

Ontologia Crítica

e os diferentes objetos na Pesquisa Educacional

Patricia Laura Torriglia (Org.)

NÚCLEO DE PUBLICAÇÕES
NUP

ONTOLOGIA CRÍTICA

e os diferentes objetos na pesquisa educacional

Organizadora

Patricia Laura Torriglia



*Centro de Ciências da Educação
Florianópolis-SC, 2018*

Coordenação Editorial
Patricia Laura Torriglia

Capa, Projeto Gráfico e Editoração
Vilmar Martins

Revisão
Jonhn Mafra

Impressão
Gráfica e Editora COPIART

APOIO
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
CED - Centro de Ciências da Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
EED - Departamento de Estudos Especializados em Educação
NUP – Núcleo de Publicações

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

O59

Ontologia crítica: e os diferentes objetos na pesquisa educacional / organizadora,
Patricia Laura Torriglia ; autores: Patricia Laura Torriglia...[et al.]. –
Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2018.
394 p. : il., gráf., tab.

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-9457-037-6

1. Ontologia - Educação. 2. Pesquisa educacional. 3. Teoria do conhecimento.
I. Torriglia, Patricia Laura.

CDU: 37:111

Este livro é dedicado à professora e amiga Maria Célia Marcondes de Moraes (in memoriam), por seu infinito sorriso de seriedade sem jamais perder a ternura.

Del brazo tuyo he bajado por lo menos un millón de escaleras
y ahora que no estás cada escalón es un vacío.
También así de breve fue nuestro largo viaje.
El mío aún continúa, mas ya no necesito
los trasbordos, los asientos reservados,
las trampas, los oprobios de quien cree
que lo que vemos es la realidad.

He bajado millones de escaleras dándote el brazo
y no porque cuatro ojos puedan ver más que dos.
Contigo las bajé porque sabía que de ambos
las únicas pupilas verdaderas, aunque muy empañadas,
eran las tuyas.

(Eugenio Montale, Poema 5 de Xenia II)

Sumário

APRESENTAÇÃO	07
PREFÁCIO	11
1 - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES AO SER DO REFLEXO: A VIDA COTIDIANA COMO TERRENO FUNDANTE DO PROCESSO DE CONHECIMENTO Patricia Laura Torriglia	21
2 - DIMENSÕES ONTOMETODOLÓGICAS DO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA Margareth Feiten Cisne	53
3 - MEDIAÇÕES GOETHEANAS EM LUKÁCS E A QUESTÃO DO MÉTODO NA ONTOLOGIA CRÍTICA Soraya Reginato da Vitória	97
4 - CURRÍCULO E EMANCIPAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL? Elisandra de Souza Peres.....	131
5 - A DIDÁTICA E SEUS NEXOS COM A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO: ALGUNS APONTAMENTOS ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO OBJETO Débora Cristina de Sampaio Peixe.....	177
6 - CONCEPÇÃO DIALÉTICO-MATERIALISTA DO OBJETO DA GEOMETRIA William Casagrande Candiotto	221
7 - O CONTEÚDO TEÓRICO DOS CONCEITOS DE TÁTICA E ESTRATÉGIA NO ESPORTE Carlos Augusto Euzébio.....	255
8 - O JOVEM TRABALHADOR E O CONHECIMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO Juliana Aparecida Cruz	289
9 - CONFIGURAÇÕES DO PROEJA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO EM SANTA CATARINA Ramiro Marinho Costa	325
10 - ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: CRISE CIVILIZATÓRIA E EFICÁCIA DA ARTE Ronaldo Rosas Reis.....	367
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM ONTOLOGIA CRÍTICA.....	383
SOBRE OS AUTORES E AUTORAS	393

Apresentação

Tinha aprendido, sem esforço o inglês, o francês, o português, o latim. Suspeito, entretanto, que não era muito capaz de pensar. Pensar é esquecer diferenças, é generalizar, abstrair. No abarrotado mundo de Funes não havia senão pormenores, quase imediatos. (Funes, o Memorioso, Jorge Luís Borges).

[...] Não alcançarei o tempo, nem sequer os ponteiros de todos os relógios para controlar os instantes em que somos eternos. Habitantes da chama como o vermelho, vermelho de uma fruta madura. Efêmera, eterna, fatal como o crepúsculo. (Enrique Traverso, 1995).

Pensar é esquecer as diferenças, mas também podemos fazer dos instantes coisas eternas, para que alguns sonhos possam ser reais. Perguntar-me se esperei sem saber sobre este livro seria acreditar que um destino certo estaria me esperando. Ele me fora surgindo (já estava pensado) no momento em que a decisão sobre escrever um livro – que inicialmente pretendia fazer sozinha – teve que reunir outras pessoas. Talvez esse foi o instante em que, como habitantes da flama, o vermelho, surgiu a ideia de fazer o livro com a colaboração de outras pessoas que fizeram parte de meu caminho por dezoito longos anos e, como elas, também abstraídas e sintetizadas na memória do afeto, tantas outras pessoas que culminaram em mim. Leon Felipe, poeta espanhol, escreveu que não temos que acelerar o passo, ao contrário, muitas vezes temos que frear o passo, porque o que importa não é chegar sozinhos, senão ao mesmo tempo e com todos.

Sabemos que, nos tempos atuais, gerar algo coletivo é muito mais necessário que realizar alguma coisa em que só figure um ‘autor’, quando, na realidade e sem desconhecer em termos gerais as especificidades de cada um, os processos de conhecimentos foram sendo suscitados a partir de debates e estudos individuais e grupais e das orientações que foram afetando a matriz de compreensão e apropriação de cada um de nós. Sem perder o constante *vir a ser indivíduo* lukacsiano¹, foi nos unindo (reunindo) uma concepção de mundo e de

¹ G. Lukács: Nascido em 13 de abril de 1885 em Budapeste, Hungria, György Lukács é um dos mais influentes filósofos marxistas do século XX. Doutorou-se em Ciências Jurídicas e depois em Filosofia pela Universidade de Budapeste. No final de 1918, influenciado por Béla Kun, aderiu ao Partido Comunista e no ano seguinte foi designado Vice-Comissário do Povo para a Cultura e a Educação. Em 1930 mudou-se para Moscou, onde desenvolveu intensa atividade intelectual. O ano de 1945 foi marcado pelo retomo à Hungria, quando assumiu a cátedra de Estética e Filosofia da Cultura na Universidade de Budapeste. *Estética*, considerada sua obra mais completa, foi publicada em 1963 pela editora Luchterhand. Já seus estudos sobre a noção de ontologia em Marx, que resultariam oito

sujeito, de formação humana, é dizer, uma determinada ontologia, uma concepção de *ser* alicerçada na materialidade do mundo.

Lukács nos desafiou a “olharmos por dentro”, a mobilizar diferentes elementos e compreensões sem perder de vista a complexidade da totalidade social. Não é uma tarefa fácil mergulhar na busca das mediações nos objetos escolhidos, porque isto requer explanações mais intensas e aprofundadas dos fenômenos. Como diria Tertulian, realizar estudos que nos indicam caminhos em direção a um para si, a pensar o “gênero humano para si” somente pode acontecer com a negação das relações, das estruturas, dos vínculos, das legalidades que aparecem separadas e isoladas como fragmentos na sociabilidade da lógica do capital. Vivemos tempos de negação da totalidade social e suas contradições, que procuram apagar ou diluir em harmoniosas armadilhas o campo das mediações, isto é, desconsiderar aquilo que é uma unidade ontológica. Como diz Martins, “Contra a fragmentação dos saberes predominante no âmbito universitário, a *Ontologia* lukacsiana tem um explícito anseio totalizante.”

Esse anseio de totalidade tem que reunir a luta intelectual e prática da vida, para que não se excluam mutuamente essas partes que constituem o real. E é aí onde Lukács coloca sua *lupa*, como um pensador ímpar de seu tempo e um militante comprometido (62 anos escrevendo, desde 1908 até 1970), sentindo a urgente necessidade social de aprofundar a configuração do *ser social*, buscando a gênese das formas do *ser*, para entender a especificidade do sujeito no qual opera o ser social. A ontologia do ser social pretende dar destaque “à heterogeneidade e à diferenciação extremas do tecido social, opondo uma negação clara ao confisco do indivíduo e à manipulação”, nas palavras de Tertulian.

Lukács buscou desentranhar a trama contraditória do ser social e da razão, da racionalidade, da composição e da estruturação da ideia enquanto um conjunto de imagens e representações que, em relação *de relação* com o mundo objetivo, põe-se em atividade no pensamento. Assim, poderíamos dizer que o *ser do ser cognoscível* implica o *ser do ser da práxis*.

anos depois na *Ontologia do ser social*, iniciaram-se em 1960. Faleceu em sua cidade natal, em 4 de junho de 1971. (Sínteses sobre Lukács retirado do livro Prolegômenos. Para uma *Ontologia do Ser social*. Editora Boitempo).

Este foi e é o desafio do Grupo de Estudos em Ontologia Crítica (Gepoc), que registra seus antecedentes no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC) desde 1997. Importante destacar que, nessa gênese, estiveram presentes a Prof.^a Dr.^a Maria Célia Marcondes de Moraes, que nos apresentou a algumas obras de Lukács, assim como o Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller e o Prof. Dr. Mario Duayer, que nos acompanharam por um longo período, transmitindo conhecimentos que marcaram nosso rumo, mais uma bússola que orientou nosso processo de formação no grupo. Também não podemos deixar de mencionar a sempre presente parceria no Gepoc do amigo e colega Prof. Dr. Vidalcir Ortigara.

Desde este rincão de tempo e de espaço, no âmbito da Linha de Trabalho e Educação do PPGE/UFSC, surgiram estes capítulos que ora apresentamos, partes de oito teses orientadas² por mim. Oito objetos diferentes com uma matriz e concepção de conhecimento que unifica o processo de estudo e de elaboração das teses. Na esteira da compreensão da existência de um mundo objetivo e de sujeitos cognoscíveis, a existência de uma realidade histórica irrefutável, colocamos a relação sujeito e objeto em um processo que favorece a produção do conhecimento. Apelar e reconhecer o rigoroso processo de apropriação, de reflexo da realidade em nosso pensamento, para poder não somente compreender o fenômeno mas também adentrar – muitas vezes, nas bordas – as máximas expressões de síntese da humanidade que estruturam os nexos e as relações que constituem o existente, o *ser*.

Nesse sentido, com maior aproximação, procuramos amarrar e desamarrar os objetos de estudo no campo das mediações, lugar onde as contradições se expressam, onde o objeto se desmancha e, nessa aparente perda do caminho, recompõem-se as compreensões e o sentido, cientes de que devemos tolerar muitas ausências e negações.

Destacamos também, como um frutífero intercâmbio entre os grupos de pesquisa, além dos oito capítulos, e no contexto ontológico marxiano sobre a importância da estética na formação humana, o texto do Prof. Ronaldo Rosas Reis

² Em anexo, apresentamos o Gepoc e as pesquisas dos membros do Grupo.

(Educação/UFF): *Estética e educação: crise civilizatória e eficácia da arte*, outorgando ao livro maiores elementos sobre a dimensão estética e a importância do conhecimento artístico potencializador da sensibilidade humana.

Nossa ambição – e nossa paciência histórica – é continuar estudando e desenvolvendo compreensões e ferramentas teóricas com o intuito de, cada vez mais, comprometer-nos a trazer, na medida do possível, a grande ausente da contemporaneidade: a possibilidade da crítica, da crítica ontológica da atual sociabilidade.

Penso que este livro³ pode ser considerado um instante eterno, um instante que expressa as sínteses de tantas discussões e incertezas, ideias de pessoas em trânsito pela experiência universitária que agora estão na vida, cada uma com sua bagagem, disparando estrelas em outras pátrias, em companhia de outros, que se multiplicam. A todos e a todas minha homenagem!

Patricia Laura Torriglia.

Florianópolis, primavera de 2018.

³ Nosso maior agradecimento ao departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo apoio financeiro para a impressão deste livro.

Prefácio

Ricardo Gaspar Müller¹

Vidalcir Ortigara²

Na obra *Ontologia do Ser Social*, volume II, de György Lyukács, encontramos uma instigante passagem sobre a educação:

É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores. Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida. (LUKÁCS, 2013, p. 176).

Em um primeiro olhar, a passagem estaria diferenciando a ‘educação’ dos animais e a do ser social, porém há mais do que se possa perceber no primeiro instante. Este livro, *Ontologia Crítica e os diferentes objetos na Pesquisa Educacional*, pode ser considerado como uma busca para explicar parte da complexidade do processo educacional do ser humano presente na breve referência lukasiana. Senão, vejamos.

Lukács diferencia o processo de aquisição das destrezas que os animais necessitam para sobreviver e as capacidades e habilidades que os homens necessitam para “reagir adequadamente aos acontecimentos”. Isto é, nos dois

¹ Professor titular aposentado do Dep. de Sociologia e Ciência Política e do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política (PPGSP) da UFSC. Foi coordenador do Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro) e do Núcleo de Estudos das Transformações do Mundo do Trabalho/TMT, ambos da UFSC. Pós-doutorado junto ao NECVU e ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia/IFCS, UFRJ, e doutorado em História Social pela USP.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina com realização de Estágio Sandwich junto a Università di Urbino-Itália. Pós-doutorado junto a Facultad de Psicología da Universidad de La Habana, Cuba. Professor da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Participa do Grupo de Pesquisa: GEPEFE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e escola: conhecimento e intervenção. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica - GEPOC (UFSC).

casos está em voga a existência objetiva dos seres; porém, no caso do ser humano, o processo ocorre com a apropriação do que o gênero humano produziu em seu desenvolvimento histórico, o que exige que cada novo representante ‘tome posse’ de tais produções – o desenvolvimento filogenético – e as incorpore, para garantir sua existência como indivíduo – o desenvolvimento ontogenético.

O processo de agir adequadamente envolve a condição da relação imediatamente oferecida e as características dos objetos e fenômenos com que se estabelece a atuação. A compreensão imediata dos objetos ou fenômenos possibilita agir adequadamente somente a objetos ou fenômenos que se repetem com as mesmas características imediatas. Para agir ou reagir adequadamente a fenômenos ou objetos que não possuam as mesmas características imediatas é necessário que as características gerais dos objetos ou fenômenos sejam compreendidas e conhecidas. Quando estes se apresentarem em novas configurações – os do mundo social apresentam dinâmica cada vez mais acelerada –, o ser humano poderá agir adequadamente, se tiver conhecimento dos elementos decisivos de sua configuração. Esse processo não é possível por meio de conhecimentos que se limitam às propriedades dos fenômenos isolados, às suas características aparentes, o que prepararia o ser humano para reagir somente a fenômenos com características idênticas. Aqui estamos confrontados pela diferença entre a apropriação realizada pelo ser humano e a dos animais, que só os conduzem à adaptação. No ser humano, ao contrário, ocorre uma cadeia de alternativas que demanda (ou implica) a cada momento uma tomada de decisão, uma escolha em relação a uma finalidade, motivada pela objetividade de satisfação de uma necessidade.

Estas breves palavras servem para demonstrar que a temática que os autores e autoras da obra enfrentam nesta coletânea percorre o complexo do processo de conhecimento, ou seja, como podemos nos apropriar das relações essenciais dos objetos e do mundo sem que isto interdite o agir cotidiano da existência de cada indivíduo.

O texto de Torriglia, *Primeiras aproximações ao ser do reflexo: a vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento*, abarca exatamente este processo. Nele, a autora defende a recuperação da obra lukcasiana como manifesta persistência em explicar o presente, com base no materialismo dialético marxiano, como “um instrumento indispensável para entendê-lo e transformá-lo”. Ressalta o complexo educacional como parte da

totalidade social que atua no processo dialético de humanização do ser social no contexto de relações produtivas desumanizadoras do capitalismo, o que isola os indivíduos, dificultando-lhes a compreensão de serem partícipes do gênero humano. “No avesso desse direcionamento, defendemos uma formação humana que contraria a mera reprodução posta nos liames desta sociabilidade do capital, reiterando que é fundamental aprofundar o movimento da vida cotidiana”, enfatiza a autora. A contrapelo do debate corrente, que opõe os conhecimentos estabelecido na vida cotidiana aos conhecimentos científicos, como se os primeiros fossem sua mera reprodução, Torriglia defende, com base em pressupostos lukacsianos, a necessidade de aprofundar o movimento existente entre os dois níveis, que se entrelaçam e interpenetram na dinâmica da vida, em que a gênese e o desenvolvimento de ambos ocorrem em processo de conflitos e contradições. “Nesse sentido analisamos a possibilidade de reconhecer os ininterruptos, inelimináveis e constantes processos de suspensão, retorno e superação, movimentos estes de reprodução da *práxis* social em toda sua amplitude.” A vida cotidiana é capturada em seu processo de heterogeneidade e universalidade, perspectiva que possibilita sua compreensão ampliada, superando os estreitos limites das determinações imediatas ou empíricas e permitindo acesso às objetivações genéricas.

Nesse processo, evidencia-se que as produções ocorridas para além das determinações da vida cotidiana a ela voltam a integrar-se, alterando-a e estabelecendo novas possibilidades de atuação. Isso ocorre em um contínuo histórico, o que não significa uma evolução progressiva e linear, mas repleta de avanços e retrocessos, de conflitos e contradições que se mesclam e superam mutuamente. É nesse processo que os indivíduos, no conjunto das relações sociais, satisfazem suas necessidades, sejam elas de nível básico – “necessidades do estômago” –, sejam do mais alto nível de complexidade – “necessidades do espírito”. O que está em debate, em última análise, é a formação humana que ocorre no processo de transformação teleológica da realidade, o que envolve o conhecimento do mundo objetivo. Não é difícil pensar que, quanto mais complexo e aprofundado for o conhecimento da objetividade, maiores serão as possibilidades de escolha dos sujeitos, em vista da objetivação dos elementos de satisfação das necessidades, isto é, as possibilidades de intervenção e transformação consciente da realidade.

O desvelamento da realidade em seus níveis de maior complexidade exige rigor metodológico. Portanto, o debate relativo às dimensões metodológicas é imperativo. Margareth Feiten Cisne nos demonstra essa relevância no capítulo *Dimensões ontometodológicas do processo de apropriação do conhecimento e suas implicações para a formação humana*. Ainda que sua principal finalidade seja analisar a gênese do processo de apropriação do conhecimento na Educação Infantil, suas reflexões em torno das questões ontometodológicas revelam as bases do complexo de produção dos diferentes conhecimentos, com destaque ao conhecimento teórico, para utilizarmos uma expressão de Davíдов (1978, 1988). O processo de conhecimento humano se realiza pela atividade do ser humano, que, diferentemente da dos animais, não ocorre pela adaptação, mas sim pela apropriação da realidade, pelo reflexo psíquico e fixado em símbolos e signos – a linguagem. As novas gerações apropriam-se das experiências históricas da humanidade pela aquisição destas produções fixadas na linguagem. Cisne procurou expressar “como esse processo ocorre, quais são os movimentos que permitem ao homem tornar cognoscível o mundo objetivo.” Para isso, considera as bases ontológicas, gênese e nexos do desenvolvimento geral do pensamento, por conseguinte do desenvolvimento das funções psíquicas superiores na apropriação do conhecimento. Tal consideração exige a apreciação dos diferentes graus e níveis de apropriação, que, desde sua origem, ocorre por processos mediados pela cultura humana. A infância – primeiro nível de escolarização que difere das relações nucleares familiares – possui relevante papel na formação dos indivíduos, como meio de instrumentalizá-los para interagirem ativamente com a realidade, formando uma personalidade com maior sentido (LEONTIEV, 1978), caracterizado pelas formas sociais superiores, de pensamento, possibilitando que sua formação lhes permita “reagir adequadamente frente a situações novas não previstas” (LUKÁCS, 2014, p. 130).

A atividade estética, que produz importante mediação do ser humano com a realidade, é abordada por Soraya Reginato da Vitória no capítulo *Mediações goethianas em Lukács e a questão do método na ontologia crítica*. A autora procurou aproximar o leitor do exercício desafiador de investigação da dimensão estética na formação humana. Defende que o método que permite esta revelação é o que reconhece o movimento do abstrato ao concreto. Como ela mesma indica em sua análise, Soraya incorpora mediações goethianas presentes na obra lukacsiana como elementos que permitem aprender e desvelar a gênese, os nexos

internos, as mediações, o movimento do processo pelo qual os seres humanos desenvolvem sua sensibilidade pela experiência estética. Nesse percurso, aborda questões de princípio do materialismo histórico-dialético e da ontologia crítica, particularmente do método na abordagem do estudo da estética.

Com foco na particularidade da escola moderna, Elisandra de Souza Peres retoma a relação entre currículo e emancipação no processo de formação das novas gerações. No capítulo *Currículo e emancipação: uma articulação possível?*, a autora observa que tal relação é pouco abordada na produção científica sobre currículo. Ainda que nas abordagens ‘críticas’ a menção à emancipação esteja presente, verifica que o conceito se apresenta abstratamente, sem relação com sua efetividade, neste termos: “o sentido que a emancipação expressa no campo curricular e na política educacional compromete a efetivação das suas mediações pedagógicas e políticas na perspectiva da transformação social”. Para superar tal abstratividade, a autora propõe estudo que relaciona o campo do currículo com o da filosofia pelo enfoque teórico filosófico da ontologia crítica: “Portanto, não se trata, simplesmente, de afirmar ou negar a possibilidade de tal articulação, mas, antes disso, de explicitar de que currículo e de que emancipação estamos tratando, qual a sua natureza, explicar seu desenvolvimento, seus desdobramentos e articulações, suas contradições, limites e possibilidades na processualidade social e, em específico, na esfera educacional”, sentencia Elisandra.

Com preocupação semelhante, mas enfocando a particularidade da Educação Infantil, Débora Cristina de Sampaio Peixe, em seu texto *A didática e seus nexos com a Educação Infantil e o ensino: alguns apontamentos acerca da construção do objeto*, procurou identificar as concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000-2014. Parte do pressuposto de que as diversas acepções de didática assim se constituem por possuírem bases teórico-metodológicas diversas. Ademais, observa a autora, a maioria tem como base um ecletismo de ideias que reverbera diretamente na proposição de organização do ensino. Demonstra que a unidade entre os pressupostos didático-teóricos e a teoria geral do ensino pode ser obtida pela perspectiva de unidade dialética teoria e prática dos pressupostos ontometodológicos da Teoria da Atividade, que contribui “para o desenvolvimento das máximas qualidades do homem desde a Educação Infantil”.

Destacamos que a Coletânea apresenta também estudos de particularidades³ do processo educacional, como o ensino de Matemática, de Educação Física e da Educação dos Jovens. Ressalte-se que as abordagens destes temas acompanham a orientação ontometodológica da crítica ontológica materialista dialética.

No capítulo *Concepção dialético-materialista do objeto da Geometria*, William Casagrande Candioto reflete sobre a materialidade e as respectivas relações deste conhecimento com a realidade física. “O pressuposto é de que o desenvolvimento científico da Matemática, em especial o da Geometria, constitui uma relação importante entre a filosofia e a ciência, na dinâmica da produção do conhecimento da realidade material”. A especificidade desta relação é considerada a partir da compreensão de que a Geometria tem como objeto as formas espaciais e as relações entre os corpos físicos tomados em abstrato. Contrariamente ao postulado pelas perspectivas materialistas mecanicistas e pelo idealismo, o autor reforça o pressuposto materialista dialético de que o objeto da Geometria “é um reflexo e não uma parte constitutiva da realidade física ou uma forma a priori da sensibilidade humana”.

Em outro capítulo, *O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no Esporte*, Carlos Augusto Euzébio mergulha em estudo teórico para explicitar a gênese, a configuração, as mediações e os nexos causais das categorias tática e estratégia. O intuito é configurar o conteúdo teórico de tais categorias com base no debate proposto de Davídov sobre a formação do pensamento empírico e do pensamento teórico, em que a distinção residiria no teor do conteúdo do objeto apropriado: isto é, se o pensamento articula-se pela apropriação das relações essenciais gerais dos objetos ou pelas características de sua manifestação imediata. Tal estudo, ressalta o autor, possui relevância para a organização do ensino, em particular para a área disciplinar da Educação Física, uma vez “que a apropriação do conteúdo teórico dos conceitos propicia as condições mais adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.”

Partindo da análise das condições dos jovens trabalhadores que buscam formação em vista da condição de reestruturação do mercado de trabalho em uma

³ Utilizamos aqui a particularidade como expressada por Rosental e Straks (1960, p. 257-258): “Se denomina particular a un grupo de objetos, fenómenos o hechos que, siendo generales, forman parte al mismo tiempo de otro grupo más general; dentro de este grupo, lo particular se presenta como singular o individual, es decir, como parte de un todo más amplio. Lo particular comprende un conjunto de objetos, que en una relación se presenta como universal y en otra como individual o singular”.

cidade do interior catarinense, Juliana Aparecida Cruz realiza uma análise referente ao trabalho, à educação e aos jovens na conjuntura da sociabilidade capitalista. Seu estudo explicita que os jovens, nesta realidade histórico-social – ainda que com uma formação geral precária, que lhes limita a possibilidade de avaliação mais ampla de sua condição social –, têm clareza da exigência de formação técnico-profissional na dinâmica de recolocação no mercado de trabalho em transformação. No capítulo *O jovem trabalhador e o conhecimento: algumas considerações sobre a relação trabalho e educação*, a autora expõe que os cursos oferecidos pelos programas de aprendizagem constituem uma das alternativas que estes jovens percebem, o que altera seu processo formativo. Os jovens têm que procurar “cursos técnico-profissionais para qualificar sua força de trabalho conforme as regras do mercado. Essas regras estão fortemente apoiadas por estudos que contribuem para escolher qual nova mercadoria poderá permitir a valorização do capital, sejam empresas de armas pesadas, sejam empresas de ensino. Para o jovem, resta escolher o que está disponível e que de certa forma contribuirá para ajudar com a garantia do sustento da família.” As possibilidades, portanto, são muito circunscritas e determinadas, confirmando o pressuposto ontometodológico de que a realidade se encontra sempre condicionada pelo processo histórico do desenvolvimento social.

A Coletânea inclui também uma análise sobre um programa no âmbito das políticas públicas brasileiras de Educação para Jovens e Adultos. O capítulo *Configurações do Proeja nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina*, de Ramiro Marinho Costa, investiga o processo de implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) nos Institutos Federais de Santa Catarina (IFSC). A explanação relaciona o Programa no âmbito da política educacional e seus desdobramentos, adentrando as múltiplas determinações de sua realização. O Proeja é submetido a uma análise crítica que revela seu complexo e contraditório movimento, a fim de, com base neste primeiro movimento de análise – que expõe sua origem, desenvolvimento, estruturas e mecanismo de funcionamento –, avançar para a especificidade do Programa no IFSC, *Campus Florianópolis* e *Campus Florianópolis Continente*, destacando que esta política configura mais uma das políticas “que possuem a função exclusiva de atender aos interesses do capital em tempo de reestruturação produtiva, no

contexto de crise do capital e de reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego.”

Assim, o livro reafirma que, quando se discute ontologia, o que está em jogo é a tessitura mesma do *real* – o estatuto ontológico da realidade. Com base nos argumentos e pressupostos apresentados em seus ensaios, a leitura da coletânea permite compreender a importância da ontologia na obra de Lukács e revela a especificidade ontológica da existência social, do *ser social*.

Para consolidar as trocas e intercâmbios do Gepoc com outros Grupos e Núcleos (como o NIEP Marx, da Universidade Federal Fluminense/UFF) e ampliar seus eixos temáticos, a coletânea inclui ainda o ensaio do Prof. Ronaldo Rosas Reis (Educação/UFF), *Estética e educação: crise civilizatória e eficácia da arte*. Como o autor declara, “o tema de seu ensaio dá continuidade e atualiza suas preocupações sobre a formação estético-cultural, a arte e o seu ensino escolar no Brasil”. O Prof. Ronaldo Reis oferece “uma revisão crítica comentada da trajetória de estudos publicados na última década e meia”. Nesse sentido, seu principal objetivo visa destacar a questão fundamental, mas pouco explorada e discutida, “sobre o tempo socialmente necessário para o desenvolvimento de um estudo científico referenciado na práxis social”, isto é, “sem o controle produtivista e o patrulhamento ideológico que há tempos parece grassar nas agências (de fomento) e em certos terrenos da academia”.

O texto do Prof. Ronaldo Reis busca, de um lado, estabelecer o marco ontológico marxiano sobre a importância da estética na formação humana e, de outro, refletir sobre a distopia presente e o avançado processo de reificação dos sentidos humanos, com base sobretudo nas teses de Fredric Jameson sobre as condições impostas pela chamada “lógica cultural do capitalismo tardio”. Nesse marco residem os pressupostos centrais do argumento do autor e de sua crítica ontológica à educação e especialmente ao ensino de arte no país.

Seu ensaio também “reúne e aponta criticamente os elementos da atualidade sociopolítica e cultural do país, onde se verifica a terrível separação das classes populares do conhecimento artístico a fim de adquirir a consciência teórica de sua sensibilidade”.

Em suas conclusões, Reis lembra que “sob o capitalismo, a arte é mercadoria, portanto, expressão de valor”, lógica que contradiz o sentido e o ideal de se reconhecer a arte como uma necessidade humana e de se resistir às imposições dessa lógica. Assim, parafraseando Paulo Freire, o autor enfatiza que,

“mais do que em qualquer outra época recente, ele reforça a necessidade de acreditarmos na eficácia da arte autêntica ao fascinar-nos com a humanidade liberta das suas prisões. Desse modo, cabe ao professor de arte a tarefa de tomar para si a ideia da arte como necessidade humana e a luta libertadora da arte como expressão dessa humanidade como forma de superação da crise civilizatória atual”.

Dessa forma, demonstra-se que o pensamento dialético de Lukács – e, claro, o de Marx – nos oferece um ponto de partida privilegiado para uma aproximação ontológica em pesquisa, para diferentes problemas e temáticas. Em seu conjunto, os textos, oriundos das pesquisas de doutorado, discutem algumas questões metodológicas básicas nos debates sobre ontologia – como, por exemplo, a possibilidade do conhecimento do real mediante a lógica da particularidade, bem como a perspectiva da história como horizonte ontológico.

Notadamente quando se trata de uma pesquisa histórica – em Educação, Teoria Política, Sociologia, Sociologia da Cultura, ou em aproximações que relacionem Educação, Sociologia, Política e Estética –, o problema do *ser* coloca-se para os pesquisadores no interior da própria investigação, pois a interpretação tem um fundo, um solo histórico concreto, que abre o campo para totalizações sempre renovadas, que caracterizam a dialética.

Na medida em que os estudos aqui presentes abarcam a complexidade do ser social, o complexo de complexos, devemos destacar como eles demonstram a importância do diálogo efetivo entre teoria e empiria, como deve acontecer uma profunda discussão teórica e uma cuidadosa pesquisa empírica. Ao mesmo tempo, podemos identificar a relevância das categorias nas pesquisas que originaram esses textos. Nesse sentido, percebemos, nos diferentes capítulos, como são enfrentadas categorias como ser social, trabalho, particularidade e mediação, por exemplo.

Considerando a difícil conjuntura do país, caracterizada, por exemplo, pela complexificação das relações sociais, das lutas sociais, pelo aumento da exploração do trabalho, da natureza, do meio-ambiente e sua degradação, bem como pelo crescimento das condições de fascismo, dos níveis de violência e de todas as formas de intolerância e de desumanização, a publicação do livro ganha uma significativa e especial atualidade.

Acreditamos que, para além de sua relevância teórico-metodológica, ao aproximar e discutir diferentes temáticas e questões no campo da Educação, o

livro nos coloca importantes perguntas, destaca o problema maior da *formação*, em diferentes sentidos, e contribui com novas possibilidades de propostas pedagógicas.

Nesse sentido, ao recuperar as categorias fundamentais de Marx e Lukács e a ontologia crítica, os ensaios apresentados recolocam a possibilidade de superação do estranhamento por um processo de formação – não restrito à educação – e de construção das condições e perspectivas para a emancipação humana.

Referências

DAVÍDOV, Vasili V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana, CU: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

_____. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou, RU: Editorial Progreso, 1988.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, Conciencia y Personalidad**. Buenos Aires, AR: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorias del Materialismo Dialectico**. Cidade do México, MX: Editorial Grijalbo, 1960.

1 - Primeiras Aproximações ao Ser do Reflexo: a Vida Cotidiana como Terreno Fundante do Processo de Conhecimento

Patricia Laura Torriglia

Se a essência do homem se identifica com a totalidade das relações sociais, então a realização e a libertação do gênero humano estão indissociavelmente ligadas à transformação do mundo. (TERTULIÁN, 2004).

Introdução

O presente capítulo é uma versão revisada e ampliada do texto *Ontologia crítica, Trabalho, Reprodução e Práxis Cotidiana*, realizado no estágio de pós-doutorado (2015-2016)¹ e das reflexões a que nos entregamos por ocasião do projeto de pesquisa de natureza teórico-conceitual intitulado *Ontologia crítica, vida cotidiana e as dimensões do conhecimento: primeiros apontamentos para discutir o ser da didática*², inserido no programa de pesquisa denominado *Formação Humana, Ontologia crítica e Educação*, que engloba diferentes projetos e está articulado ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (Gepoc), do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).

No contexto desses estudos, consideramos de suma relevância para a pesquisa em educação fazer um esforço deliberado de presentificar o pensamento lucaksiano e, por extensão, o da tradição marxista, sobretudo no que tange à defesa da existência de uma ontologia materialista e crítica. Consideramos que recuperar a obra de Lukács nos permite retomar a obra de Marx naquilo que ela tem de mais notável: sua persistente capacidade de explicar o presente, sendo um instrumento indispensável para entendê-lo e transformá-lo. Como nos assegura Lukács (1966, p. 17):

¹Estágio de pós-doutorado realizado no Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa, sob supervisão da Prof.^a Dr.^a Raquel Varela, (agosto de 2015 a janeiro de 2016) e no Brasil, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a supervisão do Prof. Dr. Ronaldo Reis, pelo período de cinco meses, de 1º de fevereiro a 30 de junho de 2016.

² Este Projeto foi realizado em colaboração com a Prof.^a Dr.^a Margareth Feiten Cisne.

A verdade profunda do marxismo, que nem os ataques nem o silêncio podem quebrantar, consiste entre outras coisas, que com sua ajuda podem manifestar-se os fatos básicos, antes ocultos da realidade da vida humana, e fazer-se conteúdo da consciência dos homens.

O movimento do capital e sua lógica de constante valorização do valor demanda do complexo educacional – como um dos complexos parciais da totalidade – os conhecimentos de que os sujeitos trabalhadores têm que se apropriar para reproduzir a força de trabalho. Não é novidade que esta reprodução está limitada a sua mera singularidade, cerceando seu vir a ser devir individualidade, como explica Martins (2016) ao se referir o que significa ser jovem trabalhador:

Um ser jovem vivendo num mundo de inquietação, com motivos escusos, emaranhados por uma configuração social, baseada na relação da exploração da força de trabalho para alcançar seus lucros. Uma geração que vive na busca de constituir uma harmonia entre o ser e o ter. Que rouba o tempo livre de compartilhar momentos de inquietações e limitações, para não deixar processar aquele germe que gera a felicidade e esperanças de dias melhores. (MARTINS, 2016, p. 24).

Embora a autora esteja se referindo aos jovens, objeto de seu estudo, esta é, em geral, a situação de todos os trabalhadores, do conjunto da classe trabalhadora, na qual a intensificação da exploração do trabalho, imbuída na subsunção do trabalho ao capital, entre outros aspectos explicativos, marca cada vez mais a tendência posta pelo capital, orientada à desumanização e à retirada dos aspectos mais genéricos do ser. No avesso desse direcionamento, defendemos uma formação humana que contrarie a mera reprodução posta nos liames desta sociabilidade do capital, reiterando que é fundamental aprofundar o movimento da vida cotidiana.

Assim, no estudo de pós-doutorado denominado *Ontologia crítica, Trabalho, Reprodução e Práxis Cotidiana* interessou-nos explicitar e recuperar a gênese da vida cotidiana e com ela as mediações, com o intuito de justificar, de maneira mais proeminente, a necessidade de questionar a ideia comum de uma *práxis* cotidiana que permanece restrita a ela mesma ou o entendimento de que a vida cotidiana tem que ser ‘superada’, o que leva ao preconceito de que haveria ‘outra’ vida para se viver. Moraes e Torriglia (2000, p. 54) apontaram para o fato de que cuidar “do movimento cotidiano, de suas múltiplas epidermes implica estarmos atentos à sua gênese, seus conflitos e contradições”. Nesse sentido,

analisamos a possibilidade de reconhecer os ininterruptos, inelimináveis e constantes processos de suspensão, retorno e superação, movimentos estes de reprodução da *práxis* social em toda sua amplitude.

A partir dessa compreensão, consideramos importante aprofundar o movimento da vida cotidiana enquanto constituição desse processo de ‘fermentação’. Destarte, defendemos que a heterogeneidade e a universalidade da vida cotidiana podem ampliar e estender seus limites, na medida em que consideremos a necessária superação dos conhecimentos limitados a mera reprodução *do mesmo*, embora existam repetições que constituem a reprodução do existir e por isso são necessárias. Na sociabilidade em questão, esta forma de reproduzir a vida, na maioria das vezes, fica atrelada ‘às necessidades do estômago’, cerceando as possibilidades – para a maioria das pessoas – de acesso às objetivações e às atividades genéricas orientadas ‘às necessidades da fantasia’, reduzindo o agir humano à passividade perante os acontecimentos e fenômenos do mundo.

Para compreender este fenômeno e contrapor fortemente esta tendência, tornou-se e torna-se necessário apreender a constituição da vida humana a partir da trajetória da vida cotidiana, já que nela está implícita a complexificação do processo histórico e, nas palavras de Lukács (1966), o início e o final de toda a atividade humana. Destarte, a vida cotidiana é uma importante dimensão de análise, que favorece a compreensão do movimento dos diferentes conhecimentos que nela se expressam, os quais podem vir a aperfeiçoar o cotidiano dos sujeitos históricos e concretos.

O reflexo, o pensamento cotidiano, o movimento que se realiza a partir da vida cotidiana e sua ‘mistura’, nesse patamar, juntamente com os reflexos artísticos e científicos, permitem-nos esboçar algumas aproximações com aquilo que Lukács julgou ser importante e que tomamos como guia, a saber: o processo de retorno das objetivações mais elaboradas à vida cotidiana e como esse retorno, apesar da limitada conformação, facilita ampliações e registros de compreensões cada vez mais refinados. O entendimento disso e a configuração dos sujeitos singulares em seu *vir a ser* indivíduo, subjetividades objetivadas, são apoio fundamental para, juntamente com uma concepção de teoria do desenvolvimento sob base marxista, apontar elementos para a formação e os processos de ensino e

aprendizagem. Também nesse escopo de ideias, a fim de apresentar uma proposição factível, consideramos que a didática e o método de ensino podem – dialeticamente – interferir de maneira sistemática para que os conhecimentos científicos e artísticos, isto é, as objetivações mais elaboradas, surgidas neste terreno cotidiano, retornem à vida cotidiana, permitindo-lhes causar impacto não somente ao ampliar o ‘pequeno mundo’ da cotidianidade mas sobretudo ao favorecer as modificações necessárias aos registros e às dimensões do pensamento cotidiano.

Sendo assim, interessou-nos compreender e refinar alguns dos conceitos nucleares, para fortalecer e fundamentar uma concepção de formação humana que possibilite conhecer e transformar a realidade, articulada a uma ideia de vida cotidiana que coincide com o início dos processos de apropriação do conhecimento sobre o mundo objetivo e o reflexo da realidade, considerando que os reflexos da realidade permitem a apropriação do mundo objetivo; e as possibilidades de intervenção, a transformação da realidade a partir de uma agir consciente.

Neste capítulo, realizamos um recorte, com algumas revisões, do texto elaborado no processo de pós-doutorado, apresentando algumas discussões preliminares em relação à gênese do conhecimento e aos diferentes reflexos que nos permitem conhecer a realidade objetiva, tendo como foco o *ser* da vida cotidiana. As referências principais do presente texto estão ancoradas nas obras do pensador húngaro György Lukács, em especial na *Estética: a peculiaridade do estético*, de 1966.

Vida cotidiana como terreno fundante do processo de conhecimento

El señor Trianon se instaló en un taburete, de espaldas al público, alzó una especie de varita con una lucecita roja intermitente en un extremo, se hizo el silencio y empezó el recital.

