformação social frente aos desafios impostos pelo modelo dominante.

Os ideais capitalistas acabam por consolidar-se nas diversas esferas sociais. As políticas de educação e, por conseguinte, as instituições escolares, como agências formadoras, acabam por tornarem-se um instrumento de reprodução das ideologias capitalistas. Isso pode ser constatado pelas constantes mudanças de paradigmas, adoção de novas concepções de educação, de homem e de aprendizagem, novos debates e objetivos, reformulação curricular, entre outras. Todas essas mudanças têm em comum a preocupação com a adequação da educação às exigências da sociedade que está em constante transformação. Na verdade, a ausência de reflexão no campo da educação sobre a origem de tais exigências impede aos profissionais da educação compreender que as mudanças vindicadas não produzem nada mais do que reformas e reprodução, isto é, a manutenção do *status quo* político-social.

Ao trazermos essas questões para o nosso debate, as políticas e propostas educativas não podem abdicar de uma teoria que oriente o fazer pedagógico e, principalmente, da reflexão e crítica às suas determinações objetivas. Observa-se, constantemente, entre os intelectuais e profissionais da educação, o desenvolvimento e adoção de teorias fundadas em ideais abstratos, valores e objetivos sem possibilidades de articulação com a realidade

concreta e sem qualquer estatuto ontológico específico. Tais discussões adquirem uma retórica persuasiva e sedutora que, por sua vez, não ultrapassam o nível do discurso e do ideal imaginário desses profissionais. Diante dessas circunstâncias surgem as utopias educacionais, acentua-se um irracionalismo, um ecletismo e um ceticismo generalizado, além do que, agrava-se a resistência à teoria pelo fato de sua não correspondência e efetividade às questões a que era chamada a dar respostas. Daí resulta também a diversidade de modas teóricas, que adotam adjetivações conceituais como: crítica, progressista e revolucionária, sendo que, a abstratividade de suas proposições compõe nada mais, nada menos que uma “colcha de retalhos”, um descompromisso ético-político devido à contraditoriedade que permeia sua concepção filosófica e didático-pedagógica.

Ao analisarmos o Documento da Proposta, verificamos que a mesma explicita sua diretriz teórico-metodológica, definida pela concepção filosófica do materialismo-histórico e dialético e a concepção metodológica histórico-cultural. No entanto, outros estudos realizados no âmbito da Proposta apontam a existência de inconsistência teórica em relação às disciplinas pesquisadas e a justaposição de diversas concepções e abordagens contraditórias ao seu marco teórico-metodológico, como, por exemplo, as realizadas por Skrsypcsak¹² (2007) e Euzébio¹³ (2006). Em relação aos processos de ensino-aprendizagem, é nítida a adoção de perspectivas contraditórias ao eixo norteador da Proposta. As diferentes versões do Documento apontam como concepção de ensino-aprendizagem a abordagem cognitivista fundamentada na Psicologia Genética de Jean Piaget. Indicam que, juntamente com a teoria cognitivista de Jean Piaget, mais especificamente aos métodos propostos por Emília Ferreiro, devem ser incorporadas as contribuições de Vigotski e, equiparam a abordagem histórico-cultural com o sociointeracionismo, cuja base teórico-filosófica contrasta, e poderíamos dizer que é antagônica àquela apontada pelo documento, isto é, pelo materialismo-histórico e dialético. Essas abordagens, longe de proporcionar uma compreensão da totalidade do documento, resultam num documento eclético e superficial. Diante de tais inconsistências, a Proposta Curricular acaba por tolher aos educadores a possibilidade de conhecimento dos conceitos como centrais para a otimização da ação educativa.

¹²SKRSYPCSAK, Daniel. PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: Pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física. UNESC, 2007.

¹³ROSA, Josélia Euzébio da. O desenvolvimento de conceitos de Matemática na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina na Abordagem Histórico-Cultural: Um estudo de relações. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2006.

Tonet (2005a) afirma que o resultado dessas formulações teóricas que se pretendem progressistas pode ser evidenciado de duas formas. Primeiro, um acentuado caráter idealista manifestado pela construção de um ideal abstrato “que se expressa, no mais das vezes, sob a forma de um dever-ser sem fundamento no processo real. (...) Segundo: o imediatismo, problemas dos mais sérios, que afetam a atividade de muitos educadores preocupados com a transformação da sociedade”. Para o autor, a questão do “imediatismo” é espinhosa e complexa. Isso porque a paixão permeia todo seu tratamento, “torna difícil uma abordagem objetiva, o que não quer dizer axiologicamente neutra. (...) o caráter genérico da elaboração teórica torna-a inútil ou, pelo menos, não muito proveitosa porque ‘não ajuda a resolver os prementes problemas da vida cotidiana’”.

Esse idealismo e imediatismo, que caracterizam as teorias que se dizem revolucionárias, acabam por provocar uma espécie de sedução aos educadores, tornando-se um modismo. A adesão a teorias educacionais por sedução a modismos é uma problemática estudada por Rossler (2005, p. 16). Ele retrata essa perspectiva ao realizar uma análise sobre a presença de sedução e alienação na prática pedagógica dos educadores brasileiros. O autor aponta que essa adesão teria por base determinados fatores psicológicos, tanto afetivos quanto cognitivos, isto é, “as formas cotidianas do pensar, sentir e agir, engendradas pela estrutura e pelo funcionamento do psiquismo cotidiano, o qual, por sua vez, se configura no interior dos processos objetivos e subjetivos de alienação, socialmente determinados”.

A adesão por sedução de determinada teoria geralmente ocorre mediante um processo alienado que, por sua vez, pressupõe uma adesão de forma imediata, pragmática, espontânea e precária de aprofundamento teórico e crítico sobre seus pressupostos. Esses modismos correspondem às condições objetivas da sociedade, orientada por processos de dominação e alienação. Condicionam ações individuais, promovendo a adesão pelos educadores de teorias que, mediante uma visão superficial, apresentariam alguma espécie de solução imediata – receitas – aos problemas que se apresentam à prática educativa.

O resultado evidente desse cenário contemporâneo é a de que o pós-modernismo produz, em alguns, “um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados” (DUARTE, 2004, p. 80). Isso acontece “numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações”.

Na contraposição a essa perspectiva teórica, argumentamos que “toda ciência seria supérflua se a aparência das coisas e sua essência coincidissem diretamente” (MARX, 1974,

p. 939). Pensar uma prática que capte as estruturas e a lógica do real, sem uma teoria que a ilumine, seria filiar-se a um pragmatismo cego. É a teoria “iluminadora que captura a trama do processo real e permite buscar as mediações adequadas para atingir determinados fins” (TONET, 2005a). Se, então, o fim é refletir sobre as implicações do papel da teoria nos debates da educação, é necessária a apropriação sólida das questões ontológicas que permeiam a natureza e a intenção desta discussão, superando o nível da superficialidade desses discursos. Concordamos com Tonet (2005a, p. 131), quando afirma que não se pode fazer simplesmente o que se quer, “é preciso fazer o que se deve! (...) Não em um sentido moral e sim ontológico, vale dizer, significando aquilo que o processo real, traduzido pela boa teoria, prescreve que se faça tendo em vista a obtenção do fim previamente posto”.

Tendo em vista as dimensões em que avança o realismo empírico, com seus jogos de linguagem incomensuráveis, seus discursos retóricos e seu relativismo ontológico, é necessário esclarecermos que, ao contrário dessa perspectiva, conforme apresenta Norris (2007, p. 17), para o realismo crítico, “não se pode construir uma caracterização adequada da verdade ou do conhecimento em termos de comunidade, jogos de linguagem ou com base em crenças consensuais”. As teses que sustentam os argumentos dos anti-realistas não podem ser transpostas para um contexto epistemológico, uma vez que “isso requereria dar uma explicação detalhada da verdade, do conhecimento e (decisivamente) da nossa compreensão da relação entre ambos”.

A impossibilidade de uma crítica efetiva a tais argumentos num âmbito epistemológico manifesta-se como um esvaziamento do papel da teoria que, vista sob essa ótica, vindicamos a análise ontológica, transpondo a discussão epistemológica para outro campo. Nesse âmbito, há a reversão do ceticismo e do relativismo que permeiam tais discursos, trazendo à tona, às claras, as bases objetivas e fundantes que sustentam o discurso do realismo empírico, valendo-se, por sua vez, do caráter positivo da teoria.

Tomando as políticas e propostas da educação como exemplo, na maioria das vezes, não está explícito em suas proposições teórico-pedagógicas quais as intenções e finalidades que constituem as concepções defendidas. Descreve-se um ideal de sociedade, de homem, de educação, de modelo ensino-aprendizagem esquecendo-se, no entanto, de focar se a objetivação de tais preceitos pedagógicos na práxis social corresponde ou até efetivam as concepções adotadas. No caso da Proposta Curricular de Santa Catarina, o que verificamos é uma imprecisão quanto a significação de seus conceitos, ou uma mescla de várias proposições que dificultam a possibilidade de compreensão efetiva pelos educadores, responsáveis pela objetivação desses conhecimentos na práxis educativa. A imprecisão e as incoerentes

significações conceituais do marco teórico-filosófico podem explicitar a ausência de uma reflexão mais consistente na formulação de um novo documento, como é o caso da versão de 2005. Segundo Rossler (2005), essa situação acaba por difundir no cenário educacional a multiplicidade de modas pedagógicas, que ora esvaziam, ora fortalecem o papel do professor, legitimam e fortalecem ideologias a qual se desconhece suas origens e a quem as servem e, em últimas conseqüências, reduzem o conhecimento a saberes tácitos, pois estes devem ser flexíveis numa sociedade que está em constantes mudanças, ou seja, os métodos, os currículos, enfim, a escola, precisa se adequar. É preciso se valer do que afirma Norris (2007, p. 12), que neste contexto atual é necessário distinguir entre verdade e falsidade nas proposições políticas e educativas, desnudar os conhecimentos que, de um lado propagam valores de verdade e objetividade e, por outro lado, atuam como uma “cortina de fumaça com a qual se pretende esconder o *status quo* sociocultural”. Este último é efetivo, pois condiciona e objetiva valores de verdade que não puderam, até o momento, serem verificados (ou falsificados), porém desfrutam da melhor opinião de especialista ou crédito, adquirindo uma garantia em nível do consenso e, portanto, da crença. Tal perspectiva é justificada dentro das tendências pós-modernas pelo fato de que não podem existir valores de verdade objetivos para proposições que não podem ser verificadas, impossibilitando a atribuição de sua veracidade ou falsidade.

Daí resultam aquelas proposições teóricas que insistem na necessidade de se desenvolver valores abstratos de emancipação, ou seja, justiça, solidariedade e respeito às diferenças, além de outros apelos morais, éticos e políticos. Interpreta as desigualdades sociais e os conflitos político-econômicos como resultante da ausência de efetivação desses valores. É nesse pressuposto que se sustenta o ideário pós-moderno, ou seja, se não há liberdade, democracia e justiça, tal fato justifica-se pela ausência de objetivação destes valores na práxis social. Tal perspectiva está centrada no debate sobre o significado genérico dos valores e não nas condições objetivas para sua efetivação. Isso nos lembra o axioma dos “conhecidos que são desconhecidos”, apresentado por Norris (2007, p. 37). Consiste em um meio de “induzir ao ceticismo com respeito a qualquer perspectiva de que o problema pudesse finalmente ser resolvido, ou pudesse haver alguma verdade objetiva acerca da matéria, independentemente dessas perplexidades epistemológicas”, isto é, de que qualquer perspectiva de verdade é “epistemologicamente condicionada”. Ressaltamos que a questão que se coloca não é a veracidade ou falsidade do significado genérico dos ideais apresentados, mas das fronteiras que se estabelecem na efetivação destes com vistas a uma nova sociabilidade. De fato, os relativistas e pragmatistas não estão interessados em discutir os limites e possibilidades

universais de objetivação de valores emancipatórios – possíveis mediante uma análise ontológica –, pois esses são necessários na prática imediata, descartando a necessidade de uma reflexão sob um aprofundamento de tal questão. Dessa forma, já que epistemologicamente não é possível comprovar a veracidade ou falsidade de correspondência e efetividade dos valores emancipatórios, bastam os argumentos e garantias das crenças, das opiniões e do consenso.

Para essa questão, Norris (2007, p. 44) aponta que o anti-realismo¹⁴ distorce os dois sentidos do verbo conhecer.

De um lado, há o sentido epistêmico no qual ‘conhecimento’ é definido (...) como co-extensivo às nossas máximas capacidades de prova, averiguação, verificação, falsificação e assim por diante. De outro, há o sentido realista/objetivista segundo o qual o ‘conhecimento’ se estende para além de tudo aquilo que estejamos racionalmente justificados a alegar conhecer por inferência tendo em vista o fato de a verdade tão frequentemente haver enganado ou transcendido os melhores esforços da investigação.

Dessa forma, deve-se levar em conta em que perspectiva a agenda pós-moderna justifica a impossibilidade de um conhecimento objetivo e de estabelecer verdades. Naturaliza-se o capital, a afirmação abstrata de valores emancipatórios, estabelece-se o princípio do atomismo social, como se tais circunstâncias constituíssem a única forma de desenvolvimento e conhecimento da realidade social. A naturalização deste modelo de sociabilidade, como única forma de desenvolvimento social, cerceando as possibilidades de enfrentamento e intervenção humana, reduzindo-as em incessantes adaptações ao modelo ditado pelo mercado econômico, só poderá resultar na despolitização, na desintelectualização e no irracionalismo crônico daqueles que se encontram a mercê desse contexto.

Moraes (2007, p. 06), fazendo referência a Bhaskar, afirma que as propostas fundamentadas em concepções que se amoldam à manipulação instrumental de objetos e estruturas da realidade e, por conseguinte, à adequação dos indivíduos às demandas do cotidiano, supõem a ausência de três dimensões do conhecimento:

a ausência de diferenciação, a ausência de profundidade e a ausência de futuro aberto. A ausência de diferenciação significa homogeneizar a realidade pela experiência. A ausência de profundidade representa a limitação do real ao nível do imediato, restringindo sua compreensão ao meramente empírico. Se tudo é aparência, não há profundidade. A ausência de um futuro aberto indica a impossibilidade de emergência do novo. Se a história acabou, acabou também a intervenção humana, acabou o mundo.

¹⁴A referência que Norris faz ao anti-realismo refere-se àquilo que os outros autores, já citados, apresentam sobre a perspectiva Pós-moderna.

Sustentar a ausência dessas três dimensões do conhecimento, e ainda, negar a afirmação da possibilidade de conhecimento, da verdade, da objetividade em nome de uma agenda pós-moderna é como afirma Norris (2007, p. 44), “inverter a ordem das coisas, privilegiando o aspecto lógico-semântico em detrimento do científico (bem como em detrimento do aspecto histórico e do senso comum)”.

Ao apresentar essas circunstâncias, quais sejam, as controversas entre realismo e anti-realismo, as abordagens da agenda pós-moderna, as conseqüências negativas e positivas da teoria, objetivamos demonstrar as implicações deste debate teórico nas políticas e propostas de educação. A esfera educativa não está alheia às determinações político-econômicas da sociedade capitalista, menos ainda, das proposições teórico-filosóficas que sustentam tal ideário. Diante dessa constatação, é necessário reconhecer os mecanismos que engendram e fundamentam as concepções teórico-pedagógicas, isto é, quais suas intenções para podermos refletir seus limites e possibilidade, suas conseqüências tanto negativas quanto positivas no campo da educação.