Cada vez que ocurre, es como un milagro. Toda la gente, todas las preocupaciones, todos los odios y todos los deseos, todas las angustias, todo el año del colegio con sus vulgaridades, sus acontecimientos menores y mayores, sus profes, sus alumnos abigarrados, toda esa vida en que nos arrastramos, hecha de gritos y de lágrimas, de risas, de luchas, de rupturas, de esperanzas frustradas y de suertes inesperadas: todo desaparece de pronto cuando el coro comienza a cantar. El curso de la vida se ahoga en el canto, de golpe hay una impresión de fraternidad, de

solidaridad profunda, de amor incluso, que diluye la fealdad cotidiana en una comunión perfecta. Hasta los rostros de los cantantes se transfiguran: ya no veo a Achile Grand Fernet (que tiene una bellissima voz de tenor), ni a Deborah Lemeur ni a Ségolène Rachet, ni a Charles Saint Sauveur. Veo seres humanos que se entregan en el canto.

[...] *Dejo de ser yo misma, paso a ser parte de un todo sublime al cual pertenecen también los demás, y en esos momentos me pregunto siempre por qué nos es la norma de la vida cotidiana en lugar de ser un momento excepcional.*

[...]

A fin de cuentas me pregunto si el verdadero movimiento del mundo no es el canto.

(BARBERY, Muriel. *La elegancia del erizo*).

Também nos perguntamos, tal como a personagem da obra citada, mesmo sabendo – com muitas contradições – algumas respostas possíveis a partir de um modo de produção desumanizador, como lutar ainda mais para que o canto seja o movimento da vida, embora estejamos cientes de que esse canto, ao elevar-se a outros patamares, terá também dimensões de repetição, de conservação necessária. Mas qual seria a diferença, então, em uma vida cotidiana diferente? Em outra sociabilidade que não seja regida pelo Capital, as suspensões na vida cotidiana seriam mais férteis e contínuas? Sua ampliação permitiria um mundo mais fraterno? O ponto de partida são estas instigações, uma aposta na formação, no conhecimento e em seus processos, com o intuito de fortalecer a dimensão ontológica na compreensão dos fenômenos, como base necessária e imprescindível para realizar uma crítica ontológica às diferentes concepções sobre a vida cotidiana e aos movimentos de objetivação que dela se desprendem.

Entendemos que uma abordagem ontológica significa compreender a realidade a partir da dimensão do *ser* e assume uma prioridade inevitável se se quer e se deseja refinar as ferramentas teórico-práticas necessárias para o enfrentamento dos momentos atuais em que estamos vivendo. De maneira geral, a perspectiva ontológica/crítica defendida por Lukács assenta-se sobre o existente; o que lhe interessa é o *realmente existente*, é compreender a complicada relação dos fenômenos, inicialmente em aparência, até chegar à essência. Desse modo, para o pensador Húngaro, é de vital importância a compreensão do *ser*. O método de Lukács, nomeado por Tertulian (2009, p. 2) de “genético-ontológico” que, [...] procura mostrar a estratificação progressiva das atividades do sujeito (por exemplo: atividade utilitária, atividade hedonista e atividade estética), indicando as transições e mediações, até circunscrever a especificidade de cada

uma em função do papel que desempenham na sua fenomenologia da vida social. Diante dessa realidade, ontologia e história não são passíveis de serem percebidas separadamente. Diríamos, hoje, que falar de ontologia e história (gênese) significa **estudar o ser das coisas em movimento.**

Importante reconhecer que nos processos de *conhecer* e *apreender* estarão sempre *envolvidas* relações e movimentos internos singulares (desenvolvimento da psique) que se configuram a partir da relação com o mundo externo, no qual os seres humanos se objetivam, valorizam e apropriam-se dos instrumentos da cultura em um determinado momento histórico, procurando não sem contradições – reproduzir³ e produzir sua existência. Portanto, essa relação é uma atividade realizada por um sujeito objetivado e subjetivado (e vice-versa), ocorrendo, dessa forma, dois movimentos dinâmicos, constantes e interdependentes (TORRIGLIA; CISNE, 2017).

As dimensões do conhecimento têm sua gênese e explicação a partir da compreensão da importância do papel da consciência – e do reflexo da realidade – na relação ininterrupta com a *práxis*, com a materialidade objetiva do mundo exterior e com a subjetividade objetiva e objetivada pelo movimento de captura do pensamento. Se pensarmos que a realidade é muito mais do que aquilo que se apresenta e as regularidades empíricas são insuficientes para dar conta da complexidade dos fenômenos sociais e dos fenômenos educacionais, como entender as perspectivas que consideram que a ciência e a teoria do conhecimento (produção de conhecimento) se limitam a capturar o que se apresenta no imediato, quando sabemos que nessa atividade apreendemos simplesmente as regularidades, as relações estáveis? Esse ‘simplesmente’ não significa uma negação da atividade necessária a essa captura, porque são essas regularidades e relações estáveis que constituem o solo da imediatez e da aparente estabilidade do cotidiano da existência humana.

Tal estabilidade conserva as bases necessárias para todo o potencial que pode *vir a ser*. Só que nem sempre o *vir a ser* se expressa e desdobra todas as potencialidades possíveis, já que depende de múltiplas condições sociais que

³ A reprodução entendida aqui no sentido ontológico não de forma mecânica, mas com base em processos de conservação e continuidade.

oportunizem as possibilidades. A este respeito, acreditamos que os processos de formação têm muito a dizer.

Em outro texto, (TORRIGLIA; CISNE, 2015) já indicamos que a dimensão ontológica outorga o suporte e orientação à gnosiologia; o ser social, enquanto *ser*, não pode prescindir de sua *intentio recta*, isto é, a orientação ao conhecimento do mundo em que o sujeito vive. Assim, no processo do conhecimento da realidade, os sujeitos cognoscíveis e a relação entre o papel subjetivo e a captura do mundo objetivo por meio dos reflexos têm sua gênese no trabalho, em especial se entendermos que até no mais primitivo *ser homem* há que se produzir

[...] uma captação da realidade que seja pelo menos grosseiramente aproximada e consciente, se não fosse assim, aqueles seres vivos não haveriam podido nem afirmar sua existência nem menos desenvolver-se em direção a estágios superiores. (LUKÁCS, 1966, p. 12).

Nessa captação lisa e inicial da realidade, no nosso entender, podemos localizar a gênese do conhecimento, a *intentio recta*, a orientação à realidade, o impulso a conhecer o mundo circundante. Tertulian (2009, p. 376) nos lembra de que, sem dúvida,

[...] pensadores como Nicolai Hartmann ou Roman Ingarden precederam Lukács no destaque concedido à *intentio recta* (orientação à realidade em sua autonomia ontológica) em comparação com a *intentio obliqua* (atenção dirigida à reflexividade da consciência), mas Lukács foi o primeiro a estabelecer uma genealogia das múltiplas atividades da consciência e de suas objetivações (a economia, o direito, a política e suas instituições, a arte ou a filosofia) a partir da tensão dialética entre subjetividade e objetividade.

Lukács (2012, p. 134) esclarece que Hartmann parte de uma postura mais simples e cotidiana: “[...] ‘Ninguém presume que as coisas que vê só vem a existir porque são vistas’. É desse ponto que parte o caminho para o conhecimento no sentido próprio”, acrescentado que o problema do ser “[...] por sua essência, é imanente, enraizado em um plano anterior. Ele está preso a fenômenos, não a hipóteses”. Assinala ainda que o cognoscente também se encontra na mesma situação do perceptivo: “Só há conhecimento daquilo que já ‘é’ – mais exatamente, que ‘é’ independentemente de ser conhecido ou não”. Estas apreciações sobre a ontologia realizadas por Lukács no capítulo dedicado a Nicolai Hartmann, ainda que breves, são vitais para uma construção e elaboração de maior alcance e sustentação sobre a vida cotidiana “[...] como fundamental, uma tendência efetiva

já na vida cotidiana” onde, a partir dela, podemos compreender a tendência do conhecimento: “Ciência e ontologia nada mais são que prolongamentos dessa direção, como diz Hartmann, uma *intentio recta*” (LUKÁCS, 2012, p. 134).

Essa compreensão significa uma

[...] postura natural em relação a um objeto [...], o estar direcionado para aquilo que vem ao encontro do sujeito, para aquilo que ocorre, que se oferece, em suma, o estar voltado para o mundo em que o sujeito vive e do qual é parte – esta postura fundamental é a que nos é mais corriqueira na vida e o será por toda ela. É por meio dela que nos arranjamos no mundo, é em virtude dela que com nosso conhecimento estamos adaptados à demanda do cotidiano. (LUKÁCS, 2012, p. 134).

Lukács (2012, p. 136) vai retomar estas questões, mas antes, ele elucida que é importante deixar expresso que Hartmann capturou essa relação entre conhecimento cotidiano e ciência, enxergando claramente

[...] que a ciência compartilha o realismo natural da consciência ingênua do mundo, buscando na ontologia nada mais que uma continuação crítica, um prosseguimento crítico, uma conscientização daquilo que ininterruptamente se concretiza de modo espontâneo na *práxis* da vida e da ciência.

Lukács, explica que o autor além de apontar e desvelar a direção espontânea da vida e da ciência, também vai assinalar os aspectos emocionais, a vida volitiva e prática do cotidiano, nessa sequência, o mérito de Hartmann, sublinha Lukács (2012, p. 136), consiste na maneira com que ele visualiza “[...] o caráter fundamental também dos aspectos emocionais do cotidiano na confrontação de todo ser humano com uma realidade existente em si mesma, totalmente independente da subjetividade humana”.

A partir dessa compreensão, Lukács (2013, p. 97) explica como, na *intentio recta*, tanto da vida cotidiana como da ciência e da filosofia, “[...] pode acontecer que o desenvolvimento social crie situações e direções que torcem e desviam esta *intentio recta* da compreensão do ser real” e, por isso, continua o autor, a crítica ontológica “[...] que nasce dessa exigência deve ser absolutamente concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social”.

A partir da afirmação acima, para o autor seria falso supor que a ciência pode corrigir, em termos ontológicos e críticos corretos, “[...] o pensamento da vida cotidiana e a filosofia, as ciências, ou, de modo inverso, que a vida cotidiana possa desempenhar, nos confrontos com a ciência e com a filosofia, o papel da

cozinheira de Molière”⁴ (LUKÁCS, 2013, p. 98). O que queremos salientar com isso, ainda que de modo aproximativo, é que ambos os pensamentos constituem uma unicidade no processo com que os sujeitos se deparam não somente ao entender sua vida mas também para poder se manter e se reproduzir. Essa reprodução é ainda mais social e mais complexa neste momento da história, sobretudo pelo caráter desigual e dinâmico da realidade, tornando-se necessária uma crítica ontológica que permita o tratamento deste complexo problema. Por isso, a crítica ontológica “[...] deve orientar-se pelo conjunto diferenciado da sociedade – diferenciado concretamente em termos de classes – e pelas inter-relações dos tipos de comportamentos que daí derivam [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 98).

Desse modo, acentuar a função da *práxis* como critério da teoria é decisivo, pois, segundo Lukács (1984, p. 8), para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer *práxis* social, é necessário compreender que

[...] toda *práxis* se orienta imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado. Para tanto deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis consequências, etc. Por isso a *práxis* está inseparavelmente ligada ao conhecimento [...].

Para Lukács (2012, 2013), as formas da divisão do trabalho se entrecruzam, em sua explicitação social, com sua forma historicamente mais importante: a diferenciação produz mais do que o necessário para reproduzir-se. Esta tendência – de produzir mais do que o necessário – está também na *intentio recta*, que denota o impulso de conhecer a realidade e leva os seres humanos a procurar e ampliar o mundo circundante, e disso resultam as generalizações⁵ e fixações do

⁴ Cabe destacar que a cozinheira de Molière, na obra *O doente imaginário*, é uma personagem que sabia ‘tudo’ e tinha o controle de tudo.

⁵ O tema das generalizações é um tema muito importante nos processos de conhecimento e será desenvolvido em outras circunstâncias, a partir de alguns apontamentos de Lukács e dos pensadores russos, assim como de alguns aportes fundamentais da Teoria Histórico-Cultural e de outros psicólogos russos. “[...] *el pensamiento se halla necesariamente vinculado a la generalización, culmina en generalizaciones y lleva a otras cada más elevado. Como vimos, el propio paso de las pruebas de orden práctico al plano teórico, mental, en la solución de los problemas, tiene en la generalización su premisa necesaria*” (RUBINSTEIN, 1966, p. 141). Isso está ligado ao pensar – aliás, é pensamento –, articula-se ao processo de *como* conhecer os fenômenos a partir de uma concepção de desenvolvimento dos processos cognitivos com base materialista e dialética.

trabalho, isto significa, que no processo das contínuas objetivações sempre articulado às elaborações do pensamento, as objetivações efetivadas (os pores teleológicos postos) vão se fixando na história a partir das atividades realizadas.

Se aceitarmos a ideia de que a produção de conhecimento se dá no movimento entre a vida cotidiana e sua suspensão, ‘superação’, ‘saídas’, torna-se necessário recuperar e avançar na compreensão do movimento da vida cotidiana, já que é imprescindível para compreender *o retorno* do conhecimento mais elaborado – ciência, arte, filosofia – à própria vida cotidiana.

Segundo Lukács e Heller (1991), por ser uma especificidade ontológica, o trabalho é, ao mesmo tempo, uma ocupação cotidiana e uma atividade imediatamente genérica que supera esse cotidiano. Nesse processo, a vida cotidiana – o fermento da história é fundamental, porque as objetivações genéricas *em-si* nascem e se desenvolvem nela, constituindo a base do que Lukács denomina de processo histórico universal (HELLER, 1991, p. 96).

Vejamos, na seguinte citação, como Lukács entende a função social da vida cotidiana e como ela possui uma universalidade extensiva,

[...] la esencia y las funciones histórico-sociales de la vida cotidiana no suscitarían interés si esta fuese considerada una esfera homogénea. Pero precisamente por esto, precisamente como consecuencia de su inmediato fundamentarse en los modos espontáneos-particulares de reaccionar por parte de los hombres, a las tareas de la vida que la existencia social les plantea (so pena la ruina), la vida cotidiana posee una universalidad extensiva. La sociedad solo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal (LUKÁCS apud HELLER, 1991, p. 11, grifos nossos).

Ressaltamos, novamente, parte da citação acima: “[...] a sociedade só pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando se está em condições de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal” (LUKÁCS apud HELLER, 1991, p. 11). Lukács, ao utilizar, na citação acima o conceito de heterogeneidade universal para a compreensão da vida cotidiana, objetiva uma superação interessante da análise realizada apenas pela via da pura homogeneização da vida cotidiana. Esta limitação, circunscrita apenas ao enfoque da homogeneização, reforça e reforçou uma dimensão negativa da vida cotidiana.

Lukács coloca nesse movimento, em nosso entender, realmente o “fermento secreto da história”, parafraseando Heller. Nessa linha de pensamento,

as apropriações dos usos e dos costumes e do sistema de expectativas se desenvolvem em um determinado momento histórico e em uma classe social específica; dessa maneira, nem toda apropriação ou aprendizagem são a mesma coisa⁶. Assim, para Heller (1991), a reprodução do homem particular é sempre uma reprodução histórica, a reprodução de um particular em um mundo concreto. Dessa maneira, e não poderia mesmo ser diferente, a vida cotidiana tem uma história, ela muda ou se transforma com a dinâmica social. É nesse sentido que Heller explica que a vida cotidiana é “um espelho” e “um fermento secreto da história”.

Esse fermento – relações, paixões, objetivações, ideologias intuitivas, impulsos químicos, emocionais, afetivos, etc. – é também o campo das mediações sociais, da continuidade e da ruptura da história. A generidade implica, entre outras questões, sociabilidade e historicidade, o ser-em-si da vida cotidiana é constituído pela experiência imediata, por saberes pragmáticos, pelas ‘economias’ de pensamento, por limites rígidos, pensamentos intuitivos, entre outros aspectos, justamente para poder sobreviver nos confins de sua ‘cotidianidade’. Nesse ‘pequeno mundo’, os seres humanos podem se autoconservar, e assim o sujeito particular se apropria dos objetos, dos usos e dos costumes do mundo social em que nasce e, nesse processo de objetivação, lhe é possível sobreviver e se afirmar na comunidade, num estrato, em uma classe social.

No entanto, para Heller (1991), depois da aparição da divisão social do trabalho, os sujeitos particulares, uma vez que nasceram em seu ‘mundo’, apropriam-se somente de alguns aspectos das capacidades genéricas desenvolvidas numa época determinada. Nesse processo de complexificação, outros aspectos da generidade são estranhos, colocam-se como um *mundo estranho*, como um mundo de costumes, de aspirações, formas e modos de vida diversos, que se contrapõem ao mundo do sujeito particular (normas, costumes, formas de vida, aspirações) como algo absolutamente estranho a ele (HELLER, 1991, p. 29).

⁶ As categorias *apropriação* e *aprendizagem* serão trabalhadas com maior aprofundamento, para podermos melhor entender sua unicidade e suas diferenças, bem como porque, para a transmissão dos conhecimentos, é fundamental.

Também em meio a essa dinâmica, as objetivações genéricas para si – arte, a ciência, a filosofia – nos conduzem “[...] a uma realidade diferente de nosso cotidiano, pois nesta aparência cumpre a sua função de ocultar a essência. Diferentemente da experiência cotidiana, a arte nos fornece uma realidade autônoma mais alta e verídica”. (FREDERICO, 2000, p. 301). Entendemos que a expressão do autor – “uma realidade autônoma mais alta e verídica” – não significa que existe uma hierarquia em que a arte ou as outras objetivações genéricas para si estejam em um ‘lugar’ privilegiado, senão que constituem possibilidades de aproximação a patamares de compreensão cada vez mais refinados e complexos da realidade e, portanto, é plausível realizar uma apreensão mais adequada dos nexos que envolvem e determinam as estruturas e o movimento dos fenômenos. Embora o autor esteja se referindo especificamente à arte, consideramos que sua afirmação pode ser estendida à filosofia e à ciência.

Assim, segundo Frederico (2000, p. 302), para Lukács, “[...] a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo, uma *elevação* na consciência sensível dos homens [...]”. Entendemos que a arte – assim como a filosofia e a ciência – é uma forma de conhecimento da realidade, uma expressão da atividade humana fundamental para a reprodução e a continuidade da vida. Por isso, segundo Frederico (2000, p. 302), Lukács estudava a arte

[...] sempre comparada e contrastada com a atividade científica, partindo da vida cotidiana, como um de seus momentos privilegiados, ao contrário de Hegel, para quem a arte surge sempre como manifestação sensível da ideia.

Partir da vida cotidiana significa, entre outras coisas, partir do pensamento que permeia a vida cotidiana, constituído pelos processos de objetivação, que contém elementos substanciais de elaborações mais complexas, que sempre tem a *práxis* como critério de orientação. Já assinalamos que a relação entre o papel subjetivo e o reflexo do mundo objetivo tem sua gênese no trabalho, aspecto essencial para a reprodução. E este fato, segundo o autor, contém tendências a uma objetividade mais autêntica, e o princípio subjetivo – presente na seleção e distinção entre o essencial e o não tão essencial – se baseia em interesses vitais e elementares dos homens. Igualmente, tais interesses se vão produzindo no processo de complexificação das experiências e de algumas fixações. Esse

conhecimento da realidade objetiva, se dá por um reflexo da realidade, que não é simples, senão um processo de abstrações e generalizações que vão permitir cada vez mais uma “captura” mais adequada da realidade.

Assim, essa possibilidade de elaborar a realidade mediante a abstração e generalização tem que ser compreendida realmente como um processo, já que o conhecimento, nas palavras de Rosental e Straks, (1958, p. 2), é um processo complexo, que inicia na percepção, uma percepção não passiva, que se realiza a partir da atividade prática. Podemos afirmar, assim, que a percepção e também a sensação e a intuição são premissas necessárias, mas não suficientes para a captura das relações e conexões mais complexas que constituem os fenômenos. Nesse sentido, apoiamos a tese que propugna que os diferentes graus de conhecimento também respondem ao movimento que é inerente à dinâmica do real. Estes graus compõem o conhecimento científico e estão em movimento, atentos ao momento histórico, e cada grau – intuição, percepção, memória intuitiva, sensação, etc. – também se complexifica.

Por exemplo, não existe um grau de percepção ‘único’ e ‘fixo’. Dentro de seu registro, temos diferentes momentos que podem ampliar e refinar a percepção e – assim como todas as formas de conhecimento, ainda que iniciais – compõem e apoiam os conhecimentos mais elaborados, o conhecimento científico, filosófico, estético, entre outros. Todo o movimento que acontece no pensamento se expressa em categorias e conceitos que têm um conteúdo objetivo, pois refletem justamente o real, com seus nexos, relações e leis inerentes a ele. Aliás, Rosental e Straks (1958, p. 5) assinalam que “[...] o pensamento e a nomeação das coisas, objetos e suas propriedades surge somente como reflexo e generalização dos esforços práticos dos homens”. Podemos acrescentar que o *pensar* é um instrumento fundamental da atividade humana, ele retira das ações práticas as conexões necessárias para produzir algo novo, para entender algo efetivamente posto e para reproduzir e produzir ativamente a vida.

O conhecimento da vida cotidiana, onde prima um pensamento cotidiano, como veremos mais adiante, não é algo de menor ‘importância’, não é um ‘conhecimento menor’, primeiramente porque ele está configurado pelos retornos – sejam estes parciais ou mais completos – dos conhecimentos científicos, filosóficos e estéticos. Isso significa que, na vida cotidiana, a forma de entender o

mundo, seja por generalizações apressadas ou por compreensões recortadas, existe porque existe essa relação com os conhecimentos mais elaborados, de que os sujeitos se apropriam nos processos de objetivação e, assim, exercem e sustentam suas atividades e decisões no dia a dia.

Não podemos esquecer aqui que o conhecimento se dá na relação entre aparência e essência, causa e efeito, necessidade e acaso, conteúdo e forma – categorias da dialética materialista contidas no processo de conhecimento, já que são elaborações categoriais analíticas que permitem entender a dinâmica do real. Destarte, aqui vale a pena frisar que, se existem *graus* no processo do conhecimento, como assinalamos, também é importante destacar que as categorias são *pontos de apoio* do conhecimento e da prática. Elas surgem “[...] no trajeto do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento à atividade cognitiva das pessoas” (ROSENTAL; STRAKS, 1958, p. 1). A atividade cognitiva (consciência) permite a reprodução ideal de conexões concretas, e isso não significa que se perca a totalidade do ser social; ao contrário, é com “[...] base nela, que se sopesa a realidade e o significado de cada fenômeno singular, uma análise ontológico-filosófico da realidade em si que jamais vaga, mediante a autonomização de suas abstrações [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 296).

Esse pensar categorial busca superar a realidade imediatamente dada, “as relações de fácil percepção”, diria Lukács (2012). Por isso, falar de totalidade social significa encetar uma investigação sobre as próprias conexões, buscando “[...] apreendê-las em todas as suas imbricadas e múltiplas relações, no grau máximo de aproximações possíveis” (LUKÁCS, 2012, p. 296). Assim, a totalidade não é

[...] um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente, as categoriais não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 2012, p. 297).

Nesse particular, Lukács assevera ser necessário compreender mais de perto a realidade, tal como se apresenta na vida cotidiana e, em seguida, desenvolve a relação existente entre as questões fisiológicas em um nível mais genérico, definindo as impressões sensíveis, isto é, as imagens dos objetos vistos

na retina, com “[...] fotocópias da realidade visualmente fenomênica”, para depois avançar naquilo que é fundamental: como se comporta, em respeito à realidade objetiva, a imagem produzida na consciência, sendo esta um resultado de um processo muito complicado⁷. Em relação à imagem, Rubinstein (1965, p. 11) explica que “[...] a atividade psíquica é uma atividade cerebral que constitui tanto um reflexo quanto um conhecimento do mundo”. Cisne (2014, p. 136), por sua vez, elucida que “[...] os fenômenos psíquicos estão necessariamente vinculados à realidade objetiva e à atividade reflexa do cérebro”. E, nas palavras de Rubinstein (1965, p. 15), “O cérebro é somente o *órgão* da atividade psíquica” (grifo do autor). Nessa direção, Cisne (2014, p. 136), apoiada em Rubinstein (1965, p. 15), afirma que

[...] o cérebro é um órgão altamente complexo; o homem é o sujeito da atividade. É o homem que tem sentimentos, pensamentos que emergem por meio da atividade do cérebro, que entra em contato com conhecimento do mundo exterior e o modifica, é o homem, com sua ineliminável base inorgânica e orgânica, que por meio de sentimentos e pensamentos expressa uma atitude emocional e cognoscitiva do homem frente ao mundo.

Desenvolvendo estas questões sobre a captura da realidade por meio do reflexo, Lukács (1966, p. 14) vai explicar como, mediante a atividade vital, se suspende

[...] a determinação imediata da posição dos fins e da ação [do trabalho]. No trabalho encontra-se a superação dessa imediatez. O trabalho pode satisfazer cada vez mais [melhor] as finalidades dos homens no domínio do mundo circundante precisamente porque vai além da subjetividade espontânea – que contém, sem dúvida, elementos também espontâneos da objetividade – , porque [no trabalho] **empreende-se um rodeio para a realização dos fins e se suspende a imediatez destes para investigar diretamente a realidade objetiva em si mesma**. Por isso no trabalho a distinção entre o essencial e não essencial tem já que aparecer objetivamente, refletindo na consciência humana [a realidade objetiva] como objetivamente é. (grifos nossos).

⁷ C.F LUKÁCS, G. 1966. p. 85/86.

Dessa forma, vemos como o “[...] reflexo científico – objetivo, desantropomorfizador – da realidade nasce necessariamente do trabalho” (LUKÁCS, 1966, p. 14)⁸. Nas próprias palavras do autor:

[...] o reflexo científico da realidade tenta se liberar de todas as determinações antropológicas, tanto as derivadas da sensibilidade como as de natureza intelectual, ou seja, **esse reflexo se esforça por configurar os objetos e suas relações tal como são em si**, independentes da consciência. Diferentemente, o reflexo estético parte do mundo humano e se orienta em direção a ele. Isto não significa um subjetivismo puro e simples. Ao contrário, a objetividade dos objetos fica preservada, mas de tal modo que contenha todas suas referências típicas da vida humana: de tal modo, pois, que a objetividade apareça correspondendo ao estágio da evolução humana, externa e interna, que é cada desenvolvimento social. Isto significa que toda conformação estética inclui em si e se insere *no hic et nunc* histórico de sua gênese, como momento essencial de sua objetividade decisiva. Como é natural, *cada reflexo está determinado materialmente, tematicamente pelo lugar de sua consumação*. Nem sequer no desenvolvimento de verdades matemáticas ou científicas – naturais, puras – é casual o momento temporal [...]. (LUKÁCS, 1966, p. 25, grifos nossos).

Casagrande (2016, p. 77), a partir de Engels (1976), explica como as ciências surgiram das necessidades dos seres humanos, confirmando a última frase da citação anterior, na qual se esclarece que o reflexo está determinado no movimento histórico das relações (não há *a priori*). E, no caso da matemática, explica que

A aparente demonstração das grandezas matemáticas não prova tampouco sua origem apriorística, mas apenas sua concatenação relacional. Para se poder chegar à idéia da forma de um cilindro, pela rotação de um retângulo em torno [*sic passim*] a um de seus lados, foi necessário investigar, na realidade, apesar de ser forma bastante rudimentar, toda uma série de retângulos e cilindros. As matemáticas, assim como todas as outras ciências, surgiram das necessidades dos homens, da necessidade de medir terras e volumes, do cálculo do tempo e da mecânica. Mas, como acontece em todos os campos do pensamento humano, *ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as leis abstraídas do mundo real se vêm separadas desse[sic] mundo real do qual nasceram, consideradas como se fôssem[sic]*

⁸ As diferentes alternativas inerentes ao caráter teleológico do trabalho estão caracterizadas por atos de consciência e surgem do sistema de reflexo da realidade: por isso elas são anteriores aos atos em si. A alternativa é uma categoria mediadora, por meio da qual o reflexo da realidade torna-se veículo do ato de “pôr algo” efetivamente na realidade.

passim] alguma coisa aparte, como se fôsem leis vindas de fora e às quais o mundo se deveria ajustar⁹ (ENGELS, 1976, p. 34-35, grifos nossos).

Isto é fundamental para compreendermos, em especial, a importância de ir à gênese, a fim de entender que as leis abstraídas do processo de desenvolvimento da história são produto da atividade humana, com múltiplas mediações, bem como que o fato de se apresentarem como generalizações não significa que estão separadas do mundo real onde nasceram.

Lukács (2012, p. 295) assinala que, no ser social, a relação entre essência e fenômeno e sua inevitável relação com a *práxis* revelam sempre traços novos e, parte importante desta relação, “[...] em todo processo – relativamente – acabado, o resultado faz desaparecer, de imediato, o processo de sua própria gênese”. Por isso, muitas vezes, a superação da imediatez se dá quando superamos esse caráter acabado imediato e percorremos o caminho do processo, o trajeto em que se torna “[...] visível sua processualidade – não perceptível imediatamente no nível fenomenico”.

Por isso é fácil compreender, historicamente, que na história da humanidade o pensamento tenha figurado tão longa e obstinadamente como uma potência independente do ser, inderivável dele, e porque suas conquistas, tão importantes para o desenvolvimento humano, *como as categorias reconhecidas e conscientizadas, parecessem pretender uma independência do ser*. Para o *pensamento abstrato-imediato posto sobre si mesmo não é fácil entender que o produto de sua atividade pode ser apenas a tendência de reconhecer corretamente as categorias*, que essas categorias – só existentes, não reconhecidas – possuem em si uma objetividade muito determinada, concreta, que, pois, a correção das determinações categoriais consiste na reprodução mais aproximada possível do seu ser-em-si. (LUKÁCS, 2011, p. 311, grifos nossos).

Talvez aqui, neste ponto, esteja a gênese da reificação e da manipulação. A história do presentismo e do pragmatismo (uma das formas de morte anunciada da história) não mostra nem se interessa por esta questão. Nessa linha de compreensão, lembramos que Lukács (2012) procura explicar a manipulação no

⁹ Consideramos que, no processo de abstração – a partir da complexificação –, reside, segundo nossa compreensão, um dos núcleos centrais do processo de conhecimento e também do método dialético e ontogenético, já que a escolha desta forma de apreensão do real permite revelar o movimento daquilo que aparece como ‘fixo’, como uma síntese estática, e define, a partir da história e gênese dos fenômenos, como os sujeitos cognoscentes genéricos são parte desse movimento e os responsáveis pela existência da humanidade e por seu desenvolvimento.

positivismo, ao indicar que partir dos fatos não significa, necessariamente, deter-se nos seus limites, demonstrando com isso que o velho empirismo tinha um caráter ontológico com frequência ingênuo, já que ele assumia como ponto de partida o ser dos fatos, mas de forma ingênuo, porque se limitava à datidade imediata destes. Assim, o autor assevera que somente no empirismo que nasce sobre uma base positivista ou “mesmo neopositivista é que essa ontologia ingênuo, acrítica, desaparece para dar lugar a categorias manipulatórias” (LUKÁCS, 2012, p. 292).

Sabemos que, sem uma análise aprofundada do campo das mediações que revela o surgimento de determinada disciplina, fenômeno ou categoria analítica, o abismo entre a base material (*práxis*) real e concreta, onde nascem as leis e o conhecimento do mundo, se torna cada vez maior, fixando os fenômenos em sua apariência – aparência que é fundamental no sentido que outorga à possibilidade de conhecer, mas que não mostra o verdadeiro *em si das coisas*. À essência, incumbe-lhe essa tarefa; e aos sujeitos pensantes, desvendá-la, trazer ao cenário da vida concreta as verdadeiras formas com que se constituem os fenômenos. Daí deriva a necessidade do aprofundamento e do mergulho no campo das mediações e das contradições.

Com relação ao tema, a modo de exemplo, o autor explica que a consciência que ‘reflete’ essa realidade adquire um caráter de possibilidade e, neste sentido, foi entendida por Aristóteles como *dynamis*, como potência. Compreendamos melhor isto recorrendo às palavras do próprio Lukács (2013):

[...] nossa formulação respondeu a esse problema ontológico dizendo que o espelhamento, precisamente em termos ontológicos, em si não é ser, mas também não é uma “existência espectral”, simplesmente porque não é ser. E, no entanto, ele é a condição decisiva para a colocação de cadeias causais, e isso em sentido ontológico e não gnosiológico. (LUKÁCS, 2013, p. 69).

Este caráter de possibilidade é importante porque rompe, de certo modo, com a ideia de ‘determinismo’, muitas vezes inadequadamente imputada a esta perspectiva de concepção da realidade. Mais ainda: é fundamental destacar que no centro deste processo está a relação entre a teleologia e a causalidade, que, para Lukács (2013, p. 89), é um aspecto ontológico decisivo. Isto porque constitui um “[...] ato pioneiro no desenvolvimento do pensamento humano e da imagem humana do mundo equacionar o problema pondo o trabalho no centro desta

disputa”. Nessa base, “[...] evidencia[-se] a única relação filosoficamente correta entre teleologia e causalidade [...]”. Porque o trabalho – *práxis* social – é entendido como “[...] o único complexo do ser no qual o pôr teleológico tem um papel autenticamente real e transformador da realidade [...]”.

Recordemos que para as leis que regem a natureza não existem fins; somente os seres humanos singulares põem finalidades em uma realidade que tem sua própria legalidade, a fim de que se torne possível mudá-la ou transformá-la. A intenção e o conhecimento se articulam impulsionados pela atividade psíquica, que por sua vez procura articular a relação entre teoria e *práxis* para a concretização de uma meta (TORRIGLIA, 1999).

Agora, bem poderíamos nos perguntar: o que acontece na esfera da vida cotidiana com os conhecimentos mais elaborados que ingressam nela e cuja gênese parte *dela*? Como acontecem as relações recíprocas entre ambos os conhecimentos que possibilitam elevar os limites da vida cotidiana a um novo patamar? Se os conhecimentos espontâneos são ‘gerados’ na cotidianidade, como ingressam na vida cotidiana os conhecimentos mais elaborados que sobre ela impactam? A esse respeito, Lukács (1966) escreveu que a investigação do pensamento cotidiano é uma das áreas menos pesquisadas até o presente. Desse modo, salienta o autor, embora existam muitos estudos sobre a história da ciência, da filosofia e religião, são raros os estudos que aprofundam suas relações recíprocas.

No prólogo da *Estética*, Lukács (1966, p. 11-12) utiliza-se de seguinte metáfora para imaginar a cotidianidade:

Si nos representamos la cotidianeidad como un gran río, puede decirse que de él se desprenden en formas superiores de recepción y reproducción de la realidad, la ciencia y el arte, se diferencian, se constituyen de acuerdo con sus finalidades específicas, alcanzan su forma pura en esa especificidad – que nace de las necesidades de la vida social – para luego, a consecuencia de sus efectos, de su influencia en la vida de los hombres, desembocar de nuevo en la corriente de la vida cotidiana. Ésta se enriquece pues constantemente con los plenos resultados del espíritu humano, los asimila a sus cotidianas necesidades prácticas y así da luego lugar, como cuestiones y como exigencias, a nuevas ramificaciones de las formas superiores de objetivación.

A compreensão da cotidianidade que subjaz a essa metáfora é central para nossos estudos, porque a imagem do rio é que o rio não deixa ser um *rio*, é inerente

à sua existência, e nesse fluir é onde a vida acontece, a vida dos sujeitos subjetivados e objetivados em constante reprodução de suas vidas.

Entendemos que os conhecimentos surgem do solo da vida cotidiana, sendo o pensamento (conformado já por processos de incorporação de outros conhecimentos) responsável pelos contínuos processos de complexificação (objetivações), que permitem um movimento ascendente, questionando o que está posto, conhecido, ou pelo menos colocando esse conhecimento em outro patamar. Assim, também compreendemos que essa complexidade se dá pelo contínuo retorno à vida cotidiana¹⁰.

Nesse sentido Lukács (2013, p. 439) escreve:

[...] até mesmo o mais renomado dos pensadores, políticos e artistas, vive pessoalmente uma vida cotidiana, cujos problemas jorram incessantemente sobre ele através dos acontecimentos diários do seu dia a dia, através da cozinha, do quarto das crianças, do mercado etc., tornando-se atuais para ele e provocando decisões, inclusive do tipo espiritual, da parte dele.

Quanto mais rico e profundo é seu desprendimento, a ampliação de seus limites, mais enriquecida pode ser a vida cotidiana. Aqui se configura um dos aspectos que fundamentam a indissociabilidade entre a *práxis*, a cotidianidade e o processo de complexificação das objetivações genéricas. Lukács (1966, p. 4) explica que

[...] o fato de que a origem de nossas representações ontológicas está na cotidianidade não significa que podem e devem ser aceitas acriticamente[*sic*]. Ao contrário. Tais representações são repletas não apenas de preconceitos ingênuos, mas com frequência de ideias manifestamente falsas que, se às vezes provêm da ciência, nela penetram, sobretudo a partir das religiões, etc.

¹⁰ “Hartmann tem toda razão em averiguar na vida cotidiana aqueles fenômenos em que se expressa a confrontação do ser humano com a realidade, e justamente como realidade. Ele também tem razão em vislumbrar na ciência, na filosofia de orientação ontológica, o caminho que leva à apreensão cognitiva da realidade em contraposição à *intentio obliqua* da teoria do conhecimento e da lógica. Desse modo, porém, simplifica-se o problema em demasia. O fato de esse ser o único caminho correto para a ontologia nem de longe significa que tomar esse rumo constitua alguma garantia de sua correção. É claro que Hartmann tampouco afirma isso diretamente, mas ele não explicita as tendências contrárias no cotidiano, que – embora seu conteúdo seja formado pela realidade em geral, embora estejam direcionadas para a realidade enquanto realidade – todavia desviam a atenção da fundamentação de uma ontologia correta, e isso não como ‘erros’ cometidos em casos isolados, mas como tendências necessariamente operantes na vida cotidiana, que, é certo, surgem e desaparecem histórico-socialmente, mas que, entretanto, em nada altera a influência sempre atual que exercem sobre o respectivo pensamento ontológico.” (LUKÁCS, 2012, p. 106).

Mas ele também aponta que a necessidade de crítica não autoriza descuidar do fundamento cotidiano, visto que “[...] o prosaico e terreno intelecto do cotidiano, alimentado pela *práxis* diária, pode de quando em quando constituir um saudável contrapeso aos modos de ver estranhados da realidade das esferas ‘superiores’” (LUKÁCS, 1966, p. 4). Este entendimento, a partir de uma ontologia do ser social, torna-se importante para compreensão da ininterrupta interação *entre as teorias mais complexas e a práxis cotidiana*. Podemos dizer que toda existência humana possui uma cotidianidade – nos termos expostos –, estabelecendo uma base relevante para recuperar, no campo das ciências sociais, no campo educacional e, conseqüentemente, na didática, a relação necessária entre os conhecimentos cotidianos e os científicos, filosóficos e estéticos, nos quais, na maioria dos casos, por não se compreender esta relação de unicidade inalienável, dicotomiza-se no plano epistemológico o que ontologicamente está unido e, portanto, pensa-se que ambos os conhecimentos têm uma gênese e processos separados. Na educação, o problema é maior ainda, quando, em algumas atividades de ensino se trabalham apenas os conhecimentos cotidianos acreditando que assim se estaria “respeitando” os conhecimentos prévios e os sujeitos que aprendem. Reafirmamos que partir dos conhecimentos cotidianos não implica limitar-se a eles, já que estaríamos ‘determinando’ uma formação para os sujeitos meramente limitada a compreensões restritas sobre o real, e, pior ainda, essa limitação está articulada com os estranhamentos necessários aos processos de manipulação tão marcados e frequentes na sociabilidade subsumida aos dissídios do movimento do capital.

Via de regra, a atividade humana surge da *práxis*, e, nos processos cotidianos da vida, pode vir a surgir a necessidade de aprimorar o conhecimento da realidade, incorporando-se a eles outras dimensões e outros patamares a partir de processos de apreensão diferenciados. A compreensão da realidade cotidiana, como a cotidiana realidade de existir, expressa-se no imediatamente dado, no qual se configura e se constitui o ser-assim do sujeito.

Desse modo, consideramos que o conhecimento está atravessado e organizado por múltiplas dimensões e mediações a partir do reflexo da realidade ou modos de reflexo. Assim, explica Jung (2007, p. 95),

[...] la inmediatez de la vida cotidiana cobra consciencia de sí y se encuentra mediada – de un modo diferente – por las formas de reflejo, el arte y la ciencia; y esto ocurre; según el caso, de acuerdo con una tendencia antropomorfizadora o desantropomorfizadora. El arte y la ciencia, originados en la cotidianidad, actúan retrospectivamente sobre ella y perfeccionan, conjuntamente, el nivel de su apropiación.

Lukács (2012) assinala que, saibamos ou não deste fato, a ciência brota da vida e na vida mesma, logo estamos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. Assim a transição para a cientificidade pode tornar mais ou menos consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas também pode atenuá-la¹¹. A ciência e a estética não perdem o vínculo com a cotidianidade ou com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana, parafraseando Lukács, elas ajudam a depurá-la de forma crítica e a desenvolvê-la, “elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência” (LUKÁCS, 2012, p. 293). Por sua vez, Oldrini (2013, p. 22), citando a Lukács, explica que

O reflexo artístico da realidade encontra seu ponto de partida nas mesmas contradições de onde parte qualquer outro reflexo da realidade. Sua especificidade consiste em que, para resolvê-las, busca um caminho diferente daquele do reflexo científico.

Na mesma linha de pensamento, Lukács explica o papel da desantropomorfização, típico da ciência,

*[...] cómo la captación científica de tipo conceptual presupone una desantropomorfización, significando ésta que nos liberamos **en la medida de lo posible de las barreras que nos imponen nuestras percepciones sensoriales y nuestro pensamiento normal**. En la medida en que hemos llegado a conocer, por ejemplo, los rayos infrarrojos y ultravioletas, que podemos comprobar los ultrasonidos, etc., hemos trascendido ya los límites antropomórficos de nuestra existencia. (apud HOLTZ, KOFER, ABENDROTH, 1969, p. 13, grifos nossos)*

Cabe destacar também que a realidade é uma só, embora o autor fale em plural dos reflexos da realidade. Nesse sentido, a realidade, seu reflexo e reprodução mental são “[...] uma unidade dialética de continuidade e

¹¹ Lukács está se referindo aqui à economia marxista, assinalando que ela “[...] está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica em sentido ontológico, acionando-as, muito antes, na verificação de todo fato, de toda conexão, como metro crítico permanentemente operante” (LUKÁCS, 2012, p. 293).

descontinuidade, de tradição e de revolução, de transições paulatinas e saltos” (LUKÁCS, 1966, p 17). Destarte, a ideia basilar de Lukács é que as formas de reflexo da vida cotidiana, da ciência e da arte reproduzem uma mesma realidade objetiva. A filosofia materialista

[...] **não considera que as formas da objetividade**, as categorias correspondentes aos objetos e suas relações sejam **produtos de uma consciência criadora, como faz o idealismo, senão que vê nela uma realidade objetiva existente com independência da consciência**, todas as divergências e até contraposições que se apresentam nos diversos modos de reflexo têm que se desenvolver no contexto dessa realidade material e formalmente unitária. (LUKÁCS, 1966, p. 21, grifos nossos).

O autor afirma a necessidade de romper com essa ideia de um reflexo mecânico, fotográfico, porquanto seja fundamental para que possamos conceitualizar a “[...] complicada dialética dessa unidade da unidade da diversidade” (LUKÁCS, 1966, p. 21).

Essa concepção de reflexo em movimento e, de maneira geral, o reflexo científico e estético da realidade objetiva são formas de reflexos que se foram constituindo e diferenciando de modo cada vez mais refinada no curso da evolução histórica e ambos têm seu fundamento na vida real. O ponto médio destes dois reflexos, segundo Lukács, é o reflexo da realidade próprio da vida cotidiana. Ou seja, os dois reflexos – científico e estético – nascem das necessidades da vida cotidiana e na mistura de muitos resultados destes reflexos, que ingressam na vida cotidiana, ampliando-a, enriquecendo-a e levando-a a níveis superiores de desenvolvimento (LUKÁCS, 1966, p. 35).

Nessa mesma linha de pensamento, assinalamos anteriormente que a ‘saída’, a ‘suspensão’ da cotidianidade é um processo constante, e cada vez que ele se efetiva, os sujeitos singulares se enriquecem. E se eles se enriquecem – crescem em extensão e em qualidades cada vez mais complexas de compreensão –, também a vida cotidiana se amplia e cresce. Em outras palavras, os limites da vida cotidiana se ampliam, os conhecimentos ‘explodem’ as regras mínimas e peculiares que sustentavam momentos anteriores. Esses conhecimentos, juntamente com o pensamento intuitivo, a forma pragmática de enfrentar os acontecimentos, as generalizações, entre outros aspectos, surgem da articulação e da relação com as objetivações superiores (TORRIGLIA, CHAGAS 2008).

O *ser-em-si* da vida cotidiana está constituído pela experiência imediata, pelos saberes pragmáticos, pelas ‘economias’ de pensamento, limites rígidos, pensamentos intuitivos, entre outros aspectos, para poder justamente sobrevir aos confins de sua ‘cotidianidade’. Nesse pequeno mundo, os seres humanos se autoconservam, sobrevivem e se afirmam em uma comunidade, estrato ou classe específica.

Mas os seres humanos não necessariamente devem estar confinados, rigidamente limitados às fronteiras do pequeno mundo. A suspensão da vida cotidiana é possível pelo movimento que ela tem – ou pode vir a ter. Nesse movimento está inscrita a própria possibilidade de ampliação, por meio do afastamento em busca de mundos que expandam a existência dos sujeitos e da própria cotidianidade. O sujeito forma seu mundo como seu ambiente imediato e, apesar de seu raio de ação ser limitado, é capaz de alcançar objetivações mais elevadas, superiores – capacidades fundamentais, afetos, modos de comportamento –, que lhe possibilitam transcender a própria ambiência mediante contínuos processos de objetivação. Nessa perspectiva, concordamos com Heller (1991), quando aponta que a objetivação dessas capacidades seria impossível se o ser humano não as houvesse adquirido e apreendido na vida cotidiana.

Lukács (1966, p. 35) vai explicar que os reflexos estético e científico, por um lado, diferenciam-se das “[...] complicadas formas mistas da cotidianidade”, mas também observa como se “apagam” estas fronteiras, porque estes reflexos nascem da vida cotidiana, e eles têm

[...] que dar resposta a seus problemas e, ao misturar-se novamente, muitos dos resultados de ambos [reflexos] com as formas de manifestação da vida cotidiana, fazem esta mais ampla, mais diferenciada, mais rica, mais profunda, etc., levando-a constantemente a níveis superiores de desenvolvimento.

Esta relação é fundamental para o autor, a dupla interação com o pensamento da vida cotidiana e a peculiaridade e diferenciação dos reflexos

específicos. Lembrando sempre que a realidade é uma, por mais que existam formas diferenciadas de reflexos.¹²

Na vida cotidiana, as atividades são heterogêneas e têm, de modo geral, um tempo de duração muito breve. Assim, a estrutura do pensamento cotidiano depende de cada época, da diversidade de atividades, da classe ou estrato. Os conteúdos concretos do pensamento cotidiano **são os saberes necessários**, e tanto sua estrutura como seus conteúdos não têm uma vida separada. O saber-fazer, o saber pragmático, é uma das características da vida cotidiana.

Assim, entendemos que o *saber-fazer*, o saber pragmático característicos da vida cotidiana, é um saber necessário, como já salientamos, para sobreviver na vida. Esses saberes, especialmente baseados na experiência e em generalizações, permitem-nos reproduzir-nos como sujeitos. Contudo, se nossa existência se constitui e se reproduz da mesma forma dentro dessa esfera, se as expectativas ficam nesse nível de produção, a reprodução de nosso pensamento, de nossos afetos, de nossa compreensão e visão do mundo será dada também dentro e no contexto desse nível.

A *doxa* é própria do saber cotidiano, o saber *doxa* não se separa da ação prática; nessa esfera encontra-se sua “verdade”, mas não a *práxis* como totalidade. Ao contrário, a *episteme* é um conhecimento em relação, nunca se refere a uma coisa só. Nesse tipo de conhecimento, torna-se necessário conhecer os nexos que ligam um fenômeno a outro. Por isso, “[...] as verdades na arte, na ciência e em outras objetivações para-si, *possuem um duplo sistema de referências*. Por um lado, devem ser válidas na realidade (*práxis*), e por outro devem ser situadas *dentro de um determinado sistema cognoscitivo* (na ciência) ou (na arte) [...]” (HELLER, 1991, p. 344, grifos nossos).

Por isso, é fácil compreender que os pensamentos (e os comportamentos) cotidianos são pragmáticos: a apropriação dos significados acontece de um ‘modo econômico’, prescindindo do *porquê* e da gênese dos fenômenos. Heller (1991, p.

¹² “Teoria científica e teoria estética têm o mesmo referencial objetivo, refletem a mesma realidade, de tal parte de Agnes Heller, quando ainda era sua fiel discípula – ‘a expressão de um fato ontológico: do fato que, sendo a realidade una e contínua, as mesmas categorias fundamentais devem necessariamente comparecer em todas as esferas da realidade – o que não exclui a existência de categorias específicas para cada esfera” (OLDRINI, 2014, p. 21).

24) explica que essa atitude pragmática constitui, como tendência, uma “[...] unidade imediata entre a teoria e a prática”. Podemos ligar a luz sem conhecer nada das leis de eletricidade.¹³ Comumente, não existe um modo de proceder teórico diante dos objetos de uso, e essa tendência implica que, muitas vezes, diante do fracasso, a própria dimensão pragmática pode nos conduzir a buscar os *porquês* e a desenvolver comportamentos teóricos.

Interessante assinalar que essa unicidade de pensamento e ação observada na vida cotidiana não significa que o pensamento seja ‘teoria’, nem que atividade cotidiana seja prática. Na teoria e na prática prevalecem conteúdos e finalidades que representam o humano-genérico e produzem novidades cada uma em sua especificidade. Então, como se incorpora essa dimensão do conhecimento que favorece a complexa relação da teoria e da prática?

Vejamos melhor esta questão. Lukács explica que o nexos entre a teoria e a prática aparece muito antes na prática: “[...] a estrutura elementar destes nexos apresenta-se muito antes na prática, é aí aplicada muito antes de ser compreendida e formulada adequadamente pela teoria” (LUKÁCS, 1978, p. 111). A relação dialética entre teoria e prática não pode ser compreendida fora desta especificação, mediante a

[...] conversão recíproca das determinações e dos membros intermediários que têm função mediadora, sem esta união dos próprios pólos[*sic*], tão rica de contradições, não pode existir uma autêntica e verdadeira ***aproximação adequada à compreensão da realidade, nenhuma ação guiada corretamente pela teoria.*** (LUKÁCS, 1978, p. 111, grifos nossos).

Do mesmo modo, Lukács (1978, p. 111) salienta que o pensamento metafísico utilizado na vida cotidiana

[...] aplica, instintivamente, conexões categoriais, cuja formulação teórica, ele [o sujeito] rechaçaria, em teoria, como sendo uma “absurda confusão”. Por exemplo: ele não admite que a quantidade se converta em qualidade, mas não lhe é indiferente comer frutas maduras ou verdes. (LUKÁCS, 1978, p. 111).

¹³ Posso **saber** ligar a luz. Sei ascender a luz. Mas posso não **conhecer** o mecanismo que articula a conexão dos fios positivos e negativos que possibilitam a transmissão da eletricidade. Nesse sentido, o **conhecer** implica aprofundamento de conceitos e relações que, articulados, permitem ampliar o processo de, neste exemplo, acender a luz.

Já existe um saber proporcionado pelas percepções gustativas que se aprimora nessa prática, mas pode não se compreender a conceptualização, um processo de pensamento mais refinado e em relação, que explica esse processo de quantidade e qualidade, esclarecendo o processo de amadurecimento das frutas.

A imediatez necessária à prática resolve de forma contínua problemas cotidianos e está impregnada de elementos teóricos que definem o porquê das coisas, dos fenômenos, dos comportamentos, embora não raciocinemos sobre eles a cada momento em que atuamos. Mas isso não implica que as atitudes práticas não possuam elementos teóricos que possam orientar e revisar os atos e os comportamentos. Desse modo, por exemplo, os conceitos de qualidade e de quantidade têm que ser estudados em outro espaço, para objetivar o conceito que determina a diferença entre a fruta verde e a madura, bem como o porquê disso ser assim. O saber-fazer não aprofunda essa questão.

O caráter imediato, pelas características do reflexo que envolve a vida cotidiana, faz com que as mediações se concentrem em aspectos gerais, ocultando-as. Transformando em ‘definições’ as explicações, este primeiro aspecto permite compreender a rigidez e a economia do pensamento cotidiano.

Aqui, Lukács (1966) vai explicar por que prefere a dialética materialista partindo do método das determinações – finitude extensiva e infinita dos objetos –, e não das definições. Para o autor, a definição fixa sua própria parcialidade como coisa definitiva e, conseqüentemente, violenta o caráter fundamental dos fenômenos. A determinação, ao contrário, considera o fenômeno, desde o princípio, como coisa provisional, necessitada de complementação, como essencial, que necessariamente tem que continuar, se desenvolver, concretar. Nesse movimento, os objetos em relação com a objetividade são iluminados por processos conceptuais que nos permitem identificá-los com maior cautela e clareza, aproximar-se ao objeto paulatinamente, passo a passo, contemplando-o em diversos contextos, em relações várias com objetos diversos, de modo tal que a determinação inicial possa ir se enriquecendo constantemente. Esse processo tem lugar em diversas dimensões da reprodução intelectual da realidade, por isso não pode ser considerado fechado.

De igual modo, há o desafio de articular nessa unicidade os processos de conhecer. Lukács (2010, p. 2-3) ressalta nos *Prolegômenos* que:

[...] não estamos nunca em condições de agir conhecendo plenamente todos os componentes de nossas decisões e suas consequências, isto se confronta com o fato que também na vida cotidiana o ser real muitas vezes se apresenta em termos muito deformados. Em parte, são os modos fenomênicos imediatos que ocultam o que é realmente essencial com relação ao plano ontológico.

Segundo o autor, a aproximação ao fenômeno, às vezes, é analisada como sendo o “ser verdadeiro”. Isso acontece porque nossa primeira aproximação nos desvela elementos que lhe são próprios, mas a cautela sobre a relação entre aparência e essência traz uma questão que Lukács (2010, p. 3) considera importante: “[...] é necessário tomar os movimentos da imediatez da vida cotidiana, mas ao mesmo tempo também ir mais longe para poder colher o ser como genuíno em-si”. E, nessa direção, Lukács (1978, p. 111) também assinala que, na vida cotidiana, “[...] é compreensível que existam operações mentais ligadas largamente com a prática, que a preparam ou que dela tiram conclusões, nas quais o particular tem uma função de resultado conclusivo”. Mas essas operações mentais não excluem “conversões dialéticas” para a compreensão do real, embora sejam pouco desenvolvidas no pensamento cotidiano. O sujeito particular, salienta o autor, “se confunde, em sua determinação e delimitação, ora com o universal, ora com o singular” (LUKÁCS, 1978, p. 111).

Esta ‘confusão’ assinalada pelo autor, a relação entre singular e universal, é um tema muito importante para a dialética marxista. Estas categorias são produto e elaboração dos sujeitos no seu processo de conhecimento, elas conjugam o conteúdo da história da humanidade. O conhecimento realizado por meio de generalizações e abstrações categoriza o mundo objetivo. Ordena, em certa forma, as leis da própria dinâmica do real, de seu movimento. Os aspectos singulares expressam partes dessa totalidade, eles são e estão sujeitos (dentro) da totalidade, que se expressa em categorias universais, mais abrangentes, complexas, nas quais se subsumem detalhes que não são essenciais para o processo da história e para a efetividade do acontecer, do fluir.

Quando se generaliza na vida cotidiana, comumente se generalizam aspectos periféricos dos fatos, mas essa generalização, ao ser confrontada com outras explicações, abre brechas para as mediações, que mostram os aspectos escondidos na apreciação aligeirada que se realiza na imediatez da prática e da

cotidianidade. Esse processo nos aproxima aos aspectos mais universais, que precisam de elaborações conceituais mais refinadas. Por isso, a formação das categorias (que são elaborações conceituais sobre a realidade ou aspectos da realidade a partir da generalização que o pensamento realiza), a partir da teoria marxista do conhecimento, da dialética materialista, coloca como ponto central “[...] a relação orgânica, a unicidade entre a atividade cognoscitiva e a atividade prática dos homens” (ROSENTAL; STRAKS, 1958, p. 5).

Estas primeiras aproximações ao ser do reflexo e da vida cotidiana são base fundamental, para pensar a educação, os processos de ensino e de aprendizagem, ancorados na abordagem marxista do conhecimento, pois favorecem a relação entre os sujeitos que conhecem ou desejam conhecer o mundo a fim de configurá-lo a partir de processos de desenvolvimento cognitivos e afetivos, e a atividade prática do momento histórico ao qual pertencemos, no qual os instrumentos da cultura elaborados historicamente se colocam à nossa disposição, para que façamos deles outras objetivações, outras apreciações, que não necessariamente têm que estar dirigidas a uma mera adaptação do existente. Ao contrário, um maior desenvolvimento da personalidade orientada à genericidade, uma tendência possível de ampliação do campo das possibilidades que permita maior elasticidade nas elaborações de “princípios para modos de reagir de acordo com o gênero humano” (LUKÁCS, 2010, p. 225).

A característica do pensamento cotidiano, do movimento que se realiza a partir da vida cotidiana, e sua ‘mistura’, nesse patamar, com os pensamentos e os reflexos artísticos e científicos permitiram-nos esboçar algumas aproximações àquilo que Lukács (1966) definiu como importante e que tomamos como guia: o retorno das objetivações mais elaboradas à vida cotidiana e como nela, apesar de sua limitada conformação, viabilizam-se ampliações e registros de compreensões cada vez mais refinados. A compreensão disso, bem como da configuração dos sujeitos singulares em seu *vir a ser* indivíduo, subjetividades objetivadas, são base fundamental para, juntamente com a teoria do desenvolvimento de base marxista, apontar elementos para a formação, a produção de conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- CASAGRANDE, W. **Crítica da razão geométrica**: uma análise do objeto da geometria. 2016. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Acesso em: 17 nov. 2018.
- CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de Apropriação do conhecimento e suas possíveis implicações para a Educação Infantil**. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- ENGELS, F. **Anti-Dühring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREDERICO, C. O Cotidiano e arte em Lukács. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, dez. 2000.
- HELLER A. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona, ES: Península, 1991.
- HOLTZ H.; KOFLER, H. L.; ABENDROTH, W. **Conversaciones con Lukács**. Madri, ES: Alianza, 1969
- JUNG, W. Para uma ontologia de la vida cotidiana. La filosofia tardia de Gyorgy Lukács. In: VEDDA, M.; INFRANCA, A. (Orgs.). LUKÁCS, G. **Ética, Estética y Ontologia**. Buenos Aires, ARG: Colihue, 2007. p.
- LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: **Para uma ontologia do ser social**. Tradução Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto *Il Lavoro*, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell' Essere Sociale*. Roma: Riunit, 1984.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1.
- LUKÁCS, G. **Estética**. La peculiaridade de lo estético. Barcelona, ES: Grijalbo, 1966.
- LUKÁCS, G. O Particular à luz do Materialismo Dialético. In: LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética Marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p.73-122.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARTINS, J. C. **Ser jovem trabalhador**: entre a conformação à reprodução metabólica do capital e sua superação. 2016. 243f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167615> Acesso em: 17 nov. 2018.

MORAES, M. C. M.; TORRIGLIA, P. L. de. Educação light, que palpita infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 51-59, 2000.

OLDRINI, G. Em Busca das Raízes da Ontologia (Marxista) de Lukács. In: LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. Boitempo, 2013. v. 2.

ROSENTHAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorías del materialismo Dialético**. Barcelona, ES: Grijalbo, 1958.

RUBISTEIN, S. L. **El ser y la consciencia**. Cuba. Editora Universitária. 1965.

RUBINSTEIN, S. L. **El proceso del pensamiento**. La Habana, Cuba: Editora Universitária, 1966.

TERTULIAN, N. Marx: uma filosofia da subjetividade. **Revista Outubro**, [S.], n. 10, p. 7-16, 2004.

TERTULIAN, N. Sobre o método ontológico-genético em filosofia. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 375-408, jul./dez. 2009.

TORRIGLIA, P. L. **Reflexões sobre o trabalho e a reprodução social**: primeiras aproximações em relação ao Complexo Educativo. 1999. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

TORRIGLIA, P. L.; CISNE, M. F. A vida cotidiana da escola expressa um cotidiano? Aproximações ontológicas em debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 996-1.012, jul./set. 2017.

TORRIGLIA, P. L.; CISNE, M. F. A crítica ontológica na formação humana e os processos de conhecimento: aproximações reflexivas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid/Buenos Aires, v. 67, n. 2 p. 161-172, mar. 2015.

TORRIGLIA, P. L.; CHAGAS, L. M. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de Gyorgy Lukács e Aliesksei Leontiev. In: TUMOLO, S.; BATISTA, R. L. **Trabalho economia e educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis, 2008. p. 105-126.

Primeiras Aproximações ao Ser do Reflexo:
a Vida Cotidiana como Terreno Fundante do Processo de Conhecimento

2 - Dimensões Ontometodológicas do Processo de Apropriação do Conhecimento e suas Implicações para a Formação Humana

Margareth Feiten Cisne

Introdução

O capítulo que ora apresentamos é resultado de investigação sobre a gênese do processo de apropriação do conhecimento na fase inicial do desenvolvimento humano e seus possíveis desdobramentos para a educação infantil¹ a partir da Filosofia e da Psicologia. O campo filosófico marxista é representado aqui por György Lukács (1885-1971); e o da Psicologia, por autores também vinculados ao pensamento marxista, notadamente aqueles que se dedicaram ao estudo do caráter histórico-social como determinante no desenvolvimento humano. Destacamos Lev Semiónovich Vigotski² (1896-1934), criador da teoria do desenvolvimento cultural das funções psíquicas superiores, e outros importantes autores da Psicologia soviética, como Serguéi Leonidovich Rubinstein (1889-1960), Vasíli Vasíl'evitch Davídov (1930-1998), Aleksei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977), entre outros tantos estudiosos que vêm aprofundando questões a partir da matriz da teoria histórico-cultural.

Sabemos que, desde que nasce, por meio de uma infinidade de mediações histórico-culturais, a criança vai apropriando-se da realidade à sua volta, estabelecendo relações com as pessoas e com o mundo dos objetos e, a partir delas, realizando uma intensa atividade que possibilita o desenvolvimento de sua

¹ Este texto é parte de nossa tese de doutorado, intitulada *As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação Infantil*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/CED/UFSC –, na Linha de pesquisa Educação e Trabalho, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Laura Torriglia.

² O nome deste autor é escrito de diversas maneiras na literatura. Nesta produção textual, optamos por utilizar a grafia Vigotski, mantendo nas referências, entre parênteses, a forma como o nome aparece nas publicações mencionadas.

atividade psíquica, transformando-a, ao mesmo tempo em que modifica seu comportamento interna e externamente. É por meio dessa atividade psíquica que a criança inicia seu amplo e ativo processo de apropriações. Importa enfatizar que a criança, diferentemente dos animais, não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam; ao contrário, ela os faz seus, apropria-se deles.

Assim, demarcamos a diferença entre os processos de adaptação (no sentido aplicado aos animais) e os processos de apropriação, considerando as decorrências que ambos os conceitos têm para a compreensão do desenvolvimento humano, notadamente para os processos da aprendizagem e do ensino escolar em uma perspectiva baseada nos fundamentos da teoria histórico-cultural.

A adaptação biológica é uma mudança das qualidades da espécie (tanto das capacidades do sujeito, como do seu comportamento natural) requerida pelas exigências do ambiente. *O processo de apropriação é muito diferente, é um processo que tem como consequência a reprodução no indivíduo de qualidades e capacidades e características humanas de comportamento.* Em outras palavras, é um processo por meio do qual se produz, na criança, o que nos animais se adquire somente por meio da hereditariedade, a transmissão para o indivíduo das conquistas do desenvolvimento da espécie. (LEONTIEV, 2005, p. 64, grifos nossos).

Reconhecer, portanto, que o processo de apropriação se funda por meio de movimentos internos e externos, expressados mediante a atividade prática humana, que necessariamente passa pela via do conhecimento em sua constituição, foi fundamental para nosso estudo. Como exemplo, podemos mencionar o processo de apropriação da linguagem. Assim, quando a criança nasce, o mundo que a rodeia está cercado de linguagem e esta é um produto objetivo de gerações humanas anteriores. Em seu processo de desenvolvimento, ela se apropria da linguagem, o que demonstra que, na criança, as capacidades e funções humanas são formadas pelas capacidades de entender, ouvir, articular, constituídas na ontogênese. No entanto, para que ela possa se apropriar de algo, é necessário que ele exista em seu ambiente. As características biológicas herdadas pela criança são, desse modo, apenas condições necessárias no sentido de possibilitar o desenvolvimento de tais capacidades e funções.

Esse exemplo nos permite considerar aquilo que entendemos como *ontologicamente fundante* no processo de desenvolvimento humano: a atividade prática do homem e sua necessidade de se comunicar e generalizar para poder ser

compreendido. Nesse sentido, como aponta Lukács (1981), não há hierarquia de valor entre o surgimento desses processos — o trabalho e a linguagem —, ambos são ontologicamente fundantes na formação da consciência.

O que desejávamos e buscávamos entender foi como esse processo ocorre, quais são os movimentos que permitem ao homem tornar cognoscível o mundo objetivo. Para isso, procuramos desvelar as formas iniciais de desenvolvimento dos processos gerais do pensamento para compreender suas bases ontológicas, seus nexos e sua gênese.

Se consideramos que o homem transforma a natureza por meio de sua atividade prática e que essa transformação é bilateral – envolve tanto a transformação da natureza como a transformação do próprio homem –, podemos perguntar: quais elementos da atividade psíquica estariam presentes no processo sociometabólico dessa transformação? É possível identificar bases ontológicas nos processos dessa apropriação?

Importante destacar que procuramos estudar os fundamentos ontológicos da gênese do processo de apropriação do conhecimento e, por conseguinte, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como nos indica a Escola de Vigotski. Como decorrência dessa problemática, ao tomar o pensamento filosófico de Lukács, fomos identificando bases ontológicas no pensamento de Vigotski, notadamente em relação às questões de método, com implicações sobre diversos de seus estudos.

Entendemos que a dimensão ontológica³ dos processos de apropriação do conhecimento – sem desconsiderar as dimensões epistemológica e gnosiológica, até porque seria impossível – amplia e traz formas distintas de compreender a sua gênese, colocando de manifesto as leis gerais que regem os fenômenos psíquicos, sua determinação e a maneira como estes se correspondem entre si. Reconhecemos que a dimensão ontológica outorga a constituição daquilo que é o ‘ser’ da apropriação do conhecimento. Ao longo de seu desenvolvimento, o ser humano experimenta várias formas, graus e níveis de apropriação do

³ Ressaltamos que a apropriação do conhecimento envolve dimensões epistemológicas e gnosiológicas, mas consideramos que na base ontológica assenta-se o alicerce desse processo. Entretanto, é impossível menosprezar as dimensões primeiramente citadas, porque sob a base ontológica há sempre dimensões gnosiológicas e epistemológicas, relações de conhecimento e do funcionamento da apreensão do ato de conhecer.

conhecimento. São fenômenos que acontecem desde muito cedo, desde que ele inicia sua vida e seus processos mediáticos na cultura humana, como forma de apropriar-se da realidade que o rodeia. E esse momento se constitui como ímpar, pois a partir dele se consubstancia o início da atividade psíquica que permitirá ao indivíduo, a partir das bases inorgânica e orgânica, desenvolver, consolidar e efetivar suas funções psicológicas superiores, propiciando um movimento ativo e intencional com essa mesma realidade.

Nesse sentido, a educação infantil, como primeiro nível de escolarização, diferentemente do primeiro núcleo de relações, com a família, pode desempenhar um papel primordial nesse processo. Sua tarefa de ensinar deve ser entendida como uma das principais formas de instrumentalizar e equipar a criança para interagir de forma ativa e sistemática com a realidade, ampliando seu leque de vivências e experiências, formando uma personalidade mais plena de sentido, substituindo as formas primitivas do pensar por formas marcadamente sociais e superiores de pensamento.

Na apresentação deste texto, principiamos por expor, a partir do estudo realizado, algumas ideias que consideramos fundamentais em relação ao *método ontológico genético* e às *dimensões ontológicas do processo de apropriação do conhecimento*. Para finalizar, ainda que de forma sintética, responderemos as duas perguntas relacionadas a este tema que guiaram nossa investigação, das quais a primeira se refere aos fundamentos de nosso estudo e à base teórica que o sustenta.

Considerações alusivas ao método ontológico genético e aos processos de apropriação

Logo de início, cabe salientar que, tanto no campo filosófico como no campo psicológico, os autores que ora nos sustentam demonstram como um de seus interesses desvendar a constituição da existência humana, ou seja, como o homem passa de um ser meramente biológico para um ser social, identificando aspectos especificamente humanos em relação à conduta, aos processos cognitivos, ao

conhecimento e à formação de sua personalidade, tendo como fundamento uma ontologia marxiana.

A partir da matriz comum (Marx) relativa a questões ontometodológicas, entendemos que é possível estabelecer uma compreensão mais refinada e consistente sobre a investigação dos autores da psicologia soviética, especialmente Vigotski e Rubinstein, indicando assim as implicações relativas ao aprofundamento dos processos de apropriação do conhecimento, tão necessários para a formação e o trabalho docentes, no que tange à compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no desenvolvimento das crianças e suas consequências para a prática pedagógica.

As bases marxistas da obra dos autores que dão sustentação teórica a esta pesquisa⁴ não surgiram aleatoriamente. É importante destacar que Vigotski nasceu no final do século XIX (1896) e morreu em 1934, vivendo, portanto, intensamente a Revolução de Outubro (Russa), sendo precursor, no campo da psicologia, da consolidação de uma ciência baseada no método de Marx. Para Vigotski, essa era uma tarefa de enorme envergadura, especialmente por se tratar de superar a visão mecanicista e idealista que imperava na ciência psicológica nas décadas de 1920 e 1930. Ele buscava uma alternativa dentro do materialismo histórico, e seu objetivo era introduzir na ciência psicológica o método marxista. Defendia a ideia de que a consciência deveria ser estudada por meios objetivos e históricos.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental para o método dialético. Quando em uma investigação abarca-se o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desapareça, isso implica explicitar sua natureza, conhecer sua essência, já que somente em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento. (VYGOTSKY, 2000, p. 67-68, grifos nossos).

Quanto à Lukács (1885-1971), sabemos que ele também viveu fortemente a ambiência de seu tempo. Em sua trajetória, Lukács se desencantou e recusou

⁴ Mencionamos aqui Vigotski porque ele é o precursor da Teoria Histórico-Cultural e sua obra teve, no cenário da psicologia soviética, uma repercussão que a obra de outros autores dissidentes dessa mesma matriz teórica não teve, além de ter sido um dos protagonistas das batalhas que se inflamaram no interior da psicologia soviética. Cabe acentuar que a obra de Rubinstein também sofreu rechaços.

firme e decididamente o mundo burguês. Com a Revolução Russa e seu impacto na intelectualidade europeia, voltou suas inquietações para os problemas sociais, aderindo ao Partido Comunista em 1918. Desde que leu pela primeira vez os *Manuscritos econômicos e filosóficos*, de Marx, ficou profundamente impactado. Em entrevista concedida à *New Left Review* em 1968, ele comentou:

Quando estive em Moscou, em 1930, Riazanov⁵ me mostrou os manuscritos de Marx elaborados em Paris em 1844. Você pode imaginar minha excitação: a leitura desses manuscritos mudou toda minha relação com o marxismo e transformou minha perspectiva filosófica. (LUKÁCS, 2010, p. 15)⁶.

Já na década de 1960, Lukács alertava sobre a impossibilidade ontológica de a humanidade negligenciar indefinidamente as questões relativas à ontologia. Em suas palavras:

Se a ontologia é negada por princípio ou pelo menos considerada irrelevante para as ciências exatas, a consequência obrigatória é que a realidade existente em si, a sua forma de espelhamento hoje predominante na ciência e as hipóteses daí derivadas – que praticamente se aplicam pelo menos a determinados grupos de fenômenos – são homogeneizadas em uma única mesmíssima objetividade. (LUKÁCS, 1984, p. 2).

Lukács manteve em vigília permanente sua crítica ontológica ao positivismo, delatando as debilidades da tradição positivista e seus desdobramentos mais recentes, aos quais denominou neopositivismo.

Mediante esse contexto, entendemos que a filosofia, e não qualquer filosofia, mas a materialista histórica, potencializa não apenas a compreensão psicológica e o processo de apropriação do conhecimento mas também a

⁵ “O nome de David Riazanov (1870-1938) é conhecido dos que se interessam pela história do marxismo. É provável que a maioria se recorde dele como o autor de uma biografia popular de Marx e Engels, escrita com base nas nove conferências que pronunciou sobre o tema em 1923, na Academia Socialista, em Moscou. Outros lembrarão dele como um dos mais importantes intelectuais russos do início do século XX, ou como o historiador do marxismo e do movimento operário, o editor de textos clássicos de economia e filosofia, o líder político e sindical, o revolucionário que tomou parte ativa nos acontecimentos de 1917” (CERQUEIRA, 2010, p. 200). Sugerimos a leitura da edição brasileira da obra do autor: RIAZANOV, David. Marx, Engels e a história do movimento operário. São Paulo: Global, 1983.

⁶ Citação original transcrita de: LUKÁCS, Georg. Democracia burguesa, democracia socialista e outras questões. Nova Escrita/Ensaio, São Paulo, n. 8, 1981, p. 49. (Trata-se de entrevista concedida em 1968 à sucursal da *New Left Review* em Budapeste e publicada em 1971, no número 68 da revista).

compreensão que estaria subjacente a esse processo: a do homem mesmo, tão urgente à área da educação. Como diz Rubinstein⁷:

Existe outra filosofia, verdadeiramente grande. Os problemas desta outra filosofia são antes de tudo e sobretudo os problemas da vida. Mas não como problemas passageiros do diário de viver, senão como autênticos problemas filosóficos, ideológicos. Esta grande filosofia não exclui as questões relacionadas com a atividade teórica do indivíduo como homem que aprende, como pensador, mas no contexto geral destas questões adquire um sentido diferente. (RUBINSTEIN, 1979, p. 270).

É com esse sentido apontado por Rubinstein que queremos dialogar com a filosofia, especialmente com o vigor dos escritos ontológicos de Lukács, tão pertinentes para nossa área, a educação, que nas últimas décadas parece ter perdido o necessário contato com a filosofia.

Assim, compreender o percurso científico e filosófico dos estudos de Vigotski, a forma como ele recupera e emprega o método materialista histórico em suas investigações, não apenas sobre a gênese das funções psicológicas superiores mas em toda sua obra, erigindo uma compreensão articulada e fundamentada sobre a gênese dos processos de desenvolvimento humano é um de nossos interesses.

Com relação à Lukács, consideramos que a sua análise da ontologia marxiana nos possibilita não apenas ampliar a compreensão sobre as investigações vigotskianas mas também aprimorar esse entendimento por meio da perspectiva ontológica que recupera a base científica e filosófica para compreender a realidade. Como afirma Holz, Kofler e Abendroth (1971, p. 21), em entrevista com Lukács, “[...] eu diria que o objeto da ontologia é o realmente existente. E sua tarefa é a de examinar o existente a respeito de seu ser e a de encontrar as diversas fases de transições dentro do existente”.

Por sua vez, Vigotski, em seus escritos de 1927 sobre *O significado histórico da crise da psicologia*, já apontava para a necessidade de demarcar um caminho

⁷ Em seu livro intitulado *El desarrollo de la psicología: principios y métodos*, Rubinstein (1979) escreveu um importante artigo denominado *Principios filosóficos de la psicología: los primeros manuscritos de Carlos Marx y los problemas de la psicología*, no qual aplica premissas “essenciais do materialismo dialético e a categoria marxista de atividade à psicologia, formulando o princípio metodológico essencial sobre a unidade da consciência e da atividade e afirmou a categoria de personalidade como caráter do sujeito dessa unidade” (ABULJANOVA; BRUCHLINSKY, 1989, apud GONZÁLEZ REY, 2013, p. 113).

para compreender o existente, pois a psicologia se encontrava, à época, diante de uma encruzilhada, relativa tanto ao desenvolvimento das pesquisas quanto ao acúmulo de material experimental, à sistematização de conhecimentos e à formação de princípios e leis fundamentais.

Em uma de suas conclusões nesse mesmo escrito, Vigotski (1997) reconheceu o quanto essa situação emergia de um processo histórico, da psicologia como ciência, sustentando que sua posição em relação a esse problema ia muito mais no sentido de compreender a crise e seus nexos, suas tendências, do que criticar este ou aquele método de análise. Para ele, sua análise se mostrava objetiva: “consideramos que as tendências que encontramos expressam a realidade porque sua existência é objetiva e não depende da concepção de tal ou qual autor, mas, pelo contrário, é a realidade que determina essas concepções” (VIGOTSKI, 2004b, p. 354).

Para nós, essa é mais uma evidência da concepção metodológica que Vigotski buscava: um método não de especificidades, mas a globalidade de um método que permitisse compreender o real, o existente, e, nesse sentido, é possível perceber também a preocupação com a dimensão ontológica em seus processos investigativos, ainda que não esteja explicitada.

Importa acentuar que o método, para Vigotski, constituía questão central em todos os seus estudos sobre a psique humana e não poderia, em sua compreensão, ser estabelecido *a priori*: “a busca do método se converte numa das tarefas de maior importância na investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (VYGOTSKI, 2000, p. 47).

Consideramos, portanto, que investigar as possíveis contribuições de Lukács e Vigotski representa uma tarefa bastante profícua para o campo educacional, na perspectiva de compreender a gênese e a dinâmica do processo de humanização e as leis gerais que determinam tal processo, seu desenvolvimento e conseqüentemente suas implicações para a *práxis* educativa.

Gênese dos pressupostos ontometodológicos

O primeiro grande destaque que o pensamento de Marx traz é sua formulação de história, como diz Moraes (2000, p. 20), “uma compreensão de história como solo ontológico”. É na história que se forma, que se constitui o especificamente humano, mediante o trabalho, atividade primeira do ser humano, que lhe possibilita produzir e reproduzir sua existência em seu movimento de transformação da natureza.

Para Marx, somente uma ciência engloba tanto o mundo da natureza como o mundo dos homens — a ciência da história. Contrapondo-se à idealização do conceito de história, afirma que esta tem necessariamente uma base terrena e que

[...] a produção da própria vida material [...] é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX, 2009, p. 32-33).

Desse primeiro pressuposto derivam o segundo e o terceiro aspectos, não isoladamente, mas como parte do mesmo movimento que acompanha o homem desde os primórdios: satisfeitas as primeiras necessidades mediante os atos intencionais – o pôr teleológico –, surgem novas necessidades e, a partir dessa renovação, produção e reprodução diária da vida dos homens, eles geram novos homens, e esse núcleo inicialmente familiar, o qual se constitui na sua primeira relação social, altera-se. Com o aumento de novas necessidades, novas relações sociais emergem, suscitadas pelas novas gerações que se formam, produzindo novas e outras demandas, numa relação que já não é somente primária: passa a ser secundária.

Cabe destacar que as formas de objetividade comuns a todo ser, seja ele natural ou social, desenvolvem-se sempre a partir de condições reais e objetivas, a partir da realidade. O que para os animais se dá apenas no âmbito instintivo-adaptativo, no homem assume caráter de agir intencional e finalístico, tornando-se cada vez mais mediado e claramente social, em um processo irreversível do ponto de vista prático, mas reversível, do ponto de vista concreto-abstrato, ao propósito da inteligibilidade.

Assim, segundo Marx, a produção da vida tem duplo caráter: de um lado, como relação natural; e de outro, como relação social – “social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade” (MARX, 2009, p. 34). Depreende-se desse fato que determinado modo de produção ou determinada fase da indústria “estão sempre ligados a um determinado modo de cooperação ou uma determinada fase social – modo de cooperação que é ele próprio, uma “força produtiva”” (MARX, 2009, p. 34).

Lukács (1982, p. 129) afirma que a transformação das determinações sociais e as alternativas postas na realidade “não é fluxo sem direção e sem margens; ao contrário, é um fluxo que, depois de ter produzido certas determinações muito precisas, continua a manter-se em seu leito”. Isso não significa que seja inerte e estagnado. Essa concepção de história impossibilita qualquer probabilidade de especulações relativistas, uma vez que nos permite alcançar a inteligibilidade de sua ordem imanente, ainda que nossas análises sejam *post festum*.

Cabe chamar a atenção para a declaração de Lukács (1999, p. 145) sobre o método de Marx:

Marx elaborou principalmente – esta eu considero a parte mais importante da teoria marxiana – a tese segundo a qual a categoria fundamental do ser social, e isto vale para todo o ser, **é que ele é histórico**. Nos manuscritos parisienses, Marx diz que só há uma única ciência, isto é, a história, e até acrescenta: “Um ser não objetivo é um não ser”. Ou seja, não pode existir uma coisa que não tenha qualidades categoriais. Existir significa que algo existe numa objetividade de determinada forma, isto é, a objetividade de forma determinada constitui aquela categoria à qual o ser em questão pertence. [...] no sistema de categorias do marxismo, cada coisa é primeiramente, algo dotado de uma qualidade, uma coisidade e um ser categorial. (grifos nossos).