Por isso, podemos afirmar: uma proposição que tenha como objetivo refletir a educação não pode negar ou superficializar a reflexão e a crítica aos fundamentos onto-metodológicos das teorias (TONET, 2005) que sustentam tanto os discursos quanto às políticas educacionais. Conforme reafirmado por Moraes (2007), “a teoria tem conseqüências” e negar essa perspectiva é posicionar-se político-socialmente, é tolher o papel da práxis emancipatória da educação e, em últimas conseqüências, comprometer a capacidade da educação – no âmbito das ciências sociais e da filosofia – ao enfrentamento dos problemas pelo qual a sua especificidade se põe a dar respostas.

É necessário refletirmos que toda teoria que se adote pressupõe e, conseqüentemente, influirá numa concepção de conhecimento, de filosofia, de política, ou seja, supõe uma ontologia. Se a perspectiva teórico-filosófica que alicerça o documento da Proposta Curricular de Santa Catarina é o materialismo-histórico e dialético, é preciso um aprofundamento de seus pressupostos onto-metodológicos que, neste trabalho, será realizado a partir dos conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem. Mediante essa análise, será possível, conforme Duayer (2006) vislumbrar um horizonte de inteligibilidade, licitamente apreensível, de práticas legítimas e justificadas, a fim de se abrir caminhos para compreender os limites e possibilidades efetivas de tais conceitos na realidade social e, no próprio conteúdo do documento.

No próximo capítulo, apresentaremos um aprofundamento em relação aos conceitos de sociedade, de educação, de homem e de aprendizagem. Será realizada uma reflexão sobre a origem desses conceitos na perspectiva ontológica do ser social. Tal explanação visa uma compreensão da gênese dos conceitos indicados, possibilitando vislumbrarmos os seus limites e possibilidades ontológicas frente aos objetivos que assumem no atual modelo social.

3. OS CONCEITOS DE SOCIEDADE, HOMEM, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA PERSPECTIVA ONTOLÓGICA DO SER SOCIAL

(...) todas as filosofias, discursos cognitivos e atividades práticas pressupõem um tipo ou outro de realismo – no sentido de alguma ontologia ou explicação geral do mundo. (...) só seremos capazes de entender – e, portanto, mudar – o mundo social se identificarmos as estruturas em funcionamento que geram aqueles eventos ou discursos. Tais estruturas são irredutíveis tanto aos padrões de eventos observáveis; elas só podem ser identificadas mediante o trabalho teórico e prático das ciências sociais.

Roy Bhaskar

Apresentamos, no capítulo anterior, algumas implicações da necessidade do debate teórico no campo da educação, inclusive, da importância desse em relação à compreensão e à crítica ao documento da Proposta Curricular de Santa Catarina. Dentre as circunstâncias apresentadas, apontamos como necessário ao Documento o aprofundamento na perspectiva ontológica de seus fundamentos teórico-filosóficos, a partir de seus conceitos norteadores, numa abordagem que configure as possibilidades e limites de tais conceitos frente aos seus objetivos propostos. Esse pressuposto constitui o eixo orientador de nosso estudo, base para pensarmos na totalidade de um documento que se propõe norteador de uma prática pedagógica efetiva no sentido da superação da exclusão social.

Conforme a afirmação apresentada nos eixos norteadores do Documento, já anunciada no primeiro capítulo desse texto, o homem e a educação se constituem tanto como produtores da marginalização como da superação e transformação social. Aponta como necessário para a compreensão da totalidade desse dinamismo social buscarmos a clareza objetiva de como ele ocorre, isto é, verificar como aparecem suas contradições.

Retomamos essa afirmação da Proposta Curricular, pois concordamos com a necessidade da clareza objetiva dos processos, estruturas e determinações que envolvem o dinamismo social apontado pelo Documento. No entanto, ele não apresenta as determinações ou as raízes dos conflitos, fator imprescindível para a sua compreensão por parte dos educadores e a sua possível incorporação nos planos de trabalho, com intuito de uma mudança na prática pedagógica dos educadores. Quando falamos da sua natureza ou das suas raízes, questionamos quais processos e estruturas engendram a marginalização, as contradições e a exclusão na sociedade. De acordo com Bhaskar (1993, p. 2), os “fenômenos sociais (como a maioria dos fenômenos naturais) são os produtos de uma pluralidade de estruturas”. Nesse sentido, é necessário conhecer, a partir de uma análise ontológica, os conceitos investigados

como possibilidade de entendermos os mecanismos e estruturas que desencadeiam o fenômeno da contradição.

Bhaskar (1998, p. 1), ao fazer a discussão específica sobre a constituição ontológica das sociedades, inicia com o seguinte questionamento: “Que propriedades têm as sociedades que podem torná-las possíveis objetos de conhecimento para nós?” Para o autor, para responder a tal questão é necessário concentrarmo-nos primeiramente na questão ontológica das sociedades, antes de passarmos às questões epistemológicas de como suas propriedades tornam as sociedades possíveis objetos de conhecimentos para nossa investigação. “É a natureza dos objetos que determina suas possibilidades cognitivas para nós; (...), na natureza, é a humanidade que é contingente e o conhecimento, por assim dizer, accidental”. O mesmo questionamento pode ser realizado em relação ao homem, a educação e a aprendizagem, isto é, que propriedades eles têm que possam torná-los possíveis objetos de conhecimento para nós?

Bhaskar (1998, p. 18), em sua reflexão afirma que a sociedade como objeto de pesquisa

é necessariamente ‘teórica’, no sentido de que, como um campo magnético, é necessariamente imperceptível. Como tal, não pode ser identificada independente de seus efeitos; de modo que, pode-se apenas saber que existe, não se pode mostrar que existe. Entretanto, neste particular, não é diferente de muitos objetos da pesquisa científica da natureza. O que a distingue é que a sociedade não somente não pode ser identificada independentemente de seus efeitos, como também não *existe* independente deles.

Essa explanação é coerente também à educação e à aprendizagem, tendo em vista que não se pode mostrar que existe e não podem ser identificados independentemente dos seus efeitos. Esses são um complexo, uma totalidade que, no decorrer do processo histórico, estão em contínuo processo de transformação na prática social.

Evidenciamos que uma educação cujo objetivo aponta caminhar no sentido da não exclusão, numa perspectiva ontológica, deverá oportunizar condições de compreensão da gênese e dos mecanismos desses processos, tendo em vista o desafio lançado pelo Documento da Proposta, isto é, que para caminhar no sentido da não exclusão, os educadores deverão ter a clareza objetiva dos conceitos sociedade, educação, homem e aprendizagem, A clareza objetiva desse dinamismo social requer este estudo teórico-ontológico como gênese dos conceitos de sociedade, de homem, de educação e de aprendizagem. Partindo desse estudo, podemos submetê-los a uma análise de como se manifestam suas formas histórico-concretas para perceber como foram estruturados e refletir sobre suas determinações no atual momento

histórico. A definição desses conceitos consiste na sua articulação entre o universal e o particular, ou seja, o significado genérico que assumem e sua respectiva ação concreta.

Em relação ao universal, de caráter abstrato os conceitos constituem concepções que, fundamentadas filosoficamente, orientam a ação educativa. Por outro lado, no contexto particular, devido às manifestações da realidade social estarem organizadas sob a lógica da sociedade capitalista (universal), tais concepções podem não expressar, teórica e praticamente, seu caráter concreto (particular). A expressão particular dessas concepções em determinado momento histórico não traduz a totalidade de seu significado, pois consiste na representação de seu fenômeno. Dessa forma, elaborar as definições desses conceitos e ter clareza da sua totalidade exige tanto o seu conhecimento genérico, quanto sua expressão concreta.

Abordar e discutir os conceitos de sociedade, educação, homem e aprendizagem partindo unicamente do exposto no conteúdo da Proposta Curricular, restringe a compreensão desses a uma abordagem abstrata, porque não estão em referência ao real, isto é, não é estabelecida a articulação entre o universal e o particular. A forma como eles são apresentados na Proposta descolam-se tanto das determinações da sociedade, portanto, das questões universais, assim como não se articulam com as condições histórico-concretas de sua efetivação, no caso mais específico da realidade objetiva das escolas catarinenses. A possibilidade dos educadores terem clareza objetiva da totalidade desses conceitos, no intuito da efetivação da Proposta Curricular, ocorre se considerá-los tanto na sua forma genérica de universalidade quanto em expressões de momentos complexos e contraditórios da sociabilidade.

Tonet (2005a, p. 51) ao realizar a discussão da relação entre a totalidade e a particularidade na perspectiva de uma teoria revolucionária à educação – materialismo-histórico e dialético –, apresenta a necessidade de se retomar a natureza dos fundamentos postos por Marx. Afirma que, para Marx “a compreensão de qualquer momento da realidade social tem como pressuposto a sua articulação com a totalidade, cujo eixo dinâmico é a autoconstrução humana”. Dessa forma, o conhecimento da origem, da natureza e das determinações do processo de formação do homem e, concomitantemente, das formas atuais de sociabilidade é possível pela autoconstrução humana – o processo onto-metodológico. Não devemos esquecer que ela ocorre num percurso que articula dois momentos: o histórico e o teórico-ontológico.

A concepção de homem, nessa perspectiva, pressupõe o entendimento que se tem dos homens, das suas relações e, conseqüentemente, do mundo produzido por eles

historicamente. Marx e Engels iniciam esse debate ao apresentarem uma crítica ao idealismo, às bases que utilizam para expor as concepções de homem e sociedade. Marx e Engels (1998, p. 10), na crítica à filosofia alemã dirigida sobre a forma idealista dos jovens hegelianos explicarem os conceitos, as representações, as idéias e as relações e os atos humanos como produtos da consciência humana, remetem-nos à seguinte reflexão:

Nenhum desses filósofos teve a idéia de se perguntar qual era a ligação entre a filosofia alemã e a realidade alemã, a ligação entre sua crítica e o seu próprio meio material. As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação com as condições materiais de existência, tanto as que eles já encontram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Essas são bases pois verificáveis por via empírica.

Diferentemente da ideologia alemã que considera a consciência como determinante da vida material, os autores enfatizam que, na análise do materialismo histórico-dialético, a existência de seres humanos vivos é que determina a condição da história humana. Na busca da satisfação das necessidades de existência, ou seja, das condições objetivas dos modos de produção da vida pelo homem, constituem as ações que engendrarão as determinações dessa história.

Além disso, o conhecimento da realidade, para Marx e Engels, deve ter como ponto de partida os indivíduos concretos e suas ações e relações empiricamente verificáveis, não bases idealistas e especulativas. De acordo com Tonet (2005a, p. 38), as bases para compreensão do homem, em Marx, começam a ser lançadas quando ele “descobre que o trabalho é o fundamento ontológico do ser social. (...) é a partir do exame dessa categoria que a práxis aparece como categoria nuclear de toda a sua elaboração e o processo de autoconstrução humana torna-se o fio condutor de sua construção teórica”. O autor ainda ressalta que, para Marx, “a raiz do homem é o próprio homem e o ato que funda o homem, o ato ontológico primário, é o ato de trabalho”.

O trabalho, segundo Marx (1998), é o ato humano de transformação da natureza para produzir os meios de satisfação das necessidades. Esse intercâmbio é resultante da síntese da relação entre teleologia e causalidade. A realidade social e todas as suas formas complexas de sociabilidade são decorrentes da atividade social humana. É a articulação entre subjetividade e objetividade que constitui os atos singulares e, respectivamente, as estruturas de organização do complexo do ser social.

Os atos humanos não se resumem à forma primária ontológica do ser social. Eles, no processo de complexificação do ser, dão origem a novas estruturas e complexos parciais que possuem na sua natureza e função, uma dependência ontológica, e uma relativa

autonomia em relação a sua matriz fundante (TONET, 2005a). Marx, a partir do pressuposto ontológico do trabalho, supera as unilateralidades e deficiências da perspectiva da centralidade ou objetiva ou subjetiva. Tonet (2005b, p. 35) assevera que essa superação demonstra, de um lado, “a radical historicidade e socialidade do ser social e, de outro, o modo que se articulam subjetividade e objetividade em uma síntese geradora da realidade social”. As questões como: o que são objeto e sujeito do conhecimento, a verdade, as possibilidades e limites do conhecimento, são assentes pela recorrência à matriz fundante, ou seja, pela análise ontológica do trabalho.

A identificação da existência de uma essência humana, historicamente mutável, consiste na análise do trabalho. Esta essência, articulando-se com as características de cada momento histórico, manifesta-se na imediatez de diferentes formas. A essência, segundo Tonet (2005a, p. 45), “é o elemento que expressa, em última análise, a unidade e a identidade do ser social e, portanto, nos permite falar em gênero humano, em história humana. (...) o fenômeno é o elemento que expressa, de modo mais incisivo, a diversidade e a mutabilidade do mesmo ser”. Todavia, entre essência e fenômeno há uma determinação reflexiva, pois “a essência põe apenas o campo de possibilidades no interior do qual se darão os atos humanos singulares. Esses atos, tanto poderão reforçar como alterar os traços que compõem a essência, assim como poderão alterar ou reforçar os referentes ao fenômeno”.

É com base nesse pressuposto, na relação entre essência e fenômeno, que julgamos necessário ir às raízes, orientados pelo fio condutor ontológico da autoconstrução humana para conhecermos a totalidade, a essência nas manifestações fenomênicas dos conceitos – sociedade, homem, educação e aprendizagem – e suas determinações em cada momento histórico.

Destarte, a elaboração teórica realizada neste capítulo, não objetiva construir novas definições conceituais. Seguiremos a lógica da autoconstrução humana, quer dizer, a reconstrução no seu processo histórico, seu processo real. Concordamos com Tonet (2005b, p. 43) quando diz que o caráter ontológico da ciência marxiana produz um conhecimento de caráter revolucionário: “um conhecimento que, ao apanhar o objeto na sua integralidade (essência/fenômeno, totalidade), evidencia, ao mesmo tempo, as tendências mais profundas que se configuram no seu interior e, entre elas, a possibilidade de superação dessa forma particular em direção à forma superior”.

Deixamos claro que seria insuficiente deduzir da essência dos conceitos de sociedade, educação, homem e aprendizagem o seu papel no atual período histórico ou sua determinação na atual forma de sociabilidade. Produzir um conhecimento revolucionário, que

evidencia seu objeto na integralidade, conduz tanto a uma discussão filosófica – compreendendo a natureza essencial dos conceitos – quanto a uma discussão histórica – realizando uma análise concreta da abrangência de cada conceito nos diferentes momentos históricos. Partindo desse fundamento, tal dinâmica permitirá compreender a processualidade, os desdobramentos e as implicações dos conceitos indicados, tanto nos atos singulares quanto na totalidade social.

Essa abordagem terá dois momentos centrais neste texto. No primeiro, será apresentado um debate em relação à categoria do ser social a partir da perspectiva lukacsiana, conforme apresentada por Lessa (2007). Ainda, para compreender que as mudanças na consciência se dão nas relações concretas do ser humano, apresentaremos alguns apontamentos sobre a formação da consciência humana a partir de Leontiev (1978a; 1978b). Essas abordagens constituirão as bases para, no segundo momento, refletirmos sobre a gênese do complexo da educação e suas implicações no atual momento histórico.

3.1 As esferas ontológicas: a gênese do ser social

Para apresentarmos o debate Lukacsiano sobre a gênese do ser social utilizaremos a síntese elaborada por Lessa (2007), em sua obra “Para compreender a ontologia de Lukács”. Essa obra contempla os principais conceitos expressos pelo filósofo húngaro na obra “Ontologia do Ser Social”.

Vale dizer que não apresentaremos um aprofundamento das obras de Lukács, pois não é o objetivo desse trabalho. Temos consciência de que seria necessário uma dedicação exclusiva aos textos desse autor. Nosso propósito é compreender por meio da categoria ontológica do trabalho, apresentada por Lessa, as determinações desta na gênese do ser social.

Para compreender o ser social é preciso ter presente a existência de três esferas ontológicas que compõem a existência dos seres: a *inorgânica*, a *biológica* e a do *ser social*. A *Inorgânica*, característica do reino mineral, seu processo de evolução consiste em transformar-se em outro mineral, mantendo sua essência (ex. a pedra converte-se em terra); a *Biológica*, característica do reino animal, consistindo por repô-lo na reprodução da vida (ex. a laranjeira produz laranjas e de suas sementes surgirão novas laranjeiras); a do *ser social* caracterizada pela contínua produção do novo e da transformação do meio, orientado por um fim posto pela mediação da consciência.

A esfera do *ser social* só pode ser compreendida em relação às outras duas esferas. No entanto, esclarecemos que é impossível a compreensão e a existência apenas dessa

esfera descolada de suas antecessoras. Apesar de que cada uma delas constituírem-se de formas distintas entre si são, ao mesmo tempo, articuladas. Conforme apresenta Lessa (2007, p. 25), “sem a esfera inorgânica não há vida, e sem a vida não há ser social. Isso ocorre porque há uma processualidade evolutiva que articula as três esferas entre si: do inorgânico surgiu a vida e dela, o ser social”.

Afirmar que as três esferas constituem-se indissolúveis e articuladas entre si não explica o processo evolutivo que vai resultar no surgimento das diferentes esferas ontológicas. Lukács denominou *momento predominante* aquele que, no processo evolutivo de uma esfera, a reprodução de sua essência dá origem a algo que constitui seu contrário. O momento predominante vai expressar, no processo evolutivo da gênese da vida, o *salto ontológico* que caracteriza a nova esfera, sua diferenciação nas formas do ser.

O salto ontológico implica mudanças tanto qualitativas quanto estruturais na nova forma de ser, sujeitas às leis do movimento objetivo de sua evolução. Esse salto deve ser interpretado num movimento dialético, quer dizer, o surgimento dessa nova forma de ser não é explicado por um processo linear de continuidade, mas sim, de um processo que ao mesmo tempo promove ruptura e manutenção com as formas que determinavam o desenvolvimento da esfera anterior. Em outras palavras, de acordo com Lessa,

o salto corresponde ao momento negativo de ruptura, a negação, da esfera ontológica anterior; é este momento negativo que compõe a essência do salto, todavia a explicitação categorial do novo ser não se esgota no salto. Requer um longo e contraditório processo de construção de novas categorias, da nova legalidade e das novas relações que caracterizam a esfera nascente. Esse longo processo, cuja positividade (afirmação do novo ser) contrasta com a negatividade do salto, é o processo de desenvolvimento do novo ser (LESSA, 2007, p. 28-30).

O autor enfatiza que o salto ontológico não se reduz a si mesmo, a sua forma estrutural e qualitativa originária. A esfera nova estará, como apresentado na citação anterior, sujeita ao longo processo de sua positividade, pois desenvolve sua nova forma de ser de acordo com as leis objetivas do processo evolutivo. O desenvolvimento ocorre pelo processo de diferenciação em relação à forma ontológica antecedente, não por sua anulação, pois o salto ontológico que determina o novo ser constitui-se a partir da forma anterior. Decorre uma complexificação e uma nova estrutura devido a mudança revolucionária, que vai se distinguir qualitativamente da forma antiga. Por exemplo: na esfera Biológica está incorporada a forma de ser Inorgânica, não eliminado seus aspectos que a constituem e que, ao mesmo tempo, constitui essa nova forma de ser, porém, a mediação entre ambas tornar-se-á impossível devido ao novo processo evolutivo estar sempre direcionado a um desenvolvimento superior, definindo-se como um movimento espiral.

Engels (2000, p. 25), ao se referir às condições prévias das estruturas inorgânicas para realizar as funções essenciais à vida, afirma:

É bem possível que tenham transcorrido milhares de anos até que aparecessem as condições sobre as quais se realizou o primeiro progresso e essa proteína amorfa pudesse constituir a primeira célula, tendo formado seu núcleo e sua membrana. Mas essa primeira célula representava toda a constituição do todo mundo orgânico. Primeiro como é possível admitir-se em virtude de todas as analogias do arquivo paleontológico, desenvolveram-se inúmeras espécies protistas não celulares e celulares, dos quais nos foi transmitido unicamente o Eozoon canadense, tendo alguns diferenciado gradualmente, transformando-se nas primeiras plantas e, outros, nos primeiros animais. E, dos primeiros animais, se desenvolveram, principalmente, por meio de novas diferenciações, as inumeráveis classes, ordens, famílias, gêneros, espécies animais; em último lugar, o animal em que o sistema nervoso atinge o desenvolvimento mais completo – a dos vertebrados –; e finalmente, entre eles, o vertebrado em quem a Natureza adquire consciência de si mesma: o homem.

O autor apresenta uma análise do processo de vida que resultou na existência humana. Abrange o processo das condições químicas das moléculas inorgânicas, o surgimento das plantas, dos primeiros animais e, finalmente, os vertebrados que possuem entre eles o homem que têm a consciência de sua própria natureza. O autor contempla nessa análise todas as propriedades características das esferas ontológicas retomadas por Lukács (inorgânicas, biológicas e o ser social). Lukács aprofunda esse debate, estabelecendo o que denominou momento predominante do salto ontológico, as condições concretas da passagem de uma forma de vida a outra.

Engels (2000, p. 25) aponta que a “primeira célula representava a constituição do todo mundo orgânico”. Lukács assume a mesma posição ao enfatizar que a esfera do ser social não se dissocia ou elimina as esferas anteriores, e sim, compõe uma unidade ontológica mais evoluída e complexa. Consistiu sua existência e incessante produção como resultante de seu permanente intercâmbio orgânico com a natureza.

A apresentação das três esferas ontológicas não se esgota no conhecimento dos seus conteúdos. A questão central dessa compreensão está em desvelar a dinâmica do movimento que caracteriza o momento predominante de ruptura entre as esferas, resultando nos saltos ontológicos e, principalmente, as determinações objetivas na ontogênese do ser social.

A intenção de complementar essa análise com o pensamento de Engels (2000) e com os demais autores que ainda apresentaremos, como Leontiev (1978a; 1978b), Bhaskar (1993; 1998), Tonet (2005) e Duarte (1993; 1999; 2004), não é a de vinculá-los ou buscar uma consonância entre suas produções teóricas. O objetivo da recorrência a esses autores faz-se necessário, pois entendemos como forma de contribuir na compreensão dos conceitos indicados e, concomitantemente, apontar sua articulação com a educação.

3.1.1 Trabalho: a filogênese e a ontogênese humana

Um estudo que tenha como objetivo elucidar a natureza humana na sua plenitude, não se limita ao conhecimento das características filogenéticas do homem, tampouco na análise das particularidades de sua consciência. Restringir-se ao estudo isolado desses elementos, resultaria numa análise unilateral e a-histórica da formação humana. Concordamos com Marx e Engels (1998, p. 10) quando asseveram que “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza”.

Marx e Engels (1998) ressaltam que a história humana inicia com a existência de seres humanos vivos. Um primeiro ponto a ser constatado nessa citação, é o de que a história humana, a sociabilidade, não se inicia no feudalismo, no capitalismo ou em outro modo de produção, mas a partir do momento predominante, qual seja, o momento em que o homem se torna homem.

Vale reafirmar que as premissas que adotamos para essa discussão não se fundamentam em especulações ou recortes históricos, como constituídos de um amontoado de fragmentos. A base que estabelecemos é o primeiro ato humano, ou seja, o trabalho. Nessa perspectiva, analisaremos na filogênese e na ontogênese dos indivíduos, a sua natureza e as suas ações nas relações com sua espécie e na transformação do meio em que vive. Acreditamos ser na compreensão da natureza da história humana e nas formas de produzir sua existência que reside a especificidade e a natureza da educação, ou seja, o porquê de seu surgimento e seu papel na formação do homem.

Saviani (2005b), ao referir-se à gênese da educação, argumenta que a compreensão da sua natureza está vinculada à compreensão da natureza humana. No entanto, enfatiza que o conhecimento da essência humana requer que a diferencie dos demais fenômenos, dos demais seres. A questão reside nas formas como os diferentes seres produzem sua existência, ou seja, como o homem e o animal garantem a sua sobrevivência no meio natural. Marx e Engels (1998, p. 10-11) respondem a essa questão, apontando que

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto

reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado.

É, portanto, o processo de produção dos meios de existência que diferencia os homens dos animais. A sobrevivência dos animais é garantida por sua adaptação à natureza, sua existência é dada naturalmente. Os homens precisam transformar a natureza para adaptar a si próprio, extraindo dos meios naturais os meios para a sua sobrevivência, a constituição de sua vida material.

O limite encontrado pelos animais está em não ir além da adaptação ao meio natural, diferentemente do homem que, para produzir sua existência, deve apropriar-se dos elementos já existentes reproduzindo-os, condição essa para manifestar a sua vida. Conforme Leontiev (1978b, p. 178-179), o homem, para desenvolver sua humanidade, deve se apropriar ativa e intencionalmente das objetivações produzidas historicamente, ou seja, das aptidões, dos conhecimentos e dos produtos do desenvolvimento histórico-social, meios esses indispensáveis à produção da sua vida material que garante sua existência. Em contraposição, a atividade do animal é condicionada aos “atos de adaptação ao meio, mas nunca atos de apropriação das aquisições do desenvolvimento filogenético. Essas aquisições são dadas ao animal nas suas particularidades naturais hereditárias; ao homem são propostas nos fenômenos objetivos do mundo que os rodeia”.

A forma fundante do agir humano, a *protoforma*, é o trabalho. É importante ressaltar que a categoria trabalho apresentada por Lukács não pode ser generalizada a todas as atividades humanas, mas expressa a forma primária que determinará o caráter social do ser. No entanto, “sem o trabalho, porém, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir” (LESSA, 2007, p. 36-42).

No que incide ao aspecto filogenético, o tornar-se homem do homem é delineado por Engels (2000, p. 215), ao explicar que é a partir da origem e do desenvolvimento do trabalho que se iniciam as transformações físicas e comportamentais dos animais em direção à hominização. Os macacos antropóides foram as formas mais evoluídas de animais que sofreram o processo de hominização, condição essa possibilitada pela diferenciação do uso das mãos em relação aos pés, devido às atividades executadas, e pela marcha ereta que realizavam. Assim, “foi dado o primeiro passo decisivo para a transição do macaco ao homem”.

A fabricação de instrumentos, a utilização da mão na transformação da própria pedra em faca pela ação humana constituiu o passo decisivo em direção à humanização. A

libertação da mão humana foi determinante para adquirir progressivamente novas aptidões que melhoravam no desenvolvimento da espécie e eram transmitidas para as futuras gerações.

Dessa forma,

a mão não é apenas o órgão do trabalho: é também um produto deste. Somente pelo trabalho, por sua adaptação a manipulações sempre novas, pela herança do aperfeiçoamento especial assim adquirido, dos músculos e tendões (e, em intervalos mais longos, dos ossos; e, pela aplicação sempre renovada, desse refinamento herdado, a novas e cada vez mais complicadas manipulações), a mão humana alcançou esse alto grau de perfeição (ENGELS, 2000, p. 216-217).

No entanto, as transformações que sofrem as mãos, pelo desempenho do trabalho, não se restringem a elas. O trabalho era uma atividade que tinha uma dupla função: ao mesmo tempo em que contribuía com as modificações da estrutura física (anatômicas e fisiológicas), ampliava também as percepções e as relações entre os homens devido aos constantes progressos e aperfeiçoamentos na organização dessa atividade.

Em relação ao aparecimento da consciência, os “órgãos dos sentidos estão igualmente aperfeiçoados sob a influência do trabalho e em ligação com o desenvolvimento do cérebro. Tal como os órgãos da atividade exterior, também eles adquiriram traços qualitativamente novos” (LEONTIEV, 1978b, p. 78). Para Leontiev, o trabalho promoveu a hominização dos órgãos dos sentidos e da atividade externa e gerou uma transformação global no organismo humano.

Nessa perspectiva, o trabalho é a atividade que determina a gênese do homem. Também, é “a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem” (ENGELS 2000, p. 215). É no e pelo trabalho que reside a condição determinante para o desenvolvimento da composição física e psíquica do homem e, concomitantemente, o desenvolvimento de seu caráter de ser humano e social.

No entanto, essa afirmação não abrange a complexidade do processo de hominização e humanização do homem proporcionado pela atividade do trabalho. A elucidação desse processo implica em esclarecer a dinâmica que compõe a atividade especificamente humana. Dois elementos interdependentes caracterizam o trabalho. Segundo Leontiev (1978, p. 80), um consiste

no uso e fabrico de instrumentos. (...) o segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio desse processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. O trabalho, é portanto, desde a origem, mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade.

Segundo o autor, na dinâmica intrínseca ao trabalho, tanto a sociabilidade quanto a hominização e a humanização são desenvolvidas. Dito de outra forma, o ser social é uma unidade integrada entre a individualidade e a genericidade. A produção da vida pelo homem conduz tanto à transformação da natureza pela fabricação de instrumentos, quanto à reprodução de novas relações coletivas mediadas por essas atividades que originam uma organização de caráter social. Todavia, a compreensão dessa questão reside na dinâmica que envolve o trabalho, nas condições objetivas que engendram essa processualidade.

Conforme Engels (2000, p. 220), o trabalho propriamente dito “começa na realidade, com a confecção de ferramentas. (...) são ferramentas para a caça e para a pesca; e, simultaneamente, as primeiras armas”. Para o autor, essas ferramentas caracterizavam as atividades dos povos mais primitivos, assim como os mais rudimentares no legado dos homens.

Para dar conta de tal fenômeno, exemplificaremos com uma atividade de produção de um instrumento, na dinâmica do contexto que produz no homem primitivo a necessidade de construir uma lança até a sua materialização. Imaginemos um homem primitivo que sente a necessidade de construir uma lança que possui como fim a sua utilização para a caça. Para a sua construção, o primitivo conheceu, minimamente, as propriedades naturais da matéria utilizada na fabricação.

No primeiro momento, a necessidade de construir uma lança surge em resposta a uma situação concreta – fome, defesa, etc. – e, a partir desse momento, começa a ser planejada no intuito de cumprir o fim estabelecido por tal necessidade. No entanto, a lança não é algo dado pela natureza podendo ser apropriado de imediato. Ela é um objeto que precisa ser idealizado e planejado pelo homem, ou seja, só pode existir pela mediação da consciência. Esse momento que consiste no planejamento das etapas da ação e antecipa os processos de sua execução e seu resultado pela consciência, é denominado prévia-ideação.