Essa concepção se diferencia radicalmente da velha filosofia; não que esta desconsiderasse a história; considerava-a sob outra ótica, ou seja, “o ser categorial era a categoria fundamental, no interior do qual se desenvolviam categorias da efetividade” (LUKÁCS, 1999, p. 146). Diferentemente, na concepção ontológica, a história é a transformação das categorias; elas estão em constante processo e sob determinações, mas antes de tudo são formas de ser, determinações de sua própria existência.

Tal preceito está também presente na psicologia soviética. Assim se refere Rubinstein ao tratar dos métodos em psicologia, especialmente em relação ao conceito do método evolutivo: “As leis da psicologia não são eternas, senão históricas, em cada grau de desenvolvimento são distintas. Esta é a importante ideia que Marx foi o primeiro a formular. Marx a aplicou no estudo das formações sociais” (RUBINSTEIN, 1967, p. 61).

Igualmente para Vigotski, o homem não nasce homem, ele é fruto de intenso processo de humanização em seu desenvolvimento. O autor reconhece o papel da atividade prática e teórica do homem – do trabalho – como um processo histórico cujo princípio está localizado na própria origem do homem, tem seu nascimento na história da humanidade. A história assume, então, uma perspectiva ativa e dinâmica, não apenas como tempo passado ou como tempo do devir, de espera ou contagem cronológica; ela “é o vetor que define a essência da psique humana, [...] o tempo humano é história tanto individual como social” (SHUARE, 1990, p. 60). É a história do desenvolvimento da sociedade, realizada a partir da atividade prática, produtiva e transformadora dos homens, atividade essa que se realiza de modo dinâmico, ativo e contraditório.

Aliás, considerar a contradição como constitutiva do movimento da história é um princípio essencial no entendimento de Marx, como assevera Moraes

A história é um processo temporal dotado de força interna que produz os acontecimentos, em que o negativo – a contradição – atua como princípio motor que continuamente impele esse processo e leva-o para além de si mesmo. Em outras palavras, o movimento histórico, que ao se efetivar efetiva o próprio tempo num processo criador, resulta na luta provocada pelas contradições que trabalham internamente. (MORAES, 2000, p. 21).

Portanto, como motor da história, a contradição não existe como fato dado; é produzida socialmente, está presente no movimento do real, como parte constitutiva deste mesmo real, como algo ineliminável. Ainda segundo Moraes (2000, p. 22), “a história é justamente o movimento de produção e superação das contradições”. Essa é uma categoria central do pensamento dialético de Marx, um conceito ontológico de contradição, completamente oposto ao de Hegel, que a entendia como a do espírito consigo mesmo, e não como produzida sob condições históricas e sociais determinadas. Marx demonstra, em sua análise sobre as relações de produção e as forças produtivas da sociedade capitalista, que tais

contradições são produzidas historicamente pelas condições estruturais do capitalismo.

A contradição está posta como constitutiva do movimento do real e das relações engendradas nessa dinâmica – como afirma Lukács (1982, p. 12), uma concepção ontológica da contradição que “é o motor permanente de inter-relações e dos processos que são gerados por relações deste tipo”.

Todavia, é importante ressaltar que “Marx parte da noção de que não há nada irreduzível na realidade social. Para Marx a realidade social é um complexo constituído de complexos” (NETTO, 1998, p. 82). Podemos dizer que a totalidade é entendida por ele como um todo em processo, contraditório e complexo, não apenas como somatória de partes ou um conjunto indiferenciado de todos os fatos. A realidade pode ser descrita como um conjunto de objetos complexos com diversos sentidos. Podemos ainda dizer que, de modo geral, a realidade compreende três domínios distintos – inorgânico, orgânico e social – e que eles estão relacionados entre si e conformam um ‘ser em si’ e podem ser tomados como um complexo.

Ao mesmo tempo, exatamente pela tensão provocada entre os elementos contraditórios, o ser social pode reproduzir e transformar, produzir o novo, novas objetividades e subjetividades. Isso não significa necessariamente que esse novo tenha que ser o inédito; ao contrário, o novo pode ser de fato o inédito (embora esteja assentado sobre a base de algo já existente), mas pode também ser o que já existe sob uma nova perspectiva, uma relação completamente diferente que dará a ele novo significado e sentido. A reprodução do ser social implica, desse modo, um processo dialético em que não se separam a criação do novo e a conservação do existente. Sem a conservação do existente, a vida humana não poderia se produzir e reproduzir.

Lukács (1979) considera que a sociedade e a natureza ficam mais bem representadas como totalidade, isto é, como um complexo de complexos em que todo elemento e toda parte é também um todo. Nessa direção, podemos dizer, com o autor, que um elemento é também um todo com propriedades específicas, forças e relações que atuam em conjunto.

A relevância da noção de totalidade está em permitir a consideração da diversidade sem que se perca de vista a unidade, o que permite a cada complexo

particular apresentar determinações que lhe são próprias, podendo ser capturado como um objeto distinto de investigação. Por outro lado, “a existência autônoma dos complexos particulares, essa mesma diversidade, integra um conjunto de instâncias diversas da realidade que não podem ser separadas na prática” (MEDEIROS, 2005, p. 125). Portanto, a averiguação independente de cada elemento em nenhum momento pode perder de vista a totalidade.

Sob esta ótica, seria impossível conceber a totalidade como algo fechado, uma síntese pronta e acabada e até mesmo estática, precisamente porque a realidade é infinita; esse processo será necessariamente um processo em aberto, em permanente movimento.

Assim, do ponto de vista da dialética, longe de significar todos “os fatos”, a realidade em sua totalidade significa um todo estruturado, processual, em permanente dissolução/engendramento, onde cada parte da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma recíproca, contraditória, com todas as partes do real. A totalidade vive e realiza-se nas e pelas contradições que a instituem e seu caráter inacabado está inscrito no próprio real objetivo, definindo os seres humanos e suas relações. (MORAES, 2000, p. 23).

A autora alerta para o fato de que a contradição pode tão somente ser compreendida de forma interpretativa, dado que ela é anterior ao real e perpassa todas as formas do ser social. Entretanto, a totalidade é uma unidade de complexidade e processualidade que não é possível conhecer pela observação empírica convencional. O que vemos não necessariamente corresponde à essência do objeto. Se assim o fosse – como diria Marx (1985) –, se a essência e a forma de manifestação das coisas coincidissem, toda a ciência seria desnecessária.

Compreender dialeticamente a totalidade significa [...] não apenas que as partes se encontram em relação interna entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser cristalizado em uma abstração acima das partes, visto que o todo cria a si mesmo “na e pela” interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 42).

Segundo Netto (1998, p. 81), para Marx, essência e aparência são constitutivas do mesmo fenômeno. Toda essência possui uma aparência. Não podemos renunciar à aparência; é ela que nos afeta inicialmente para desvendar a essência. Por isso Marx a considerou tão importante quando assinalou que,

Para captar a aparência, para sinalizar o conjunto de processos de um fenômeno não é necessária nenhuma pesquisa. Basta mirá-la, basta verificá-la, basta constató-la. Em Marx, a aparência não é descartada, não é

secundarizada, mas ela tanto revela quanto oculta a essência. Donde partir da aparência significa partir da facticidade para localizar processos que remetem a novos dados, que remetem a novos processos e que, portanto, permite, numa viagem regressiva, num caminho de volta, retomar aquela mesma facticidade que foi o ponto de partida inicial e encontrar nela, retirando da sua processualidade, os traços que a particularizam. (NETTO, 1998, p. 81).

Sem essa relação não pode haver conhecimento. Essa autoimplicação não pode ser compreendida como copresença munida de intencionalidade. Moraes (2000, p. 25), sublinha que “para Marx o sujeito é ativo e passivo ao mesmo tempo. É ativo porque é dotado de consciência e é passivo porque está mergulhado no mundo dos objetos, mas sobretudo é ontologicamente ativo porquanto está em relação prática com o mundo”.

Mas como superar o conhecimento restrito à *práxis* cotidiana? Essa é a grande questão do processo de investigação. Para superar o conhecimento circunscrito à *práxis* cotidiana, fazem-se necessárias formas completamente diferenciadas de conhecimento, mais refinadas. Eis aí os papéis da ciência, da filosofia e também da arte: descobrir, descrever e compreender as estruturas do mundo, tendo em vista que o desenvolvimento dessas formas implica retroagir sobre a atividade humana, ampliando sua finalidade. É importante destacar que esse mesmo desenvolvimento pode levar também a formas de consciência falsas, equivocadas, mistificadas, distorcidas, mesmo nos campos da ciência e da filosofia, com garantia de efetividade.

Ainda que tais mistificações possam parecer inúteis, elas possuem uma ampla validade social, na medida em que são úteis a determinados interesses individuais ou coletivos. Aliás, na sociabilidade capitalista, o caráter do fetiche, intrínseco ao seu próprio movimento, assume grande relevância nas mais variadas esferas da vida social (política, econômica, artística).

Essa descrição nos permite compreender que não somente nosso objeto de investigação – o processo de apropriação do conhecimento no desenvolvimento humano – mas qualquer objeto a ser investigado pressupõe muito mais do que dele podemos capturar na imediatez. Como afirma Kosík (1976, p. 17), “qualquer investigação deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido, como estrutura da coisa, essência da coisa, a coisa em si”. Portanto, existe algo que está encoberto, que não

se manifesta na imediatez do fenômeno, em sua aparência externa, que precisa ser revelado, porquanto não se encontra instantaneamente colocado como essência do objeto. Ainda de acordo com Kosík (1976, p. 11), “a manifestação da essência é, precisamente, a atividade do fenômeno”. Para conhecer de fato a essência do fenômeno ou de um processo, é preciso investigar os nexos, as dimensões, os complexos e as relações imbricados no fenômeno. É necessário o exercício da dúvida, da indagação.

Há que se considerar que a realidade, como totalidade, possui articulações lógicas que se compõem em uma efetividade, e que a razão humana, segundo Moraes (2000 p. 25), “é o produto histórico do desvelamento dessas articulações”. Não obstante, sabemos que os objetos possuem ontologicamente uma existência que independe do sujeito, possuem articulações que fazem dele o que são. Mesmo sendo independentes do sujeito, estando fora dele, atendem às suas necessidades. Nesse aspecto, Moraes (2000) chama a atenção para duas importantes características:

A primeira refere-se à forma pela qual o ser humano defronta-se com a natureza. Trata-se do aspecto objetivo. A natureza se manifesta ao humano, por um lado, como fonte material e instrumental do trabalho, por outro, como força estranha que a ele não pertence e a que ele não domina, como objetividade regida por leis próprias. O segundo diz respeito ao fato de o indivíduo relacionar-se com a natureza necessariamente mediado pela sociedade. É o aspecto subjetivo. (MORAES, 2000, p. 25).

Decorre dessas duas características, então, a objetividade e a subjetividade do conhecimento. Por meio do trabalho, da atividade prática, realizada mediante um conjunto de relações sociais que ocorrem ao longo da história, é que será possível ou não compreender o objeto, e os produtos advindos dessa relação, inclusive o conhecimento, serão irredutivelmente históricos. “O trabalho é a forma por excelência do encontro entre sujeito e objeto, possibilidade radical do conhecimento” (MORAES, 2000, p. 26).

Apresentado o caráter ontológico da atividade humana, cabe ainda outra relevante consideração: a defesa da existência de estruturas sociais para além da percepção humana, a demonstração de que o mundo natural e social é estruturado.

Segundo Medeiros, (2005, p. 128), “as estruturas sociais preexistem ao agir humano e constroem ou facultam (oferecem condições para) as próprias

posições teleológicas”, o que significa dizer que determinados atos singulares necessitam de determinadas estruturas para acontecer. Pensemos na estrutura bancária: só podemos utilizar cheques, por exemplo, porque existe um sistema bancário que nos possibilita essa ação. As estruturas sociais têm, assim, prioridade ontológica sob os atos singulares – estes não podem ocorrer na ausência daquelas.

Essa é uma questão sumamente importante, visto que as formas fetichizadas, engendradas pela produção capitalista, as formas de objetividade que aparecem imediatamente ao ser humano, dissimulam, ocultam as categorias econômicas, sua essência de categorias, de relações inter-humanas. Tais formas passam a ser naturalizadas, como se fossem originariamente naturais, imutáveis, omitindo-se sua verdadeira origem: a atividade social e histórica dos homens.

Desenvolvimento humano: processos ontológicos da generidade e da individualidade

Começaremos reafirmando o princípio ontológico de que a consciência é formada pela atividade prática dos homens, pelo agir humano intencional, a partir de uma base orgânica e inorgânica. O aprofundamento que ora apresentamos vem ao encontro do interesse de nossa investigação, que é compreender os princípios ontológicos dos processos de apropriação do conhecimento, tendo como um dos fundamentos a psicologia soviética, especialmente em relação aos processos de desenvolvimento da individualidade, isto é, da personalidade humana.

Demonstraremos primeiramente a distinção entre a vida orgânica, seu mutismo biológico e seu contraste com a vida humana, na qual a generidade supera o mutismo presente na vida orgânica e na inorgânica sem eliminá-las, diferentemente da vida orgânica, que produz nas espécies uma atividade eminentemente epifenomênica em que a singularidade se expressa no plano da espécie, como afirma Lukács (1979, p. 140):

A relação entre exemplares singulares e o gênero é puramente natural, inteiramente independente de qualquer consciência, de qualquer objetivação da consciência: o gênero se realiza nos exemplares singulares; e esses, em seu processo vital, realizam o gênero.

As atividades desses exemplares não vão além da mera adaptabilidade ao meio e em nada transformam a condição imediata dessa vinculação. Essa relação se mostra muda, portanto, na medida em que não apresenta desenvolvimentos ulteriores, não busca expressão consciente nem a encontra; sua singularidade se manifesta apenas no plano da espécie, e sua generidade se mantém até o momento em que o gênero se conserva filogeneticamente.

A partir do salto ontológico, quando surge uma nova forma de ser – o ser social –, que incorpora o ser inorgânico e orgânico, ocorre algo completamente distinto. A produção e a reprodução da vida por meio da atividade do trabalho e do *pôr teleológico* criam uma cadeia de relações e interdependências, possibilitando o intercâmbio⁸ e sobretudo as escolhas entre alternativas, ou seja, uma generidade que não é mais muda.

Entretanto, cabe salientar que existem escolhas entre as alternativas no âmbito animal, mas, em seu sentido ontológico, mantêm-se apenas no plano biológico, sem estimular modificações interiores de nenhum tipo, nem para si, nem para a espécie. São movimentos epifenomênicos restritos ao ser biológico. Já a alternativa social, segundo Lukács (1979), apresenta componentes bem mais complexos, mesmo quando se radica no biológico, como a sexualidade e a nutrição: “não se encontra apenas nesta esfera, mas sempre contém em si possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe” (LUKÁCS, 1979, p. 81). É possível perceber, nesse âmbito, um recuo das barreiras naturais, pois o próprio ato de escolher já traz consigo um desenvolvimento superior que se correlaciona com uma série de determinações sociais gerais em que sempre e em última instância está diametralmente vinculado à economia⁹.

O próprio homem, por sua natureza, é um complexo biológico, possui todas as peculiaridades do ser orgânico (nascimento, crescimento, velhice, morte). Enfatizamos, entretanto, que mesmo que essa base orgânica seja ineliminável, ainda assim ela estará crescente e predominantemente sendo determinada pela

⁸ “[...] os animais são incapazes de intercâmbio, nenhum indivíduo animal se beneficia da qualidade diversa de outro animal da mesma espécie, mas da raça diferente. Os animais são incapazes de reunirem as diversas qualidades de sua espécie; são impotentes para contribuir para a vantagem e bem-estar comuns da sua espécie” (LUKÁCS, 1979, p. 141).

⁹ Referimo-nos à economia como forma de organização e produção social, ou seja, à própria organização e reprodução da vida, e não somente a sistemas financeiros próprios do capitalismo.

sociedade e por seu caráter socioeconômico. Nesse sentido, o trabalho é que cria primeiramente essa relação, como diz Marx nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*:

[...] apenas quando trabalha sobre o mundo objetivo é que o homem se realiza como ente genérico. Essa produção é sua vida genérica ativa. Através dela a natureza se evidencia como obra sua, do homem, e como sua realidade. O objeto do trabalho, por conseguinte, é a objetivação da vida genérica do homem; e isso não só porque ele se duplica intelectualmente, como se dá na consciência, mas também ativamente, realmente, e, portanto, vê a si mesmo num mundo feito por ele. (MARX, 2009 apud LUKÁCS, 1979, p. 142).

Como vimos, o trabalho, em seu sentido ontológico, é ponto de partida do processo de humanização do homem, assim como também o é em relação ao processo de desenvolvimento. É ele que possibilita o refinamento das faculdades humanas e o domínio do homem sobre si mesmo. É dele que emerge o que expressamente constitui o humano. Já nos referimos anteriormente a essa qualidade de prioridade ontológica que, como defende Lukács (1981), não envolve uma hierarquia de valores, mas sim algo que é prioritário.

Podemos, num imenso exercício de abstração da processualidade histórica de formação da generidade, vislumbrar como essas relações foram se complexificando no movimento da história humana, como, a partir da divisão do trabalho, ainda nos primórdios da humanidade, foi possível iniciar objetivamente esse elo (generidade e individualidade), que sofreu inúmeras modificações nos processos de adaptação ativa do homem para produzir e reproduzir sua existência, e também as relações em consequência desse ato.

Dessa forma, a própria compreensão de desenvolvimento se modifica e se complexifica à medida que o próprio homem é entendido com um ‘complexo processual’ que se articula com outros complexos parciais da sociedade, que se cruzam, articulam e se contrapõem reciprocamente, segundo Lukács (1979, p. 97), justamente por causa dessas estruturas diversas e heterogêneas poderem “exercer, em suas inter-relações reais, uma influência determinante sobre o processo de conjunto”.

O homem, como parte de uma totalidade social e concreta, está sob a determinação desta, mas ao mesmo tempo também a determina, na medida em que realiza escolhas entre as alternativas existentes, pois estas são sempre

concretas e produzem efeitos ulteriores, que somente podem ser compreendidos de “forma correta”, *post festum*, como afirma Lukács (1979).

Todavia por causa dessa concreticidade, que nasce de uma ineliminável concomitância operativa entre o homem singular e as circunstâncias sociais em que atua, todo ato singular alternativo contém em si uma série de determinações sociais gerais que, depois da ação que delas decorre, tem efeitos ulteriores (independentes das intenções conscientes), ou seja, produzem outras alternativas de estrutura análoga e fazem surgir séries causais cuja legalidade termina por ir além das intenções contidas nas alternativas. (LUKÁCS, 1979, p. 84).

A partir dessa colocação de Lukács, reiteramos que, embora o sujeito realize ações de modo consciente, este seu *pôr teleológico* jamais conseguirá capturar todos os condicionantes e consequências de sua ação, do mesmo modo que suas escolhas irão produzir um conjunto de outras tantas decorrências que a princípio não estavam postas em sua escolha inicial.

Por outro lado – e sobre isto incide uma carga valorativa¹⁰ –, há decisões presentes em nossa vida cotidiana que não apresentam a mesma carga de valor que outras; são níveis de decisões diferentes, com valores distintos, muito embora, às vezes, tomamos decisões e fazemos escolhas a partir da análise parcial de possíveis consequências. A análise das determinações, dos complexos e nexos que envolvem tais decisões, somente poderá dar-se *post festum*¹¹, quando então poderemos analisar mais concretamente o conjunto de suas implicações ulteriores.

Queremos demonstrar, fundamentalmente, que nossos atos e ações fazem parte da totalidade social, vão para ela e vem a partir dela, num constante movimento dialético e histórico. Aquilo que hoje se apresenta como necessidade para o sujeito, para nós, inclui uma necessidade posta pela totalidade social que pode ser satisfeita ou não, dependendo de uma série de condicionantes (econômicos, políticos, ideológicos), mas que não emerge, em hipótese alguma, de algo que não seja concreto ou real, não é, de modo algum, transcendental ou

¹⁰ Para Lukács (1979, p. 167), “os valores são sempre realizados através das ações, é evidente que sua existência não pode ser separada das alternativas referentes a sua realização. Portanto, o contraste entre o que tem valor e o que é contrário ao valor é ineliminável nas escolhas contidas em qualquer posição teleológica”.

¹¹ Em seu texto sobre As bases ontológicas da atividade do homem, Lukács (2009) explicita com enorme sutileza e clareza essa importante e decisiva questão ontológica.

místico, muito embora saibamos o quanto as ontologias religiosas fortemente presentes nessa totalidade social contraditória o fazem parecer uma necessidade fundamentada no transcendental, no sobrenatural.

Consideramos que esse é um dos elementos essenciais para compreender a gênese da generidade, pois nos remete a uma compreensão muito distinta do que apregoam as concepções pós-modernas, neoliberais e positivistas, as quais imputam ao sujeito, e unicamente a ele, o sucesso ou o fracasso de suas escolhas, como se estas estivessem relacionadas à mais pura volitividade do sujeito, desconsiderando completamente as determinações às quais estes mesmos sujeitos estão subsumidos, como se não houvesse uma sociedade de classes, como se nossas ações e atos fossem apenas e tão somente fruto de decisões individuais de nossa subjetividade, descontextualizadas da totalidade social, desconexas da objetividade concreta, do modo de produção e organização que impera nessa sociabilidade. Importa salientar que vivemos sob a égide do capitalismo, portanto nossas escolhas poderão apresentar também o caráter de estranhamento e alienação decorrente dessa forma societal.

Desse modo, a generidade fica oculta, ignorada, perdida nas subjetividades, como se não fosse constituída e erigida por meio de objetivações humanas, pelo “ser social que opera nos sujeitos” (TORRIGLIA, 2012, p. 80)¹² e em suas individualidades. A generidade se desmancha nessa sociabilidade altamente fetichizada e de aparente anistoricidade; obstaculiza-se seu reconhecimento; perde-se completamente a ideia das sínteses dos processos. Ficamos limitados aos processos em si mesmos e não conseguimos vislumbrar que nossas escolhas são altamente afetadas pelas sínteses processuais que compõem a totalidade social, que se movimenta por processos de generidade.

Essa é uma questão de muito interesse para nós. Embora se apresente como subjacente ao campo educacional, produz, na prática, profundo impacto, na medida em que se configura, como já dissemos, como parte do ideário de correntes pós-modernas, pós-estruturalistas, neopragmáticas, que descartam a teoria, a objetividade, a verdade e a racionalidade e dão suporte e legitimam um aparente

¹² Em nossos estudos junto ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Ontologia Crítica (Gepoc/UFSC), consideramos que o ser social é também o sujeito; são as relações sociais presentes na totalidade social, não podemos reduzir o ser social ao sujeito.

irracionalismo, desprezam a categoria da totalidade e não reconhecem os processos de generidade como realidade objetiva. As implicações vão desde as pesquisas e análises epidérmicas, superficiais, mantidas apenas no plano da aparência, até a legitimação de inúmeras correntes pedagógicas, de políticas públicas, que, entre outras coisas, vinculam-se à categoria da adaptação, isto é, uma mera adaptação passiva, tão imprescindível a esse sistema social extremamente excludente, no qual a luta e a necessidade de transformação ficam secundarizadas ou completamente ocultas.

É imprescindível destacar que o desenvolvimento humano e da sociabilidade, especialmente da sociabilidade capitalista, não ocorre de modo linear, autônomo e independente. Ao contrário, é um processo de desenvolvimento concreto, dialético, contraditório, dinâmico e de alta complexidade, que em seu próprio movimento interno comporta complexificações ainda mais elevadas desses complexos que compõem as estruturas da totalidade social, provocando um recuo cada vez maior das barreiras naturais sem jamais eliminá-las e acentuando ainda mais as categorias sociais, dando-lhes caráter de uma segunda natureza.

O sentido dessa segunda natureza é tão intenso que, na sociabilidade capitalista extremamente fetichizada, ela passa a assumir um caráter primordial, ocorrendo aquilo que em outros momentos chamamos de inversão ontológica, na qual o caráter ontológico essencial passa a ser secundário e as referências da imediaticidade, das relações e sua aparência são tomadas como princípio explicativo para compreensão dos fenômenos.

Tomemos o exemplo empregado por Lukács (1979), o capitalismo, para ilustrar esse problema da segunda natureza. O consumo, como uma esfera das relações econômicas, assumiu na atualidade um caráter extremamente preponderante, uma espécie de ‘segunda natureza’ cujo domínio sobre os homens jamais demonstrou tamanho descontrole, tornando-se ‘naturalizado’, quando na realidade é uma esfera constituída socialmente e de forma bastante estranhada.

Retomamos a afirmação de que, desde o início, a relação do homem com a espécie humana, sua singularidade, é formada e mediatizada por categorias sociais práticas, como trabalho, linguagem, intercâmbio, que somente podem ser

realizadas por meio de operações da consciência, por meio da superação do mutismo biológico do homem.

É por meio do agir humano, de sua atividade social prática, que paulatinamente a singularidade, ineliminável no ser humano, passa a transformar-se em individualidade. O desenvolvimento dessa individualidade será, desse modo, sempre socialmente fundado, jamais é dado somente pela natureza, que emerge da singularidade natural, mas sim por meio de um processo muito complexo, cujo fundamento ontológico, como diz Lukács (2010 p. 81), “é formado pelos pores teleológicos da *práxis* com todas as suas circunstâncias, mas que não tem ele próprio, em absoluto, caráter teleológico”.

Quanto mais o ser humano exerce sua atividade social, tanto mais ela produz decorrências e se transforma em outras, num constante processo de complexificação, no qual elas irão diferenciando-se, possibilitando ao sujeito elaborar sua subjetividade a partir da objetividade existente – o real –, que se torna uma categoria dominante em sua vida. Conseqüentemente, “a corporificação objetiva da generidade”, como acentua Lukács (2010, p. 82), torna-se cada vez mais variada em seus múltiplos aspectos, impondo, ao indivíduo ativo, múltiplas e diversas exigências, num processo que se desenvolve tanto objetiva como subjetivamente por meio de uma constante interação entre a objetividade e a subjetividade. Desse processo interativo advêm as bases ontológicas de uma singularidade do indivíduo, que, aos poucos, começa a adquirir contornos e traços de individualidade.

Nesse sentido, como acentua Marx (2009), não apenas surgem as “coisas”, que, por meio de sua atividade prática, do metabolismo entre o homem e natureza, como sujeito da *práxis* social, o homem enfrenta; ele também se defronta com as formas de sociabilidade daí resultantes, com sua própria generidade, como conjunto das relações sociais. Esse é um caminho irreversível, o que não significa que, mesmo que estejamos vivendo em uma sociabilidade em alguns aspectos mais evoluída, tenhamos consciência deste fato *a priori*. Ao contrário, justamente por essa sociabilidade apresentar tamanho caráter de fetichismo e estranhamento, aquilo que na sua imediatez aparente se mostra ‘naturalmente dado’ possui em essência uma natureza social e histórica.

Nesse processo, como afirma Marx (2009), a linguagem foi determinante no desenvolvimento da genericidade.

A linguagem é tão antiga quanto à consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade, de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens. (MARX, 2009, p. 34-35).

Essa premissa marxiana nos permite visualizar de modo bastante peculiar a convergência presente na abordagem de Vigotski sobre a constituição e o desenvolvimento da individualidade, da personalidade humana. Tanto ele como Lukács, ao buscarem seus alicerces em Marx, demonstram que a constituição da individualidade emerge da genericidade, sendo esta um processo que se mostra irreversível para o gênero humano.

Vejamos em seguida como Vigotski explica essa formação por meio das funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores e o processo de apreensão da realidade

Nas investigações de Vigotski, o conceito das funções psicológicas superiores é um dos mais importantes da psicologia genética e cumpre, em seus estudos, um dos papéis fundamentais.

O conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é objeto de nosso estudo e abarca dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, e em segundo, dos processos das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto um como outro, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VYGOSTKI, 2000, p. 29).

Para o psicólogo russo, é na idade do bebê que se encontram “duas raízes genéticas das formas culturais básicas de comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana” (VYGOTSKI, 2000, p. 18). Mas, ao permanecer apenas no estudo das funções embrionárias das funções psicológicas superiores, a psicologia infantil evidenciava seu desinteresse pelo conceito de desenvolvimento dessas funções e limitava seu objeto ao desenvolvimento biológico, à questão da maturação cerebral em que essas funções elementares transcorrem, em direta dependência dessa maturação cerebral com uma função orgânica da criança.

Avaliando a inconsistência dos estudos e pesquisas desenvolvidos até então, Vigotski propôs outra tese ao estudo das formas culturais de conduta, ou seja, para o autor, o desenvolvimento humano segue duas linhas de naturezas distintas: a linha do desenvolvimento orgânico e a linha do desenvolvimento cultural, as quais, não obstante, entrecruzam-se, têm determinações próprias e não se reduzem uma a outra. Para Vigotski (2000, p. 34), “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento”.

Vigotski (2000, p. 19, grifos do autor) considerava imprescindível compreender três conceitos fundamentais: “o conceito da função psíquica superior, *o desenvolvimento cultural da conduta, e o domínio dos próprios processos de comportamento*”, mesmo porque, até então, nada se sabia realmente sobre tais processos, o que, de certo modo, segundo ele, levava a uma interpretação metafísica; renunciava-se ao estudo causal e materialista dos problemas psicológicos.

Mais uma vez, podemos inferir que, ao tomar como foco metodológico as categorias naturais, a psicologia tradicional ignorava o desenvolvimento cultural e o histórico. É como se estes estivessem separados, em processos independentes, autossuficientes, regidos por leis imanentes internas, e “o desenvolvimento cultural [considerado] como autodesenvolvimento” (VYGOTSKI, 2000, p. 22). O estudo da criança e das funções psíquicas superiores era conduzido à margem do meio social e cultural, caindo num campo de extrema abstração. A forma como a sociedade produz e se organiza e as determinações que decorrem desse fato nem sequer eram consideradas, tanto pela perspectiva biológica como pela perspectiva

metafísica. Reafirmamos que o natural e o cultural e o natural e histórico, apresentados muito sucintamente, demarcam o quanto a questão do método impossibilitou o avanço na compreensão das funções psicológicas superiores, muito embora estas fossem abordadas pela psicologia infantil – que se limitava a estudos sobre a base natural – como processos de desenvolvimento naturais.

Do mesmo modo que Vigotski estabelece as limitações e as insuficiências dessas teorias, percebemos que Lukács apresenta a mesma atitude científica. Em seus estudos sobre a ontologia do ser social, faz incursões teóricas e metodológicas em outras teorias, buscando explicitar o percurso histórico de compreensão de seu objeto – a gênese do ser social –, demonstrando as distorções e limitações de determinadas teorias, sua efetividade, ao mesmo tempo em que defende a necessidade de uma autocrítica ontológica como elemento central para apontar o caminho do método correto, sem privilegiar nem atribuir juízo de valor a um ou a outro aspecto, mas concedendo às três esferas do ser (inorgânico, orgânico e social) sua importância e suas próprias determinações.

Para apontar o caminho do método correto, pelo menos de modo bem geral, deve-se dizer que o problema fundamental está em conceber como ponto central da consciência ontológica de si tanto a unidade ontológica última dos três modos (inorgânico, orgânico e social) importantes do ser como sua diferença estrutural no interior dessa unidade, sua sequência nos grandes processos irreversíveis do ser do mundo. Tanto filosófica como cientificamente, é muito fácil, mas grosseiramente falso, encarar a maneira concreta da dinâmica processual em um tipo de ser como absolutamente obrigatória para as demais (ou pelo menos para uma outra). (LUKÁCS, 2010, p. 58).

Tanto em Vigotski como em Lukács é possível constatar convergências em relação à base teórica marxista e especialmente demonstrar o quanto a noção de historicidade/historicismo na constituição do ser social e no estudo da gênese do desenvolvimento psicológico do indivíduo está posta como categoria metodológica. Para desvendar a gênese é imprescindível a história; é necessário historicizar, buscar as raízes, as chaves que possibilitem decifrar a historicidade e conseqüentemente a gênese, para poder entender as inter-relações que, em nosso caso, propiciam as novas formações psíquicas que, por sua vez, possibilitam a apropriação do conhecimento.

Em seu texto *El problema de las funciones psíquicas superiores*, Vigotski buscava as chaves não apenas para fazer uma crítica ao que estava posto na época,

à forma como as funções psíquicas superiores estavam sendo consideradas e estudadas, já que, para ele, esse era um conceito fundamental; seu objetivo era “clarificar o ponto de vista de cuja negação partia em nosso exame” (VYGOTSKI, 2000, p. 27), expondo o problema dessas funções e os inúmeros “becos sem saída” que obliteraram a compreensão e o conteúdo do conceito, demonstrando que uma adequada solução para esse problema dependia de todo o novo sistema da psicologia infantil que começava a surgir.

Vigotski superou, portanto, a unilateralidade de estudos que até então privilegiavam apenas um aspecto, ora biológico, ora cultural. Defendeu o estudo das funções psíquicas superiores a partir de outro referencial, o materialismo histórico-dialético, que, ao suplantar as determinações naturalizantes e mecanicistas, permitiria desnudar a gênese desse processo, suas peculiaridades, estruturas e determinações. A argumentação de Vigotski se encaminhou na direção do estudo do desenvolvimento a partir das leis históricas: “no processo do desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e os procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (VYGOTSKI, 2000, 34).

O filósofo russo enfatizava uma articulação entre estas duas esferas: a biológica, que permitiu o desenvolvimento do *homo sapiens* sobre a base do inorgânico e do orgânico, e o desenvolvimento histórico, que o fez sobre a base do ser social. Defendia que a função mental superior não se desenvolve como correspondente direta das funções mentais elementares, constituindo, isto sim, um novo tipo de formação psicológica, portanto um novo tipo de ser.

Nota-se que, na ontogênese, as funções elementares e as funções superiores estão fortemente entrelaçadas num processo dinâmico e dialético, o que, em certa medida, pode gerar dúvidas e confusões teóricas em relação à compreensão da própria ontogênese, como ocorreu com a psicologia infantil da época ao dar mais ênfase ao desenvolvimento biológico, desconsiderando o desenvolvimento histórico e suas determinações próprias.

Os processos mentais superiores emergem (são funções) de uma atividade socialmente significativa. A função mental superior se cria mediante a atividade, é uma objetivação da ação. Como disse Marx (2009, p. 127), “um ser que não se

objetiva é um não ser”, ou seja, as coisas somente existem por apresentarem qualidades categoriais; “existir, portanto, significa que algo existe numa objetividade de determinada forma, isto é, a objetividade de forma determinada constitui aquela categoria à qual o ser em questão pertence” (LUKÁCS, 2010, p. 81).

Verificamos, assim, outro fundamento marxista empregado por Vigotski para compreender a constituição das funções psicológicas superiores na formação da consciência e os processos de apropriação do conhecimento pelo homem como produto histórico coletivo, não individual nem preexistente: a linguagem.

Para Vigotski (2004), os processos de formação da consciência estavam diretamente ligados à atividade intencional prática e sensível do homem, regulados por mediadores externos e internos, num movimento dirigido da ação ao pensamento. O uso dos meios artificiais que o indivíduo encontra ao nascer em sua cultura transforma a ação direta em mediada, permitindo a ele, ao longo de seu desenvolvimento, alterar suas funções psicológicas e ao mesmo tempo ampliá-las. O protagonista aqui é o próprio homem. É ele quem dirige o processo cuja relação envolve outros homens, formando novas conexões cerebrais e permitindo o domínio de seu próprio corpo e de sua própria conduta.

Vigotski entende que, desde o início do desenvolvimento infantil, não é um processo que ocorre de forma passiva; ao contrário, é um processo ativo de adaptação ao meio exterior, em meio ao qual se originam, por intermédio de inúmeras mediações, processos cognitivos de apropriação da cultura. As etapas anteriores de tais processos não desaparecem completamente; são incorporadas ao emergir de uma nova etapa, superadas pela nova forma dialética, ou seja, são refutadas por ela, modificam-se nela e passam a ser outra.

Ao desvendar os mecanismos e as formas pelas quais as funções psíquicas superiores se originam e funcionam, Vigotski chegou à sua gênese e conseguiu estabelecer as diferenças entre as funções elementares e as outras de caráter mais complexo.

Chamaremos de primitivas as primeiras estruturas; trata-se de um todo natural, determinado fundamentalmente pelas peculiaridades biológicas da psique. As segundas estruturas, que nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, as qualificaremos como superiores, na medida em que representam uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior. (VYGOTSKI, 1995, p. 121).

Vigotski expôs a estrutura das funções psicológicas superiores, que foram desconsideradas pela velha psicologia. Demonstrou que, em um nível superior do desenvolvimento humano, as relações deixaram de ser diretas e apareceram como relações mediadas, nas quais o signo passou a exercer papel fundamental, pois, além de permitir a comunicação, posteriormente passou a ser um meio de regulação da conduta e da personalidade. Ele declarava que “resulta completamente evidente que o desenvolvimento cultural se baseia no emprego de signos e que sua inclusão no sistema geral do comportamento transcorreu inicialmente de forma social, externa” (VYGOTSKI, 2000, p. 147). O emprego dos signos promoveu a complexificação das funções psíquicas superiores, e a relação entre elas “foi outrora relação real entre as pessoas. Relaciono-me comigo tal como as pessoas se relacionam comigo” (VYGOTSKI, 2000, p. 147).

Em sua investigação sobre a gênese das funções psíquicas superiores, Vigotski (2000) explana de modo enfático, utilizando-se do exemplo do desenvolvimento do gesto indicativo¹³, o papel da mediação no desenvolvimento infantil, na qual, para ele, encontra-se a gênese das funções psicológicas superiores. Aponta que o desenvolvimento cultural da criança passa por três etapas: *o gesto em si*, que corresponde apenas ao próprio movimento; *o gesto para outro*, que já conta com a mediação de outro na interpretação daquilo que supostamente a criança queria ‘dizer’; *o gesto para si*, que é a compreensão consciente do verdadeiro significado de seu gesto. Podemos então concluir que o desenvolvimento não é um amadurecimento de ideias preexistentes, considerando que as ideias se constituem a partir de algo que não existia e que se formam no processo de mediação, de uma atividade socialmente significativa. Depreendemos

¹³ Com base nas explicações de Vigotski (2000), entendemos que, inicialmente, o gesto indicativo realizado pela criança não passa de uma tentativa de capturar o objeto, que por várias vezes acaba num insucesso, mas que, ainda assim, apresenta um primeiro movimento indicativo em si. Quando a mãe vai ajudá-la e interpreta seu movimento, a situação muda completamente. O gesto indicativo já não está mais dirigido ao objeto (em si), mas converte-se em gesto para outros, torna-se meio de relação. Demonstra-se, assim, que a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por outro, que, ao significá-la, confere-lhe sentido social. Em princípio, essa ação tem significado social, depois se converte num significado individual, no caso, para a própria criança, que passa a usá-la socialmente para si.

dessa concepção o fato fundamental de que toda função psíquica superior é primeiramente externa (social) antes de ser interna (do indivíduo).

Importa salientar que é do ‘entender consciente’, ou seja, do *para si*, que resulta a compreensão do sentido individual que possibilitará à criança reproduzir de modo adequado o gesto ou o signo em diferentes situações em que ela julga possível fazê-lo, dando-lhe o verdadeiro sentido da apropriação. É na relação mediada pelo outro que se torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e da própria humanização. Esse entendimento a respeito da interiorização das relações de ordem social é uma das grandes contribuições da psicologia histórico-cultural, na medida em que apresenta uma nova compreensão do problema das correlações das funções psíquicas externas e internas.

Ainda segundo Vigotski, essa regra, ou melhor, esses três movimentos (*em si, para outro e para si*) não se referem exclusivamente ao processo de formação da personalidade em seu conjunto, mas à história de cada função isolada. Nesse processo se encontra a gênese das funções psicológicas superiores, e pela primeira vez, segundo o próprio Vigotski (2000, p. 149), “se aborda na psicologia, com toda a sua importância, o problema das correlações das funções psíquicas externas e internas”. Estas, segundo ele, aparecem em dois planos no desenvolvimento cultural da criança: primeiro no plano no social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois na criança como categoria intrapsíquica, numa dinâmica que se revela igualmente em relação à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade.

Para Vigotski (2000), nos fundamentos do materialismo histórico estava explícito que, na elaboração de uma psicologia objetiva, concreta e designadamente social, toda a função psíquica superior necessariamente *passa por uma etapa externa* de desenvolvimento; portanto, quando ele se refere ao externo, nada mais é do que o social. Toda função psicológica superior, antes de ser interna, é social. Kozulin (2001, p. 117) destaca que “o que parece original no enfoque de Vygotski é sua elaboração do tema do caráter social de uma função ‘externa’ que se conserva quando esta se internaliza”.