Para Engels (2000, p. 222), diferentemente dos animais que realizam atividades puramente por um instinto característico de sua espécie, as atividades humanas adquirem cada vez mais “o caráter de uma ação prevista, que se desenvolve segundo um plano, dirigida no sentido de objetivos antecipadamente conhecidos e determinados”.

A prévia-ideação representa uma abstração consciente. Só pode existir na consciência do homem, possuindo uma função determinante em suas ações.

O fato de ser *abstrata*, portanto, não impede a prévia-ideação de exercer um papel fundamental na determinação material da práxis social. Pelo contrário, *justamente por ser abstrata*, é que a prévia-ideação pode cumprir uma função tão importante na vida dos homens. Só enquanto abstratividade pode ela constituir o momento em que

os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os resultados de sua práxis (LESSA, 2007, p. 37).

Ressaltamos que a existência da prévia-ideação está sujeita à materialização do objeto idealizado na prática, na sua objetivação. Portanto, estabelece uma dupla relação: uma relativa à consciência – que originou a idéia de planejar a lança – e outra em relação ao objeto materializado – a lança – pela ação do primitivo. A primeira consiste no fato de que a existência da lança só é possível pela mediação da prévia-ideação, que orienta o processo de *objetivação* – momento da conversão da ação planejada em um objeto – transformação de um setor da natureza. Dessa forma, a lança é o resultado objetivo de uma ação teleologicamente posta, orientada conscientemente. Torna-se uma subjetividade objetivada.

A segunda relação é que a existência da lança na idéia do primitivo se distingue no plano concreto, real e ontológico do objeto materializado, não possuindo uma unidade entre a consciência e o objeto. É no processo de *exteriorização* que uma ação consciente teleologicamente posta, orientada pelos conhecimentos e habilidades, confronta seu objeto idealizado às circunstâncias concretas para torná-lo real. Assim, a lança separa-se ontologicamente de seu criador, possuindo agora uma existência real num plano do ser distinto do homem, de tal modo que não é apenas restrita à consciência do primitivo, mas vai se constituir num instrumento social.

Os conceitos apresentados, exteriorização/objetivação, são dois processos indissociáveis que permitem a prévia-ideação materializar-se num objeto social. Essa dinâmica, ao mesmo tempo em que permite a “transformação teleologicamente posta do real”, promove o desenvolvimento da vida social. Constitui o momento predominante do salto ontológico da esfera biológica para a esfera do ser social. Essa nova esfera do ser deixa de repô-lo na sua reprodução e, por sua vez, passa a produzir novos objetos no processo de transformação da natureza pela antecipação previamente idealizada, mediado pela consciência. Nesse sentido, Lessa (2007, p. 45) afirma que “a relação dialética entre teleologia (isto é, projetar de forma ideal e prévia a finalidade de uma ação) e causalidade (os nexos causais do mundo objetivo) corresponde à essência do trabalho”.

Portanto, a concepção de ser humano que pode ser formulada a partir da compreensão das obras de Lukács, conforme Lessa (2007, p. 40), é de um ser com “uma crescente capacidade de objetivar/exteriorizar – isto é, transformar o mundo segundo finalidades socialmente postas”. O trabalho humano, dessa forma, é uma atividade social, visto que se origina de uma necessidade com vistas à garantia e à manutenção da existência humana, assente pela ação dos homens sobre a natureza, na sua transformação.

A objetividade da lança constitui uma síntese peculiar inerente à esfera do ser social. Resulta do confronto entre exteriorização da prévia-ideação e os nexos causais existentes. O êxito dessa objetividade, isto é, a garantia de sua finalidade como instrumento social, esteve sujeito às causalidades naturais e ao efetivo conhecimento dos processos que orientam a ação na transformação do objeto. Lessa (2007, p. 48) enfatiza que

a necessidade, essencial ao trabalho, de captura do real pela consciência, de modo que possa transformar com sucesso a realidade segundo uma finalidade previamente idealizada, é o fundamento ontológico de impulso ao conhecimento do real que Lukács, após Hartmann, denominou *intentio recta*.

No exemplo da construção da lança pelo homem primitivo, a necessidade é proveniente de uma situação concreta, real e objetiva de caçar para se alimentar. Todavia, são inerentes ao trabalho e caracteriza a *intentio recta* o impulso de conhecer os elementos fundamentais da matéria, suas propriedades naturais e legalidades, ou seja, toda processualidade de captura pela consciência dos conhecimentos, habilidades e causalidades imprescindíveis na transformação do objeto.

Esse caráter mediado de ação na natureza a fim de atender a uma necessidade externa ao ser só é possível na esfera do ser social. É o trabalho o impulso que orienta o homem na busca de conhecimentos do mundo exterior para transformar a natureza e desenvolver sua humanidade. O ato de captar o mundo externo pela consciência remete o ser humano a um processo de formação de uma singularidade de sua prévia-ideação que, segundo Lessa (2007, p. 79), “está também permeada por outros elementos genéricos: não apenas incorpora o patamar de desenvolvimento já alcançado pela humanidade, como também generaliza a situação presente ao confrontá-la com passado e futuro”.

A singularidade da prévia-ideação da lança, nos aspectos físicos que o caracteriza e os processos que constituem sua construção, reflete uma generalização da situação concreta em que surge a necessidade desse instrumento, ou seja, o grau de humanização e as determinações sócio-genéricas alcançados até aquele momento. A lança como produto do trabalho é mais do que síntese de um objeto pré-estabelecido idealmente, é também uma síntese do avanço do gênero social objetivado no instrumento. Lessa (2007, p. 80) ressalta que, “enquanto a prévia-ideação generaliza idealmente, a objetivação generaliza objetivamente”.

Pelo trabalho, o ser social distingue-se ontologicamente da natureza. Lessa (2007, p. 81) citando Lukács afirma que

É essa propriedade essencial ao trabalho – ser um tipo de reação ao ambiente que produz algo ontologicamente antes inexistente, algo novo – que lhe possibilita destacar os homens da natureza. Em outras palavras, é a capacidade essencial de,

pelo trabalho, os homens construirão um ambiente e uma história cada vez mais determinadas pelos atos humanos e cada vez menos determinadas pelas leis naturais, que constitui o fundamento ontológico da gênese do ser social.

O caráter generalizante do trabalho consiste na captação pela consciência da dimensão genérica social formadora da singularidade do homem que, num processo de exteriorização/objetivação, vai materializar-se num objeto socialmente posto e ontologicamente distinto de seu criador. É a síntese genérica de uma subjetividade que se objetiva na medida em que transforma um setor da realidade natural pelo surgimento de um instrumento para a práxis social. Cabe reafirmar que na atividade de produção de instrumentos a criação do novo articula dois aspectos: a teleologia e a causalidade. Dessa forma, a articulação entre subjetividade e objetividade é que promove a criação do novo e a reprodução da vida humana. Sem apropriação, tanto dos produtos objetivados quanto das legalidades objetivas da natureza, a subjetividade não poderia exteriorizar novos instrumentos e, igualmente, reproduzir e recriar o existente.

A generalização estabelecida tanto no plano da subjetividade quanto nas objetivações da práxis social é característica do movimento inerente ao trabalho e “funda o traço mais característico da história humana: o devir-humano dos homens” (LESSA 2007, p. 81).

A situação exemplificada constitui uma generalização impulsionada pelo ato de fabricar um instrumento, ou seja, uma ação de trabalho. A produção da lança por meio do trabalho contempla uma unidade dialética na formação do ser humano que transforma a natureza, mediada pela consciência.

Não é apenas a natureza que está sujeita a uma transformação, o homem também. Ao implementar suas forças numa ação teleologicamente posta, o homem transforma suas capacidades humanas que resultam tanto na ampliação de sua singularidade como no desenvolvimento e complexificação das relações genéricas. No final do processo de trabalho, nem o homem, tampouco o objeto por ele criado, nesse caso a lança, são os mesmos.

A possibilidade do ser produzir e reproduzir as condições de sobrevivência – em resposta às necessidades oriundas das relações sociogenéricas – somente é possibilitado pela mediação da consciência. Tal situação engendra o desenvolvimento da autoconsciência humana, de modo que, com o processo de socialização decorrente da apropriação pelos demais indivíduos das novas objetivações, é promovida, concomitantemente à evolução do gênero humano.

Lessa (2007, p. 84) compreende a generalidade como “a forma concreta, historicamente determinada, da universalidade humana e, sendo assim, que essa forma varia enormemente ao longo da história é em si uma evidência. Lukács denominou devir-humano dos homens o processo histórico de constituição da generalidade humana”. Mesmo sujeito e objeto sendo ontologicamente distintos, a processualidade exteriorização/objetivação é fundante do caráter social do ser e do desenvolvimento das relações sociogênicas que vão se constituir na história da universalidade da humanidade.

O ser social não pode ser compreendido apenas pelo seu momento predominante caracterizado pelo trabalho. Isso resultaria em uma análise unilateral que não dá conta da complexidade do ser, chegando à inválida conclusão de que a esfera ontológica possui total autonomia sobre as demais.

A complexidade do mundo dos homens é definida por Lukács como um *complexo de complexos*. Segundo Lessa (2007, p. 85-86), os complexos constituem uma unidade ontológica, ineliminavelmente articulada, possibilitada pelos processos evolutivos e revolucionários próprios das distintas formas de ser. O ser social representa a totalidade resultante dos processos de complexos parciais das distintas esferas ontológicas – inorgânica e biológica – constituindo-se um complexo maior, uma universalidade.

É nesse sentido que as complexificações na esfera do ser social vão se desenvolver. Essa complexidade intrínseca aos processos de desenvolvimento ontológico pressupõe um movimento evolutivo necessário à continuidade do ser. Assinala uma mudança dos seus traços predominantes, definindo a passagem da homogeneidade das relações, característica das sociedades mais primitivas à heterogeneidade decorrente do aumento da sociabilidade e do desenvolvimento da divisão do trabalho, da identidade dos indivíduos, determinada pela consciência integrada à não-identidade engendrada pelo desenvolvimento das individualidades, característica da sociabilidade atual, mais complexa.

O intenso desenvolvimento estabelecido pela complexificação do ser social, em escala crescente de heterogeneidade e de não-identidade, é delineado de forma mais específica pelo processo de diferenciação intensiva e extensiva indispensável para o prosseguimento da reprodução social. É também, salientado por Lukács, como o momento predominante do desenvolvimento social global, um processo de diferenciação, uma resposta às necessidades dessa sociabilidade.

Assim, é possível compreender a razão do trabalho ser definido por Lukács como *a protoforma do agir humano*. Ação especificamente humana, intencional e teleologicamente posta de transformação do meio natural para produzir as objetivações que promovem a

hominização e humanização do homem e, concomitantemente, a formação do gênero humano. Engels (2000, p. 221-222), ressalta que

Por meio da interação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, como também na sociedade, os homens se foram capacitando para realizar trabalhos cada vez mais complicados, para fixar objetivos cada vez mais elevados e alcançá-los. O próprio trabalho se foi tornando diferente, de geração para geração, isto é, mais complexo, mais completo.

A complexificação do trabalho reflete igualmente uma complexificação da consciência humana no devir dos homens. É mister esclarecermos quais as implicações desse desenvolvimento tanto nas relações sociais que emergem desse complexo, quanto nas transformações da consciência dos indivíduos. Dessa forma, buscaremos apresentar como o trabalho coletivo – atividade desenvolvida pela ação de vários indivíduos decorrente de uma modificação nas formas de domínio e transformação da natureza – representou analogamente uma modificação qualitativa e estrutural na consciência humana.

3.1.2 A consciência humana no trabalho coletivo

De acordo com Engels (2000), mesmo nos primórdios do desenvolvimento social, os homens descobriram que poderiam realizar uma atividade planejada, executando-a por outras mãos. Devido ao aumento gradual da complexidade do trabalho, os homens desenvolveram novas habilidades e aptidões para dar conta das necessidades que emergiam.

Lessa (2007, p. 88-90) aponta que o devir-humano dos homens desencadeou na práxis social, pela necessidade de generalização no ato do trabalho, uma diversificação das atividades cotidianas, atenuando o enriquecimento e complexificação das individualidades. Este fato deve-se ao constante processo de diferenciação das tarefas sociais que, ao mesmo tempo, determinam a estrutura da consciência humana. O desenvolvimento do ser social

não dá origem a uma crescente fragmentação do gênero, mas sim a um gênero cada vez mais socialmente articulado e, por isso, portador de uma unidade social cada vez mais rica e articulada. Por esse processo, o ser social se expressa, enquanto gênero, de forma cada vez mais rica e complexa, rica e mediada – humana, enfim.

Para desenvolverem um trabalho coletivo os indivíduos são impelidos, tanto em sua atividade interna da consciência quanto na sua atividade externa, a reestruturarem sua organização de execução da atividade. Conhecer a consciência no seu devir é considerá-la no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, sendo este determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nessas relações. É por essa via que conseguimos apreender as transformações, tanto qualitativas quanto

quantitativas, as quais a consciência está sujeita no decurso do desenvolvimento histórico (LEONTIEV, 1978b).

Retomando o exemplo apresentado na seção anterior – do primitivo que fabricava uma lança – o motivo que o impulsionava a fabricar tal objeto é a alimentação que insere a atividade de caçar. A ação de fabricar a lança tem seu significado ligado ao imediato de saciar a fome. Nesse caso, a ação está dirigida ao seu objeto que é consciente para o indivíduo.

Quando uma atividade é desenvolvida de forma coletiva, o significado das ações realizadas pelos indivíduos não encontram seu objeto em si mesmas. As ações estão orientadas a um objetivo central e único que reside no objeto da atividade que realizam. Para conceber melhor essa questão, utilizamo-nos do exemplo de Leontiev (1978b), sobre uma atividade coletiva de caça. Nessa situação, o batedor primitivo espanta a caça para que ela se dirija ao local onde os outros estão a espreita para capturar o animal. Cada indivíduo realiza uma ação nessa atividade, ou seja, um prepara o fogo, o outro espanta e o outro mata a presa. Assim, a ação de espantar o animal, no imediato, não coincide com o objetivo que a motivou a agir, nesse caso, o de capturar o animal para servir de alimento. No entanto, o significado da ação de espantar o animal não está em seu objeto, ou seja, em si mesma, mas reside na atividade da qual faz parte.

As significações das ações na atividade coletiva não são refletidas de imediato no seu objeto, mas mediatizam o reflexo generalizado das relações objetivas na prática social a qual integra, nesse caso, as relações de trabalho. A significação, conforme Leontiev, (1978b, p. 94),

é aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas. A significação é refletida e fixada na linguagem, o que lhe confere a sua estabilidade. Sob a forma de significações lingüísticas, constitui o conteúdo da consciência social; entrando no conteúdo da consciência social, torna-se assim “consciência real” dos indivíduos, objetivando em si o sentido subjetivo que o refletido tem para eles.

O sentido da ação de espantar o animal – relação entre o motivo e o fim da ação, seu resultado para o batedor, está encadeado pelo significado objetivo da atividade da caça. Dessa forma, a ação de espantar o animal na atividade da caça orientada para o fim de se alimentar, constitui um fenômeno da organização da atividade coletiva, objetivado nas significações sociais.

Vale reafirmar que as significações são “a generalização da realidade que é cristalizada e fixada em um vetor sensível, ordinariamente a palavra ou locução. É a forma ideal e espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade”

(LEONTIEV, 1978b, p. 94). Portanto, o conteúdo da consciência individual, suas significações, não se restringe aos apropriados pela experiência individual, mas também é composto pela assimilação da experiência humana das gerações antecedentes, objetivadas na forma de organização social e nos modos de produção, na linguagem e nos instrumentos produzidos ao longo da história.

O fato importante que reside nas significações que compõem a consciência individual é que elas nem sempre refletem o que o seu fenômeno expressa de imediato. Essas significações, que foram apropriadas e que constituem o conteúdo subjetivo da consciência do indivíduo, não refletem apenas seu conteúdo objetivo, mas também as condições objetivas em que tais significações foram apropriadas. O modo de vida em que são estabelecidas as relações vitais dos homens representa uma dupla determinação na consciência humana. A primeira consiste nas formas em que são realizadas as apropriações das significações históricas e sociais pelos indivíduos. A segunda, decorrente desta, constitui a autenticidade dos reflexos do conteúdo objetivo dessas significações, generalizadas pelos indivíduos, indispensáveis para o seu desenvolvimento humano e social.

A estrutura da consciência do homem é transformada concomitantemente pela estrutura de sua atividade vital. Dessa forma, “a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são, coincidem, pois, com sua produção, isto é, tanto com o *que* eles produzem quanto como a maneira *como* produzem” (Marx; Engels, 1998, p. 11).

O reflexo psíquico apresenta-se de forma consciente ao indivíduo quando há uma coincidência na relação interna entre sentido e significado. O sentido integra o conteúdo da consciência, sua significação objetiva, ou seja, “é o sentido que se exprime nas significações (como motivo nos fins). (...) o sentido pessoal traduz precisamente a *relação* do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados” (LEONTIEV 1978b, p. 98). No entanto, é necessário entender como essa relação entre sentido e significado é representado na estrutura da atividade humana, a fim de promover o reflexo psíquico consciente.

Leontiev (1978b) diz que foi a complexificação das operações de trabalho e do uso e fabrico dos instrumentos que desempenharam uma primeira transformação importante para o alargamento do domínio consciente, além de um aprimoramento nas formas e relações da atividade de produção. A subordinação de várias ações, como meio para realizar uma ação principal, transformou-se em operações. Assim, a fabricação de instrumentos como meio de realizar ações, que antes constituíam ações parciais, conscientes de seu fim, agora se descobrem como operações.

A tomada de consciência das operações é possibilitada pela mudança do seu conteúdo na estrutura da atividade. Diferentemente dos instrumentos fabricados nos primórdios, que realizava apenas uma adaptação dos objetos às condições da ação, o fabrico de instrumentos especializados exige a distinção e a consciência das operações (LEONTIEV 1978b, p. 105). A produção de um instrumento desse tipo tem como efeito e como fim uma operação de trabalho, materializado nesse objeto.

Uma outra transformação que ocorre no desenvolvimento consciente é determinada pela transformação da atividade. A produção realizada por uma ação – que possuía um caráter consciente e um motivo próprio – transforma-se em atividade. Isso se deve ao surgimento da divisão técnica do trabalho, em que uma ação não corresponde mais à totalidade do seu objeto. A ação agora tem seu motivo deslocado para os fins, ou seja, comporá uma atividade única, tornando o motivo consciente. Portanto, no decorrer do desenvolvimento dos modos de produção e, principalmente, eles, “a cada novo estágio da divisão do trabalho, determinam igualmente as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (MARX; ENGELS, 1998, p. 12). Os diversos estágios que acarretam uma complexificação crescente nas atividades de trabalho, resultaram nessa dupla transformação da ação: em operação – pela fabricação especializada de instrumentos, representando os meios conscientes de realização da ação – e em atividade – pela divisão técnica do trabalho – em que os motivos da ação se transferem para os fins e, com isso, a ação tem seu objeto na atividade e resultam na tomada de consciência dos motivos, como fins conscientes.

O fato importante que reside nos motivos conscientes e, por conseguinte, os fins da atividade refletidos e percebidos pela consciência, é que essa mudança tem um duplo significado na vida humana. É possível compreender, conforme Leontiev (1978b, p. 107-108), como no decorrer da evolução histórica das sociedades, ocorre a tomada de consciência das relações de produção material e, também, das relações humanas – organização racional dos modos de produção e dos laços familiares. Da mesma forma, compreende-se como ocorre psicologicamente o surgimento, o desenvolvimento e a transformação das necessidades.

No âmbito da estrutura da consciência, Leontiev (1978b, p. 107-108) ressalta que “a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade”. A satisfação de tal necessidade encontra sua determinação no objeto da atividade. Por sua vez, o que motiva o indivíduo a executá-la é o seu fim, determinado pela aquisição do seu objeto. No exemplo da atividade da caça, apresentado anteriormente, o que motivou o batedor a espantar o animal estava no fim da atividade, isto é, capturar o animal para torná-lo um alimento.

Ocorre que na produção de objetos de consumo, como um meio de satisfazer as suas necessidades, o resultado dessa ação, quer dizer, o objeto produzido nessa atividade, transforma-se em motivo para uma nova atividade que, por suas vez, faz surgir uma nova necessidade ao indivíduo. Leontiev ressalta ainda, nessa lógica de produção, que as atividades além de produzirem objetos para satisfação das necessidades humanas, produzem igualmente necessidades para novos objetos que contenham

em si, a satisfação de uma necessidade por intermédio de objetos novos – objetos de consumo – só pode conduzir a dar um sentido biológico adequado a esses objetos e fazer de modo que futuramente a sua percepção suscite uma atividade que vise a sua posse. Trata-se da *produção* de objetos que servem para satisfazer uma necessidade. Para o fazer, o consumo – sob qualquer forma que se produza – deve conduzir ao reflexo dos meios de consumo, como sendo o que deve ser produzido. Psicologicamente, isso significa que os objetos – meios de satisfazer as necessidades – devem aparecer à consciência na qualidade de motivos, ou seja, devem manifestar-se na consciência como imagem interior, como necessidade, como estimulação e como fim (LEONTIEV, 1978b, p. 107-108).

É essa a dinâmica da formação de motivos a níveis superiores que permeia o surgimento de novas necessidades para os indivíduos. No entanto, a tomada de consciência dos motivos, decorrente da transformação na estrutura da atividade – mediante o deslocamento da ação para os fins – nem sempre corresponde a uma necessidade biológica natural. Desse modo, retomando o primeiro ato histórico (MARX; ENGELS, 1998, p. 22), compreendemos como a ação para satisfazer as necessidades humanas de sobrevivência e, igualmente o seu produto, suscita novas necessidades. Este processo ocorre porque os objetos adquiridos nas atividades dos indivíduos apresentam-se à consciência como uma nova necessidade.

A condição das ações estarem orientadas a fins conscientes é engendrada não apenas pela estrutura da atividade psicológica do indivíduo, mas também pelas condições de produção da sua vida material. É necessário que haja uma coincidência entre os sentidos e os significados, possibilitada pela consonância da ação desenvolvida pelo indivíduo em relação àquilo que a define, justificando conscientemente seu fim. Quando não existe a coincidência entre sentido e significado é preciso estabelecer outras estruturas na consciência.

Esses elementos apresentados constituem pressupostos concretos para o entendimento da gênese dos processos de alienação e das contradições presentes na esfera do ser social. As atividades desenvolvidas pelos indivíduos não correspondem às suas necessidades biológicas. Elas são determinadas pela estrutura dos modos de produção historicamente determinados, atualmente regida pela sociabilidade do capital.

A tomada de consciência das significações que permeiam as atividades e as motivações tanto naturais como sociais e que desencadeiam incessantemente novas necessidades é um dos elementos que permite ao ser humano ter ações mais efetivas frentes aos desafios na luta de classes. A identidade – traduzida pela relação entre sentido e significação – condicionada tanto pelas formas de atividade humana quanto pelas formas psicológicas, determina o desenvolvimento dos conteúdos essenciais na formação da estrutura da consciência humana.

3.1.3 O papel da linguagem no processo de complexificação do ser social

A análise do papel da linguagem no complexo do ser social pressupõe abordar os elementos que constituem o seu objeto, isto é, os conteúdos e os processos que realizam o desenvolvimento ontogenético humano: a reprodução do gênero do ser social. A linguagem, conforme Leontiev (1978b, p. 184), “é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por conseqüência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência”. Indicamos como elementos importantes desse processo a linguagem e a fala e, respectivamente, sua dinâmica na estrutura da consciência.

A estrutura da consciência humana, como apresentado na seção anterior, é ineliminavelmente articulada com a estrutura da atividade externa que forma uma unidade psíquica. Isso ocorre porque a atividade interna e externa possuem uma estrutura em comum que permite a transição recíproca dos elementos da atividade prática, desenvolvidas na vida social, à atividade mental interna, e vice-versa. (LEONTIEV, 1978a).

Nesse sentido, poderíamos questionar qual o mecanismo mediador, na práxis social, que contribui para a transição entre as esferas da atividade mental interna e atividade externa. A linguagem é a mediadora das relações sociais e promove o intercâmbio entre a atividade mental interna e a atividade externa dos indivíduos. Decorrente da hominização e humanização, atrelado às complexificações do trabalho, é a palavra e, simultaneamente, o signo, que irão representar sistematicamente na forma de significações as objetivações que foram produzidas historicamente na consciência dos homens.

A fala, na sua origem, cumpria a sua função na medida em que viabilizava a comunicação verbal e a transmissão de certos conteúdos. No entanto, com o surgimento da palavra, a linguagem não se limita à ação de comunicação no intercâmbio entre os indivíduos.

Essa vai constituir uma significação social objetivada nas relações sociais, uma consciência real e prática.

Com o desenvolvimento da divisão social do trabalho, característico da sociedade de classes, outras transformações ocorrem na estrutura da consciência humana, condicionada às exigências das atividades. A nova estrutura da consciência, de acordo com Leontiev (1978b), vai sofrer tanto transformações essenciais – modificação na relação do sentido e das significações – quanto transformações capitais – surgimento de processos psíquicos especificamente internos.

As transformações capitais na estrutura da atividade mental interna vão desencadear uma separação na função da palavra. Desse modo, a palavra que tinha como especificidade a comunicação verbal, desempenhará agora exclusivamente uma função teórica na atividade coletiva: a organização e a orientação na atividade prática. A palavra como *atividade autônoma* é resultante “da separação da função teórica, cognitiva e a sua função de comunicação propriamente dita” (LEONTIEV, 1978b, p. 115).

Nessa mesma perspectiva, devido ao progressivo desenvolvimento da sociabilidade e da diferenciação no trabalho, a fala, que na sua origem exercia uma função de apropriação e transmissão dos conteúdos veiculados na práxis, realiza separadamente as posições teleológicas primárias - voltadas diretamente à transformação da natureza - e as secundárias - destinadas a convencer os indivíduos a agir desta ou daquela maneira.

Essa nova estrutura do trabalho, que confere ao indivíduo realizar operações na produção de valores de uso, só pode se efetivar quando mediadas por posições teleológicas secundárias. Assim, a posição teleológica secundária possui como conteúdo de sua finalidade, objetivar na consciência de um outro - individual ou de um grupo – a realização de posições teleológicas já estabelecidas. O objeto das finalidades secundárias, como afirma Lukács (1981, p. 56),

já não é um elemento da natureza, mas a consciência de um grupo humano; a posição do fim já não visa a transformar diretamente um objeto natural, mas, em vez disso, a faz surgir uma posição teleológica que tenha, porém, como objetivo alguns objetos naturais; da mesma maneira, os meios já não são intervenções imediatas sobre os objetos naturais, mas pretendem provocar estas intervenções por parte de outras pessoas.

A divisão técnica e social do trabalho, além de compor uma nova estrutura da atividade material humana, desenvolve uma reestruturação das capacidades e habilidades da estrutura da consciência humana. Fundamenta-se na capacidade de realizar posições teleológicas secundárias, base indispensável no desenvolvimento dessa nova forma social de produção.

Quando retomamos o debate das funções da fala, assinalamos que o estudo ontológico do pensamento e da linguagem, mais especificamente, a palavra e o conceito, não podem fundar sua análise desvinculada do complexo que a originou. Tomá-los isoladamente, mesmo compreendendo-os como uma função estritamente humana, não possibilita o conhecimento efetivo desses elementos, inclusive de suas determinações na formação humana. A necessidade de captar o real pela consciência, os conhecimentos realmente efetivos e as relações causais - indispensáveis na orientação de uma ação que tem por objetivo produzir algo novo - é um processo impulsionado pelo trabalho. Esse impulso de generalização na relação teleologia e causalidade funda ontologicamente toda a estrutura da consciência do ser social.

O pensamento e a linguagem coexistem como resposta a uma necessidade fundante do complexo do ser social. Possibilitam aos indivíduos, a partir das finalidades socialmente postas, capturarem os elementos e suas cadeias causais pela subjetividade. Essa os organiza em forma de objeto ideal e os orienta na atividade material - em forma de operações e ações - para objetivar/exteriorizar novos elementos ontologicamente distintos do ser.

A linguagem e os outros elementos que dela decorrem não mantêm, na evolução do complexo, a sua forma originária. A totalidade social apresenta, a cada momento, novas necessidades inerentes ao desenvolvimento histórico e social do gênero humano, desencadeando reestruturações da consciência, tanto na linguagem quanto no pensamento, pela atividade do trabalho.

Portanto, na medida em que o trabalho vai se desenvolvendo, é a linguagem o elemento que vai operar como mediador na conexão entre as objetivações desta estrutura de atividade e a consciência dos indivíduos. O fato importante com relação à linguagem consiste que, na sua forma ulterior, é a palavra como reflexo generalizado da realidade que vai operar na estrutura da atividade interna. Ela organiza e orienta o pensamento dos indivíduos contribuindo para a efetivação e a complexificação das relações sociais e os modos de produção.

Aqui também a separação da função de comunicação verbal e da função teórica da palavra é decorrente da divisão social do trabalho. A especificidade da função teórica como atividade autônoma consiste na sua utilização como organização e planificação dos processos produtivos no trabalho. Podemos perceber, nesse constante processo de diferenciação e complexificação que vai caracterizando o trabalho, como a formulação de posições

teleológicas secundárias torna-se a ação mais específica na função planificadora desta atividade.

Ao retomarmos a idéia do ser social como complexo de complexos, podemos verificar então que a linguagem se constitui como um complexo parcial. A articulação entre os complexos parciais e o momento predominante do ser social é estabelecida pela totalidade social. Conforme Lessa (2007, p. 92),

a mediação que se interpõe entre o momento predominante e todos os complexos parciais é a totalidade social. Dessa forma, a totalidade social é, para Lukács, a mediação ineliminável entre o *momento predominante* exercido pela troca orgânica homem/natureza via trabalho e a história de *cada um dos complexos parciais*.

Para Lessa (2007, p. 93), o complexo parcial da fala surge relacionado com a necessidade da *intentio recta*, necessidade de captar pela consciência as determinações mais concretas do real “para poder operar posições teleológicas com cada vez mais probabilidade de sucesso, aliada à necessidade de generalização subjetiva e objetiva dos resultados concretos da práxis”.