Pelo exposto até aqui, reiteramos a afirmação de Vigotski em relação às funções psicológicas superiores, por ele apontadas como “relações interiorizadas

de ordem social” (VYGOTSKI, 2000, p. 151). A natureza desse processo é de caráter social e seu movimento, como vimos, é do social para o individual, diferentemente do que ajuizavam outras correntes psicológicas, que deduziam, a partir do comportamento individual, o social.

Ao pesquisar a gênese dessas funções, o psicólogo russo passou a compreendê-las como diretamente vinculadas com a atividade humana, sendo estas mediadas pelo emprego de instrumentos (objetos materiais) e de signos (instrumentos psicológicos).

Por conseguinte, pode-se inferir que Vigotski realiza aquilo que Lukács (2010) chama de reconhecimento do caráter ontológico. Ele recupera preceitos anteriores e, de forma radical, subverte o eixo do processo anteriormente descrito pela psicologia tradicional, cujo entendimento desse processo partia do individual para o social. Vigotski os rerepresenta com seus polos invertidos, numa ordem em que o social ganha primazia sobre o caráter individual, transformando completamente a compreensão e o sentido de sua própria averiguação. Nas indagações de Vigotski estava a preocupação em entender como, a partir do coletivo, criam-se as funções psicológicas superiores. Para o autor, o desenvolvimento cultural, no qual se forja o coletivo, sobrepõe-se ao desenvolvimento orgânico, mas de forma alguma o elimina. Nas palavras do autor, “o desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo. Somente por via da abstração podemos diferenciar um processo do outro” (VYGOTSKI, 2000, p. 36).

A inversão ontológica dos polos, do social para o individual, sustenta a compreensão de Vigotski, em oposição à premissa anterior, segundo a qual as funções psicológicas superiores existiam no indivíduo de forma embrionária, acabada ou semiacabada, em cuja formação o coletivo tinha papel secundário, servindo apenas para acrescentar, enriquecer ou, ao contrário, inibir, comprimir ou até mesmo empobrecê-las¹⁴. Para o autor, o coletivo tem papel fundamental,

¹⁴ Essa concepção tem consequências muito importantes para o trabalho pedagógico na educação infantil, em relação ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Pode levar (e em certa medida levou, como nos mostra a descrição das funções da pré-escola) a práticas espontaneístas, características de uma situação em que o papel do professor fica secundarizado e a própria educação infantil se descaracteriza de sua tarefa escolar. A ideia

na medida em que, “a princípio, as funções no ambiente coletivo se estruturam em forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade” (VYGOTSKI, 2001b, p. 152).

Aspecto importante em relação ao coletivo é a própria premissa da historicidade no decurso de suas investigações sobre o psiquismo humano. Já observamos, em outro momento do texto, que a ontologia e a história são inseparáveis e que não há como chegar à gênese prescindindo da história, razão pela qual Vigotski buscou historicizar o psiquismo humano.

Além do caráter histórico, Vigotski considera, como apontamos acima, o conceito de mediação para entender o funcionamento das funções psicológicas superiores, que, para ele, são de caráter mediatizado, provêm inicialmente de uma atividade externa (interpsicológica) ocorrida por meio de processos mediatizados, dos instrumentos e dos signos. O conceito de mediação assume, na obra do autor, papel central: a mediação se caracteriza pela intervenção de um elemento intermediário em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. À medida que o homem, pela sua atividade prática, foi dominando e transformando a natureza para satisfação de suas necessidades, foi criando instrumentos¹⁵ e dando finalidade a eles; suas relações com a natureza se tornaram cada vez mais mediadas, cada vez mais interpostas por esses instrumentos sociais e históricos.

Do mesmo modo foi se efetivando o uso dos signos, analogamente ao uso de instrumentos. Já vimos que os instrumentos agem como ferramentas orientadas para a atividade externa do indivíduo, enquanto os signos são ferramentas psicológicas, orientadas para a atividade interna. Veremos mais à frente que eles podem, de certo modo, assumir na sua relação com o pensamento aquela configuração apontada por Lukács (1979) como prioridade ontológica.

Vigotski e Luria (1996), em suas investigações sobre o comportamento do homem primitivo, concluíram que em épocas remotas ele já fazia uso dos signos nas diversas situações. Era uma marca externa que auxiliava o homem em

de que organizar os espaços e dispor elementos culturais seja suficiente para que a criança aprenda e se desenvolva com outras crianças, num ambiente estimulador, que desperte seu interesse, vontade e conseqüentemente seu desenvolvimento, é uma das conseqüências dessa concepção.

¹⁵ O instrumento é o elemento que se interpõe entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho.

atividades que lhe exigiam memória e atenção, como, por exemplo, o uso de pedras, varetas, nós, cuja função era a de representar. Os signos possibilitam a representação da realidade e podem referir-se a elementos que não estejam presentes no tempo e no espaço, o que permite a potencialização da capacidade humana de memorizar.

A memória do homem primitivo não é superior ou inferior à do homem cultural, mas possui ‘tonalidades’ diferentes. Obviamente que o homem cultural moderno está exposto a um número bem maior de experiências. A memória primitiva é “como algo fotográfico, eidético¹⁶, concreto que armazena representações com enorme abundância de detalhes e exatamente na mesma ordem em que foram apresentados na realidade” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 37).

Vigotski e Luria (1996) entendiam que a chave do quebra-cabeça para compreender a passagem da evolução da psicologia do animal ao ser humano, do homem primitivo ao homem cultural, está nas condições externas e na criação de instrumentos – princípio também partilhado por Rubinstein. Muitas coisas que o homem primitivo fazia utilizando diretamente suas ‘capacidades naturais’ o homem cultural o faz a partir de instrumentos artificiais, ou seja, de instrumentos que, embora tenham sempre uma relação com a natureza, já foram por ele transformados e aplicados de formas diversas, a partir, é claro, do conhecimento, que cada vez mais foi se tornando social. O homem cultural se diferencia radicalmente do homem primitivo justamente por esse enorme repertório de mecanismos psicológicos (habilidades, formas de comportamento, signos e dispositivos culturais), que foi evoluindo com ele no decorrer de seu desenvolvimento cultural, produzindo marcas culturais, especialmente na sua forma de pensar.

Assim como o homem primitivo criou formas peculiares para ajudá-lo a reter contagens de animais na memória, a criança também percorre esse caminho, segundo Vigotski e Luria (1996). No entanto, ela não precisa criar os sistemas de memorização porque eles já se encontram criados. A tarefa da criança é apropriar-se deles, aprender como usá-los e, à medida que for se apropriando deles,

¹⁶ Vigotski identifica a fase inicial primitiva do desenvolvimento da memória, dizendo tratar-se de um estágio primário indiferenciado de unidade entre a percepção e a memória. “Os materiais preservados na memória primitiva ou na memória de crianças eidéticas são ‘não trabalhados’, ‘não controlados’” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 37).

transformar seus sistemas naturais. Em alguns experimentos realizados pelos autores foi possível constatar que, ao oferecer à criança alguma forma de fazer notações ou marcas, houve um aumento significativo da eficácia da memória, o que demonstra que a criança vai substituindo uma forma de usar a memória (mais primitiva) por outras mais eficientes, que aparecem no próprio processo de evolução histórica.

Os autores salientam que, em idade escolar, após aprender técnicas culturais, dificilmente a criança retorna às formas mais primitivas de rememoração. Isso evidencia que ela não somente treina a memória mas também vai reequipando-a, mudando-a para novas formas. Assim se expressam Vigotski e Luria (1996) sobre esse processo:

[...] seria mais correto dizer que criamos ativamente uma estrutura: os elementos novos ocupam seu lugar lado a lado com os componentes já conhecidos, armazenados anteriormente. Ao recordar um quadro significativo (previamente conhecido), também armazenamos agora um novo objeto ou uma palavra que devemos reter em nossa mente. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 190).

A principal e conclusiva questão reside no fato de que a diferença entre a memória de um adulto e a de uma criança não corresponde somente a uma demanda de reforço ‘natural da memória’, mas centra-se fundamentalmente na aquisição ‘cultural’ de métodos de memorização, na capacidade de usar signos condicionais para rememorar. A partir de mediações, a criança pode avançar muito, segundo apontam as pesquisas desses autores.

É assim que atua a cultura, desenvolvendo em nós métodos cada vez mais novos, transformando assim a memória natural em memória “cultural”; o efeito da escola é semelhante: cria uma provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural. (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 194).

Como vimos, o desenvolvimento da memória humana está vinculado à criação cada vez mais elaborada, social e coletivamente, de instrumentos culturais criados pelo homem, que, além dos instrumentos (muitos passados de uma geração a outra), criou um segundo sistema simbólico: as palavras e sinais que substituem os instrumentos concretos, cuja função é a comunicação com outros e, a partir de sua internalização, podem regular o próprio comportamento. Fica assim descrito o primeiro estágio do desenvolvimento da linguagem como

processo interpsicológico (interação com outros no processo de controle do ambiente) e intrapsicológico (interiorização desses símbolos para o controle de si próprio). O uso de signos auxiliares pelos homens primitivos possibilitou, ou melhor, foi o ponto crucial que determinou todo o curso do desenvolvimento posterior da memória cultural humana.

A criação e o emprego de estímulos artificiais em qualidade de meios auxiliares para dominar as próprias reações é precisamente a base daquela nova forma de determinar o comportamento que diferencia a conduta superior da elementar e cremos que a existência simultânea dos estímulos *dados e dos criados* é o traço distintivo da psicologia humana. (VYGOTSKI, 2000, p. 82, grifos do autor).

Vigotski esclarece que a diferença entre uma forma de conduta (elementar) e a outra (superior) reside na criação e no emprego dos estímulos artificiais. É o homem quem cria os estímulos artificiais de sinais. A sinalização é, para Vigotski (2001a), a atividade mais geral e fundamental do ser humano. O autor afirma que a significação é a atividade primeira do ponto de vista psicológico, “é a criação e o emprego de signos, quer dizer, de sinais artificiais” (VYGOTSKI, 2000, p. 82) que possibilitam ao homem regular sua conduta¹⁷.

Portanto, a vida social e as necessidades dela decorrentes é que imprimem ao homem a regulação de sua própria conduta por meio da interiorização dos signos, de sistemas complexos de sinalização criados a partir do externo, daquilo que se encontra fora do sujeito.

Nesse sentido, interiorização é, na teoria vigotskiana, um conceito-chave que entendemos como o mecanismo de transformação das marcas externas em marcas internas a partir da mediação. Trata-se de um processo em que as ações exteriores passam gradativamente a ações interiores. Concordamos com Serra (2013), ao lembrar que esse processo não é direto, que as condições internas do sujeito participam, e nisso reside o seu papel criador. Se ocorressem de forma direta, correríamos o risco de cair em um determinismo linear, com o externo determinando diretamente o interno e o próprio sujeito ficando subsumido nesse processo.

¹⁷ Vigotski apresenta o princípio da significação, “segundo o qual é o homem quem forma desde fora conexões com o cérebro, o dirige e através dele governa seu próprio corpo” (VYGOTSKI, 2000, p. 82).

Partindo dessa premissa, do papel ativo e criador do sujeito, consideramos que a atividade mental interior da criança não é inata; no entanto, estamos de acordo que esses processos internos, como demonstrado por Rubinstein (1959) e Vigotski (2000), estão sob influxos externos, não de forma direta, mas fundamentalmente mediados por instrumentos e signos, e que tais processos possuem uma determinação própria, com funcionamento e características peculiares.

Na criança, os processos lógicos e de pensamento são produtos de sua atividade, de sua experiência objetiva e pessoal. Indicamos, grosso modo, que inicialmente esse movimento ocorre pela via direta da manipulação de objetos e posteriormente vai complexificando-se e possibilitando ações cada vez mais elaboradas, nas quais os processos de associação estão presentes, mas não somente eles; outros processos estão envolvidos como etapas de seu desenvolvimento. Posteriormente, as ações realizadas exteriormente passam para as ações realizadas no plano verbal, sendo internalizadas. Como resultado desse processo, que apresentamos de forma bastante genérica, essas ações, ao serem internalizadas, adquirem caráter de operações mentais, de atos intelectuais. Como afirma Serra (2013, p. 222), “o externo se refracta através do interno. Porque eu o interiorizo sobre a base da construção do objeto que está fora e o construo segundo minha personalidade e o descubro, quer dizer, ambas as coisas não se negam”.

Isso nos leva, ainda que de forma introdutória, a constatar que esse processo inicial, por meio dessa atividade, que a princípio é externa, portanto objetiva, com a realidade e os outros indivíduos, é internalizado por ela e retorna à realidade de outra forma. Nesse ponto concordamos com Serra (2013), a respeito do caráter criador e da subjetividade dessa atividade, porque as crianças podem ter acesso a uma experiência prática comum, mas as formas de agir, processar e exteriorizar a experiência certamente serão diferentes, são também determinadas pela capacidade, motivação e personalidade de cada um.

Por esse prisma, as representações mentais nada mais são do que os signos internos que substituem os objetos do mundo objetivo, signos estes que, ao serem internalizados pelo sujeito, libertam-no da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento. Quer dizer que o pensamento humano é uma representação ideal de algo que possui uma existência real, é uma atividade

subjetiva cuja causa é objetiva. Essas representações mentais da realidade externa são os principais mediadores na relação do homem com a realidade. “As ferramentas como meios de trabalho, como meios que servem para dominar os processos da natureza e a linguagem como meio social de comunicação e interação, se diluem no conceito geral de artefatos ou adaptações artificiais” (VYGOTSKI, 2000, p. 93).

Vigotski se dedicou especialmente ao estudo dos signos. Com uso do método de *análise por unidade*, encontrou na significação do signo aspectos que lhe permitiram identificar a unidade de análise nuclear no estudo do comportamento complexo: a palavra. Para isso, definiu como unidade “o resultado da análise que, diferentemente da dos elementos, dispõe *de todas as propriedades fundamentais* características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade” (VYGOTSKI, 2001a, p. 19, grifos do autor). Esse método aplicado por Vigotski não dissolve a especificidade de cada elemento; ao contrário, permite a ele compreender suas propriedades e qualidades peculiares, suas especificidades, suas determinações, que fazem com que cada elemento seja o que seja e não se dilua em outro, mas relacione-se com ele. A partir dessa relação, os elementos podem então assumir uma nova formação ou configuração.

Vigotski vai demonstrando e desmistificando o progresso do desenvolvimento do pensamento em relação ao modo de utilização de uma palavra como nome próprio, para o modo em que uma palavra é um complexo e finalmente um meio para desenvolver um conceito.

Podemos constatar que os processos de mediação, assim como outros processos ligados ao desenvolvimento do psiquismo, passam também por transformações ao longo do desenvolvimento, precisamente por se constituírem como funções mais aprimoradas, ausentes na fase inicial do desenvolvimento humano. Vigotski (2000, p. 159) considera que

[...] os processos superiores do comportamento estão igualmente incluídos no comportamento natural, onde cada etapa do mesmo guarda determinadas relações com a etapa anterior, nega, até certo ponto, a etapa da conduta primitiva e, ao mesmo tempo, conserva a conduta natural em forma oculta.

Diferentemente do homem primitivo, a criança nasce em um ambiente cultural industrial já existente, razão pela qual ela se constitui com diferença

basilar em relação ao homem primitivo. Isso não significa que haja uma integração imediata, tal qual ao se colocar um artigo de vestuário. Esse processo de inserção é longo e produz transformações profundas tanto sob o ponto de vista externo quanto interno. Vigotski e Luria (1996) dizem que as crianças têm um período primitivo pré-cultural, caracterizado por determinados traços primitivos na percepção do pensamento. À medida que vai sendo inserida no ambiente cultural, a criança sofre transformações e alterações muito rápidas; as funções primitivas vão se inibindo a partir dos complexos processos de adaptação.

Essa inserção do homem no ambiente cultural envolve basicamente, como vimos, processos de mediação (instrumentos e signos) e inclui necessariamente processos de interação – esta última entendida como um dos processos que possibilitam aos homens o acesso ao nível superior de desenvolvimento, visto que sua natureza é essencialmente social. A interação pressupõe uma relação, seja do indivíduo com a natureza, seja do indivíduo com indivíduo, numa troca que garante ao sujeito, por meio de sua experiência, o estabelecimento dos intercâmbios necessários para apropriar-se de sua cultura, de conhecimentos, da própria realidade. A interação oportuniza, pelo processo de apropriação, a conversão do externo em interno. Esse processo tem decorrências importantíssimas para a prática pedagógica com crianças pequenas, tanto que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), a interação é apresentada como um dos eixos norteadores para a construção do currículo para essa faixa etária.

Importa considerar que a constituição e a origem das funções psicológicas superiores são forjadas nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens. Vigotski (2000) enfatiza que o fundamento do desenvolvimento psicológico caracteristicamente humano é social e, portanto, histórico. É por meio de elementos mediadores – instrumentos, signos e todos os elementos do ambiente humano repletos de significado cultural –, produzidos na relação entre o homem e o mundo, que o ser humano se apropria de sua cultura, da história e, conseqüentemente, de conhecimentos.

Considerações Finais

Propomo-nos, no início deste texto, a apresentar as questões relativas ao método ontológico genético, as dimensões ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e, para finalizar, a responder, de forma sintética, a uma das perguntas relacionadas a este tema que guiaram nosso estudo. Nossa investigação inclui outros aspectos que não temos como abordar no espaço de um artigo e na proposta apresentada pelo presente livro, como a teoria do reflexo, por exemplo.

Percebemos alto grau de complementaridade entre os autores mencionados (Lukács e Vigotski), relativo ao próprio método de investigação – o materialismo histórico dialético¹⁸. Lukács traz as questões mais profundas e filosóficas do contexto histórico e social da formação da sociedade capitalista, de seu movimento interno e externo, de sua dinâmica, de suas contradições, de seus processos sociometabólicos e da constituição do humano, de sua singularidade no gênero humano. Vigotski demonstra o quanto as dimensões histórica e social dessa nova forma de ser, o ser social, têm implicações na formação e constituição da psique humana, assim como na sua própria atividade, na constituição de sua individualidade. Importa enfatizar que as reações biológicas também são reguladas por tal contexto, que, nas afirmações de Lukács, é sempre de caráter econômico, e não somente economicista.

Do mesmo modo, não poderíamos nos furtar de explicitar que existe em Vigotski, mesmo que de forma não declarada, um tratamento ontológico de seu objeto de estudo. Também reconhecemos que o autor realiza uma crítica ontológica em suas investigações e podemos afirmar isso por duas razões principais. Primeiramente, porque Vigotski busca, nos fundamentos do método do materialismo histórico-dialético, a forma, o modo e o método de compreender e explicitar seu objeto de estudo, o que necessariamente já traz, em função de sua premissa básica inicial, a compreensão de que o desenvolvimento humano tem uma base material e que esta se constitui por meio da atividade prática do homem, que é sempre histórica e social.

¹⁸ É importante mencionar este aspecto, no entanto, abordaremos este tema em outra oportunidade, dada sua densidade.

A segunda razão que consideramos fundamental, imbricada diretamente com a crítica ontológica, diz respeito à busca da gênese. Em todos os trabalhos que investigamos, em seus estudos, conferências e escritos, percebemos seu esforço de buscar as raízes históricas da problemática em questão. A abordagem de determinado fenômeno era compreendida a partir de evidências externas, convertendo-se numa procura pelo entendimento dos seus nexos internos, sendo necessário considerar, em primeiro plano, os estudos e investigações realizados até então, ainda que os considerasse equivocados, a fim de retirar os argumentos que permitiram a ele demonstrar as debilidades, os limites e as fragilidades teóricas de seus antecessores na compreensão do fenômeno, para, posteriormente, por meio de seus métodos de investigação, superá-los. Para nós, isso evidencia a realização da crítica ontológica, na medida em que Vigotski toma as formulações dos seus predecessores, elabora a crítica a elas e depois as supera, não sendo esta apenas uma crítica gnosiológica e epistemológica.

Para finalizar, retomamos duas perguntas iniciais de nossa pesquisa, com o objetivo de apresentar algumas reflexões feitas por nós no percurso do estudo. Nossa pergunta inicial se voltou para a compreensão dos aspectos mais gerais e da base filosófica e psicológica que sustentou nossa discussão:

O que desejamos e buscamos entender é como esse processo ocorre: qual é ou quais são seus movimentos que permitem ao homem tornar cognoscível o mundo objetivo? Para isso, procuramos desvelar as formas iniciais de desenvolvimento dos processos gerais do pensamento, para compreender suas bases ontológicas, seus nexos e sua gênese. Se consideramos que o homem transforma a natureza por meio de sua atividade prática e que essa transformação é bilateral, envolve tanto a transformação da natureza como a transformação do próprio homem, que elementos da atividade psíquica estariam presentes no processo sociometabólico dessa transformação? É possível identificar bases ontológicas nos processos dessa apropriação?

Diante do percurso de estudo que realizamos, podemos afirmar que certamente é possível identificar bases ontológicas no processo de apropriação do conhecimento, ainda que elas não estejam explícitas. Sabemos que, de uma forma ou de outra, tenhamos consciência disso ou não, à produção intelectual, seja ela qual for, filosófica, científica, religiosa ou artística, estará subjacente uma imagem

geral de mundo (uma ontologia) que a difunde. Todas as concepções particulares, portanto, pressupõem e apregoam uma forma de interpretar o mundo que se opõe criticamente a outras formas de interpretação. Isso é válido para todas as concepções, inclusive para as idealistas, que afirmam a impossibilidade de conhecer o mundo objetivamente. Essa consideração inicial é importante na medida em que explicita a abordagem ontológica que sustentou nosso estudo, a ontologia marxiana, reconhecida e elabora por Lukács em sua obra *A ontologia do ser social*.

Nesse sentido, a primeira premissa a ser considerada é a de que podemos conhecer a realidade objetivamente e de que essa realidade preexiste à nossa consciência. Podemos acessá-la e reproduzi-la em nosso pensamento; não é a consciência que determina a realidade, mas a realidade que forma a consciência.

Fundamentados em Lukács, podemos afirmar que a base sociometabólica fundante dos processos de apropriação da realidade e do conhecimento é o trabalho. Permeado pela linguagem, o trabalho assume papel fundante na constituição da consciência. Como afirma Marx (2009, p. 34), “a linguagem é tão antiga quanto a consciência, a linguagem é a consciência real e prática, que existe para os outros homens, e que, portanto, também existe para mim mesmo [...]”. O movimento dessa constituição possui uma determinação social e histórica que, como afirma Rubinstein, ocorre por meio de causas externas que atuam sobre condições internas.

Os estudos e premissas de Vigotski deixam clara sua ontologia materialista histórica e dialética na concepção do psiquismo humano. Constatamos que o psiquismo humano precisa ser estudado a partir de relações objetivas, considerando especialmente a historicidade de sua formação – compreensão essa que implica buscar a gênese –; aliás, a consideração histórica nos leva à gênese, à constituição e à formação dos processos e, conseqüentemente, já denota uma dimensão ontológica específica.

Identificada a base ontológica fundante – o trabalho –, vimos, no decorrer de todo o percurso de investigação, que o desenvolvimento humano possui momentos prioritários. Em determinado momento, um aspecto predomina sobre outro, sem que ambos deixem de existir. Também verificamos que alguns processos no decorrer do desenvolvimento se configuram como uma prioridade

ontológica. Essa constatação é importante, porque nos permitiu identificar as bases ontológicas do processo, na medida em que eles determinam o ‘ser’ daquele momento, o que ele é, a sua forma e constituição, sua determinação no processo de apropriação do conhecimento.

Considerar o desenvolvimento psíquico como um processo histórico e dialético é fato reconhecido também por Vigotski. Suas investigações deixam clara a marca histórica e cultural da formação do psiquismo humano, do ponto de vista tanto da filogênese como da ontogênese. É por meio do contato com a cultura, da sua atividade, que o ser humano, desde o início do seu desenvolvimento, apropria-se das criações humanas, sejam elas objetivas ou subjetivas. Nesse processo de apropriação e objetivação do gênero humano, que se inicia logo após o nascimento, o homem vai constituindo a sua individualidade. Leontiev (2006) assevera que na idade pré-escolar ocorre uma mudança na percepção do mundo por parte da criança. É como se o mundo objetivo se abrisse a ela: “a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura” (MELLO, 1999, p. 18). É nesse contato que a criança estabelece com as outras crianças, com os adultos, com a cultura preexistente a ela, herdada de gerações passadas, que suas aptidões, capacidades e apropriações vão surgindo. Estas são, portanto, as relações dinâmico-causais envolvidas no processo de cognoscibilidade do mundo objetivo.

No entanto, é preciso ainda considerar os processos internos, fundamentais para a captura da realidade e, conseqüentemente, para formação do conceito científico, cuja descrição ganhou outro nível de compreensão a partir do método de Marx, da abrangência do mais evoluído para entender e perceber o menos evoluído.

Nessa direção, fomos atrás das ‘chaves’ que nos permitiram desvelar processos para depois retomá-los ao focarmos no desenvolvimento da criança. O estudo nos permitiu compreender que a imagem que formamos como reflexo do mundo em nossa consciência atinge seu ápice quando conseguimos realizar elaborações conceituais e teóricas, processos de generalização que ganham, na palavra, sua expressão de significado e sentido e nos permitem comunicarmo-nos e nos entender na relação com outros homens, com o mundo objetivo de que

fazemos parte, a partir de processos de generalização que não são prontos e acabados, porque, como nos mostrou Vigotski (2001), incluem a palavra, e ela é dinâmica, possuidora de níveis e processos de refinamento de significado e sentido cada vez mais aprimorados e determinados pelo contexto histórico e cultural.

Todos esses processos é que nos possibilitam a inteligibilidade sobre o mundo objetivo, algo que, a princípio, em sua forma fenomênica aparente, pode parecer relativamente simples, mas que ao ser investigado demonstra uma enorme complexidade. A ponta de um *iceberg* pode ser uma imagem representativa interessante para pensar esse profundo processo. Certamente não chegamos nem a conhecê-lo em sua total profundidade, mas nos atrevemos a mergulhar para ver e conhecer onde se encontra ancorado o início desse processo.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- CERQUEIRA, H. E. G. David Riazanov e a edição das obras de Marx e Engels. **Economia**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 199-215, jan./abr. 2010.
- CISNE, M. F.; STEMMER, M. R. G. S.; TORRIGLIA, P. L. **Por que Lukács para pensar o complexo educacional**. 2010. Trabalho não publicado.
- GONZÁLEZ REY, F. L. **O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.
- KOSÍK, K. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOZULIN, A. **La psicología de Vygotski**. Madri, ES: Alianza, 2001.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, PT: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 59-76.
- LUKÁCS, G. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: L.E.C.H, 1979.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. p. 225 -245.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo. Boitempo, 2013. v. 2.
- LUKÁCS, G. **Pensamento vivido**: autobiografia em forma de diálogo. Santo André: Ad Hominem, 1999.
- LUKÁCS, G. **Per l'ontologia dell'essere sociale**. Roma, IT: Riuniti, 1981. v. 2, livro 1.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. A situação atual dos problemas – Neopositivismo. Tradução: Mario Duayer. Rio de Janeiro: UFF, 1984. Título original: Zur ontologie des gesellschaftlichen seins.
- LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: _____. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Ivo Tonet. Maceió: UFA, 1984. tomo II, cap. I.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. São Paulo: Ícone, 1990.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Difel, 1985. v. 4.
- MARX, K. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MEDEIROS, J. L. 2005. 139f. **A economia diante do horror econômico**. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-posições**, v. 10, n. 1, p. 16-27, mar. 1999.
- MORAES, M. C. M. **Reforma de ensino, modernização administrada**. Florianópolis: UFSC, 2000. (Série Teses).
- NETTO, P. J. Relendo a teoria marxista de história. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **História e história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- RIAZANOV, D. **Marx, Engels e a história do movimento operário**. São Paulo: Global, 1983.
- RUBINSTEIN, S. L. **El desarrollo de la psicología**: principios e métodos. Havana, Cuba: Pueblo e Educación, 1979.
- RUBINSTEIN, S. L. **Princípios da psicologia geral**. Havana, CU: Instituto Cubano del Libro, 1967.

SERRA, D. J. G. La dialética materialista: contribuciones de S. L. Rubinstein a la histórico cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, jan./abr. 2013.

SHUARE, M. **La psicología soviética tal como yo la veo**. Moscou, RU: Progreso, 1990.

TORRIGLIA, P. L. Produção do conhecimento e educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, D.; LIMA, E. G. S. (Orgs.). **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração**: produção e produtividade na universidade. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 76-96.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madri, ES: Visor, 1997. v. 1

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor, 2000. v. 3.

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

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor, 2001b. v. 2.

VIGOTSKI, L. S. A consciência como um problema de psicologia do comportamento. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes: 2004. p. 55 -85.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da Psicologia. In: _____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b. p. 203-417.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

3 - Mediações Goethianas em Lukács e a Questão do Método na Ontologia Crítica

Soraya Reginato da Vitória

Para a ontologia, o método é o caminho do objeto, por isso ele deve ser plástico em relação ao fenômeno estudado. À consciência não cabe a tarefa de “organizar” a realidade, mas de refletir o seu automovimento, entregando-se à vida própria do objeto para, assim, poder reproduzi-lo conceitualmente (FREDERICO, 2013, p. 68).

Introdução

Ao elegermos um objeto de investigação, escolhemos um entre tantos fenômenos da realidade que temos por intenção conhecer melhor. O fenômeno, embora constitua apenas uma parcela do mundo objetivo, contém uma dimensão de totalidade que só pode ser alcançada de maneira aproximativa pelo processo do conhecimento, ou seja, por meio de uma atividade subjetiva, na qual construímos uma imagem, um reflexo do mundo objetivo no pensamento. Essa atividade nos permite desvelar as múltiplas determinações do nosso objeto, constituindo uma passagem de um concreto imediato a um concreto pensado, “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2011 p.54), pela mediação de análises e sínteses que permitem fazer abstrações e generalizações, as quais, no pensamento científico e filosófico, adquirem um elevado nível de profundidade e complexidade.

Nossa tarefa neste artigo consiste em realizar uma aproximação do leitor com o desafiador exercício de apresentá-lo ao nosso método de pesquisa, o materialismo histórico-dialético, em íntima articulação com um objeto de estudo específico, a saber: a dimensão estética da formação humana. Apesar de desafiador, este exercício de apresentar o método ao mesmo tempo em que com ele se opera permite que o leitor o percorra e reconheça o movimento do abstrato ao concreto em relação ao nosso objeto de pesquisa. Nesta oportunidade, apresentamos uma parte da nossa tese¹ de doutorado em Educação, que versou

¹ VITÓRIA, S. R. **Lukács vai a Goethe**: mediações literárias da dimensão estética na formação humana. 2018. 169f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa

sobre algumas mediações goetheanas no pensamento de György Lukács acerca da dimensão estética da formação humana. Com o objetivo capturar, apreender e desvelar algumas das especificidades (gênese, bases ontológicas, nexos internos, mediações e movimento) do processo pelo qual os indivíduos desenvolvem a sua sensibilidade em contato com a genericidade na experiência estética, a referida tese buscou evidenciar os possíveis pontos de convergência entre o pensamento de Lukács e o romance goetheano *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1795-1796)².

A fim de realizar nossa tarefa de demonstrar o método em movimento com o nosso objeto de pesquisa, desenvolvemos inicialmente alguns pressupostos teóricos que nortearam a nossa investigação, justificaram o nosso interesse temático e situam a nossa escolha pelo romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, passando também pela figura de Goethe como escritor de língua alemã, sobre o qual circula uma série de idealizações simplificadoras, que contribuem para compreensões equivocadas a respeito de sua obra. Em seguida, abordamos alguns princípios do materialismo histórico-dialético e da ontologia crítica, destacando algumas especificidades deste método e desta perspectiva teórica na abordagem de questões estéticas.

Um caminho desde o Wilhelm Meister de Goethe até a pesquisa em Educação

Só é possível aproximar-se ao objeto paulatinamente, passo a passo, contemplando-o em diversos contextos, em relações várias com objetos diversos, de tal modo que a determinação inicial, ainda que não se destrua – pois neste caso se faria falsa – se vai enriquecendo constantemente e vai aproximando-se da infinidade do objeto a que se orienta; é, por assim dizer, um processo de astúcia. Este processo tem lugar nas mais diversas

Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Linha de pesquisa Educação e Trabalho, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Laura Torriglia (CED/ PPGE/GEPOC/EED/UFSC).

² Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister – Wilhelm Meisters Lehrjahre – é a primeira parte de um dos projetos literários mais ambiciosos de Goethe, cuja segunda parte se intitula Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister – Wilhelm Meisters Wanderjahre (1821-1829). Há também uma versão primeira deste projeto novelístico de Goethe, escrita entre 1777 e 1785, porém descoberta somente em 1909 e publicada pela primeira vez entre 1910-1911, com o título de A missão teatral de Wilhelm Meister – Wilhelm Meisters theatralische Sendung.

dimensões da reprodução intelectual da realidade e, por isso, não se pode considerá-lo fechado, senão relativamente.

(LUKÁCS, 1966a, p. 29).

O Wilhelm Meister goetheano é um trabalho considerado de grande expressão na tradição literária do romance social burguês, sendo para Lukács (2006, p. 581) “o mais significativo produto de transição da literatura romanesca” deste período. Trata-se de um romance sobre a formação de um indivíduo, obra essa que não pôde passar despercebida por uma gama de artistas e pensadores, recebendo desde o seu tempo e até os nossos dias interpretações e avaliações muito variadas e até divergentes. Sem dúvida, o Meister de Goethe tornou-se uma importante referência literária para muitos, dentre os quais certamente estão Marx, Engels e também Lukács. Este último, no intento de compreender o desenvolvimento da literatura não exclusivamente por suas conexões imanentes, mas em sua relação orgânica com o movimento histórico-social, não pôde deixar de se voltar para a obra de Goethe, em especial para o Meister, como um dos objetos de sua extensa e variada atividade filosófica, tanto em sua juventude quanto nos estudos realizados em perspectiva marxista.

A questão central que atravessa *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* parte justamente da insatisfação de um jovem representante da burguesia com os limites e as dificuldades enfrentadas por sua classe no que diz respeito ao desenvolvimento pleno e harmônico de potencialidades individuais – condições estas que não pareciam afligir os membros da nobreza. Vejamos algumas palavras do próprio Wilhelm Meister que ilustram a referida insatisfação do personagem:

Três vezes felizes aqueles que, desde o nascimento, colocam-se acima das camadas inferiores da humanidade; que não precisam passar, nem mesmo como hóspede em trânsito, por situações que atormentam em grande parte a vida de tantos homens de bem! De tão alto ponto de vista, seu olhar há de ser geral e preciso, e fácil cada passo de sua vida! (GOETHE, 2006, p. 159-160).

A despeito das dificuldades impostas por sua condição de nascimento, impelido por seus ideais anacrônicos em relação às circunstâncias da realidade moderna, Wilhelm Meister transforma o que inicialmente deveria ser apenas uma viagem de negócios em uma grande jornada motivada pelo anseio de realizar o projeto de formação que fora idealizado por ele mesmo, de acordo com princípios como “Autonomia (formar-se a si mesmo), Totalidade (formação plena) e

Harmonia (a ‘inclinação irresistível’ por formação harmônica)” (MAZZARI, 2010, p. 113). Esse é um dos aspectos que levou Wilhelm Dilthey (1833-1911) a designar o Wilhelm Meister como um *Bildungsroman*³. Lukács, por outro lado, o designa como um Romance de Educação: “seu conteúdo é a educação dos homens para a compreensão prática da realidade” (LUKÁCS, 2006, p. 592).

No momento histórico-cultural em que o referido romance goethiano se originou, entrecruzava-se uma enorme variedade de representantes de correntes estéticas ligadas, entre outros, ao iluminismo alemão (*Aufklärung*), ao classicismo, ao romantismo e ao movimento pietista. Em face desse contexto de diversidade de movimentos artísticos e filosóficos com o qual Goethe se confrontou em sua vida, torna-se um equívoco tentar classificar a produção deste autor atribuindo a ela uma unidade coerente. De acordo com Vedda (2015, p. 11), além de grandiosa e complexa, a obra goethiana “resulta especialmente inapropriada para um tratamento sistemático, unitário e generalizador”. Assim, o mais interessante quando se trata de um escritor como Goethe é analisar as aproximações e distanciamentos deste autor em relação a diferentes perspectivas, sem incorrer necessariamente no enquadramento forçado de sua obra em uma única corrente estética ou ainda em uma tentativa muito comum de relacionar a obra de Goethe como reflexo de uma imagem idealista e moralizante a respeito de sua vida⁴.

³ Formado pela justaposição dos radicais germânicos: Bildung (Formação) e Roman (Romance), o termo Bildungsroman (Romance de Formação), embora difundido e consolidado por Dilthey, foi empregado pela primeira vez por Karl Morgenstern, em 1810 (MAZZARI, 2010, p. 97). Tendo em vista que o Wilhelm Meister de Goethe se tornou um paradigma na configuração narrativa que tem como foco o processo formativo de seu herói, muitos estudos o analisam pela perspectiva do Bildungsroman. Contudo, esta escolha não é consensual entre os estudiosos da referida obra e, nesta pesquisa, fazemos a opção de nos concentrarmos nas referências categoriais lukacsianas para a subsidiar nossas análises.

⁴ Vedda (2015) explica que, sob o desejo de reprimir as feridas e cicatrizes que recorrem a realidade histórica Alemã, iniciou-se durante a Fundação do Império Alemão (1871-1918) uma tendência que tinha por intenção apagar as irregularidades e dissonâncias da obra de Goethe, apresentando-a como uma totalidade consistente ou orgânica, produto de uma personalidade harmônica. Essa tendência, consolidada durante a República de Weimar (1918-1933), colaborou para o estabelecimento e difusão de uma lenda, de um mito em torno da figura de Goethe (como gênio olímpico, herói titânico ou líder nacional), que perpetua pelos nossos dias por meio da cultura de massas, reduzindo a complexidade do artista e de sua obra a uma aura de harmonia que não pode se nos apresentar neste momento histórico senão como algo distante.

De fato, é inevitável encontrarmos acerca da obra de Goethe e, em nosso caso, especialmente sobre o Wilhelm Meister, um paralelo entre a evolução de um personagem que se desenvolve ao lado de seu criador. Essa ideia possui certa justificação do ponto de vista biográfico – afinal, sabemos que Goethe não escreveu sua obra com base em um plano predeterminado desde o princípio e, além disso, seu processo de criação foi interrompido e retomado diversas vezes, de maneira que, quando falamos da evolução do herói Wilhelm Meister, também está em cena a evolução de um escritor. Não obstante, Vedda (2015) salienta que essa evolução se faz em meio a conflitos pessoais, históricos e ideológicos, os quais atravessam a produção literária do escritor de língua alemã e se expressam num movimento de oscilação diante da nova ordem social emergente: entre o fascínio que leva a uma reconciliação com as incertezas e provisoriiedades da vida moderna e o distanciamento crítico que o leva a uma busca por princípios de solidez e consistência, cuja maior fonte encontrou na natureza. Vale ressaltar que, para Vedda (2015), a importância de Goethe está justamente em ser essa contradição viva:

Se tivesse sido um defensor sem reservas da causa dos modernos, haveria deixado se deslumbrar com facilidade pela agitação “velociférica” da época, tal como aconteceu com Ludwig Börne e com os escritores da Alemanha Jovem, talvez os maiores inimigos da obra de Goethe e de sua imagem de escritor. Se tivesse persistido em ser um classicista e em dar as costas aos impulsos sociais e artísticos de seu tempo, teria sido um mero academicista; no melhor dos casos, um preciosista à maneira de August von Platten. Mas Goethe preferiu promover um diálogo entre antigos e modernos, entre classicismo e atualidade. (VEDDA, 2015, p. 32).

Talvez justamente por ter sido testemunha, promotor e crítico de uma modernidade que assumia contornos peculiares, devido ao atraso no processo de unificação do território que hoje corresponde à Alemanha, Goethe pôde se confirmar como uma personalidade em que, segundo Lukács (2007), encontramos “um daqueles ideólogos que reconheceram e dotaram de consciência uma etapa determinada da evolução genérica humana em suas determinações essenciais e normais” (LUKÁCS, 2007, p. 61). Com efeito, em uma época em que o referido território encontrava-se em geral mergulhado em condições sociais desfavoráveis à sua participação no movimento intelectual e artístico do Iluminismo, Goethe foi capaz de compor a vanguarda intelectual que conseguiu captar do movimento

iluminista e da grande Revolução aquilo que posteriormente viria a ser uma nova etapa da generidade humana (LUKÁCS, 2007).