A fala e sua decorrente objetivação em forma de palavras e conceitos é originada numa relação de espontaneidade e necessidade da práxis cotidiana dos indivíduos. Lessa (2007, p. 94), argumenta, em decorrência da fala, que a função de “dar nomes” não significa apenas generalizar as objetivações produzidas em forma de conceito, implica “universalizar a singularidade nomeada”. O conceito desenvolve sua função social na medida em que sua significação contempla as determinações de seu objeto na realidade concreta, ou seja, “conecta dialeticamente a universalidade do nome e a particularidade do objeto concreto nomeado”. O acaso (espontaneidade) e causalidade (objetividade) são os momentos “reflexivamente determinantes em toda processualidade social, não havendo qualquer contraposição mecânica, excludente, entre estes dois momentos igualmente reais, ainda que opostos, da processualidade concreta” (LESSA, 2007, p. 96).

A conceituação, mesmo realizada em condições espontâneas, tem como objetivo mais específico a generalização dos significados dos instrumentos e das relações sociais em palavras. Essas significações são abstraídas pela subjetividade e vão compor o conteúdo da consciência e o conteúdo do gênero humano. Elas são apropriadas, modificadas e reestruturadas de geração em geração. Um dos elementos envolvidos nesse processo é a educação.

As significações produzidas pelo gênero humano, objetivadas nos produtos de sua atividade, independentemente de possuírem uma base ontológica fictícia ou não, formam o conteúdo e o conhecimento histórico-cultural da humanidade em cada geração. O trabalho,

para sua efetivação, necessita que suas operações e ações sejam apropriadas pelos indivíduos. Não apenas o conteúdo da produção deve ser assimilado para seu desenvolvimento, mas também as habilidades e aptidões da atividade. Os processos produtivos que transformam o trabalho

de forma de atividade em forma de ser. (...) manifesta-se como um processo de encarnação, de objetivação nos produtos da atividade dos homens, das suas forças e faculdades intelectuais e a história da cultura material e intelectual da humanidade manifesta-se como um processo, que exprime sob uma forma exterior e objetiva, as aquisições do desenvolvimento das aptidões do gênero humano (LEONTIEV, 1978b, p. 176-177).

As primeiras apropriações para o domínio do homem do seu meio social são realizadas pela linguagem – comunicação – que mediatiza a sua relação com os outros indivíduos e, conseqüentemente, com as objetivações do gênero. Contudo, além das apropriações desenvolverem nos indivíduos o princípio fundamental da ontogênese humana, constituem-se igualmente nas bases da produção e reprodução de existência do seu gênero. Duarte (1993, p. 36) ressalta que “a objetivação e a apropriação enquanto processos de reprodução de uma realidade já existente, não se separam de forma absoluta da objetivação e da apropriação enquanto geração do novo”. Assim, quando reproduzimos um conhecimento ou capacidade apropriada, algo novo se objetiva, desenvolvemos uma nova capacidade, uma nova perspectiva que anteriormente não estava presente.

O conteúdo sócio-histórico da dinâmica objetivação/apropriação promove uma modificação nas estruturas da consciência humana que acarreta concomitantemente em novas formas de reflexo e comportamento. Essa modificação é decorrente do conteúdo das apropriações e das atividades realizadas pelos indivíduos. O conteúdo histórico-cultural, no decorrer de seu desenvolvimento, vai se complexificando e determinando novas formas de reflexo e comportamento nas novas gerações. A constante formação de novas estruturas da consciência decorre, no desenvolvimento do indivíduo, das necessidades impregnadas nas propriedades objetivas dos elementos que são apropriados. O ato de se apropriar não consiste em uma adaptação imediata aos objetos, pois requer uma ação consciente e intencional com os elementos a serem objetivados e mediados pelas objetivações já apreendidas e elaboradas pelo indivíduo.

Queremos ressaltar que a reflexão desenvolvida busca explicitar o significado do papel da linguagem nos processos de objetivação/exteriorização e objetivação/apropriação no desenvolvimento histórico da práxis social como um dos elementos fundantes para a compreensão do processo do ser humano. E é nesse processo que se encontra a educação.

3.2 A gênese da educação no complexo do ser social

Diante das exigências que interpõem os indivíduos no processo de complexificação da sociabilidade, as necessidades oriundas da constituição do indivíduo como gênero humano não são mais, necessariamente, assentes pelo trabalho. De fato, “cada indivíduo *aprende* a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 1978b, p. 285). Todavia, o indivíduo, na qualidade de ser social deverá se apropriar das significações objetivadas pelos complexos – história, economia, lingüística, leis, comportamentos – estabelecidas e regulamentadas socialmente, apropriações essas que constituem os fundamentos basilares para que os indivíduos possam desenvolver as atividades humanas.

Portanto, a dinâmica objetivação/apropriação representa, no contexto desse trabalho, a necessidade ineliminável dos indivíduos apropriarem-se dos conhecimentos e significações produzidas pelas gerações precedentes – função primordial da educação - sem a qual não poderiam desenvolver uma atividade que promova a satisfação das necessidades essencialmente humanas. Duarte (1993, p. 39) afirma que “cada geração tem que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações”. Assim, a apropriação da humanidade objetivada é elemento primordial para o indivíduo constituir-se como ser singular, fazendo desse conteúdo “os órgãos da sua individualidade”.

O indivíduo, entendido aqui como uma síntese da totalidade social, precisa desenvolver uma consciência além de si, quer dizer, necessita apropriar-se de conhecimentos que promovam não somente a sua formação humana, mas também que eleve o gênero humano ao desenvolvimento de uma consciência para si. A formação de um gênero mais elevado vai além da compreensão dos indivíduos reprodutores sociais, mas os remete a uma autoconsciência do seu caráter de ser social.

Devido ao desenvolvimento do complexo do ser social, a crescente diferenciação e complexificação das demais atividades humanas, o nível de objetivações produzidas pelos homens acumularam-se extraordinariamente. As necessidades que emergem na constituição do indivíduo ser social, não se satisfazem mais exclusivamente pelo trabalho, pois, no transcorrer do desenvolvimento histórico e cultural do gênero,

o trabalho apenas pode se efetivar quando atende a necessidades sociais que não mais pertencem diretamente à troca orgânica entre homem e natureza. O trabalho, portanto, apenas pode se realizar no interior de um conjunto global de relações sociais mais amplas que ele próprio: apenas no interior da reprodução socioglobal pode o trabalho se efetivar enquanto tal (LESSA, 2007, p. 60).

O desenvolvimento da sociabilidade determina, na relação entre os homens, o surgimento de complexos parciais que respondam aos novos desafios e problemas desencadeados pela totalidade social. Em suma, “é o movimento da totalidade social o momento predominante na gênese e desenvolvimento de cada complexo social particular” (LESSA, 2007, p. 102).

É a *educação* que, orientada pela evolução do trabalho, responde como impulso ao desenvolvimento do gênero a patamares superiores. As apropriações realizadas, mesmo que espontaneamente, constituem um ato educativo, conduzem o indivíduo a uma aprendizagem.

A educação não é um tema abordado na sua especificidade nas obras de Lukács. Porém, consideramos que a compreensão da ontologia do ser social oportuniza-nos a base concreta da formação do ser para analisar a gênese da educação e seu papel nesta formação. Para tanto, realizaremos algumas indicações que nos possibilitam compreender a educação como um complexo parcial mediado pela totalidade social, que é impulsionada pela atividade do trabalho.

A educação tem sua gênese fundada em uma necessidade inerente ao processo de produção e reprodução da sociabilidade. As atividades humanas, devido a crescente complexificação da sociabilidade, se apresentam cada vez mais exigentes em relação ao desempenho de aptidões e conhecimentos dos indivíduos. Leontiev (1978b, p. 284) argumenta que,

Cada geração começa, portanto, sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivadas dessa língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. (...) o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

A espontaneidade característica das apropriações que se realizam na cotidianidade das relações dos indivíduos não responde às necessidades apresentadas nas atividades sociais.

O pensamento conceitual, oriundo de uma apropriação intencional e consciente a partir de conteúdos científicos, não se constrói com base na espontaneidade. É necessária uma relação ativa com os conteúdos que oportunizem a preparação de sujeitos de acordo com as necessidades universais do gênero que estejam em consonância com as necessidades do desenvolvimento social global.

A educação, diferentemente da fala, como apresentada anteriormente, não surge de uma espontaneidade, tampouco se constitui uma categoria universal. Tanto a educação quanto a fala apresentam uma relativa autonomia em relação ao desenvolvimento social global. A educação garante a efetivação de sua especificidade decorrente do desenvolvimento de suas legalidades estabelecidas num estágio precedente. Esse desenvolvimento desdobra-se como continuidade ou ruptura dessas legalidades. Contudo, o fato de a educação ser um complexo que tem seu momento predominante estabelecido pelo devir-humano dos homens, “mais uma vez é o movimento da totalidade social que coloca as questões e delinea o horizonte de possibilidades para as respostas. Sendo esse horizonte sempre social, ele pode ser – e é – a todo momento alterado pela práxis”.(LESSA, 2007, p. 101).

O complexo da educação contém internamente um caráter contraditório. Esse fato é verificado quando refletimos sobre a sua natureza e especificidade. De acordo com Saviani (2005b, p. 13), a educação constitui “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. A natureza da educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, quer dizer, uma ação ativa e intencional de apropriação dos elementos historicamente produzidos, que viabilizam o desenvolvimento de sua humanidade e a produção de sua existência.

Este complexo tem sua origem numa necessidade mediada pelo complexo social global, constituindo-se numa resposta aos desafios apresentados no devir-humano. Ele tanto atende às singularidades individuais do gênero quanto promove a manutenção e o desenvolvimento das relações de dominação que fundamentam aquelas de produção da sociabilidade. Mesmo estando voltado para a perspectiva da formação humana, o complexo da educação contribui para o processo de manutenção das contradições constitutivas dos processos de produção e reprodução social. No caso da sociabilidade regida pelo capital, contribui para o processo de manutenção ou superação da condição de alienação.

Para a superação da contraditoriedade presente na reprodução do gênero humano, que se traduz nos fundamentos desta sociabilidade, é necessário que os indivíduos elevem a sua consciência de um ser em-si a um ser para-si. Contudo Lessa (2007, p. 116) ressalta que ao permitir

ao gênero humano se reconhecer como demiurgo de sua própria História, ao possibilitar a consciência, sempre em escala social, de que indivíduos e sociedade são pólos de um mesmo ser e que, por isso, compartilham da mesma história, essa nova sociabilidade funda uma *nova necessidade*, qual seja, a superação da dicotomia indivíduo/gênero, a superação da cisão, tipicamente burguesa, do ser humano em *citoyen* e *bourgeois*. Tal superação requer, por um lado, que a práxis construa complexos sociais mediadores que permitam a explicitação e o reconhecimento coletivo das necessidades postas pelo desenvolvimento humano-genérico. E, por outro lado, que, nos atos teleologicamente postos pelos indivíduos, predominem valores que encarnem as necessidades do desenvolvimento da generalidade humana.

Explicita-se dessa forma que a superação da dicotomia no complexo da educação não se restringe às determinações internas a ele, uma vez que tem sua gênese e seu objeto determinados pelas mediações da totalidade social.

O objeto da educação apenas pode se efetivar em sua totalidade mediante a mediação de outros complexos, como a economia, a política, a moral etc. Todos esses elementos particulares formam o conjunto de determinações que condicionam a efetivação da especificidade e do objeto da educação. Nesse aspecto é que se concretizam os elementos da contradição na esfera desse complexo. A não compreensão da articulação do conjunto de complexos cujo objeto central é a educação conduz a uma ação educativa que se limita a reprodução da sociedade. Porém, dado seu caráter contraditório, a educação pode contribuir para a constituição dos elementos que possibilitam a superação do atual modelo de sociabilidade.

É nesse contexto múltiplo que se situa o papel da educação no complexo do ser social. Esse complexo oportuniza aos indivíduos a transmissão dos conteúdos históricos e culturalmente produzidos e o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas. Sua efetivação pela prática pedagógica, tem um caráter fundamental na formação dos indivíduos: “ser a mediadora entre a vivência em-si, espontânea, da genericidade e a condução consciente da vida pela relação também consciente com o processo histórico de objetivação universal e livre do gênero humano, pela ascensão à genericidade para-si”. (DUARTE, 1993, p. 119-121).

Em síntese, é a essência teleológica do trabalho que atua no movimento do dever-ser dos sujeitos, determinando sua consciência e seu comportamento, consigo mesmo e nas relações sociais que, mediada e orientada pelos complexos, formam a totalidade social que constitui o gênero humano. É no movimento com gênese pelo trabalho que conseguimos compreender o homem, a sociedade a educação e a aprendizagem, mas não somente compreender o seu significado em-si. Uma análise ontogenética de tais elementos possibilita

vislumbrar a sua essência e concomitantemente a totalidade de suas determinações neste complexo do ser social.

4 A GUIA DE CONCLUSÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA AMPLIAÇÃO DO DEBATE NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

Uma formação realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital.

Ivo Tonet

Os aprofundamentos teóricos desenvolvidos no decorrer dos capítulos deste trabalho pretenderam subsidiar a questão central que realizamos em relação à Proposta Curricular de Santa Catarina, ou seja, apresentar os limites e possibilidades frente às suas proposições teórico-pedagógicas. Para responder a tal questão, dedicamo-nos ao estudo teórico-ontológico dos conceitos sociedade, educação, homem e aprendizagem – indicados pelo Documento como centrais – a fim de obter uma discussão sólida sobre seus fundamentos.

Neste capítulo apresentaremos uma crítica explanatória às abordagens que subjazem às proposições teórico-pedagógicas da Proposta Curricular representadas pelos conceitos indicados. Essa discussão e orientação teórica nos permitem demonstrar os limites dos pressupostos teórico-pedagógicos do Documento, apontar algumas críticas direcionadas ao seu conteúdo norteador e apresentar algumas reflexões no sentido de indicar as possibilidades objetivas de efetivação das suas proposições em consonância com sua abordagem teórica. Para tanto, é necessário apresentarmos alguns pressupostos que constituem a diretriz teórico-filosófica da Proposta Curricular – o materialismo-histórico e dialético – para compreender o seu projeto social.

Tonet (2005a, p. 129-131), em seus estudos sobre a emancipação humana na perspectiva marxiana, afirma que a teorização “inscreve-se na tradição de preocupação com a construção de uma sociedade justa, fraterna, igual e livre” e que, para Marx, a emancipação humana constitui um outro nome para comunismo, isto é, o conjunto de uma nova forma de sociabilidade. Conforme o autor, Marx divide a história da humanidade em dois grandes períodos: a Pré-história e a História. “O primeiro vai dos primórdios da humanidade até a extinção das classes sociais. O segundo começaria com a extinção das classes sociais, com tudo o que elas significam, e abriria um novo período, radicalmente diferente, da autoconstrução humana”. É nesse sentido que Marx afirmava que o importante a ser feito era delinear os parâmetros ontológicos que norteiam os pressupostos da emancipação humana e das condições objetivas para esta nova forma de sociabilidade. Essa tarefa de delinear os parâmetros ontológicos e as condições objetivas inicia-se pela análise do trabalho que, para Marx, constitui o fundamento ontológico do ser social.

Isto significa não só que ele é a mediação que permite o salto ontológico da natureza para o homem, como também continuará a ser este fundamento na medida em que é 'condição natural eterna da vida humana', independente da forma como ele se realize. (...) que, embora sendo a dimensão fundante do ser social, ele não o esgota. Que a partir dele e, às vezes como desdobramento de germes já existentes no seu interior (caso da linguagem, da educação, da ciência, etc.), surgem inúmeras outras dimensões. De modo que o ser social é sempre um complexo articulado que inclui a dimensão fundante e um conjunto de outros campos de atividade humana (TONET, 2005a, p. 131).

Nessa perspectiva, a matriz de determinada forma de sociabilidade é reconhecida a partir da forma concreta que o trabalho assume nos diferentes momentos da história. “A identificação desse ato, da sua precisa natureza essencial, juntamente com as demais condições de possibilidade, nos permitirá garantir o caráter materialista, isto é, imanente, real, possível, e não apenas imaginável ou desejável desta forma de sociabilidade” (TONET, 2005a, p. 133).

A partir dos pressupostos delineados por Marx, poderíamos questionar que ato fundante estabelece a nova forma de sociabilidade da segunda fase histórica. De acordo com Tonet (2005a, p. 141), tal ato é denominado por Marx de *trabalho associado*, isto é, uma forma de trabalho que determina uma nova relação na totalidade das atividades humanas, caracterizando-se por permanecer diretamente social do início ao fim na produção, na distribuição e no consumo. Diferentemente do modelo de produção capitalista, em que o produto é que domina o produtor e estabelece as finalidades, as condições e as especificidades da produção, no modelo comunista

é o produtor – agora necessariamente sob a forma de “produtores associados”, pois o eixo não é mais o indivíduo como “mônoda isolada”, mas o gênero humano como expressão de uma força geral assumida conscientemente pelos indivíduos – que estabelece os fins (o atendimento das necessidades dos indivíduos) e busca as formas mais adequadas para atingi-los. O fim maior, contudo, não é simplesmente o atendimento das necessidades humanas, mas a própria autoconstrução do homem como um ser cada vez mais humano.

Assim, se é a matriz fundante do trabalho que caracteriza determinada forma de sociabilidade e, por conseguinte, estabelece as relações de produção, as finalidades e especificidades das atividades humanas e sua relação com o gênero humano, então pode-se dizer que a atual forma de sociabilidade em que vivemos, regida pelo capital, é que determina o sentido, as finalidades e as formas de relação nas e entre as atividades humanas. Se neste modelo de sociabilidade, conforme afirma Tonet (2005a), é o produto que domina o produtor e estabelece, conseqüentemente, a reprodução do capital, caracterizado, em sua natureza, na exploração do homem pelo homem e na apropriação da sua essência humana, então podemos afirmar que qualquer atividade que não reflita sobre esses determinantes e, por sua vez, não

tenha como objetivo caminhar no sentido de sua supressão, não estará promovendo mais do que a reprodução e o fortalecimento da lógica do sistema de produção capitalista.

Ressaltemos que uma educação direcionada no sentido contrário da excludência social e tendo como finalidade a formação de indivíduos livres, deverá, sem dúvidas, esclarecer e ter por finalidade em suas proposições a supressão da propriedade privada. Este é um requisito fundamental para a apropriação social emancipada, que significa “a assimilação da multivariada riqueza produzida pela humanidade, ao mesmo tempo em que a expressão multilateral do indivíduo como consequência necessária” (TONET, 2005a, p. 143).

Em consonância com o objetivo da Proposta Curricular, de promover uma formação de qualidade como resultante da melhoria do ensino, tal formação deverá promover aos indivíduos a sua formação integral, mediante a apropriação social dos bens, materiais e espirituais, produzidos na história do gênero humano. Ressaltamos que esta formação implica emancipação humana e, para tal, caberá uma forma de sociabilidade em que existam as condições concretas para que os indivíduos possam ter garantido esse acesso. Em relação às proposições teórico-pedagógicas do Documento – a proclamação de um discurso de formação integral e superação da excludência social –, afirmar tais proposições sem o questionamento das raízes e da natureza da desigualdade social, sem um sólido posicionamento contra a lógica do capital, só poderá contribuir, conforme assevera Tonet (2005b, p. 08), “não importa se consciente ou inconscientemente, para a reprodução de uma forma de sociedade inteiramente contrária às proposições proclamadas”. Estas reflexões nos permitem explicitar e fundamentar alguns pressupostos que configuram os limites da Proposta Curricular, demonstrando, da mesma forma, as fragilidades e inconsistências que cerceiam a sua função pedagógica na práxis social.

Tendo em vista o exposto, identificamos que o conteúdo norteador do Documento apresenta como limite, *a não explicitação das implicações da atual forma de produção capitalista na direção, no sentido e nas intenções das condições concretas de efetivação das atividades humanas*. A abordagem que a Proposta Curricular realiza em relação ao conceito de sociedade não vai além de um significado abstrato, uma vez que as ações humanas, independente das determinações advindas do modelo político-econômico da atual forma de sociabilidade, não sofrem influências do movimento desta totalidade, e atuam independente desta. Cabe refletir que a atual forma de sociabilidade, a sociedade na qual vivemos, na qual somos formados, na qual nós atuamos como educadores e como pesquisadores, é a sociedade capitalista. Então, falar sobre a formação de seres humanos na perspectiva da totalidade da sociedade é não esquecer que estamos inseridos neste modelo de sociabilidade. Estar na

sociedade capitalista não é como alguns poderiam dizer: um cenário, um pano de fundo, a partir do qual nossas análises se desenvolvem. Estar numa sociedade capitalista significa que as relações sociais são mediadas pelo valor de troca.

No entanto, quais seriam as implicações da forma de produção capitalista para as atividades humanas? Os ditames político-econômicos do capital, em seus constantes processos de reestruturação, expressos no campo educativo pelas categorias do neoprodutivismo, neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, assumem novos discursos que, em sua dinâmica de reconversão produtiva, advogam e proclamam mudanças nas políticas e estruturas educacionais. No atual contexto, as transformações materiais nos processos produtivos é que delineiam as bases didático-psicopedagógicas da educação. Saviani (2007) e Duarte (2004), em consonância com esta perspectiva, apontam que os discursos e processos reformistas, resultantes das reestruturações político-econômicas do capital, acabam por expressar na esfera educativa as pedagogias da “exclusão” e do “Aprender a aprender”. As conseqüências objetivas dessas pedagogias são traduzidas pelo esvaziamento da função do professor, a desvalorização da transmissão e apropriação dos conteúdos científicos necessários a uma leitura crítica e coerente da sociedade e seus fenômenos e, o desenvolvimento de uma atividade educativa que reduz o sentido da formação humana a formatação de indivíduos na lógica do dinamismo capitalista, isto é, um sujeito flexível, criativo, autônomo e bem adaptado. Concordamos com a perspectiva apontada pelos autores e, da mesma forma, consideramos que a Proposta Curricular não pode ficar alheia a tal reflexão, pois seu contexto não está descolado e nem imune às determinações tanto políticas quanto econômicas do mercado produtivo.

Outra questão a ser apontada, vinculada com a anterior, reside *na ausência de problematização das estruturas sociais que promovem o quadro de marginalização e excludência na sociedade*. Esse fato pode ser identificado quando a Proposta Curricular aponta como um dos desafios aos educadores a melhoria da qualidade do ensino voltado às classes majoritárias, como possibilidade da superação da excludência social. Nessa perspectiva, o Documento propõe a educação um desafio: caminhar no sentido da reprodução ou da superação da excludência social. A superação residiria na possibilidade da educação, mediante a melhoria da qualidade do ensino e a apropriação de conhecimentos “legitimados como importantes”, formar cidadãos que possam lidar bem com sua realidade sócio-histórica. Dessa forma, as contradições e desigualdades presentes na sociedade seriam resultantes das ações dos indivíduos, somado as determinações acumuladas no decorrer da história da

humanidade, tendo em vista que o Documento compreende a sociedade como um produto das ações humanas, isto é, que os homens formam e transformam a sociedade.

Diante dessas indicações, é possível compreender o porquê da não explicitação das estruturas sociais que promovem o quadro de marginalização e exclusão social. Ora, se a possibilidade de superação desse quadro reside na ação de indivíduos isolados ou na esfera educativa, fica claro que o Documento não questiona os determinantes econômicos e políticos da sociedade capitalista, pois são as pessoas que formam a sociedade e, logo, produzem as contradições sociais. Ressaltamos que essa fragilidade do documento acaba por conduzir a alguns pressupostos característicos da agenda pós-moderna, conforme Moraes (2003, 2007) e Medeiros (2004). Refirimo-nos às abordagens do Documento que pressupõem a *naturalização do capital*, ou seja, suas bases não são questionadas, muito menos problematizadas, deixando claro que o sistema social funciona bem, todos os indivíduos são livres, possuem liberdade de escolha de oportunidades. Logo, se existem problemas sociais, eles devem estar localizados no âmbito dos indivíduos, quer dizer, esses precisam mudar seus comportamentos e desenvolver novas atitudes e habilidades que os enquadrem “adaptem” à sociedade, naturalizando a configuração social vigente. Desse pressuposto decorre um outro princípio definido como *atomismo social*, “que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos” (MORAES, 2007, p. 4). Conforme explicitamos no capítulo III, a esfera do ser social caracteriza-se como uma totalidade, um complexo de complexos, formado pelos complexos particulares (educação, direito, economia, etc.), pelos indivíduos nas suas relações. Dessa forma, a sociedade não pode ser reduzida ao pólo das estruturas (os complexo parciais), nem os indivíduos às suas relações isoladamente.

Esse aspecto pode ser evidenciado na Proposta Curricular (2005, p. 11), quando assume como função social da escola “garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, (...) de modo que cada estudante possa apropriar-se dos conceitos científicos que lhe possibilitem lidar bem com sua realidade sócio-histórica”. Quer dizer, aprender a naturalizar e aceitar a sua condição social, assumindo tal realidade como resultado de suas ações. Meszáros (2007, p. 297) ressalta que não se pode vencer uma força social poderosa por meio de ações fragmentadas de *indivíduos isolados*, e jamais se pode formular

o preceito da educação socialista nos termos de alguns *ideais utópicos* estabelecidos diante dos indivíduos aos quais eles devem supostamente se conformar, em uma esperança bastante ingênua de contrariar e superar os problemas de sua vida social – como indivíduos mais ou menos isolados, porém, “moralmente conscientes” – por meio da força de um *tem de* ser moral abstrato ilusoriamente estipulado.

Nesse sentido afirmamos a necessidade da Proposta Curricular explicitar a situação concreta, isto é, as atuais condições sociais – suas estruturas e nexos – reflexão sobre os objetivos e fins a atingir, as possibilidades e conseqüências dos seus pressupostos adotados em relação à teoria que a subsidia. O documento da Proposta restringe suas proposições teórico-pedagógicas ao aperfeiçoamento e adequação das condições escolares (relação professor-aluno, métodos de ensino, currículo, etc.) sem contribuir com transformações efetivas nas estruturas do sistema educacional. Essa fragilidade pode ser evidenciada ao analisarmos as diferentes versões da Proposta Curricular. No que se refere aos conceitos, a primeira versão aborda os de mundo, sociedade, homem e escola, com a indicação que devem ser compreendidos na sua totalidade. Na segunda versão, os conceitos são reduzidos ao de mundo, de homem e de aprendizagem. Já na sua última versão, amplia-se novamente os conceitos abordados e apresentam os de sociedade, educação, homem e aprendizagem. O aprofundamento conceitual na perspectiva da abordagem teórico-filosófica, é insuficiente nos diferentes Documentos, devido à explicitação abstrata dos conceitos, evidenciando as fragilidades que já apontamos e reforçando a problemática de que “a idéia proclamada pelos proponentes do Documento que a Proposta Curricular estaria em construção” significa mais uma reformulação e não um avanço para sua melhoria. Poderíamos até questionar se a mudança dos conceitos surge no sentido de superação (avanço) ou contradição e/ou, até mesmo, retrocesso em relação as versões anteriores.

Retomando os aspectos que constituem os limites ao Documento, podemos elencar um terceiro pressuposto, que não difere dos anteriores, decorre da mesma problemática corrente. Refirimo-nos ao fato de a Proposta Curricular *não considerar que, para uma formação integral, de indivíduos livres, e excluídos das condições da massa majoritária, ou seja, indivíduos emancipados como supõe a matriz teórico-filosófica adotada do materialismo-histórico e dialético – seja necessário a supressão do modelo de sociabilidade do capital.* Conforme a epígrafe desse capítulo, a formação integral de indivíduos supõe a emancipação humana e esta, a supressão do capital (TONET, 2005b). Essa questão nos conduz a refletir sobre as implicações da necessidade dos debates teóricos no campo da educação na sociedade contemporânea, conforme apresentadas no capítulo II deste trabalho. Ou seja, ao adotar como marco teórico-filosófico o materialismo-histórico e dialético, a Proposta Curricular assume um compromisso ético-político e, respectivamente, deve reconhecer as implicações deste alicerce teórico na práxis social.

Ao eleger uma teoria para fundamentar e justificar um dever-ser pressuposto pelo modelo de Educação a ser adotado pelo Estado de Santa Catarina, isso implica em alguns

posicionamentos e conseqüências na práxis educativa. Negar tal perspectiva é filiar-se a um ecletismo teórico com modelos e proposições abstratas que expressam, de certa forma, um relativismo ontológico. Abordar os conceitos de sociedade, de educação, de homem e de aprendizagem de forma abstrata pode conduzir os educadores à compreensão desses conceitos como desvinculados da realidade objetiva. A conseqüência dessa perspectiva para a atividade educativa seria o desenvolvimento de um pragmatismo cego, conforme Duarte (2004), devido os ideais de um dever-ser para a educação não estarem alicerçados em ações coerentes, sem a clareza de sua direção e de seus resultados, ou seja, do seu compromisso ético-político. Ou, em última análise, deixa subentendido sua filiação a concepções pós-modernas e neoliberais que advogam a falência e a negação do debate teórico e da objetividade, disseminando seus jogos de linguagem em prol de um modelo de educação aliado aos ditames do capital numa clara apropriação e ressignificação de conceitos. Assim, poderíamos afirmar que a Proposta Curricular assume uma postura idealista ao pressupor que, por adotar o materialismo-histórico e dialético como concepção teórico-filosófica, independentemente das condições objetivas de sua compreensão e efetivação, já estaria efetivada e consolidada a função social da escola. Apesar das constantes indicações de importância da clareza teórica para melhoria da qualidade da educação do Estado de Santa Catarina, essa clareza acaba por se estabelecer como mais um limite à efetivação das proposições da Proposta.

O anunciado significado revolucionário que assume a educação nas últimas décadas, longe de estar vinculado a um movimento de transformação das estruturas sociais, moldadas pelos ditames do capital, em prol de uma sociedade socialista, tem se desdobrado a promover uma formação que prepare para as mudanças constantes no limite da vida cotidiana. Dessa forma, transformação acaba por tornar-se sinônimo de reforma, mudanças contínuas para readequação e, portanto, o significado da educação, nesse contexto, é fazer os indivíduos viverem positivamente à altura “dos desafios das condições sociais historicamente em transformação, (...) todo sistema de educação orientado à *preservação acrítica* da ordem estabelecida a todo custo só pode ser compatível com os mais *pervertidos ideais e valores educacionais*” (MÉSZÁROS, 2007, p. 295) grifos do autor.