Goethe produziu uma primeira versão de *Wilhelm Meister* (A missão teatral) ainda relativamente dentro do espírito de sua fase de juventude, caracterizada por uma relação com o movimento *Sturm und drang*⁵, com o qual o autor se contrapôs ao classicismo francês de Jean Racine e Nicolas Boileau (SÜSSEKIND, 2012, p. 11). Segundo Lukács, nessa primeira versão, o problema da relação do herói (poeta) com o mundo burguês é orientado pela ligação direta com o teatro e o drama, de maneira que “o teatro significa aqui a libertação de uma alma poética da indigente e prosaica estreiteza do mundo burguês” (LUKÁCS, 2006, p. 582). Já nos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, verifica-se um salto em direção a uma configuração mais objetiva da sociedade burguesa, muito provavelmente favorecido pela viagem de Goethe à Itália, entre 1786-1788 – ocasião decisiva tanto para a sua ligação com Schiller⁶ (1759-1805) quanto para uma verdadeira guinada no pensamento e na criação de um Goethe já saturado com o predomínio do subjetivismo romântico do ambiente intelectual de sua época.

O que Goethe buscou nesta viagem à Itália? Provavelmente, entre outras questões⁷, podemos destacar o resgate de um referencial de objetividade, que se realizou no encontro com a arte da Antiguidade clássica greco-romana, ainda que este encontro não tenha sido com exemplares originais, conforme ele e seus contemporâneos pensavam que fosse (Goethe faleceu muito antes de iniciarem os

⁵ Termo geralmente utilizado para designar a época do pré-romantismo alemão. Comumente traduzido por Tempestade e Ímpeto, este nome faz referência ao título de uma peça dramática do escritor pré-romântico Friedrich Maximilian von Klingler.

⁶ Johann Christoph Friedrich von Schiller é conhecido como grande poeta e dramaturgo, autor de obras como *Canção do Sino* (1790), *Dom Carlos* (1788) e a trilogia *Wallenstein* (1799). Também é muito reconhecido por sua amizade com Goethe, expressa no conjunto de correspondências que ambos trocaram entre 1794 e 1803. Schiller formou-se como médico militar em 1780, porém nunca chegou a exercer tal profissão. Em 1789 foi nomeado para o cargo de professor de História em Jena e realizou algumas produções intelectuais também na área da história e filosofia, dentre as quais podemos destacar: *História da Guerra dos Trinta Anos* (1790), *A educação estética do homem numa série de cartas* (1795) e *Poesia ingênua e sentimental* (1795). Aos 45 anos, Schiller faleceu acometido por uma crise tuberculosa.

⁷ Werle (2005, p. 17) indica possíveis motivações relacionadas à exigência de uma nova mitologia, além de problemas como a questão do absoluto, da liberdade, da natureza, bem como da totalidade e unidade do saber.

trabalhos arqueológicos que revelaram os objetos e a arquitetura originalmente gregos). Assim teve início a relação de Goethe com o classicismo, a partir do qual este escritor de língua alemã tomou a arte e literatura gregas como formas mais elevadas. Sobre o período clássico de Goethe, Werle (2005, p. 16) faz a seguinte observação:

[...] A questão que se coloca, portanto, não é a de tomar o classicismo de Goethe somente como mais uma teoria de arte ao lado de outras, bem como não se trata de inscrevê-la somente no horizonte da oposição com o romantismo [...]. Entretanto, importa refletir sobre a exigência mais ampla que levou à sua adoção, vinculada a um certo fundo histórico e estético de crise. Isso significa situá-la não apenas como uma questão de estilo ou como um ideal de arte enquanto resultado acabado e sim como o signo de um problema ou questão inerente ao ambiente cultural do fim do século XVIII e, de certo modo, concernente aos destinos da arte dos últimos 300 anos.

O classicismo de Goethe se estabelece como uma crítica do presente, cujo artifício consiste em firmar um parâmetro normativo (positivo) no passado, a partir do qual faz a crítica da cultura contemporânea. Valendo-se desse procedimento⁸, não se torna problemático que os gregos de que Goethe fala em suas obras jamais tenham existido. Pelo contrário, de acordo com Lukács, quando se trata de arte e literatura, os mal-entendidos podem ser muito produtivos. E, de fato, a imagem que Goethe inventou dos gregos, a despeito de ser historicamente falsa, lhe permitiu produzir uma importante literatura e uma crítica de sua própria época, isto é, da sociedade posterior à Revolução Francesa, contrastando-a com a sociedade grega. Assim, se na vida cotidiana os mal-entendidos resultam em crise, tragédia ou solidão, quando se trata da arte, os mal-entendidos são condição para que se produza boa literatura.

A imagem a seguir é um retrato feito pelo pintor Wilhelm Tischbein (1751-1829), com referência ao período clássico de Goethe. Tischbein e Goethe se conheceram na Itália, ocasião em que foi feita a pintura. Nela, se observa a escolha por retratar Goethe ao modo clássico: ao ar livre, com a *Campagna di Roma* ao fundo e em meio a ruínas romanas. Ao seu lado, verifica-se uma referência à literatura grega: a tragédia *Ifigênia em Táuris*, de Eurípides, que Goethe tanto admirou, a ponto de escrever a sua própria versão dramática da mesma. Tischbein

⁸ Trata-se do método de crítica da cultura (kulturkritik), que também foi utilizado por Lukács em alguns de seus textos de juventude.

buscou nessa obra destacar o fascínio de Goethe pelo mundo clássico – sentimento compartilhado por ambos.

Imagem 1 – Goethe na Campagna romana (1786-87)



Fonte: Wilhelm Tischbein (Frankfurt, Alemanha). In: História ilustrada da arte: os principais movimentos e as obras mais importantes. São Paulo: Publifolha, 2016. p. 226.

Mas vale dizer que, a despeito de todo fascínio de Goethe pelos gregos – denominado por Vedda (2015, p. 30) como um “helenismo anistórico” –, a imagem deste escritor de língua alemã como “um grego transplantado à Modernidade nórdica” (VEDDA, 2015, p. 31) não deixa de ser reducionista. Por mais que Goethe tivesse uma forte atração e desejo por um modelo de formação harmônica, íntegra e total da personalidade, sabia ele da impossibilidade de realizar os princípios de uma formação clássica nas circunstâncias históricas em que viveu, bem como da incompatibilidade de sua própria personalidade com este ideal (VEDDA, 2015, p. 35). Não por acaso, em seus dois maiores projetos – o Meister e o Fausto – Goethe não se ateu aos preceitos classicistas, de modo que “estas se caracterizam bem mais por uma variedade de formas e conteúdos” (VEDDA, 2015, p. 30).

Quanto ao *Wilhelm Meister*, Vedda (2015) explica que as duas partes que compõem este romance (*Os anos de aprendizado* e *Os anos de peregrinação*) não representam tanto um desenvolvimento que conduz à conformação de uma personalidade harmônica – como ocorre na herança literária do *Bildungsroman* –, mas os diversos caminhos pelos quais o protagonista intenta constituir um parâmetro de ação para a vida social; não tanto “o caminho reto e a chegada segura à meta”, mas “os extraviados intentos do protagonista” (VEDDA, 2015, p. 16-17). Verifica-se, portanto, uma reformulação do *Bildungsroman*, pois o herói goetheano se encontra desamparado, perseguindo sua meta de maneira confusa e sem a certeza de que irá alcançá-la ao final. Também o leitor deste romance se encontra em posição semelhante, diante da multiplicidade de perspectivas e da função ambivalente do narrador no universo criado pelo escritor de língua alemã, “no qual não existem princípios fixos nem respostas inequívocas” (VEDDA, 2015, p 17).

De maneira prematura, Goethe concebe a um leitor adulto, que já não espera ser conduzido – como pela mão do bom Deus – por um narrador que tudo sabe e ordena, que tudo julga e valora. Despojados de certezas absolutas os leitores de *Wilhelm Meister* estão sós frente a um acontecer ambíguo e uma pluralidade de vozes. (VEDDA, 2015, p. 17).

Há que se reconhecer, todavia, que com a viagem para a Itália e a orientação pelo estudo dos antigos, o caráter de objetividade em Goethe se consolidou como o traço principal de seu pensamento estético e teve grande expressão não somente em seu interesse pela realidade natural, mas sobretudo pela vida mesma⁹. Ademais, a relação entre os antigos e os modernos se tornou um tópico relevante nas reflexões de Goethe – em muitos momentos em conjunto com Schiller – sobre a arte. Certamente, este marco na trajetória de Goethe pela viagem à Itália, pela relação com o classicismo e pela amizade com Schiller teve expressão nos *Anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, em especial na ampliação de sua problemática para “a relação entre a formação humanista da personalidade total e o mundo da

⁹ Em seus *Escritos sobre Literatura*, no texto *Aos jovens poetas*, Goethe faz o seguinte chamado aos modernos: “Vocês não progrediram se continuam sempre chorando uma amada perdida pela distância, infidelidade ou morte. Nada disso tem valor, ainda mais se sacrificam assim habilidade e talento. Uma pessoa resiste atendo-se à vida que continua, e se testa nas ocasiões propícias, pois é então que provamos estar mesmo vivos, e, numa consideração posterior, se estávamos mesmo vivos em certo momento.” (GOETHE, 2012, p. 20).

sociedade burguesa” (LUKÁCS, 2006, p. 582). Com esta ampliação, o teatro e a poesia dramática converteram-se em meios para o desenvolvimento do personagem, isto é, para o desenvolvimento da personalidade humana, passando a ocupar apenas um momento – a primeira parte – no todo da narrativa. Outra expressão da influência do classicismo nesta segunda parte da obra de Goethe se manifesta, segundo Lukács, na realização de ideais humanistas como critério de ação e força propulsora (mais ou menos consciente) em todo o romance.

Assim, coloca no centro deste romance o ser humano, a realização e o desenvolvimento de sua personalidade, com uma clareza e concisão que dificilmente um outro escritor haverá conseguido em alguma outra obra da literatura universal. [...] essa peculiaridade consiste em que Goethe nos apresenta como um *devoir real* de seres humanos concretos em circunstâncias concretas essa realização da personalidade plenamente desenvolvida com que o Renascimento e o Iluminismo sonharam, e que na sociedade burguesa tem sempre permanecido como utopia. (LUKÁCS, 2006, p. 588).

O delineamento problemático da educação dos homens para a realidade e junto à realidade se consubstancia nos Anos de aprendizado numa luta entre a realização de metas subjetivas (a poesia da vida) e a ordem subsistente (prosa da realidade). Tal questão se estende aos *Anos de peregrinação de Wilhelm Meister* e adquire grande expressão no motivo da renúncia como instância provisória que orienta toda a peregrinação do herói goethiano – que precisa purgar sua inaptidão para a moderação e aprender a impor limites e medidas ao seu desenvolvimento, a fim de que este ganhe forma mais definida. Segundo Lukács, essa segunda parte do romance de Goethe já se encontra em consonância com o espírito do grande realismo burguês da primeira metade do século XIX, proveniente

[...] de uma outra fase, muito mais desenvolvida da sociedade burguesa, de um estágio da luta entre poesia e prosa em que já estava decidida a vitória da prosa, e a concepção da realização dos ideais humanos havia de se modificar completamente. (LUKÁCS, 2006, p. 593).

Com base no que foi apresentado até aqui, pode-se afirmar que um dos cerne do Wilhelm Meister se encontra no itinerário formativo de seu protagonista: suas aventuras e desventuras, os encontros, desencontros e descobertas. Experiências marcadas pelo envolvimento com inúmeras práticas e manifestações de cunho artístico, pelo conflito familiar, pela aprendizagem amorosa, pelas viagens e também pelo trabalho. Assim são apresentadas as

múltiplas possibilidades de formação: sem recorrer a uma trajetória linear nem chegar a uma solução clara e definida.

A valorização do processo de formação e das experiências artísticas vividas por Meister é um dos muitos aspectos que permitem pensar no romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* como um campo fértil para estudos interessados em estreitar a relação entre educação e literatura e entre arte a formação humana. Neste ponto convém explicitar que a formação humana é assumida em nossa perspectiva como um infindável movimento no qual os seres singulares, inicialmente meros exemplares do gênero humano em si, constituem a generidade universal (para si), na medida em que a sua existência se torna cada vez mais social.

Cada exemplar do gênero humano (pelo nascimento) precisa, em seu devir homem, incorporar a generidade social em contínuo desenvolvimento pelo agir humano na história, a fim de reconhecer e se colocar diante da comunidade humana como membro continuador dela. Com o nascimento, estamos mais próximos da natureza do que da humanidade, entendida como unidade filogenético-social do gênero humano. Passamos a pertencer cada vez mais a ela à medida que nos apropriamos do mundo cultural produzido pelas gerações anteriores no decorrer do processo histórico. Em suma, a formação da subjetividade na relação com a objetividade é a condição para que as novas gerações deem seguimento ao processo de produção de novas objetivações no mundo.

Nesse mesmo movimento em que os indivíduos singulares corporificam a multiplicidade genérica, criam-se condições para que cada subjetividade se eleve “do plano meramente singular para o campo mediador da particularidade (síntese do singular e do universal)” (FREDERICO, 2000, p. 306), ou seja, para que cada ser singular se individualize. Não se trata aqui de uma negação da singularidade, questão que seria impossível. Ao contrário, o que ocorre não é que os sujeitos deixam de ser singulares, mas que a singularidade de cada um passe a se apresentar em um nível qualitativo diferente do inicial com o afastamento das barreiras naturais e o refinamento cada vez maior das determinações sociais. Isto se observa no complexo total da existência humana, portanto inclusive no que se refere à sua sensibilidade.

Ora, os sentidos humanos podem se distanciar da sensibilidade animal (cerceada em função da necessidade imediata) e se tornar cada vez mais sociais, atingindo novas configurações tais como, por exemplo, a condição de apetite, que representou uma elevação de caráter social em relação ao efeito fisiológico da fome (LUKÁCS, 2013, p. 595). Essa mesma linha de desenvolvimento biológico ascendente no devir homem do homem pode ser estendida para as manifestações máximas da atividade humana, tais como as artes. Esse é o caso da música e das artes plásticas, cuja base biológica no plano auditivo e visual é incontestável. Acerca do refinamento da sensibilidade humana como socialização dos sentidos, que não anula sua base biológica, mas refina e aprofunda essa base, Marx ressalta a importância da apropriação de objetivações humanas já inseridas no fluxo da *práxis* e da produção de novas objetivações que darão continuidade a esse fluxo:

[...] [é] apenas pela riqueza objetivamente desdobrada da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva, que um ouvido musical, um olho para a beleza da forma, em suma as fruições humanas todas se tornam *sentidos* capazes, sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*, em parte recém cultivados, em parte recém engendrados. Pois não só os cinco sentidos, mas também os assim chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), numa palavra o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, vem a ser primeiramente pela existência do seu objeto, pela natureza *humanizada*. A formação dos sentidos é um trabalho de toda a história do mundo até aqui. (MARX, 2010, p. 110).

E se “o olho *humano* frui de maneira diversa da que o olho rude, não humano [frui]; o *ouvido* humano diferentemente da do ouvido rude etc.” (MARX, 2010, p. 109), incorporar esse trabalho histórico de toda a humanidade na formação da sensibilidade é a condição, a mediação universal necessária, para que o homem possa firmar-se no mundo objetivo com todos os sentidos (MARX, 2010) e efetivar uma participação plena na vida cultural: apropriar-se da cultura, produzi-la e reproduzi-la de maneira omnilateral. Tal é o sentido e a necessidade de uma formação da sensibilidade humana de viés marxista:

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo* ou no seu *comportamento para com o objeto* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* (MARX, 2010, p. 108, grifos do autor).

A unicidade dos sentidos que configuram a especificidade humana acompanha todo o desenvolvimento das pessoas em seu constante devir, vir a ser cada vez mais social no processo de complexificação das relações e da efetividade humana. Com base nos pressupostos apresentados, alicerçados no anseio por uma formação que favoreça o desenvolvimento cada vez mais social das potencialidades humanas, bem como na compreensão de que a estética é uma dimensão inalienável e imprescindível da formação dos sujeitos, sustentamos a ideia de que o romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* revela aspectos imprescindíveis para uma compreensão acerca da dimensão estética da formação humana no interior da tradição marxista, em especial no pensamento lukacsiano.

As aventuras e desventuras do problemático herói Wilhelm Meister expressam que a dimensão estética remete para o âmbito das experiências sensíveis em geral, mas tem nas obras de arte uma de suas expressões mais elaboradas, devido às singularidades do contato com a generidade humana que ocorre na relação com as produções artísticas. Ao mesmo tempo, na narrativa goetheana as contradições do desenvolvimento das potencialidades humanas na moderna sociedade capitalista chamam a atenção para a incompatibilidade de um modelo de educação puramente estética nos novos tempos. Por essa razão, o herói goetheano precisa passar por um redimensionamento de sua formação: ele parte de um modelo idealizado de educação harmônica, autônoma e total, que tinha no âmbito estético, mais precisamente no teatro, a sua centralidade; mas, para que seu projeto não resulte na catástrofe de um vagar pelo desmesurado e informe, Wilhelm é orientado a uma reconciliação com a realidade na incorporação de uma vida ativa. Apesar da crítica a uma formação puramente estética, é chamativa no romance goetheano uma orientação à preservação das obras do passado, como indicação do compromisso em recuperar o poético mesmo sob as condições prosaicas e de empobrecimento formativo da vida moderna. Isso se deve à potência da formação humana estética propiciada pela apropriação de obras de arte autênticas – potencial que está em seu efeito catártico, vinculado à formação de uma autoconsciência humana.

O método materialista dialético e os problemas da arte e da literatura

[...] a realidade apresenta diversos graus: existe a realidade fugaz e epidérmica, que nunca se repete, a realidade do instante que passa, e existem elementos e tendências de uma realidade mais profunda, que ocorrem segundo determinadas leis, ainda que estas se transformem com a mudança das circunstâncias. Tal dialética atravessa toda a realidade, de modo que, numa relação desse tipo, relativizam-se aparência e essência: aquilo que era uma essência que se contrapunha ao fenômeno aparece, quando nos aprofundamos e superamos a superfície da experiência, imediata, como fenômeno ligado a uma outra e diversa essência, que só poderá ser atingida por investigações ainda mais aprofundadas. E assim até o infinito. (LUKÁCS, 2009a, p. 105).

Ao afirmarmos a necessidade de uma ontologia de base materialista como princípio para a produção do conhecimento, expressamos o reconhecimento de uma materialidade existente e cognoscível, embora a existência desta materialidade independa da consciência humana sobre ela. Além disso, considerando a enorme complexidade do real em seu movimento imanente, admitimos que o nosso conhecimento da realidade resulta sempre em caráter aproximativo, histórico e condicionado, de maneira que a realidade nunca é apenas aquilo que dela conhecemos. Em outras palavras, realidade e pensamento são distintos, não se identificam no plano do ser. Em sua ontologia, Lukács se vale de um exemplo que expressa bem a condição de que o real não é relativo, embora o conhecimento do real seja:

*No mesmo bosque, o caçador, o lenhador, o coletor de cogumelos etc. perceberão de modo puramente espontâneo (claro que formado pela *práxis*) coisas totalmente distintas em termos qualitativos, embora o ser-em-si do bosque não sofra nenhuma mudança. O que muda é apenas o aspecto a partir do qual tem lugar a seleção de conteúdo e forma na figuração. (LUKÁCS, 2013, p. 414).*

Deste ponto de vista, quando nos colocarmos diante da necessidade de realizar uma pesquisa acadêmica, a clareza da insuficiência de nos apoiarmos apenas na gnosiologia aponta para a necessidade de uma orientação ontológica comprometida com a historicidade na busca pela captura da gênese dos fenômenos, a fim de que não se incorra no equívoco de compreender o ser como imutável e anistórico. Pois o fato de um fenômeno se apresentar de uma forma específica num determinado momento histórico-social não significa que este só

possa se apresentar dessa mesma maneira, já que, como se explicita na citação acima, “o que muda é apenas o aspecto a partir do qual tem lugar a seleção de conteúdo e forma na figuração”. E isso se torna mais claro desde uma perspectiva que considere o caráter processual e o movimento das inter-relações de complexos entre si e com uma totalidade histórico-social.

Dizemos, portanto, que o método materialista-dialético demanda uma ontologia geral. E foi em Marx que esta recebeu uma descrição correta, com uma teoria que apresenta os fundamentos gerais de qualquer ser e, ao fazer isso, distancia-se de perspectivas filosóficas e científicas que negam a ontologia ou identificam-na com os métodos das ciências, o que a reduz a um ramo gnosiológico estrito (AVILA; ORTIGARA, 2007). Os fundamentos ontológicos gerais presentes na teoria marxiana desde os Manuscritos de 1844 abriram caminhos para Lukács na direção de uma ontologia do ser social coerente com a noção de que, se a realidade não se identifica com o pensamento, se ela é mutável, histórica, processual, cabe conhecer as bases desse ser, que pode se posicionar frente à realidade objetiva com intencionalidades que vão além da sua mera reprodução orgânica e, tendo em vista tais intenções, realiza um espelhamento mais correto possível dessa realidade, produzindo novos fatos ontológicos.

Dessa orientação, nasce uma ontologia materialista, rica em elementos para uma compreensão do homem mesmo – interesse tão caro às pesquisas em Educação, em especial à especificidade deste estudo sobre a formação humana em sua dimensão estética. Com efeito, ao eger este objeto de pesquisa, escolhemos tratar de um dos níveis mais elevados¹⁰ e complexos no âmbito do ser social. Porém, vale salientar que mesmo as dimensões mais elevadas no ser social têm na atividade do trabalho o seu fundamento e se realizam em conexão com uma base material, numa vida cotidiana para a qual os homens precisam dar respostas a todo o momento.

Tendo isso em vista é que uma análise pelo método materialista dialético e pela ontologia crítica inicia por afirmar a base material com a qual todas as

¹⁰ Aqui, o sentido de “elevado” diz respeito ao distanciamento – jamais desaparecimento – das barreiras naturais, isto é, ao fato de que algumas atividades se distanciam cada vez mais dos preceitos da esfera orgânica e inorgânica, tornando-se mais propriamente sociais, embora a conexão com as demais esferas nunca se perca. Não há aqui também nenhum sentido de hierarquia entre as atividades humanas.

atividades humanas mantêm relações mútuas. A afirmação marxiana de que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem, sob circunstâncias de sua escolha” (MARX, 1968, p. 17) evidencia a unidade contraditória entre a liberdade e a necessidade (LUKÁCS, 1978, p. 240) indicando, por um lado, que uma condição para a transformação da realidade encontra-se na ação humana de pôr novas objetivações no mundo; por outro lado, nenhum desenvolvimento social, desde o nível da generidade (capacidades humanas) até o nível individual (personalidade), decorre apenas dos anseios e atos singulares de seres isolados. A ação transformadora do homem se realiza em meio a condições histórico-sociais concretas e objetivas e pode ser limitada em alguns contextos, a exemplo do modo de produção capitalista, no qual a base econômica constitui o campo essencial das atividades humanas. Por isso uma elevação da generidade do ‘reino da necessidade’ para o ‘reino da liberdade’ depende da superação dessa condição no alcance de um novo nível quantitativo e qualitativo da esfera econômica, que lhe permita passar de campo essencial à mera base material para o desenvolvimento das capacidades autenticamente humanas (LUKÁCS, 2007, p. 59-60).

Esse reconhecimento de uma prioridade ontológica da estrutura econômica em relação à superestrutura social, da qual a arte faz parte, juntamente com a filosofia, a ciência, o direito, etc., traz um desdobramento muito importante para uma análise materialista dialética da arte e da literatura. É preciso salientar que esta relação entre a arte e a estrutura econômica da sociedade, tal como ocorre com os demais campos particulares da atividade humana, não se caracteriza por uma relação mecânica, de maneira que se possa deduzir esquematicamente o desenvolvimento artístico como consequência simples e direta do campo econômico. Tal compreensão estaria muito mais próxima de uma visão caricatural do marxismo – o materialismo vulgar, ao qual Lukács direciona a seguinte crítica:

[...] o materialismo vulgar parte para a conclusão, mecânica e errônea, distorcida e aberrante, de que entre a base e superestrutura só existe um mero nexos causal, no qual o primeiro termo figura apenas como causa e o segundo aparece unicamente como efeito. Para o marxismo vulgar, a superestrutura é uma consequência mecânica, causal, do desenvolvimento das forças produtivas. O método dialético não admite semelhante relação. A dialética nega que possam existir, em qualquer parte do real relações de causa e efeito puramente unívocas: ela reconhece até mesmo nos dados mais elementares da realidade complexas interações de causas e efeitos. E o

materialismo histórico acentua com particular vigor o fato de que, num processo tão multiforme e estratificado como o é a evolução da sociedade, o processo total do desenvolvimento histórico-social só se concretiza em qualquer um dos seus momentos como uma intrincada trama de interações. (LUKÁCS, 2009a, p. 90).

Ao realizar uma análise da arte e da literatura pelo método materialista dialético, Lukács busca abordar estes objetos de uma maneira diversa ao modo perpetrado pelo agnosticismo e pelo dogmatismo estético, bem como por teorias da decadência ideológica. A diferença por ele pretendida se alicerça no reconhecimento da necessidade de se estabelecer na discussão estética uma relação entre objetividade e subjetividade, de modo que não acentue demais um polo em detrimento do outro, nem trate os dois polos de maneira isolada, rígida e estanque. Daí decorre a proposição da particularidade como ponto central do reflexo estético da realidade. Para Lukács (1978, p. 263), essa condição de mediação explica a “unidade dialética entre fator subjetivo e fator objetivo como princípio animador contraditório da estética”.

Quanto ao fator objetivo, Lukács o sintetiza da seguinte forma:

De fato, para o nascimento de qualquer obra de arte, é decisiva a concreticidade da realidade refletida. Uma arte que pretendesse ultrapassar objetivamente as suas bases nacionais, a estrutura classista de sua sociedade, a fase da luta de classe que nela é presente, bem como, subjetivamente, a tomada de posição do autor em face de todas estas questões, destruir-se-ia como arte. (LUKÁCS, 1978, p. 265).

Acercas desse princípio, são necessárias algumas observações: inicialmente, que Lukács quer reforçar a ideia de que as obras de arte são produtos necessários de determinadas condições histórico-materiais que permitiram o seu nascimento – e qualquer tentativa de reedição de determinados gêneros artísticos fora das bases nas quais necessariamente foram engendradas estaria fadada ao fracasso. Essa noção, evidentemente, diz respeito apenas ao ponto de vista da criação artística, não valendo, por exemplo, para o âmbito da sua fruição, nem para o plano da configuração artística – conforme podem erroneamente interpretar aqueles que não compreendem bem a concepção marxista do realismo e da teoria do reflexo. Quanto à fruição artística, esta não se restringe ao momento histórico em que se deu a sua gênese, mas geralmente o ultrapassa. E quanto à configuração artística, o conteúdo nela refletido não precisa corresponder de maneira imediata e mecânica à realidade em que se deu a sua criação.

Tais questões incidem sobre uma discussão que, no campo da Estética, é muito relevante: falamos aqui da autonomia das obras de arte. Compreender que as produções artísticas possuem uma dupla faceta, isto é, são autônomas e, ao mesmo tempo, sociais e históricas em todos os seus aspectos, demanda trabalhar numa desafiadora posição: a de uma análise que defende essa autonomia, do mesmo modo que não se furta de considerar cada obra de arte em sua condição sócio-histórica. Pois reconhecer que a arte seja um produto histórico-social não implica, numa perspectiva materialista dialética, desconsiderar os aspectos em que ela adquire autonomia. Um dos problemas do marxismo vulgar foi, por exemplo, o de não compreender a diferença sumamente importante entre a gênese social e a essência de um conteúdo artístico e, por conseguinte, conceber a arte como mera expressão de uma determinada posição na luta de classes. O posicionamento de Lukács em reconhecer uma relação de prioridade ontológica da base material em relação à superestrutura (e não de simples causa e efeito entre ambas), não o impede de considerar que as atividades espirituais do homem em todos os campos alcançam um relativo grau de autonomia conforme o seu desenvolvimento se torna cada vez mais social.

Este grau de espontaneidade e autonomia de esferas como as da arte e da literatura está ligado, inclusive, a fatores subjetivos, visto que, quando se trata do campo das objetivações genéricas superiores, tanto a gênese quanto o efeito duradouro desses pores teleológicos¹¹ estão fortemente ligados, para além da

¹¹ Em Lukács, o pôr teleológico está relacionado ao surgimento de uma objetividade, por meio da práxis humana. Destacamos, de acordo com este autor, que apenas a práxis humana possui um caráter de finalidade, e por isso, o pôr teleológico é uma categoria propriamente humana, isto é, não pertence à natureza, nem à história. Nas palavras do autor: “A teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins. Pôr, nesse contexto, não significa, portanto, um mero elevar-à-consciência, [...] ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o pôr tem, nesse caso, um caráter irrevogavelmente ontológico.” (LUKÁCS, 2013, p. 48). A posição teleológica é categoria básica do ato de trabalho, que possui semelhanças e diferenças com o modo de pôr estético. Em um nível de generalidade, ambos supõem um momento subjetivo (a proposição de um fim e a viagem até o objeto, para eleger os materiais mais convenientes à realização dessa finalidade) e um segundo momento, de cunho objetivo (a busca dos meios para a realização desse fim). O artista se propõe uma finalidade e só pode chegar ao êxito quando investiga os materiais e sabe aplicar ao objeto a medida desse mesmo objeto. Assim como ocorre na práxis do trabalho, se o artista manipula o objeto, o resultado de sua produção fracassa. Portanto, os dois tipos de pores teleológicos tratam de criar um mundo adequado ao homem: em ambos os casos, há uma busca pelas possibilidades do objeto, que o fazem adequado para o ser humano. Mas há

economia, também a fatores ideológicos, e o seu conteúdo se constitui a partir das questões postas no percurso da história social, às quais artistas e filósofos procuram responder (LUKÁCS, 2013, p. 557-558). Tudo isso torna as determinações destes pores ainda mais complexas e cria condições para o que chamamos de desenvolvimento desigual. No estudo dissertativo (VITÓRIA, 2014), já tratamos de explicar que o desenvolvimento desigual se expressa justamente nesses avanços e recuos que parecem incompatíveis a determinada realidade objetiva e podem ser vistos como desvios no desenvolvimento de diversas esferas sociais. Casos como estes nos demonstram a não-linearidade do movimento do ser social e a impossibilidade de deduzi-lo em um simples jogo de causas e consequências, o que confirma a necessidade, destacada por Lukács (2009a, p. 94), de uma análise concreta de cada situação concreta num determinado campo e período da história em que um desenvolvimento desigual se manifesta. De fato,

Na história do comunismo primitivo e da divisão da sociedade em classes, a respeito da qual escreveram Marx e Engels, não é de maneira alguma necessário que a cada florescimento econômico e social corresponda infalivelmente um florescimento da literatura e da arte, da filosofia, etc.: não é absolutamente necessário que uma sociedade mais evoluída socialmente possua uma literatura, uma arte, uma filosofia necessariamente mais evoluída do que as de uma sociedade com nível inferior de progresso. (LUKÁCS, 2009a, p. 93).

Nessa mesma linha de argumentação, podemos acrescentar que épocas de menor grau de desenvolvimento econômico não necessariamente são pouco frutíferas para as atividades espirituais humanas. Um exemplo também já mencionado no estudo dissertativo (VITÓRIA, 2014) e que vale ser lembrado nesse caso, diz respeito ao papel decisivo que a mitologia grega teve como elemento ideológico que nutriu, mesmo em um nível inferior do modo de produção, um caráter favorável no ambiente social grego para a criação e o desenvolvimento da arte homérica. A arte grega se funda no mundo formado pelo que Lukács chama de primeira natureza: uma natureza externa ao homem, ainda não conhecida por ele numa proporção que lhe permita dominá-la.

também diferenças entre o pôr do trabalho e o pôr estético: pode-se considerar a respeito da posição teleológica do trabalho um caráter mais geral, enquanto a posição estética pode ser entendida como uma variante, com traços específicos próprios. Um deles é a interrupção das finalidades práticas: diferentemente dos produtos do trabalho, a arte não serve para responder a uma necessidade imediata da vida cotidiana.

Sem ter as condições para realizar um reflexo mais correto das propriedades e legalidades do mundo natural e, por consequência, dominar os seus fenômenos, o homem submeteu e modelou a natureza na e para a imaginação. Em outras palavras: converteu a natureza em figuras míticas, traduziu as forças naturais em deuses e denominou como destino a condição de domínio que a natureza exercia sobre os próprios homens. Eis a razão pela qual a arte grega é um produto necessário de uma forma primitiva de desenvolvimento social e não pode vir a ser produzida novamente fora das condições sociais imperfeitas em que nasceu – e tinha que nascer –, condições estas que, depois que o homem passou a dominar a natureza, não mais podem retornar (MARX, 2008, p. 272).

A mitologia grega, como se sabe, não somente era o arsenal da arte grega, mas sua terra alimentadora também. A concepção da natureza e das relações sociais, que se acham no fundo da imaginação grega, e, portanto, da arte grega, é por acaso compatível com as máquinas automáticas, as estradas de ferro, as locomotivas e o telégrafo elétrico? Que representa Vulcano ao lado de Roberts & Cia., Júpiter dos para-raios e Hermes do crédito mobiliário? Toda a mitologia submete, domina e modela as forças da natureza na imaginação e para a imaginação e desaparece, portanto, quando se chega a dominá-las realmente. Que representa a Fama em relação a Printing House Square. A arte grega pressupõe a mitologia grega, isto é, a natureza e a própria sociedade modelada já de uma maneira inconscientemente artística pela fantasia popular. Esses são seus materiais. Não uma mitologia qualquer, não qualquer transformação inconscientemente artística da natureza (compreendendo essa última tudo que é objeto, logo, também, a sociedade). A mitologia egípcia jamais pôde ceder o solo ou o seio materno para criar a arte grega. Mas, em todo caso, era necessária uma mitologia. A arte grega não podia surgir, em nenhum caso, em uma sociedade que exclui toda relação mitológica com a natureza, que exige do artista uma imaginação que não se apoie na mitologia.

De outro ponto de vista, é possível a existência de Aquiles ao aparecer a pólvora e o chumbo? A *Ilíada* inteira é compatível com a máquina impressora? Não desaparecem necessariamente os cantos, as lendas e a musa diante da regreta do tipógrafo? Não se desvanecem as condições necessárias da poesia épica? (MARX, 2008, 270-271).

Sobre a impossibilidade de uma reedição da arte grega na modernidade – senão sob pena de fracasso –, há em Machado de Assis (1839-1908) um excelente exemplo de que, da tentativa de elaboração de uma epopeia burguesa resultou, no máximo, uma paródia com fins satíricos. Em crônica escrita em 1883 para a *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro, o escritor, sob o pseudônimo de Lélío, exalta como feito grandioso, nobre, heroico uma ação trivial noticiada pelo jornal, a saber, a restituição ao dono de uma camisaria do troco que este deu a mais ao ‘herói’ Abranches na compra de algumas camisas. A tentativa de configuração épica de

uma ação que se dá nos marcos da moralidade da vida burguesa, mediada em última instância pelo dinheiro, evidencia a pequenez do mundo burguês, mas não somente: também o próprio desarranjo da representação épica em um formato que só poderia ser prosaico. Isso porque produzido em uma realidade histórico-social em que as condições para a criação da épica e da mitologia grega em sua plenitude desaparecem, embora ainda possamos apreciar essas produções e delas nos servir como força poética e filosófica de uma etapa importante do desenvolvimento da humanidade. Afinal, conforme Kosik (1976), essas etapas não se tornam esvaziadas quando a humanidade alcança formas de desenvolvimento superior, mas continuam se integrando ao presente mediante a *práxis* num processo ao mesmo tempo de crítica e avaliação do passado – e poderíamos acrescentar: também do presente.

A sociedade em que brotou a genial intuição de Heráclito, o tempo em que surgiu a arte de Shakespeare, a classe em cujo “espírito” se formou a filosofia de Hegel desapareceram no passado *sem retorno*, mas o “mundo de Heráclito”, o “mundo de Shakespeare”, o “mundo de Hegel” vivem e existem como momento vital do presente porque enriquecem continuamente o gênero humano. (KOSIK, 1976, p. 150, grifos do autor).

Interessa-nos reforçar a ideia de que, mesmo em casos de desenvolvimento desigual, tanto a gênese quanto o efeito duradouro de determinados produtos – sejam eles da arte ou da filosofia, entre outros – são sempre “produtos necessários em um estágio determinado da evolução social” (LUKÁCS, 2007, p. 27). Em especial para uma abordagem materialista dialética da arte e da literatura, essa compreensão evita que, diante da necessidade de analisar possíveis desenvolvimentos desiguais, se incorra no equívoco de ir ao extremo, por exemplo, de uma análise puramente subjetivista, que toma as ‘grandes personalidades’ como primazia explicativa, tal qual ocorre no conceito romântico acerca do gênio¹², sem reconhecer os demais nexos relativos às respectivas épocas históricas em que tais personalidades viveram.

¹² De acordo com Nunes (2008) o conceito romântico de gênio é de base kantiana e diz respeito a um talento natural, inato, originário, com o qual se opera o engenho artístico. Especialmente atrelado à imagem do poeta romântico, o gênio por excelência está situado em um lugar elevado em relação à humanidade, relacionado a qualidades como autonomia e originalidade e a funções de diversas ordens, tais como terapêutica, mágica, divinatória, encantatória e pedagógica. Para maiores detalhes sobre a noção de gênio no romantismo,

Por certo, o artista é aquele que, embora viva a mesma vida cotidiana e compartilhe a mesma ‘falsa consciência’ de seus pares num determinado tempo e lugar, ainda consegue, em seu agir humano, confrontar-se com a realidade e assim capturá-la com autenticidade e profundidade em sua feitura artística (LUKÁCS, 2012). No entanto, este artista e seu fazer artístico sempre serão parte da evolução social geral e, como já dito, jamais se desenvolvem de modo independente desta. Nas palavras de Lukács (2012, p. 393),

[...] um artista compartilha da “falsa consciência” de seu tempo, de sua nação e de sua classe; porém em certas circunstâncias, quando sua *práxis* artística é confrontada com a realidade, pode despojar-se do mundo de seus preconceitos e captar corretamente a realidade tal como ela se apresenta em sua autenticidade e profundidade. (LUKÁCS, 2012, p. 393).

Nesse ponto, temos a acrescentar que, para Lukács, embora o esclarecimento da gênese social da obra de arte seja altamente necessário, este consiste apenas no ponto de partida de uma análise materialista dialética, a fim de que a tarefa estética propriamente dita se inicie. Começamos a adentrar as especificidades estéticas quando somos provocados a analisar mais do que as correlações entre as obras artísticas e certas formas de desenvolvimento social e buscamos entender, por exemplo, as peculiaridades da obra de arte. Ou seja, mais do que aquilo que a justifica num determinado contexto, interessa o que dela nos provoca um prazer estético e encantamento, a ponto de algumas produções se perpetuarem em formas sociais diversas da que lhes deu origem (LUKÁCS, 1978, p. 266). Passamos, pois, à discussão de um aspecto propriamente estético que tem muito a ver com essa questão: trata-se do realismo como método de configuração artística.

O que despertava a admiração de Lukács nos escritores por ele estimados era o tratamento que estes faziam da realidade, que nada tinha de mera descrição desta. Pois algo que perdura em todo o pensamento de Lukács, desde os seus trabalhos pré-marxistas até os de seu período marxista, é a ideia de que a literatura é crítica da realidade, e não simplesmente espelho desta. Para o teórico húngaro, a importância da literatura reside, justamente, no fato de que ela não se pareça com a problemática e caótica vida cotidiana. À medida que se efetiva um grau de

ver: NUNES, Benedito. A visão romântica. In: GUINSBURG, J. (Org.). **O romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 51-76.

afastamento desta, a boa literatura revela um caráter mais autêntico que a própria realidade¹³, podendo se realizar como uma produção humana a serviço da vida cotidiana, como uma valiosa referência ética.

Vedda (2011, p. 13) assim explica o que Lukács via de realismo em alguns autores e em suas obras literárias:

O que há de verdadeiro realismo em Scott e Balzac, em Tolstoi e Dostoievski, em Thomas Mann e Heinrich Böll – para mencionar somente algumas das figuras privilegiadas no cânone de Lukács – é uma dedicação aplicada e minuciosa à exploração da realidade, com vistas a descobrir nela territórios desconhecidos, não a fim de submeter a realidade aos preconceitos que o explorador possuía já antes de empreender sua busca. Em Teoria do Romance [...], o jovem Lukács havia definido aos heróis dos romances como *seres que buscam*, para os quais nem a meta nem o caminho estão dados de antemão. Esta descrição poderia se aplicar em maior medida aos próprios romancistas, cujo trabalho só pode ser frutífero se fundado na *curiositas*, ou seja: na vontade não preconceituosa de investigar o novo e deixar-se surpreender por ele, colocando o valor educativo da busca acima de todos os preconceitos. (grifos do autor).

Esta afirmação de Vedda vai ao encontro do que Frederico (2013, p. 11) indica sobre o realismo em Lukács ser uma atitude frente à realidade, uma resposta aos desafios que se colocam na dinâmica da vida social. Embora a sua defesa do método realista o tenha levado a uma consagração canônica dos grandes escritores realistas do século XIX, Lukács não privilegia um modelo fixo, uma concepção estética normativa, mas, antes de tudo, a realidade mesma. Além disso, quanto mais Lukács acentua sua perspectiva ontológica, mais ele subverte o modelo construído utilizando-se de Balzac como principal referência, entendendo que aquilo que confere um caráter realista a um autor não é a sua obediência a um modelo prévio, mas o seu “entregar-se ao objeto – à especificidade da vida social que ele pretende retratar” (FREDERICO, 2013, p. 112). Assim, ao escrever nas décadas de 30 e 40 sobre Balzac, Lukács não o faz movido por uma expectativa de que os escritores de romances do século XX continuem a escrever como o escritor francês escrevia, mas sim para buscar neste autor importantes questões de método que podem ser recuperadas enquanto referências de uma atitude realista perante a realidade presente: de uma relação viva com ela, na qual, ainda que se volte ao passado, o artista não o faça como pretensão de evadir-se da realidade, mas de

¹³ E o constatou desde as primeiras obras literárias lidas, ao ver que frequentemente os bons heróis não triunfam, não alcançam êxito social, mas são figuras eticamente mais valiosas.

permitir aos homens compreender e resolver os problemas da época a que pertencem.

Que o escritor se encante e tenha curiosidade diante do desconhecido na realidade presente; que ele se dedique a investigar o que se apresenta de uma maneira nova na realidade, isto é, aspectos dessa realidade que ainda não foram estudados, são condições fundamentais também para que surja o novo na arte. Nesse procedimento, as teorias podem servir de instrução para estudo, mas quando utilizadas como ferramentas para a conquista da realidade objetiva ou como princípio fundamental pelo qual o escritor se dirige à realidade, a literatura se converte em ilustração de teorias que já explicaram algo ou em propaganda de determinado programa político e, nesse caso, dificilmente a obra apresentará algo de novidade, mas apenas uma repetição daquilo que já se sabe ou de técnicas que já foram antes empregadas.

O ‘triumfo do realismo’ ocorre justo quando as teorias estão a serviço da realidade, e não o contrário. Isso explica o fascínio de Lukács em particular pelo Wilhelm Meister de Goethe, protagonista com o qual ele poderia se identificar do ponto de vista do contraste entre sua realidade familiar, ligada ao comércio, e as suas aspirações juvenis de dedicar-se à arte, sobretudo à literatura e ao teatro. Meister odiava a situação comercial de sua família e, ao sair em busca de aventuras, o fez numa tentativa de manipular a realidade em função daquilo que acreditava, de seus ideais de formação, isto é, impondo à realidade social suas crenças ao invés de aprender com a realidade. O resultado não poderia ser algo além de uma experiência de fracasso.

Assim também ocorre com a arte: quando, em seu processo de criação, as teorias e ideias pré-concebidas do artista são tomadas de uma maneira dogmática e rígida, elas se convertem em obstáculos que impedem a captura da realidade, o que pode levar a certos fracassos. Ao passo que, quando o artista não empreende tal movimento de manipulação da realidade com base em suas teorias, a imagem de mundo que surge da obra de arte mesma pode até mesmo não coincidir com a ideologia de seu autor. Nas palavras de Lukács (2011):

O “triumfo do realismo” é sempre o triunfo da realidade: seu triunfo sobre opiniões e preconceitos erroneamente preconcebidos, sobre representações incompletas, etc. O verdadeiro escritor possui sempre este talento para a imparcialidade artística, configuradora: quando, no processo de reflexo

literário da realidade, pensamento e ser entram em contradição mútua – na configuração –, tem a capacidade, o valor, a veracidade, necessários para colocar-se sem dúvida do lado da realidade, para permitir que seus próprios pensamentos sejam refutados pelos fatos da vida. (LUKÁCS, 2011, p. 116).

Como método criador artístico, o realismo nessa perspectiva preza pelo objetivismo do conteúdo figurado. Esse prezar pela objetividade na arte não entra em contradição com o reconhecimento do fator subjetivo nem significa uma pretensão à neutralidade. Bastos (2016, p.12) elucida a questão da objetividade, subjetividade e neutralidade, trazendo justamente o exemplo da cópia: a esta, que pode ser feita por todos e da mesma forma, é comum caracterizarmos como neutra. Contudo, por não poderem ser cópias mecânicas de uma realidade fixa imediatamente apreensível, as obras de arte demandam do artista uma tomada de posição diante da realidade – e é evidente que nessa tomada de posição entram em jogo e se expressam alguns desejos, opiniões e aspirações do artista (LUKÁCS, 2009a) – porém, isso de modo algum equivaleria ao ato, por nós criticado, de moldar a realidade a partir das concepções prévias do artista. Desse ponto de vista, prezar pelo objetivismo do conteúdo figurado não implica que o artista seja um expectador passivo diante da realidade objetiva, nem que as obras de arte sejam neutras.

Uma efetiva objetividade na arte só pode ocorrer, de acordo com Lukács, quando se vai além da realidade cotidiana média, com o propósito de apreender as forças sociais em seu caráter contraditório e, pela figuração artística, intensificá-las como traços característicos dos personagens representados em destinos humanos, a fim de que tais forças sociais possuam neles “[...] uma intensidade de paixão e uma clareza de princípios que não existem na vida burguesa cotidiana” (LUKÁCS, 2009a, p. 209). Numa perspectiva materialista dialética, considera-se que o artista realiza uma “intensificação do drama humano” (FREDERICO, 2000, p. 302) predominante em sua época, o que significa homogeneizar um aspecto que se apresenta de forma caótica na vida cotidiana, concentrando “determinações sociais em uma *totalidade intensiva*” (FREDERICO, 2000, p. 306, grifos do autor).

Essa noção de totalidade intensiva está relacionada à ideia de que a arte forma um âmbito próprio, que apresenta uma realidade vinculada a um gênero artístico particular, com suas leis próprias e, por isso, não está em uma relação de

dependência com o âmbito teórico. Dizemos que o campo artístico está situado no terreno da particularidade e que o bom artista se volta ao particular – e não ao universal –, porque a sua intencionalidade não é expressar uma teoria por meio de seus personagens, mas sim aprender¹⁴ com os materiais artísticos e a realidade com que está trabalhando. Assim, a realidade da obra de arte se distingue da realidade externa, embora a primeira tenha na última o seu ponto de partida e de retorno.

Para Lukács (2009a, p. 109), mesmo “a realidade mais profunda e essencial é sempre apenas uma porção daquela totalidade do real da qual também faz parte o fenômeno superficial”, e por isso, conforme já mencionamos no estudo dissertativo (VITÓRIA, 2014), uma obra de arte, um artista ou mesmo um gênero artístico específico podem expressar apenas um momento da totalidade das relações sociais, algo necessariamente escolhido. Tal noção se deve ao fato de que o autor compreende a realidade externa em diversos níveis, conforme expressa a epígrafe que abre esta seção.

A concepção dialética materialista entende que a realidade não equivale, não se confunde com sua manifestação imediata – e isto revela sua distinção em relação ao pensamento positivista. Eis então o desafio que o realismo, nessa perspectiva, imprime aos escritores: penetrar nas fetichizações dos fenômenos, descobrir a essência por trás das categorias reificadas da vida cotidiana e torná-la sensível, isto é, experimentalmente acessível. Nessa perspectiva, a legítima e indispensável atividade criadora do artista – mesmo no “mais extravagante jogo da fantasia poética” (LUKÁCS, 2009a, p. 107) – se engendra em meio a esse peculiar trabalho de aprofundamento, esse mergulho nos diversos graus da realidade, num processo gradual, aproximativo, que não é definitivo nem linear, mas é, sobretudo, movimento.

A estética marxista se limita a desejar que a essência individualizada pelo escritor não venha representada de maneira abstrata e, sim, como essência organicamente inserida no quadro da fermentação dos fenômenos a partir dos quais ela nasce. Não é absolutamente necessário que o fenômeno artisticamente figurado seja captado como fenômeno da vida cotidiana e nem mesmo como fenômeno da vida real em geral. Isso significa que até

¹⁴ Insistimos na ideia de aprendizagem da realidade com o intuito de evidenciar o quanto essa noção, que nos remete ao romance de educação goetheano, parece ser importante para o pensamento marxista lukacsiano.

mesmo o mais extravagante jogo da fantasia poética e as mais fantásticas representações dos fenômenos são plenamente conciliáveis com a concepção marxista do realismo. (LUKÁCS, 2009a, p. 107).

Um tratamento realista não se contenta, portanto, com a descrição dos objetos e fenômenos, tais como eles se apresentam aos sentidos humanos. O método narrativo, que Lukács contrapõe ao descritivo, permite que o escritor se atenha ao essencial da realidade e se oriente pela figuração dos destinos humanos, de modo que as forças e formas sociais capturadas pelo artista ganhem concreticidade, ou seja, apareçam como características de um indivíduo concreto, e não como forças sociais abstratas. Apoiado no método narrativo, o modo de figuração realista permite a construção do que se entende como o caráter de tipicidade (personagens típicos e situações típicas). Vale elucidar que o personagem típico, no realismo, não é aquele que agrega em seu perfil a média estatística das propriedades individuais de certo estrato de pessoas num determinado contexto histórico-social. O que permite considerar típico um personagem é a profundidade e justeza com que as características objetivas de sua classe se expressam nas forças objetivas do indivíduo (caráter) e no seu destino. “A criação de personagens típicos (e de situações típicas) significa, portanto, a figuração concreta das formas sociais [...]” (LUKÁCS, 2009a, p. 208). Por essa razão, os personagens típicos também não expressam o comum, mas personalidades inconfundíveis.

Nesse momento se explicita a pertinência do materialismo dialético na compreensão da obra de arte: como concepção que retira a análise dos objetos artísticos do campo puramente objetivo ou subjetivo e põe o acento da análise no humanismo da representação artística. O realismo defendido por tal concepção, fundado na unidade de tipicidade e método narrativo, anseia por obras de arte que mostrem uma realidade em termos humanos. Este é um dos aspectos centrais da Estética lukacsiana, e dele decorre a ideia de que a arte se degrada enquanto tal quando perde a sua vinculação com o humano. Um exemplo disso ocorre quando a figuração artística incide na expressão de um caráter de objetificação do homem e, ao mesmo tempo, de humanização dos objetos.

A obra de arte, representação simbólica do singular e do universal, revela uma qualidade interna significativa da vida humana, independentemente das intenções subjetivas que determinaram o seu nascimento. Assim, mesmo que os

motivos do nascimento de uma obra artística sejam de caráter transcendental (mágico, religioso), tal transcendência é transformada em uma imanência da realidade terrena e, em razão disso, “podemos reviver esta transcendência nas obras do passado, mas a revivemos como destino humano, sob a forma de emoções e paixões humanas” (LUKÁCS, 1978, p. 262).

Como substância da autêntica arte e literatura, o princípio humanista defendido por Lukács diz respeito ao estudo apaixonado do humano e, sobretudo, à defesa de sua integridade contra todas as tendências que acometem, desprezam e corrompem o desenvolvimento harmônico do homem, dentre as quais a fragmentação da totalidade concreta dos sujeitos em especializações abstratas, que enfraquecem a correspondência imediata entre indivíduo e sociedade, singular e universal. Nesse sentido, embora em sua gênese o humanismo tenha como referência a cultura greco-romana, na forma defendida por Lukács o humanismo não possui restrições de marco temporal e social, podendo se apresentar em obras mais contemporâneas e de caráter popular.

Tal perspectiva se esbarra no caráter essencialmente hostil do sistema de produção capitalista ao desenvolvimento da literatura e da arte, dado que este novo modo de sociabilidade resultou também – e de modo mais inumano – em processos degradantes, que ocultam a essência das categorias determinantes da vida cotidiana como relação entre homens e homens, sociedade e natureza, gerando, paradoxalmente, a confusão ideológica segundo a qual, de imediato, existiria apenas o contraste (e não a correspondência) entre indivíduo e sociedade. Contudo, ontologicamente o homem é, em sua unidade, um ente social (uma personalidade); ao mesmo tempo, a constituição concreta da sociedade é produto da atividade humana, ainda que também possua perante ela um crescimento autônomo (LUKÁCS, 2013). Assim, o homem só existe pelo social, e a sociedade só existe pelo homem, ou, em outras palavras: ambos se coabitam.

Se, na visão do jovem Lukács, não havia na Antiguidade grega de Homero distinção entre indivíduo e sociedade, pois ambos se identificavam em uma comunidade, por outro lado, na modernidade, indivíduo e sociedade se distinguem no plano do ser, e esta condição favorece a conversão da ontológica correspondência imediata entre indivíduo e sociedade (como dois polos do ser social) em um aparente – e, portanto, ilusório, enganador – contraste imediato,

em face dos conflitos e dilemas entre o desenvolvimento das capacidades dos homens e a formação da sua personalidade na realidade moderna.

Lukács nos lembra que apenas quando objetivamente deixar de existir o espontâneo antagonismo entre indivíduo e sociedade poderá chegar ao fim o processo do devir homem do homem (a pré-história da humanidade, na qual o ser-para-si da generidade já está presente, porém sua mudez ainda não foi totalmente superada) e ter início a verdadeira história da humanidade, a efetivação do ser homem do homem, que já está sendo construída e irá incorporar os avanços desta forma social ao mesmo tempo em que produzirá novas objetivações na realidade:

Essa pré-história do devir homem do homem, em que a sociedade se torna a expressão adequada do gênero, só pode chegar a um termo quando os dois polos do ser social, o indivíduo e a sociedade, cessarem de agir de modo espontaneamente antagonístico um sobre o outro: quando a reprodução da sociedade promover o ser homem do homem, quando o indivíduo se realizar conscientemente em sua vida individual como membro do gênero. Esse é o segundo grande salto no autodesdobramento do ser social, o salto da generidade em si para a generidade para si, o início da verdadeira história da humanidade, na qual a – irrevogável – contraditoriedade entre indivíduo e totalidade social deixa de ter, no âmbito da generidade, um caráter antagonístico. (LUKÁCS, 2013, p. 426).

Daí um importante valor da autêntica arte e literatura, segundo Lukács (2013): o seu efeito de elevação da autoconsciência genérica dos homens, devido a sua ancoragem nos destinos da humanidade, ou seja, sua intenção voltada para a generidade ao oferecer respostas a crises. Este é o ponto em que a arte está vinculada ao campo ideológico, voltado a que os homens tomem consciência de seus conflitos. A partir dessa tomada de consciência, são criadas condições para que, nas crises de desenvolvimento da humanidade, os homens possam tomar decisões orientadas ao ser-para-si do gênero humano, mais do que por seus interesses particulares. A arte, assim como a filosofia, promove uma elevação do

[...] ser homem do homem a um patamar superior, formando nele novos órgãos para a apreensão mais rica, mais aprofundada da realidade, tornando a sua individualidade simultaneamente mais individual e mais genérica mediante tal enriquecimento. (LUKÁCS, 2013, p. 559).

Considerações finais

Consideramos um pensamento ontológico materialista aquele que não apenas se volta criticamente à realidade mas também busca instrumentos que orientem uma compreensão e, ao mesmo tempo, uma ação transformadora sobre o que há de inaceitável nessa mesma realidade. Assim, tratando da estética lukacsiana pelo enfoque da relação Lukács-Goethe, indagamos sobre as contribuições que *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* poderia oferecer à discussão pertinente à dimensão estética da formação humana, tal como concebida pelo pensamento lukacsiano.

Para essa pergunta, podemos oferecer, primeiramente, a resposta de que, se há algo no Meister de Goethe que inspira Lukács, trata-se primeiramente do chamado à investigação apaixonada da realidade e das possibilidades que ela apresenta, em contraposição a qualquer forma de manipulação desta em função de ideais e conceitos pré-concebidos – o que, tanto na atividade de trabalho quanto na atividade artística, só pode resultar em fracasso. Tal compreensão se torna basilar no método realista de configuração artística defendido por Lukács, mas também se poderia estendê-la a um modelo pedagógico segundo o qual há que se considerar o sujeito a quem se ensina a partir das possibilidades que este apresenta.

Em segundo lugar, a perspectiva de reconciliação indivíduo-sociedade, evidente no romance goethiano, inspira em Lukács a possibilidade de superação da oposição abstrata entre indivíduo e mundo (verificada, por exemplo, em *A teoria do romance*), dando lugar à compreensão dialética de ser social, como complexo que conjuga dois polos – indivíduo e sociedade –, isto é, dois complexos dinâmicos em seu processo de reprodução. No interior desse complexo, a dimensão estética encontra seu lugar, não como faculdade *a priori*, nem como *ratio inferior* ou como capacidade indiferenciada em relação à vida cotidiana, mas como momento fundamental, socialmente produzido e historicamente determinado no âmbito do ser social.

Ademais, as contradições do desenvolvimento das potencialidades humanas na moderna sociedade capitalista chamam a atenção para a incompatibilidade de um modelo de educação puramente estética nos novos

tempos – tal como o herói goetheano idealizava para si na primeira parte dos Anos de aprendizagem. Entretanto, apesar da crítica feita à transposição anacrônica de uma formação puramente estética na modernidade, o mesmo romance chama a atenção para a possibilidade de a arte, como memória da humanidade, recuperar e preservar o poético na vida, mesmo sob as condições prosaicas e de empobrecimento formativo encontradas na modernidade.

A dimensão estética apresenta, em Lukács, um papel imprescindível no processo de explicitação do para-si da generidade humana – mais precisamente a formação da autoconsciência genérica. Embora a formação de uma autoconsciência genérica já seja um processo que se inicia com a relação singular-gênero estabelecida na atividade de trabalho, ela se prolonga pelas demais atividades humanas, manifestando-se de maneira mais expressiva na experiência estética. A dimensão estética da formação humana nestes tempos tem seu potencial não como um espaço de fuga ou isolamento das contradições sociais, mas nos efeitos catártico e de autoconsciência genérica propiciados por obras de arte autênticas, os quais permitem aos indivíduos se generalizarem, isto é, alçarem-se para além de sua mera particularidade e cotidianidade no enfrentamento dos seus conflitos e se desenvolverem como personalidade cada vez mais social e enriquecida. Isso é, afinal, o que torna o entrelaçamento entre arte, filosofia e educação tão profícuo e necessário.

Referências

ASSIS, M. **Obra completa**. 3. ed. São Paulo: Nova Aguilar, 2015. v. 4.

AVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Educação Conhecimento e ontologia: uma vindicação a partir de Lukács. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, MG, de 7 a 10 de outubro de 2007. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. v. 1, p. 1-16. Disponível em: <<https://bit.ly/2N47Yol>>. Acesso em: 10 set. 2018.

BASTOS, H. Da possibilidade à realidade: o trabalho poético de gerar novos hábitos. In: LUKÁCS, G. **Marx e Engels como historiadores da literatura**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. p. 11-16.

FREDERICO, C. **A arte no mundo dos homens**: o itinerário de Lukács. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

_____. Cotidiano e arte em Lukács. São Paulo, **Estudos Avançados** [online], São Paulo, v. 14, n. 40, p. 299-308, 2000. Disponível em: <<https://bit.ly/2ABOOVM>>. Acesso em: 10 de out. 2013.

GOETHE, J. W.V. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: Editora 34, 2006.

_____. Años de andanzas de Gillermo Meister. Tradução de: Rafael Cansinos Assens. In: GOETHE, J. W. von. **Obras Completas**. 5. ed. Madri, ES: Aguilar, 1987. p. 518-753. (Col. Obras Eternas).

KINDERSLEY, D. **História ilustrada da arte**: os principais movimentos e as obras mais importantes. São Paulo: Publifolha, 2016.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução: Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. **Arte e sociedade**: escritos estéticos 1932-1967. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009a. (Col. Pensamento Crítico).

_____. **Escritos de Moscú**: estúdios sobre política y literatura. Tradução: Miguel Vedda e Martín Koval. Buenos Aires, AR: Gorla, 2011.

_____. **Estética**: la peculiaridade de lo estético. Traduzido do original em alemão por Manuel Sacristán. Barcelona, ES: Grijalbo, 1966a. v. 1.

_____. **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a categoria da particularidade. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Marx y Goethe. In: VEDDA, M.; INFRANCA, A. (Org.). **György Lukács**: Ética, Estética y Ontología. 1. ed. Buenos Aires, AR: Colihue, 2007. p. 53-61.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.

_____. Posfácio. In: GOETHE, J. W. V. **Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 581-601.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857- 1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MAZZARI, M. V. **Labirintos da aprendizagem**: pacto fáustico, romance de formação e outros temas da literatura comparada. São Paulo: Editora 34, 2010.

SÜSSEKIND, P. Introdução. In: GOETHE, J. W. V. **Escritos sobre literatura**. 3. ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2012. p. 11-15.

VEDDA, M. **Leer a Goethe**. 1. ed. Buenos Aires, AR: Quadrata, 2015. (Colección Llaves de lectura).

_____. (Introducción) Realismo y filosofía. Los debates del Lukács maduro contra la “sociología vulgar”. In: LUKÁCS, G. **Escritos de Moscú**: estudios sobre política y literatura. 1. ed. Buenos Aires, AR: Gorla, 2011. p. 5-27.

VITÓRIA, S. R. **Vir-a-ser da sensibilidade**: ensaio sobre a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura. 2014. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2N4PVOG>>. Acesso em: 10 set. 2018.

WERLE, M. A. Introdução. In: GOETHE, J. W. von. **Escritos sobre arte**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. p. 11-34. (Col. A Formação da Estética).

4 - Currículo e emancipação: uma articulação possível?

Elisandra de Souza Peres

Como é que nós tornamos a educação significativa, tornando-a crítica, e como é que nós a fazemos crítica, a fim de torná-la emancipatória?
(HENRY GIROUX, 1986)

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico.
(GYÖRGY LUKÁCS, 2012)

Apontamentos Introdutórios

O presente texto é resultado dos estudos realizados no âmbito do Doutorado, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC), concluído no ano de 2015. A tese apresenta um estudo teórico que envolve duas áreas do conhecimento complexas: o campo do currículo e o da filosofia. Contudo, apesar de a categoria emancipação ser vindicada nos debates que abordam a temática currículo desde os anos de 1960 (APPLE, GIROUX, MCLAREN, entre outros) e, de forma mais específica, a teoria curricular crítica ao final dos anos de 1980, é notório a insuficiência de produções científicas que aprofundem o tema da emancipação na sua articulação com o currículo. Demonstraremos que a emancipação, conforme é abordada nas produções teóricas educacionais, sobretudo nos Documentos da política educacional do Brasil, apresenta-se na perspectiva de jargão, explicitando-se como uma espécie de finalidade educacional, o que faz com que seja tratada sem o devido aprofundamento e sem qualquer debate nestes textos. Por conseguinte, o sentido conferido à emancipação no campo curricular e na política educacional compromete a efetivação das suas mediações pedagógicas e políticas na perspectiva da transformação social.

À primeira vista, o título parece problemático, pois, por um lado, envolve na mesma pergunta duas categorias complexas oriundas de campos do conhecimento relegados à educação e à filosofia, o que requer certo trânsito nessas

duas áreas tão abrangentes. Por outro lado, porque a resposta à pergunta resultaria, indubitavelmente, em um 'sim' ou um 'não'. A nosso ver, a resposta pode se apresentar em outra perspectiva!

Vale destacar que o caminho que adotamos para essa investigação foge à regra dos estudos comumente realizados no campo do currículo. Partilhamos de uma compreensão ontológica da realidade social em que os objetos de conhecimento preexistem ao investigador, ou seja, têm a sua existência material independentemente do conhecimento que tenhamos sobre eles. E o que isso significa para a pesquisa em educação e, mais especificamente, para o estudo realizado na referida tese? Ora, isso quer dizer que o pesquisador não cria a realidade investigada, mas, ao contrário, ele a descreve em termos teóricos e a partir da apreensão dos elementos e das determinações mais essenciais do ser investigado, captura as possibilidades de conhecimento que o objeto revela. As categorias currículo e emancipação têm uma origem histórico-social. A abordagem teórica e filosófica adotada para este debate, a ontologia crítica, fundamentada no materialismo histórico e dialético, pressupõe que a possibilidade de conhecimento da realidade deve sempre ser precedida pela questão fundamental, qual seja, o que é a realidade.

Portanto, não se trata simplesmente de afirmar ou negar a possibilidade de tal articulação, mas, antes disso, de explicitar de qual currículo e de qual emancipação estamos tratando, qual a sua natureza, de explicar seu desenvolvimento, seus desdobramentos e articulações, suas contradições, limites e possibilidades na processualidade social e, em específico, na esfera educacional. Por isso, numa perspectiva ontológica, a resposta deve primeiramente remeter-se ao ser currículo e ao ser emancipação, para que, posteriormente, seja possível investigar as suas inter-relações com o complexo social mais amplo. Todavia, por se tratar de objetos de pesquisa tão complexos, a resposta jamais poderá ser linear.

A produção do conhecimento no campo curricular: a problemática dos debates na perspectiva da emancipação

Não é incomum encontrarmos referência ao conceito de emancipação na produção acadêmico-científica curricular, tampouco nos textos dos Documentos da Política Educacional e Curricular no Brasil. No que tange a tais Documentos, ao estudá-los, o investigador certamente se deparará com duas conclusões que, em certo ponto, são contraditórias entre si: por um lado, na última década, o conceito de emancipação vem consubstanciando, de forma crescente, as finalidades, os princípios e os objetivos da Política Educacional e Curricular brasileira, estabelecendo-se como uma espécie de lema, de *slogan* à educação. Por outro, curiosamente, nos Documentos da Política Educacional e Curricular, não está esclarecido o significado concreto desse conceito; ele é ocultado ou apresentado de forma insuficiente no que diz respeito ao seu conteúdo e finalidade, às suas consequências objetivas e, por conseguinte, aos seus limites e possibilidades no âmbito da prática educacional, curricular e social. Em suma, ao mesmo tempo em que muito se proclama a emancipação, pouco se esclarece sobre ela.

Algo análogo ocorre com a produção acadêmico-científica, isto é, a produção do conhecimento científico relativo ao campo curricular na perspectiva da emancipação. Apesar de os autores comungarem ‘aparentemente’ de uma mesma base teórica e política, a esquerda marxista, suas análises exprimem um ecletismo teórico e, por sua vez, um relativismo ontológico, haja vista apresentarem o conceito de emancipação dissociado do seu fundamento teórico-político, condição que limita a sua compreensão e a efetivação da prática curricular; acima de tudo, a sua articulação concreta com as demais esferas da totalidade social, no sentido da sua transformação. É justamente sobre o fundamento dessa problemática que nos debruçamos nesta tese.

Em estudos anteriores, na investigação que resultou na dissertação intitulada *Os limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise histórico-filosófica*, explicitamos algumas conclusões similares. A “Proposta Curricular de Santa Catarina” (PCSC), Documento curricular que há mais de vinte anos estabelece os eixos norteadores da prática educacional

catarinense e tem como marco teórico-filosófico e epistemológico o materialismo histórico e dialético e a psicologia histórico-cultural, uma influência teórica e política oriunda de autores europeus e soviéticos que orientou diversas propostas curriculares no período final dos governos ditatoriais, não somente no Brasil mas também em vários países da América Latina. A problemática evidenciada nesse Documento consistiu em que – mesmo que seus eixos norteadores estejam fundamentados na perspectiva teórico-filosófica marxista – suas proposições teórico-pedagógicas são superficiais e abstratas, não oportunizam o esclarecimento dos seus pressupostos, tampouco a crítica à natureza dos conflitos e contradições sociais que produzem o quadro de marginalização social; este último, um dos elementos centrais dentre os desafios a serem superados pela educação catarinense, tal como propostos pelo Documento. Naquele momento – no estudo da dissertação –, concluímos que o conteúdo da PCSC apresentava os seguintes limites diante dos seus desafios:

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 necessária a supressão do modelo de sociabilidade do capital. (PERES, 2008, p. 6).

Não somente a PCSC, de forma implícita ou explícita, tem apresentado uma filiação à estrutura conceitual da matriz teórico-política marxista. Podemos constatar, a partir do final da década de 1990, uma forte tendência de apropriação, por parte dos Documentos da Política Educacional e Curricular, de conceitos ligados ao interesse de uma formação mais humana, integral, de sujeitos livres e emancipados¹, com a finalidade de promover uma educação para a transformação social. O conceito de emancipação e, por vezes, o de emancipação humana têm assumido papel central neste debate.

Levando em conta o caminho percorrido na produção da pesquisa em educação no campo curricular, julgamos necessário aprofundar o debate,

¹ É importante esclarecer que a emancipação não é um conceito exclusivo da teoria marxiana. Conforme veremos em capítulos posteriores, existem outras correntes teóricas que se utilizam dessa conceituação. No entanto, o fato de os Documentos não explicitarem os fundamentos dos conceitos de emancipação torna importante a sua investigação.

ampliando-o para além dos Documentos da Política Educacional e Curricular, orientando nossa pesquisa para a produção do conhecimento no campo curricular. Conforme já afirmamos, não somente a Política Educacional e Curricular tem sido permeada pelo conceito de emancipação. A produção científica do campo curricular no Brasil, com um pouco mais de antecedência, também tem apresentado um movimento semelhante, todavia com um enfoque mais esclarecedor, mas que não a exime de determinadas abordagens conflitantes e contraditórias acerca da emancipação.

Antes de prosseguirmos com o aprofundamento sobre essas questões, é importante esclarecer que, apesar de indicarmos a Política Educacional e Curricular como parte da problemática acerca da emancipação, esses Documentos não constituem o objeto central de análise desta tese, justamente porque não oportunizam um aprofundamento do tema para além da constatação de sua abordagem teórica superficial e abstrata em face desse conceito. Todavia, consideraremos a Política Educacional e Curricular o ponto de partida da nossa investigação.

A emancipação no contexto da política educacional e curricular no Brasil

Relacionada aos interesses contrapostos ao *status quo*, é por meio da produção científica de Paulo Freire, a partir dos anos de 1960, que os interesses pela emancipação emergem no cenário educacional brasileiro. Embora o autor não se tenha dedicado a desenvolver uma teorização para o campo curricular, seus contributos influenciaram, de forma significativa, a produção do conhecimento curricular, tendo em vista que “discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares” (SILVA, 2011, p. 57). O que torna esse período relevante para o debate desta tese é a influência exercida por esse educador no desenvolvimento de uma perspectiva progressista e crítica do campo curricular. Apesar de, no final dos anos de 1970, o campo curricular crítico brasileiro ser fortemente marcado pela transferência da tradição curricular americana (MOREIRA, 2012), foram os

trabalhos de Paulo Freire que determinaram, no Brasil e em diversos países, os primeiros modelos educativos em uma perspectiva emancipatória, tanto pelo seu método de alfabetização² – modelo utilizado para educação de jovens e adultos, implantado no Brasil mediante o Plano Nacional de Alfabetização (1964), que, devido ao Golpe Militar, acabou sendo substituído, em seguida, pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), (1967) – quanto por suas obras *Educação e atualidade brasileira*, de 1959; *Alfabetização e conscientização*, de 1963; *Educação como prática da liberdade*, de 1967; e *Pedagogia do Oprimido*, escrita em 1968, mas, em razão da Ditadura Militar, publicada e divulgada somente após a abertura política no Brasil.

De toda forma, é incontestável a importância dos trabalhos de Paulo Freire para o desenvolvimento do campo curricular na perspectiva progressista. Moreira (2012, p. 107) destaca que a teoria de Paulo Freire “representa o primeiro esforço, no Brasil, de focar conhecimento e currículo, a começar de um interesse emancipador”. Ao desenvolver uma educação voltada à conscientização dos oprimidos, capacitando-os à reflexão crítica, a partir do método de análise e problematização da condição social de produção da vida do aluno, visando à transformação social, a perspectiva de Freire colocou para o campo educacional o papel fundamental da seleção e organização de conhecimentos curriculares como instrumento pedagógico e político para, além de alfabetizar os indivíduos, conscientizá-los e instrumentalizá-los para a intervenção social.

Entretanto, a articulação entre currículo e emancipação que emerge no cenário educacional da década de 1960, ao cabo de poucos anos, é praticamente exterminada dos debates e dos espaços educacionais. Com a ascensão de militares ao governo no Brasil, em 1964, com o Golpe Militar e, posteriormente, em vários países da América Latina³, além de outras transformações no cenário político e econômico, muitos políticos, intelectuais e educadores foram calados em razão de sua posição de contraposição ao *status quo*, tornando-se dominantes, no cenário

² O referido método está explicitado na obra *Pedagogia da Autonomia* e é composto pelas etapas de investigação, tematização e problematização. O método consiste no levantamento de palavras geradoras, silabação, problematização e criação de palavras novas e na conscientização sobre as relações sociais pelos sujeitos.

³ As Ditaduras Militares ocorreram na **Guatemala e no Paraguai (1954), na Argentina (1966), no Brasil (1964), no Peru (1968), na Bolívia (1971), no Uruguai e no Chile (1973), na República Dominicana (1978) e na Nicarágua (1979).**

educacional brasileiro, as tendências americanas⁴ de modelo de gestão tecnicista, influenciando, igualmente, a educação escolar, a graduação e os cursos superiores de forma geral, dentre as quais podemos destacar a Reforma Universitária de 1968, os acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC-Usaid), além dos acordos com órgãos, fundações e agências internacionais, tais como a Ford e o Banco Mundial.

Tanto a Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1990, quanto o Documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), de 2001, atestaram a fragilidade da década de 1980, consolidando a qualificação que lhe atribuiu o caráter de ‘década perdida’. Aquela, após a Conferência realizada em Paris, quando reconheceu o fracasso em seu programa para o desenvolvimento dos países mais pobres, formulado em 1981 (SAVIANI, 2008). Esta, com a edição do Documento intitulado *Una década de luces y sombras: América Latina y el Caribe en los años noventa*, no qual, segundo Torriglia (2004), assinala o caráter melancólico e otimista dos anos de 1990. A necessidade de reestruturação produtiva e econômica capitalista, apoiada pelas agências de financiamento e pelos órgãos multilaterais, tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e ONU, motivou a realização de diversas reformas estruturais, em especial no campo educacional, orientadas pelos interesses de melhoria da qualidade do ensino e por princípios de eficiência e de equidade. Essas demandas econômicas e sociais, conforme expressa Sacristán (1998, p. 22), “desenvolvem pressões que recaem na configuração dos currículos, em seus conteúdos e métodos de desenvolvê-los”. Ao tratar sobre a questão em foco, Torriglia (2004) assevera que a educação e o desenvolvimento econômico, nessa perspectiva, formam um binômio necessário, tendo em vista o sistema educativo, por ser uma esfera específica para a formação do ‘capital humano’, desenvolvendo competências necessárias ao mercado e assegurando a ‘eficiência’

⁴ Para conhecer mais sobre tal tendência, ver: SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008; MORAES, Maria Célia M. (Org.); SHIROMA, Eneita Oto; EVANGELISTA, Olinda. Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

do sistema, constituindo uma das vias imprescindíveis para o pleno desenvolvimento produtivo.

Conforme destaca Torriglia (2004, p. 33), “as mudanças no mundo social desafiam, de modo geral, o sistema educacional em seu conjunto, os currículos, a gestão e a organização das escolas e dos institutos, das universidades, entre outros aspectos”. Nesse sentido, as reestruturações produtivas e os ajustes no mercado econômico configuram o núcleo das reformas, cujo objetivo é modificar e adequar os sistemas educativos às novas demandas do mercado. Embora essas reformas curriculares possam estimular contradições que, por sua vez, desencadeiem movimentos de resistências e debates na busca por equilíbrio, Sacristán (1998, p. 18) aponta que, na maioria dos casos, tais reformas são empreendidas “para melhor ajustar o sistema das escolas às necessidades sociais e, em muito menor medida, para mudá-lo”.

Em termos gerais, os interesses em torno da emancipação, que ressurgem no final dos anos de 1980, decorrem de um conjunto de fatores que reestruturaram o cenário político e econômico; em parte, pelo processo de abertura política e redemocratização, consolidado em 1988 com a promulgação da Constituição Federal, e pela ascensão de candidatos de partidos contrários ao regime de governo autoritário a cargos de prefeituras e de governo estaduais. Por outro lado, nessa mesma perspectiva, a reestruturação política e a crise econômica propiciaram as condições objetivas para que o movimento das massas se recompusesse, para que educadores e intelectuais desenvolvessem um debate crítico e contra-hegemônico no interior das escolas e universidades, e os currículos fossem organizados em uma nova perspectiva teórico-política. Além disso, a organização de conferências educacionais como, por exemplo, a reunião nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) oportunizava o intercâmbio e divulgação de ideias contrárias ao *status quo* e também debates em prol de uma educação voltada à transformação social. Ao discorrer sobre esses desdobramentos no campo educacional brasileiro, no contexto dos anos de 1980, Moreira (2012, p. 129-130) salienta que

[...] diversos seminários e debates sobre os principais problemas da educação brasileira foram promovidos. Os educadores exilados pelos militares retornaram. Uma literatura pedagógica crítica floresceu com intensidade. O pensamento pedagógico desenvolveu-se e alcançou

acentuada autonomia, embora diversas questões, tanto teóricas como práticas, ainda estejam a exigir clarificação. A influência de Marx e Gramsci aumentou consideravelmente, apesar dos princípios liberais que continuaram a permear o discurso. [...] A modificação do cenário educacional envolveu, após vitória de diversos candidatos oposicionistas em 1982, a expressão concreta de uma política educacional alternativa. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico.

Nesse contexto de luta, considerando que a pluralidade de ideias e concepções para o desenvolvimento da educação e a autonomia concedida aos Estados pelos Conselhos Estaduais de Educação estavam garantidas na Constituição Federal, tais condições permitiram que, no final dos anos de 1980, diversos Estados se organizassem em torno da formulação de suas propostas pedagógicas. A PCSC é um exemplo desse contexto. O próprio Documento descreve tal fato:

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade. [...] o pensar a educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da consequente importância da educação das camadas populares com um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligadas aos seus interesses. [...] O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que na maior parte do país se trabalhassem novas propostas curriculares, como apoio oficial, no período entre 1987 e 1991, (BRASIL, 1998, p. 12).

No entanto, a preocupação com a formação integral, com a ruptura com o modelo de ensino propedêutico e dicotômico, para o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e emancipados, começou a se ampliar e a fazer parte dos Documentos da Política Educacional e Curricular, principalmente dos relacionados à modalidade da Educação Básica, desde os anos 2000. Isso se deve, em parte, à participação de intelectuais da esquerda, tais como Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Dante Henrique Moura, Marise Nogueira Ramos e Dermeval

Saviani na fundamentação textual de Pareceres e Resoluções, de Documentos, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para o Ensino Profissional e Tecnológico, e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Cabe destacar que, em todo o Brasil, muitos intelectuais filiados a grupos de educadores, associações, secretarias e sindicatos defenderam os interesses da classe trabalhadora e a educação na perspectiva da formação humana integral, garantindo a presença desses temas nos debates públicos.

Um dos resultados dessa influência é o Documento *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate*, produzido em 2010 por intelectuais ligados aos campos “Trabalho e Educação” e “Educação de Jovens e Adultos”, da ANPED, e a outras representações, consolidados no Grupo de Trabalho constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Tal Documento “retoma e sintetiza as discussões e produções acerca do Ensino Médio integrado, da politecnicidade e da formação humana integral que vêm sendo construídas nas últimas décadas” (BRASIL, 2012, p. 219), conceitos que o MEC vem assumindo e incorporando para definir a formação profissional e tecnológica desde 2003. Posterior à organização desse Documento, na 33ª Reunião da ANPED, integrantes do mesmo grupo, juntamente com representantes da Secretaria de Educação Básica do MEC, iniciaram as discussões sobre as diretrizes para o Ensino Médio, que culminaram na formulação do Documento *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer* (2010). Todavia, na *Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*[CNE]⁵, com data de 1º de junho de 2011, representantes de entidades que participaram da formulação dos dois últimos Documentos citados denunciaram ao Conselho que as considerações por eles formuladas e sistematizadas não foram devidamente incorporadas pelas *Diretrizes de formação profissional e tecnológica* apresentadas em Parecer aprovado pelo CNE no dia 4 de maio de 2011, tendo em vista que, no referido documento, a educação para a formação profissional está centrada na dimensão econômica, o

⁵ Para maiores esclarecimentos sobre esse debate, ver: Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 17, n. 49, p. 219-222, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a11v17n49.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

desenvolvimento do currículo é baseado em competências e a organização curricular tem caráter fragmentado, resultando na precarização da formação.