As proposições de mudanças que vêm ocorrendo na educação abolem *a priori* qualquer mudança estrutural na perspectiva do capital. Esse fato se explicita ao analisarmos nos textos que contemplam suas proposições teórico-filosóficas e metodológicas o apelo a ideais abstratos, valores éticos e morais que nada contribuem para uma educação além dos parâmetros estruturais capitalistas; pois, para obtermos uma clareza objetiva de como ocorre o dinamismo social no atual modelo de sociabilidade do capital, é indispensável uma teoria

revolucionária que capte o cerne e a natureza dos fenômenos estruturais determinantes deste modelo social. Todavia, não basta apenas anunciá-la e fazer-se valer de alguns conceitos de seu vocabulário. É necessário o debate teórico, um aprofundamento sobre suas implicações na educação frente ao atual cenário histórico.

Após apontarmos aquilo que consideramos como os principais limites ao conteúdo norteador da Proposta Curricular, passamos às reflexões sobre em que perspectiva há no Documento possibilidades para a formação integral, isto é, para a emancipação humana, conforme estabelece a matriz teórico-filosófica do materialismo-histórico e dialético. Nosso trabalho, até o momento, deteve-se na problemática relativa ao aprofundamento teórico dos conceitos – sociedade, educação, homem e aprendizagem, apresentando reflexões como contribuição para a efetivação das proposições teórico-metodológicas da Proposta Curricular de Santa Catarina. Entre as proposições, a mais destacada foi a que aponta para a necessidade dos educadores apropriarem-se com clareza dos conceitos indicados, alicerçados no marco teórico-filosófico do materialismo-histórico e dialético, tendo em vista a constituição de uma educação que caminhe na produção da não exclusão social. O Documento indica um caminho a seguir para que se efetivem tais proposições, qual seja: “busca-se compreender que tipo de homem se quer formar, por meio de quais processos de aprendizagem e para qual sociedade” (SANTA CATARINA, 2005, p. 11). Ressaltamos que as abordagens de tipo homem e de sociedade realizadas pela Proposta Curricular são abstratas, pois para o materialismo-histórico e dialético, ter claro que modelo de sociedade e de homem queremos alcançar somente é possível a partir de uma análise da concreta existência da sociedade e dos homens de hoje. A partir dessa resposta, abrem-se as possibilidades para refletirmos sobre que tipo de homem esse modelo de sociabilidade concebe e quais são os métodos de aprendizagem adequados que nos conduzirão a objetivar tal finalidade. Poderíamos questionar se o conhecimento das condições objetivas é suficiente para uma práxis social revolucionária. Para resposta a essa questão, valemos-nos do que afirma Medeiros (2004, p. 31) ao apontar que “a descoberta e correta descrição das estruturas do mundo não é condição *suficiente* para a práxis transformadora; *mas não deixa de ser condição necessária*” (grifos do autor). Lembramos que para tal apreensão, isto é, para o domínio social, necessitamos de uma boa teoria. Ou seja, uma teoria que produza um esclarecimento do cerne do dinamismo do ser social como complexo de complexos.

No sentido de compreender, no interior do Documento da Proposta, suas reais possibilidades frente aos desafios da educação, marcada atualmente pelas crises estruturais desta forma de sociabilidade, valemo-nos de Tonet (2005a) que indica alguns requisitos para

uma atividade educativa que contribua com a emancipação humana nas atuais condições históricas. O primeiro requisito, no sentido de conferir à atividade educativa um caráter emancipatório “é o conhecimento, o mais profundo e sólido possível da natureza do fim que se pretende atingir, no caso, a emancipação humana” (TONET, 2005a, p. 226). Não basta localizar esse conceito isoladamente, mas compreender o conjunto de significações que com ele se articulam, a sua totalidade. O conhecimento e clareza dos fins e objetivos a percorrer é tarefa primordial para uma ação educativa coerente e efetiva aos objetivos da Proposta. Se o objetivo é superar a exclusão social e melhorar a qualidade do ensino e, para tanto, partem de uma abordagem teórico-filosófica que tem como pressuposto a constituição de uma sociedade socialista, obviamente será necessário a apreensão das condições concretas, dos meios que podem conduzir ao fim previamente estabelecido. Nessa perspectiva apontamos que a Proposta Curricular apresenta limites em relação ao aprofundamento teórico dos seus conceitos centrais – sociedade, educação, homem e aprendizagem – e das implicações desta limitação para o avanço nos seus debates. A importância do conhecimento dos conceitos centrais e suas implicações residem na necessidade de sustentar racionalmente esse conjunto de questões que conduzem à clareza quanto ao fim proposto e sua efetivação.

O segundo requisito seria “a apropriação do conhecimento a respeito do processo histórico real, em suas dimensões universais e particulares, uma vez que o processo educativo se desenvolve em um mundo historicamente determinado e em situações concretas” (TONET, 2005a, p. 232). Considerando o requisito apresentado, é necessário refletirmos em que medida a Proposta Curricular poderá contribuir com a melhoria da qualidade do ensino e superação da exclusão social, se tiver por base compreensões equivocadas e até contraditórias sobre as condições teórico-ontológicas e históricas que são fundamentais para concretizar os fins pressupostos.

É nas raízes ontológicas do ser social que se localizam as bases sólidas de compreensão da natureza dos conflitos e contradições sociais. Nessa perspectiva, a Proposta Curricular não pode abdicar de uma análise histórico-concreta dos fenômenos que constituem os objetos a serem superados em seus pressupostos. A sociedade é histórica e, portanto, passível de transformações. Uma das questões no atual modelo histórico a ser enfrentada por uma educação, favorável ou contrária e consciente ou não dessa condição, é a naturalização do modelo social capitalista, reduzindo o papel da educação à adaptação e aos ajustes dos indivíduos ao seu modo. Conforme Medeiros (2004, p. 54), não faltariam exemplos para atestar

que a sociedade capitalista harmoniza-se com (e favorece) as concepções teóricas que contribuem para a dissipação das insatisfações e críticas, ou seja, para a sua reprodução, e entra em atrito com as teorias que, em razão de seu conteúdo explanatório, desmistificam as relações de opressão indispensáveis à própria organização social, ou simplesmente demonstram a transitoriedade históricas das relações capitalistas.

Não é qualquer teoria que se afirme progressista e, até mesmo revolucionária, que conduzirá a uma reflexão e problematização das raízes das contradições sociais, no sentido de contribuir com a transformação social. O conhecimento do processo histórico, a articulação entre o universal e o particular, poderá esclarecer e favorecer o exercício de uma prática educativa emancipatória.

O terceiro requisito apresentado por Tonet (2005a, p. 233) está “no conhecimento da natureza essencial do campo específico da educação”. No terceiro capítulo, realizamos uma discussão sobre a gênese da educação no complexo do ser social. Buscávamos compreender quais as condições concretas que favoreceram o surgimento deste complexo particular no complexo de complexos que constitui a totalidade social. Concluimos nossa investigação com o entendimento que, para conhecer um fenômeno ou momento da realidade, há que se fazer a articulação entre o universal e o particular, isto é, entre o genérico e o singular que, na esfera do ser social, remeteu-nos para a análise ontológica da categoria do trabalho.

Para Tonet (2005a, p. 234), um quarto requisito para uma prática educativa emancipatória reside “no domínio dos conteúdos específicos, próprios de cada área do saber, sejam eles integrantes das ciências da natureza ou das Ciências Sociais e da Filosofia”. Esse aspecto diz respeito à adoção de conteúdos que, longe de promover o desenvolvimento de um pensamento crítico e de consciências emancipadas, estão voltados à adequação empírica dos indivíduos à realidade social vigente. De nada adianta proclamar uma educação socialista, uma concepção dialética de educação, se os conteúdos estão filiados e sustentados pelo irracionalismo do ideário pós-moderno. Nesse sentido, concordamos com Saviani (2005, p. 18) quando afirma que é necessário sair da fase romântica e resgatar o que é clássico, pois o clássico na escola “é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Esse é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização dos conjuntos das atividades da escola, isto é, do currículo”. Enfatizamos também que além do compromisso ético-político do Documento em promover uma educação de qualidade, há que se oportunizar como matéria-prima o saber objetivo produzido historicamente, um saber que esteja voltado para superação da condição de marginalização e opressão social.

Apontamos a necessidade de crítica e reflexão acerca das ilusões e modismos que se apresentam em diversas teorias, que tem como base a desvalorização e falência da apropriação e transmissão dos conteúdos científicos em prol da valorização de uma sociedade de conhecimentos, que legitima o imediatismo, o pragmatismo e a superficialidade. Na verdade, não passam de saberes tácitos com base em construtos subjetivos oriundos de uma realidade cotidiana fetichizada e alienada (DUARTE, 2003). Tais questões devem ser objetos de reflexão à Proposta Curricular, pois interessam de perto à educação como prática social privilegiada. Moraes (2004, p. 354) assevera que como prática social, a educação, por assim ser, “supõe sujeitos, não meros transmissores ou receptores de crenças justificadas que lhes orientem as ações, mas educadores e educandos, na relação no sentido mais profundo desses termos”. Esses sujeitos, segundo a autora, reconhecem o valor dos conhecimentos e verdades como instrumentos de luta, que vão da sala de aula aos movimentos sociais.

O quinto e último requisito apresentado por Tonet (2005a, p. 235) consiste “na articulação da atividade educativa com as lutas desenvolvidas pelas classes subalternas, especialmente com as lutas daqueles que ocupam posições decisivas na estrutura produtiva”. Esse é o compromisso que está explícito na Proposta Curricular de Santa Catarina, isto é, superar a excludência pela melhoria da qualidade do ensino voltado às classes majoritárias. Tal perspectiva não abdica a valorização da apropriação de conhecimentos científicos pelos educandos, pelo compromisso ético-político no desenvolvimento de ações educativas em consonância com uma educação revolucionária e pela coerência na adoção de pressupostos teórico-pedagógicos alicerçados aos fins e objetivos claros de uma concepção teórico-filosófica.

Desenvolver uma educação alicerçada no materialismo-histórico e dialético, ou seja, conceber a educação socialista, com a finalidade de torná-la um “antídoto individualista” aos defeitos e problemas da vida social, constitui mais um ideal abstrato com apelo ao *tem de ser* moral. O papel ideal da educação, no curso da transformação socialista, consiste na intervenção contínua e efetiva por meio da atividade dos indivíduos sociais no processo social em andamento, desenvolvendo neles a consciência social para cumprir com os desafios que surgem nessa tarefa (MÉSZÁROS, 2007).

Para refletirmos criticamente sobre as possibilidades para a Proposta Curricular de Santa Catarina, é necessário também compreendermos seus limites, não descolados do atual modelo de sociabilidade. Concordamos com Tonet (2005a) quando aponta para a necessidade de estabelecer os fins que se desejam atingir e, a partir desses, estruturar os meios mais coerentes e efetivos. E se o fim objetivado pelo Documento é o desenvolvimento da educação

voltado para a emancipação humana, uma formação humana integral, é preciso considerar que esse horizonte será apreensível mediante a supressão do modelo da sociabilidade do capital.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria **Lúcia** de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1989.

ÁVILA, Astrid B.; ORTIGARA, Vidalcir. Realismo Crítico e produção do conhecimento em Educação: Contribuições de Roy Bhaskar. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambú: ANPED, 2005. p. 1-16. Cd-rom.

ÁVILA, Astrid B.; ORTIGARA, Vidalcir. **EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E ONTOLOGIA: uma vindicação a partir de Lukács**. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 2007. p. . Cd-rom.

BHASKAR, Roy. Societies. In: ARCHER, et al. (eds.) **Critical Realism: Essential Readings**. Routledge, London, 1998. Tradução preliminar: Herman Mathow/ Thais Maia. Revisão: Bruno Moretti/ Lílian Paes. Supervisão/Revisão Técnica: Prof. Mario Duayer, UFF.

_____. **Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary Philosophy**. London: Verso. Tradução: Astrid Baecker Ávila (UFPR). Revisão Técnica: Maria Célia M. Moraes (UFSC) e Mario Duayer (UFF), 1993.

DELLA FONTE, Sandra. S. Filosofia da Educação e “agenda pós-moderna”. In: **Anais... 27ª Reunião Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, 21 a 24 de novembro de 2004.

DUAYER, Mário; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Histórias, estórias: morte do “real” ou derrota do pensamento? **Perspectiva: Florianópolis: CED/UFSC**, v. 16, n. 29, p. 63-74, 1998.

_____. DUAYER, Mário. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. In: **Margem Esquerda**. São Paulo: Boitempo, n. 8, pp. 109-130, nov. 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Caderno Cedes**, Campinas: ano XIX, nº 44, abril/1998, p.85-106.

_____. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social de formação do indivíduo**. 2. ed Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3.ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Polêmicas do nosso tempo; 55)

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 86).

____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2004.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 8 ed. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciéncias Del Hombre. 1978a.

____. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte. 1978b.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Boitempo, 2002.

____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3ª ed. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARX, K. **MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA**. In. FERNANDES, Florestan. Marx e Engels História. São Paulo: Ática, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, João Leonardo. **A economia diante do horror econômico**: Sete teses sobre o mundo social (e sobre o conhecimento deste mundo). Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007. Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim.

MINAYO, Maria C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro. HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. **Perspectiva**: Florianópolis: CED/UFSC, v. 17, n. 32, p. 51-68, 1999.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da Teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: _____. **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo rortiano. In: _____. **Iluminismo às avessas**: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

_____. **Iluminismo às avessas:** produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna.** Cadernos de Pesquisa, FCC, v. 34, n. 122, p. 337-357, 2004.

_____. **Indagações sobre o conhecimento no campo da educação.** texto não publicado, 2007.

NORRIS, Christopher. **Epistemologia:** Conceitos-chave em filosofia. Porto Alegre: Artmed, 2007. Tradução: Felipe Rangel Elizalde.

_____. **Qué le ocurre a la Postmodernidad?** La teoría crítica y los límites de la filosofía. Madrid: Tecnos, 1998. Traducción: Michel Angstadt.

OLIVEIRA, Betty A. de. **O trabalho educativo:** reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro – Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 54).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 28ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

RORTY, Richard. **Objetivismo, relativismo e verdade.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

ROSA, Josélia Euzébio da. **O desenvolvimento de conceitos na Proposta Curricular de Matemática do Estado de Santa Catarina e na Abordagem Histórico-Cultural:** Um estudo de relações. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2006.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (org.). **Sobre o construtivismo: polêmicas do nosso tempo.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular.** Jornal n 1. Florianópolis, , 1989a.

_____. **Proposta Curricular:** Duplo Desafio. Jornal n 2. Florianópolis, 1989b.

_____. **Proposta Curricular:** Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos. Florianópolis, Jornal n 3, 1990a.

_____. **Proposta Curricular:** e o processo continua. Florianópolis, Jornal n 4, 1990b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular:** uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos. Florianópolis, 1991.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998a.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998b.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998c.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 8 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

_____. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 37. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

_____. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007 – (Coleção Memória da Educação).

SKRSYPCSAK, Daniel. **PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:** Pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física. UNESCO, 2007.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** Ijuí: Unijuí, 2005a.

_____. **Em defesa do futuro.** Maceió: EDUFAL, 2005b.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciência Social:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente.** 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.