Descrevemos um trecho a seguir:

Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM [Ensino Médio] e para a EP[Educação Profissional]), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o ensino médio e outra para a educação profissional técnica de nível médio). Não obstante, esse caminho não foi viabilizado por dificuldades de entendimento político no âmbito da Câmara de Educação Básica/CNE, que não concordou com a discussão conjunta dos documentos. O conselheiro José Fernandes de Lima foi designado relator das diretrizes do ensino médio e o grupo mencionado anteriormente lhe enviou o documento produzido em relação ao ensino médio. O parecer do conselheiro incorporou grande parte dos fundamentos do documento que lhe fora encaminhado. Esse parecer foi aprovado no CNE no dia 4/05/2011. Quanto às diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, o CNE emitiu, já em 2011, uma nova proposta de parecer e de resolução que apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, já referenciado, mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade. Dessa forma, têm-se as diretrizes para o ensino médio que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politécnia e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio apontam para uma direção oposta – competências para mercado. Além disso, faz uso de citações de textos legais de forma inadequada. (BRASIL, 2011, p. 221-223).

Não cabe aqui analisar, na íntegra, os textos sistematizados nos Documentos *Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Proposta de Debate ao Parecer*. É suficiente apontar de que forma, contraditoriamente, conceitos relacionados à perspectiva da formação humana integral surgem na Política Educacional e Curricular, Documentos que representam os interesses de produção e reprodução da vida social em uma sociedade especificamente capitalista.

Tal perspectiva sobre a formação humana pode ser comprovada no texto de vários Documentos da Política Educacional e Curricular, no que se refere ao conceito de emancipação. Podemos iniciar, por exemplo, com o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (DCN) (2013), Documento que tem como objetivo estabelecer “a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4), orientando a educação, nos seus eixos conceituais, a assumir

o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora. Em análise atenta do Documento, é possível constatar a ênfase nesse desafio, explicitada e reforçada inúmeras vezes, indiferentemente da modalidade de ensino ou da área do conhecimento, a necessidade de uma escola fundamentada no princípio emancipador. Vejamos, no próprio Documento, a referida afirmação:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. (BRASIL, 2013, p. 27).

As DCNs também indicam que a escola precisa estar organizada na perspectiva da emancipação humana, nestes termos:

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas, sim, uma formação com base unitária, viabilizando a apropriação do conhecimento e desenvolvimento de métodos que permitam a organização do pensamento e das formas de compreensão das relações sociais e produtivas, que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na **perspectiva da emancipação humana**. (BRASIL, 2013, p. 170, grifo nosso).

Uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa e **emancipatória**, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos diferentes saberes, possibilita a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem. Tal visão de processo educacional supera a dissociação sociedade/natureza e mantém uma relação dialógica e transformadora com o mundo. (DCN, 2013, p. 547, grifo nosso).

A emancipação, ou melhor, a emancipação humana é vindicada à educação, à escola, aos indivíduos e à sociedade como finalidade, princípio, perspectiva: a escola precisa ser emancipatória, e todos, inclusive a sociedade, precisam ser emancipados.

A formação política deve estar pautada numa perspectiva **emancipatória** e transformadora dos sujeitos de direitos. Sob esta perspectiva promover-se-á o empoderamento de grupos e indivíduos, situados à margem de processos decisórios e de construção de direitos, favorecendo a sua organização e participação na sociedade civil. (BRASIL, 2013, p. 522, grifo nosso).

Também importante assinalar que a Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010, cujo objetivo é constituir-se em um espaço público e democrático para discussão e avaliação dos encaminhamentos do *Plano Nacional de Educação*,

reafirma em seu documento-base de 2014, volumes I e II, a necessidade de articulação entre educação e emancipação. Não somente a educação, como também a avaliação, os processos formativos, os projetos educacionais e a formação inicial e continuada de professores precisam enquadrar-se na perspectiva emancipatória. Isso pode ser comprovado pelo seguinte trecho de seu respectivo o Documento:

[...] a educação com qualidade social e a democratização da gestão implicam a garantia do direito à educação para todos, por meio de políticas públicas, materializadas em programas e ações articuladas, com acompanhamento e avaliação da sociedade, tendo em vista a melhoria dos processos de organização e gestão dos sistemas e das instituições educativas. [...] Nesse sentido, tem-se como concepção político-pedagógica a garantia dos seguintes princípios: o direito à educação básica e superior, a inclusão em todas as dimensões, níveis, etapas e modalidades, a qualidade social, a gestão democrática e a avaliação emancipatória. (BRASIL, 2010, p. 42).

A demanda social por educação pública implica, pois, produzir uma instituição educativa democrática e de qualidade social, devendo garantir o acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural historicamente produzido pela sociedade, por meio da construção de conhecimentos críticos e emancipadores a partir de contextos concretos. (BRASIL, 2010, p. 64).

As emendas/propostas, aprovadas em mais de cinco Estados federativos e reunidas no Volume I do documento-base⁶ do Conae 2014, reafirmam o compromisso com o desenvolvimento de uma educação à emancipação e, acima disso, ampliam-na à perspectiva da emancipação humana, para uma formação plena.

37 - A CF/1988 e as alterações efetivadas pelas emendas constitucionais subsequentes sinalizam, como base para a organização e regulação da educação nacional, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205). (BRASILb, 2014, p. 16-17).

37 - A CF/1988 e as alterações efetivadas pelas emendas constitucionais subsequentes sinalizam, como base para a organização e regulação da educação nacional, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida/garantida (I, 79) e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205)

⁶ Por se tratar de emendas/propostas em relação ao documento-referência da Conae 2010, tais citações apresentam marcações para diferenciá-las da citação original. A primeira citação trata-se da versão original; a segunda traz as alterações: em itálico, o texto acrescentado e, em tachado, o texto retirado.

atendendo a todos os níveis e modalidades(I, 80). A formação para o exercício da cidadania deve estar pautada na perspectiva da **emancipação humana**. (I, 81). (BRASILb, 2014, p. 16-17, grifo nosso).

Outro Documento importante, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), também aponta a importância da formação do Magistério, como compromisso com a consolidação do projeto social mais amplo e com a promoção da emancipação social. Em seu art. 2º, entre outras especificações, é decretado que

[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético, contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2014, p. 1).

Essa perspectiva coaduna-se com as mesmas orientações estabelecidas à educação, à escola, à Formação Geral e continuada de professores, ao Estado e às políticas curriculares em geral, no sentido da emancipação, conforme os diversos Documentos da Política Educacional e Curricular que estamos apresentando.

Igualmente, o *Programa Mais Educação*, instituído em 2007 e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, constitui uma estratégia do Ministério da Educação no sentido de incentivar a ampliação da jornada escolar e a organização curricular nas perspectivas atuais de Educação Integral. Dentre as orientações que consubstanciam o Documento que regulamenta o Programa, está a afirmação da noção de formação emancipadora:

O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações: I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de **formação integral e emancipadora**. (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Outra estratégia do Governo Federal para reestruturação curricular cujos pressupostos estão atrelados à perspectiva da emancipação é o *Programa Ensino Médio Inovador* (ProEMI), de 2009. O Ensino Médio inovador, de acordo com o Documento do programa, “pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos – saberes,

competências, valores e práticas” (BRASIL, 2009, p. 16) e impõe à formação o desafio de superar o dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante mediante a organização curricular e a formação com uma base unitária. Sobre esse aspecto, o texto do Documento indica que

[...] a necessidade de uma formação com base unitária implica em perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de se promover a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da **emancipação humana**, de forma igualitária a todos os cidadãos. (BRASIL, 2009, p. 4, grifo nosso).

Vale ressaltar que a base unitária em que se estabelece essa formação, conforme podemos ver, pressupõe a articulação entre educação, cultura, ciência, tecnologia e trabalho, concebendo este último como o princípio educativo⁷ da formação e, por conseguinte, do currículo do Ensino Médio. Isso porque o processo social de produção coloca à educação exigências necessárias ao desenvolvimento dos processos produtivos, visando à participação direta dos indivíduos. Em termos gerais, apesar de o trabalho ser concebido no texto do Documento como produção de bens e serviços, tal concepção é complexificada, sendo apresentada com base em duas perspectivas: a histórica e a ontológica. Nesse sentido, o trabalho,

[...] do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. (BRASIL, 2009, p. 17).

A concepção de trabalho subjacente à forma social capitalista a que o Documento faz menção corresponde à dimensão ontológica do trabalho⁸. A

⁷ Para aprofundar essa questão, ver: TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005. Segundo o autor, compreender o trabalho como princípio educativo supõe negar a dimensão contraditória e dialética do trabalho, portanto, enquanto positividade e negatividade, isto é, como produção de valores de uso e de valor, como processo humanizador e desumanizador.

⁸ A forma como o trabalho é apresentado no Documento, de forma consciente ou não, acaba por naturalizar e tornar a perspectiva de trabalho capitalista a única forma existente de trabalho humano. Tal interpretação acaba por desconsiderar a totalidade do processo

dimensão histórica consiste na evolução dos processos produtivos resultante da mediação entre homem e natureza. O princípio educativo que organiza a base unitária do Ensino Médio, a formação e a organização curricular consiste na organização de um processo formativo que proporcione aos indivíduos uma compreensão crítica, consciente e ativa da processualidade dessas dimensões do trabalho, dos fundamentos da vida produtiva, superando a visão enciclopédica e unicamente profissionalizante do Ensino Médio tradicional.

Portanto, no que tange aos Documentos do Ensino Médio, a formação de sujeitos emancipados se estabelece a partir da organização curricular e formativa fundada no princípio educativo do trabalho, condição que pressupõe compreendê-lo na sua dimensão ontológica e histórica, ou seja, como um processo social e histórico de intercâmbio entre o homem e a natureza, considerando os diferentes processos de trabalho atuais e o resultado da sua complexificação ao longo da história do desenvolvimento dos processos produtivos.

Devemos destacar que, na sociedade capitalista, a educação constitui uma das esferas sociais importantes no processo de mediação e formação da massa trabalhadora. Isso é vislumbrado claramente nos Documentos das políticas educacionais, que colocam a educação *pari passu* ao desenvolvimento das forças produtivas do trabalho e do mundo do trabalho, condição na qual o ProEMI não está alheio.

Em termos gerais, o que o Documento propõe como desafio à formação de sujeitos emancipados é a compreensão consciente e crítica do trabalho, e não necessariamente a crítica ao trabalho, ou seja, a formação consciente e crítica dos indivíduos. Talvez aqui se encontre um dos limites ou até mesmo um dos equívocos da Política Educacional e Curricular no que diz respeito à emancipação humana. O trabalho, no sentido ontológico, apenas como uma categoria geral, portanto abstrata, poderá ser compreendido como atividade humana produtora de valores de uso, condição que lhe confere o caráter de positividade.

Tumolo (2011, p. 30) aponta que, na relação social caracterizada pela propriedade privada e pela mercadoria,

histórico do trabalho, uma das dimensões que, conforme o Documento, urge ser compreendida pelos indivíduos para a concretização de uma formação na perspectiva da emancipação humana.

[...] o trabalho passa a se constituir como unidade contraditória de seus dois polos, positividade e negatividade. A partir daí, e sobretudo no capitalismo, o trabalho deixa de ser apenas produtor de valores de uso – embora continue sendo – e passa a ser produtor de mercadorias e, principalmente, de capital, o que lhe imprime, em seu fundamento, a marca indelével da contradição. Isso quer dizer que, na forma social do capital, a condição de contradição do trabalho é ineliminável ou, em outras palavras, não se pode considerar apenas umas de suas dimensões, a de positividade ou de negatividade.

Dessa maneira, na forma social capitalista, torna-se impossível a cisão da unidade contraditória do trabalho, mantendo-se apenas um de seus polos, porquanto essa forma seja correspondente à natureza intrínseca do trabalho nessa sociabilidade. Primeiro, porque vislumbra o trabalho como uma mediação unicamente produtora da formação humana integral, no seu aspecto positivo; e, segundo, porque, ao apresentar o trabalho no sentido histórico, não explicita seus processos contraditórios, degradantes e alienantes na atual forma de sociabilidade, promovendo uma reorganização curricular articulada às demandas do mercado de trabalho, ainda que o Parecer refira-se ao “mundo do trabalho”.

Tumolo (2011, p. 461) ressalta que a possibilidade de superação da condição de negatividade do trabalho só é possível mediante a superação da propriedade privada, resultando, assim, “na negação da condição de negatividade do trabalho e, a partir daí, pela constituição de uma sociedade comunista, a retomada, num patamar superior, do trabalho como afirmação da essência humana”. O autor salienta que, na sociedade capitalista, é impossível romper com a unidade contraditória entre positividade e negatividade do trabalho, logo cumpre escolher apenas um de seus polos, como fazem os autores que defendem a perspectiva do trabalho como princípio educativo ao elegerem apenas a sua dimensão de positividade.

Assim, o referido autor questiona se o trabalho poderia constituir-se o princípio educativo de uma concepção de educação para a formação humana. Mediante a análise da relação de determinação e contradição entre o trabalho concreto e o trabalho produtivo de capital, Tumolo (2005, p. 256) conclui que “na forma social do capital, a dimensão de positividade do trabalho constitui-se pela dimensão de sua negatividade, seu estatuto de ser criador da vida humana constrói-se por meio da sua condição de ser produtor da morte humana”. Assim sendo, orientar uma prática educativa fundamentada no trabalho, no seu sentido ontológico e histórico, unicamente em sua positividade – isenta de contradição –,

conforme aponta o Documento, presume a adoção de uma perspectiva unilateral do trabalho.

Sabemos que esses discursos que permeiam as políticas da educação, utilizando-se de categorias e concepções marxistas – no caso em foco, o trabalho no sentido ontológico – para fundamentar diretrizes orientadoras da prática educativa nos sistemas de ensino e de reformulações curriculares, em uma análise mais contundente, expressam contradições e, por isso, ilusões, fundamentais.

Entretanto, é mister destacar que o texto do ProEMI é um dos poucos Documentos da Política Educacional e Curricular que, longe de assumir o compromisso concreto de explicitar o significado do conceito de emancipação, permite-nos realizar algumas inferências em relação ao que seria considerado um cidadão emancipado, haja vista a articulação de caráter conclusivo deste em relação a outros conceitos a ele relacionados, conforme podemos demonstrar abaixo:

Entendemos que o desenvolvimento de novas experiências curriculares estimula práticas educacionais significativas e permite que a escola estabeleça outras estratégias na formação do **cidadão emancipado** e, portanto, intelectualmente autônomo, participativo, solidário, crítico e em condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho. (BRASIL, 2009, p. 16, grifo nosso).

Nesses termos, o cidadão emancipado, segundo o Documento, é equivalente a um ser autônomo ‘intelectualmente’, participativo, solidário, crítico, que, portanto, quando provido desses atributos, que a nosso ver são de caráter subjetivo, estaria apto, ‘em condições’ de constituir-se um cidadão de direitos, um trabalhador. O desenvolvimento dessa aptidão seria o grande desafio da educação.

Tomando em consideração o exposto nesse Documento, explicitaremos alguns entendimentos de Tonet (2012) que contribuem para a reflexão acerca das implicações da vinculação entre emancipação e cidadania para a prática educacional e social. Na obra *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*, o autor apresenta uma crítica ontológica às perspectivas de cidadania presentes nos debates que envolvem a sua articulação com a educação, explicitando os limites daquele conceito para a efetivação de uma formação plena do cidadão. A cidadania, com base na discussão de Tonet (2012), tem origem na sociedade feudalista, e não se esgota nessa forma de sociabilidade, apresentando, portanto,

um caráter universal. Entretanto, isso não indica que a cidadania desenvolve-se pela mesma lógica em sociedades diferentes. A cidadania moderna, por exemplo, tem sua gênese no interior da sociedade capitalista e atua por meio da mediação do Estado, como um instrumento paliativo, orientado à finalidade de equilibrar as desigualdades sociais, mas nunca a erradicá-las.

A nosso ver, subjaz ao conceito de ‘cidadão emancipado’, como resultado da estratégia de formação do ProEMI, a perspectiva de cidadania moderna, condição em que “ser cidadão é, pois, ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres” (TONET, 2012, p. 84). Articular o desenvolvimento do currículo à emancipação com a finalidade de formar para a cidadania é, por conseguinte, limitar a emancipação ao seu âmbito político, isto é, ao desenvolvimento do cidadão como ‘membro da comunidade política’. Esse conceito de cidadão emancipado equivale ao que Marx denomina de emancipação política, condição em que os indivíduos afirmam-se como sujeitos de direitos e deveres pertencentes a uma comunidade, aqui, no caso, estabelecida pela ótica liberal. Sobre esse aspecto, Tonet (2012, p. 122) esclarece que

[...] articular educação com cidadania, tomando esta última como espaço indefinidamente aperfeiçoável e, portanto, como espaço no interior do qual a humanidade poderá construir-se como uma comunidade autenticamente humana, é um equívoco. Observemos, porém, que não se trata de mera questão de intenções subjetivas. Pode-se ter a melhor das intenções e estar equivocado. Também não se trata simplesmente de uma questão de termos, que poderia ser mudada ao bel-prazer do sujeito. Com efeito, pode-se utilizar o termo cidadania e estar pensando em uma sociedade efetivamente livre. Trata-se do conteúdo concreto das intenções (objetivos) e de termos. Conteúdo este que não é um construto meramente subjetivo, mas a tradução conceitual de um determinado processo real. Por isso mesmo não podemos nos fiar apenas nas boas intenções, nem atribuir aos termos o conteúdo que quisermos. Assim, se utilizarmos o termo cidadania para designar o objetivo maior, entendendo que ela significa uma comunidade real e efetivamente emancipada, estaremos confundindo emancipação política e emancipação humana. [...] Nesse sentido, então, formar o homem como cidadão é tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo processo educativo no sentido de levá-lo a agir conscientemente como tal, tanto na atividade especificamente educativa como na vida social extra-escolar[*sic*]. Atente-se bem, contudo: trata-se de levá-lo a agir como membro de uma comunidade política, não de uma comunidade social. Ou, o que dá no mesmo, como membro de uma comunidade social apenas enquanto instaurada pela comunidade política, na exata pressuposição – falsa – de que esta esfera é o *locus* da realização da liberdade humana.

Nesse contexto, a cidadania ou a emancipação política, como finalidade da educação e do currículo, não pode conduzir a formação humana plena de indivíduos críticos que, em sua ação social, ultrapassem o nível das regras, acordos e ordenamentos estabelecidos pelo *status quo* social capitalista, indispensável para que tenham, de fato, condições objetivas para a reprodução da vida em um patamar ‘digno’. Promulgar a formação à emancipação, à cidadania, sem considerar as implicações concretas da esfera educacional nas contradições sociais às quais os indivíduos estão subsumidos, sejam de ordem política, sejam de ordem econômica, é indicativo de uma compreensão unilateral, abstrata e descomprometida por parte do Documento sobre a processualidade da totalidade social.

Nessa mesma direção, não podemos deixar de citar o Documento-Base do Proeja, instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, como uma política social emancipatória, com a finalidade de superar o modelo de formação educacional fundado na dualidade entre o trabalho manual e o intelectual. Em consonância com as políticas de educação e o currículo para o Ensino Médio, o Proeja aponta, entre seus princípios, a necessária e indissociável vinculação entre educação e trabalho, tendo em vista que a apropriação, a produção de conhecimentos e o domínio das tecnologias – desde que utilizadas de forma crítica pelos trabalhadores para concretizar os processos de trabalho – é condição indispensável para a inserção dos indivíduos no mundo do trabalho.

Essa vinculação exige o rompimento com a tradicional fragmentação entre Educação Básica e Educação Profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. A educação integrada propicia a (re)construção de conhecimentos e atitudes ligados à **emancipação humana**, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a (re)inserção digna no mundo do trabalho.

Existe uma relação indissociável entre trabalho e educação, que se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelos trabalhadores no e para o processo de trabalho. Essa é a base das sociedades humanas e, nos tempos atuais, mais do que nunca, isso significa uma forte relação entre a tecnologia e a vida humana, o que tem reflexos sobre a educação. Para se (re) inserir no mundo do trabalho numa perspectiva emancipada é preciso conhecer as tecnologias para saber aplicá-las, usá-las criticamente, o que pressupõe uma Educação Básica sólida. (BRASIL, 2007, p. 29-30).

Vale indicar que é na articulação entre trabalho e educação que o Documento do Proeja justifica um dos seus princípios orientadores, qual seja, o trabalho como princípio educativo. Essa nova concepção de trabalho, já anunciada pelas políticas educacionais nas DCNs, e o desenvolvimento de processos formativos fundados por uma base unitária constituem os pressupostos fundamentais do Proeja para o desenvolvimento da formação na perspectiva emancipatória⁹.

Conforme indicamos no início desta tese, apesar de a Política Educacional e Curricular explicitar, cada vez mais, a necessidade de articulação entre educação e emancipação, contraditoriamente, a ausência de esclarecimento acerca desse conceito limita-os, a nosso ver, a um *tem-de-ser* abstrato e idealista, tendo em vista que sua abordagem apresenta-se em termos de propósitos e finalidades, esvaziada do seu necessário conteúdo objetivo, indispensável para a sua concretização.

Se estivermos corretos em nossa análise, o que torna isso problemático, por um lado, é a adesão acrítica e literal ao conceito de emancipação unicamente na perspectiva de um *tem-de-ser* abstrato, esvaziado do seu conteúdo ontológico, comprometendo, por sua vez, a dimensão histórica, filosófica e ideológica que o define. Por outro lado, e em consequência, também são problemáticas a popularização e a disseminação do conceito de emancipação na educação como um ideário dissociado da sua perspectiva revolucionária. Sabemos que a compreensão de um conceito na sua totalidade histórico-concreta, ainda mais em se tratando da complexidade do conceito de emancipação, é um desafio para os intelectuais da área da educação. Scheffler (1974, p. 47) lembra que “as ideias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores”. Apesar de concordar com o exposto, acreditamos que esse fato não se aplica aos Documentos apresentados, justamente porque, no seu conteúdo, sequer se explicita ou se esclarece o significado teórico-político concreto do

⁹ Para aprofundar a análise sobre o Documento-Base do Proeja, ver: COSTA, Ramiro Marinho. *Configurações da política de integração: Educação Profissional e Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina*. 2015. 301f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

conceito de emancipação. Com base nessa dedução, resta ao leitor duas possibilidades: realizar inferências partindo do conteúdo do próprio Documento ou, aos mais interessados, avançar e pesquisar em outras fontes.

Na próxima seção, buscaremos aprofundar alguns elementos que determinaram a gênese da articulação entre currículo e emancipação no debate curricular.

Contribuições ao campo curricular: a emancipação como instrumento político de transformação social

Foi a partir de meados dos anos de 1980 que os autores estadunidenses Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren tornaram-se reconhecidos no campo educacional e curricular, por estabelecer o que ficou conhecido como ‘pedagogia crítica’. No que tange aos seus fundamentos, é a teoria marxista, com influência das obras de Antonio Gramsci, dos autores da Escola de Frankfurt e também de Paulo Freire, que orienta os pressupostos teórico-analíticos da pedagogia crítica. É importante destacar, segundo Moreira (2012), que, diferentemente dos períodos iniciais de desenvolvimento do campo curricular, o terceiro período (1979 a 1987), apesar de ter sido influenciado por autores da perspectiva crítica, tais como Giroux e Apple, não foi caracterizado, predominantemente, pela transferência das tendências teóricas norte-americanas. O campo contou com forte influência de teorias da Europa (Inglaterra, França e Alemanha), oriundas, na sua grande maioria, das áreas da Sociologia, da Filosofia e da Educação, enfocando os interesses nas conexões entre conhecimento e poder.

De forma geral, articular a educação, como também o currículo, à emancipação constitui uma postura não somente teórica e pedagógica mas também política da parte de diversos autores diante da dimensão neutra, acrítica e desinteressada da educação no contexto dos anos de 1970. A crítica ao caráter oculto do currículo foi denunciada por vários autores do campo curricular, contribuições tais que consubstanciaram significativas alterações na prática

educacional e nos processos formativos. O currículo, nessa perspectiva, começa a ser visto como um instrumento de lutas e, por sua vez, de disputas políticas.

Partindo de uma abordagem crítica aos fundamentos das teorias curriculares tradicionais, ao caráter oculto e reproduzidor do currículo, lançando as bases para estabelecer um debate no âmbito curricular crítico¹⁰, a partir da articulação entre emancipação e currículo, ideologia e currículo, estruturadas desde a teoria marxista, o campo curricular foi fortemente influenciado pelos autores¹¹ estadunidenses Michael Apple e Henry Giroux. Em sua obra clássica, *Ideologia e Currículo*, Apple (2006, p. 183) destaca o significado do currículo como uma área do conhecimento cuja função precípua é ser crítica, portanto emancipatória, tendo em vista que “o ato da crítica contribui para a emancipação”. Na mesma direção, Giroux (1986), ao indicar a necessidade de conexão entre escolarização e emancipação, acentua o caráter emancipador da Pedagogia Radical, na sua capacidade de prover os alunos com conhecimentos e habilidades indispensáveis para desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos e do que significa uma sociedade democrática. O currículo, afirma Giroux (1997), tem como propósito gerar capacidades de emancipação, apresentando-se como fundamental nesse processo.

É evidente que Apple e Giroux não foram os únicos autores a se debruçar sobre as questões relacionadas à necessidade de articulação entre educação e emancipação, pois, se assim afirmássemos, estaríamos ignorando aqueles autores que constituíram os marcos fundamentais que influenciaram a educação e o currículo de uma forma geral na perspectiva crítica. Silva (2011, p. 30) apresenta com muita clareza esse panorama, distinguindo, por um lado, as teorizações

¹⁰ Influenciada pelo movimento de Reconceptualização, pelas críticas marxistas (e neomarxistas) das teorias da Reprodução, da Correspondência e da Resistência, além das contribuições da Nova Sociologia da Educação, a teoria curricular crítica explicita os processos de reprodução social, econômica e cultural dominantes, condições que contribuem para reprodução e perpetuação das desigualdades sociais por meio da educação, seja pelo caráter ideológico da cultura dominante presente nos conteúdos curriculares, seja pelas práticas e políticas que favorecem a manutenção da cultura hegemônica.

¹¹ Embora Peter McLaren faça parte dos autores identificados por inaugurar a pedagogia crítica, esse autor não foi tão influente no campo curricular brasileiro. Não sabemos os motivos da ausência dos seus debates nas produções sobre o currículo; um dos indícios, porém, refere-se ao número reduzido de obras traduzidas, condição que limitaria o acesso e apropriação dos conteúdos abordados pelo autor por intelectuais da área.

críticas mais gerais e, por outro, aquelas teorizações mais direcionadas às questões curriculares no período dos anos de 1970. As primeiras abrangem a obra *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, de Louis Althusser; *A Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, as obras conjuntas de Bourdieu e Passeron como, por exemplo, *A Reprodução*. No que toca ao segundo grupo, formado por autores que concentram o debate sobre o currículo, são identificadas as obras provenientes do movimento da “Nova Sociologia da Educação” e do “Movimento de Reconpetualização”, tais como *Class, codes and control*, de Basil Bernstein; *Knowledge and control: new directions for the Socieology of Education*, de Michael Young; *Schooling in Capitalist America*, de Bowles e Gintis; *Toward a Poor Curriculum*, de Pinar e Grumet; e *Ideologia e Currículo*, de Michael Apple. Mesmo não identificando a influência das produções teóricas de Henry Giroux nesse período, Silva (2011, p. 51) não deixa de reconhecer e expressar a importância desse autor para o campo curricular: “embora iniciando um pouco mais tarde do que Michael Apple, Giroux contribui, de forma decisiva, para traçar os contornos de uma teorização crítica que iria, depois, florescer de modo talvez inesperado”.

Os pressupostos teóricos que embasaram a articulação entre educação e emancipação, bem como entre currículo e emancipação, na perspectiva do desenvolvimento da educação para transformação social, motivaram o desenvolvimento de diversas pesquisas no âmbito educacional, tanto no sentido da ampliação do debate para outras esferas educativas, tais como a avaliação, a formação de professores, o planejamento, o saber escolar, entre outras, objetivando desenvolver uma interpretação dessas categorias com viés emancipatório, quanto para a crítica aos fundamentos dessas articulações. Por exemplo, os trabalhos de Tonet (2005, 2014), que, entre outras questões, utilizando-se dos aportes da teoria marxiana, desenvolveu suas críticas à articulação entre educação e emancipação humana, às interpretações que concebem a possibilidade concreta de efetivação dessa articulação no interior da sociedade capitalista. De acordo com o autor, “não é possível organizar a educação em sua forma e seus conteúdos, de modo geral, para que ela contribua para a construção de uma sociedade plenamente emancipada” (TONET, 2014, p. 9). Tonet, no entanto, esclarece que isso não significa negar a contribuição da

educação para a construção de uma sociedade emancipada. Esse é um processo que não ocorre sem a intervenção da educação, porém, o autor reconhece que tal condição não é suficiente.

Todavia, os debates em torno da educação, no âmbito de um projeto emancipatório, nem sempre encontraram os fundamentos indispensáveis para a crítica radical às contradições e antagonismos inerentes à sociedade capitalista e ao estabelecimento de pressupostos para a transformação social, bem como de limites e possibilidades de ação no interior da esfera educacional. As consequências mais graves em relação à problemática do conhecimento no estabelecimento de estratégias revolucionárias são os seus resultados no plano teórico e na prática social, expressando os mais diversos equívocos, tanto da sua compreensão quanto das suas proposições inférteis. Porque, infundadas teoricamente, tais estratégias não reconhecem os limites das possibilidades concretas de intervenção no real, apresentando como justificativa, entre outras, a incapacidade desse constructo teórico em dar respostas às situações concretas, nas quais, de um ponto de vista ontológico, apresenta limites de ação.

A produção teórica de Michael Apple e Henry Giroux, nos primeiros anos, distingue-se consideravelmente, em termos de fundamentos e perspectivas, das abordagens presentes nas suas produções ulteriores. Nas análises iniciais de ambos os autores, o conteúdo central das obras consistia na crítica ao caráter ideológico e reprodutivo da educação e do currículo, explicitando as conexões entre a economia e a educação, colocando em dúvida questões sobre poder, ideologia e conhecimento, a fim de estruturar o que Giroux (1997) denomina de “Pedagogia das possibilidades”. É notável a evolução do pensamento de Apple no que se relaciona à compreensão acerca da contradição, elemento-chave para superar as visões deterministas das teorias reprodutivistas na educação. Giroux (1997), ao reconhecer que os processos de escolarização não se limitam à reprodução das estruturas de dominação, mas, ao contrário, possibilitam a produção de cultura e conhecimento, em contraposição ao *status quo*, mediante a elaboração teórica do conceito de “Resistência”, inaugura, no campo educacional e curricular, os pressupostos teóricos e pedagógicos para o desenvolvimento de uma prática educacional emancipatória e transformadora, produzindo uma reviravolta nas análises do campo. Assim, com a contribuição desses autores,

apresenta-se uma perspectiva teórico-pedagógica que pretende superar os imobilismos e pessimismos produzidos pelas teorias da reprodução. Mas, em meados dos anos de 1990, a abordagem mais radical presente nas produções teóricas desses autores vai sendo substituída pelos enfoques característicos do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, especificando temas como movimentos sociais, gênero, raça e cultura popular.

Uma das consequências dessa guinada teórica na produção do conhecimento curricular consiste no descrédito ao potencial emancipatório da perspectiva crítica como um instrumento capaz de consubstanciar transformações na realidade social. Paulatinamente, os enfoques críticos foram sendo substituídos por uma tendência que emergiu no campo com as teorias pós-críticas, perspectiva que tem sustentado a incapacidade do constructo teórico crítico em dar respostas às situações concretas da *práxis* social. Segundo autores curriculistas¹², entre os quais Moreira (2001) e Pacheco (2001), a crise da teoria curricular crítica emerge com os questionamentos que surgem no campo quanto ao seu potencial crítico e transformador da realidade educacional. De acordo com os autores, a desestabilização e a discordância presentes no campo decorrem, por um lado, do seu considerável nível de abstração e, por outro, das dificuldades de estruturação de um currículo articulado partindo desse corpo teórico. Segundo Moreira (2011), essa realidade inscreve-se com mais incidência nos trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren, que, além de produzirem um discurso altamente abstrato e complexo, têm princípios que dificilmente conseguem ser operacionalizados na prática.

Portanto, a natureza da crise que paira sobre o campo curricular crítico justifica-se pela sua limitada e insuficiente materialização no plano das práticas, incapaz de ultrapassar o limite do discurso e das intenções. Ao que tudo indica, os estudos que objetivaram investigar os limites da teoria curricular crítica, do seu potencial emancipatório diante das contradições e conflitos de ordem social e política, restringiram-se predominantemente à análise das determinações da teoria no terreno das práticas e centralizaram-se na análise do seu potencial

¹² Ver MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36; e PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. Revista Portuguesa de Educação, Braga, PT, v. 14, n. 1, p. 49-71, 2001.

explanatório e pedagógico no que se refere à ação pedagógica e curricular. Em outras palavras, as conclusões para o fracasso das teorias curriculares críticas reside no alto nível de abstração teórica, que dificulta a sua apropriação pelos educadores (APPLE, 2006), e na ausência de um modelo pedagógico que traduza a teoria na prática, condição que tem resultado, em última análise, em um hiato entre os pressupostos teóricos e a prática efetiva.

Considerando que a questão sobre como conhecer o ser precede a o que é o ser e, semelhantemente às perspectivas de emancipação na Política Educacional e Curricular, que os fundamentos da categoria emancipação não são aprofundados e esclarecidos nessas produções, apresentando-se em termos de um tem-de-ser abstrato, tal postura rejeita qualquer possibilidade de conhecimento, de efetivação e de crítica autêntica à capacidade emancipatória do currículo e da educação, tanto na sua dimensão pedagógica quanto na sua dimensão ideológica. A nosso ver, a problemática que reside sobre a produção do conhecimento na perspectiva da emancipação, em especial no campo curricular, é de natureza ontológica e ideológica. Cabe questionar o seguinte: como os autores Apple e Giroux concebem o significado da emancipação nas suas produções teóricas? Como se estabelecem as conexões entre currículo e emancipação? Seria possível tal articulação tendo como finalidade a emancipação humana?

Nesse contexto, o objetivo desta tese consiste em conhecer e analisar a estratégia política e pedagógica apresentada nas produções teóricas da primeira fase dos autores Michael W. Apple e Henry Giroux, com a finalidade de compreender de que forma a proposta educacional desses autores articula o currículo com a emancipação, possibilitando-nos identificar sob qual perspectiva ontológica (ou ontológicas) coloca-se a emancipação nesse debate. Portanto, trata-se de uma pesquisa teórica que realiza uma crítica ontológica aos fundamentos da articulação entre currículo e emancipação presentes na proposta educacional de Michael Apple e Henry Giroux, desdobrando dessa análise alguns significados e consequências pedagógicas e políticas perante os desafios da educação e, em específico, do currículo na atual sociabilidade. Nosso pressuposto é que, semelhantemente ao que ocorre com a Política Educacional e Curricular, a perspectiva de emancipação elaborada por Apple e Giroux apresenta os mesmos

limites à compreensão e à efetivação da emancipação humana como uma alternativa que pressupõe a superação da forma social do capital.

De qualquer forma, mesmo diante da crise e do ecletismo teórico com que se revestem atualmente os debates em torno das teorias curriculares críticas, os seus fundamentos teóricos, principalmente os relacionados aos primeiros escritos, que centravam a análise crítica dos processos de escolarização, da articulação entre currículo e emancipação, entre currículo e ideologia, entre conhecimento e poder, com grande incidência continuam orientando a produção do conhecimento e a prática pedagógica de intelectuais comprometidos com uma postura política e ideológica de contraposição ao *status quo*. Nessa mesma perspectiva, as produções que caracterizam a primeira fase de Apple e Giroux continuam atuais nos debates teóricos e nas proposições do campo curricular, fundamentando a prática pedagógica e os trabalhos científicos que objetivam uma análise crítica e emancipatória dos processos de escolarização em geral.

Diante dessa constatação, elegemos, para fins de estudo desta tese, como já explicitamos, as obras que se referem à primeira fase desses autores, a fim de conhecer os esforços empreendidos por eles no sentido de desenvolver uma articulação entre currículo e emancipação. Tal análise será realizada tendo como base a teoria marxiana¹³, analisando-se criticamente os pressupostos teóricos e proposições pedagógicas que fundamentam as referidas produções teóricas: *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, *Escola Crítica e Política Cultural*, *Pedagogia Radical: subsídios* e *Os Professores como Intelectuais*, de Henry Giroux, e *Ideologia e Currículo*, *Educação e Poder*, *Conhecimento Oficial* e *Trabalho Docente e Textos*, de Michael Apple.

Antes de adentrar no debate acerca da concepção metodológica da investigação desta tese, qual seja, realizar uma crítica ontológica tendo como base os pressupostos da teoria marxiana, julgamos necessário distinguir um aspecto de fundamental importância acerca da ontologia. A questão do ser (ontologia), a

¹³ Vale destacar que tanto Apple quanto Giroux apresentam o marxismo como fundamentação teórica de suas obras. Todavia, com o intuito de fazer uma objeção às interpretações ortodoxas e vulgares dessa teoria, os autores afirmam seguir o que, a nosso ver, parece ser interpretado por eles como uma vertente do marxismo, uma versão cultural, o neomarxismo, também conhecido como marxismo ocidental.

abordagem¹⁴ de qualquer objeto a ser conhecido, tendo como eixo o próprio objeto, supõe que, no processo do conhecimento, é a *práxis* que tem a centralidade, e é nela que se compreende a relação sujeito e objeto. Tal abordagem sobre o objeto pode ser realizada mediante uma ontologia metafísica ou uma ontologia histórico-social (TONET, 2013), quer dizer, uma ontologia de base materialista.

A ontologia, em específico a ontologia do ser social, contribui para que possamos refletir sobre *o ser* do currículo, partindo sempre dos seus critérios de objetividade. O ser do currículo, seus nexos e o funcionamento de sua estrutura como uma esfera específica e, ao mesmo tempo, em articulada ao complexo educacional, apresenta, de forma mediada no desenvolvimento da reprodução social, consequências pedagógicas, políticas e ideológicas que uma análise imediata nem sempre é capaz de identificar. A ideia de uma articulação com a emancipação, conforme demonstramos nos debates apresentados na primeira seção, a nosso ver, pressupõe igualmente uma articulação com a teoria radical, no sentido marxiano do termo, isto é, uma teoria que apresente as possibilidades concretas de compreensão do real, da sua dinâmica e processualidade, das suas contradições e desdobramentos, permitindo-nos apontar as mediações indispensáveis que contribuem para uma efetiva intervenção social orientada à emancipação. Essa compreensão permite-nos responder, em termos ontológicos, a questão central desta tese, ou seja, se seria possível, na atual sociabilidade, a articulação entre currículo e emancipação tendo como finalidade a produção da emancipação humana.

São os fundamentos até aqui expostos que nortearão a investigação desta tese.

¹⁴ Na obra *Método Científico*, Tonet (2013) afirma que a problemática do conhecimento pode ser abordada por dois pontos de vista, o que o autor denomina dois caminhos: o ontológico e o gnosiológico. O primeiro tem como eixo central, no processo do conhecimento, o objeto. Tal perspectiva metodológica é identificada no período greco-medieval e na contemporaneidade, com o padrão marxiano. A abordagem gnosiológica, que apresenta como eixo central, no processo do conhecimento, o sujeito é identificada no período moderno. Apresentam-se, dessa forma, três períodos distintos que correspondem ao padrão greco-medieval (centralidade da objetividade); o padrão moderno (centralidade da subjetividade) e padrão marxiano (articulação entre objetividade e subjetividade, mas com a prioridade ontológica da primeira).

A crítica ontológica como modelo metodológico da investigação

O presente estudo apresenta os resultados de uma pesquisa de cunho teórico que teve por objeto analisar a relação entre currículo e emancipação, assim como as compreensões sobre a temática e a perspectiva ontológica com que vem sendo tratada nas produções teóricas de Michael Apple e Henry Giroux. A pesquisa encontra-se no âmbito da produção do conhecimento no campo curricular, sob a forma de debate, mais especificamente entre escolarização e emancipação. Os fundamentos das conexões dessas categorias colocam-nos, de antemão, diante de uma dupla contradição: por um lado, de o currículo, em sua forma institucionalizada, possuir condições objetivas de produzir a emancipação humana e; por outro, de a natureza da emancipação defendida constituir-se uma perspectiva que poderia ser concretizada nos limites da sociedade capitalista, todavia, sem considerar a alteração da esfera econômica.

Esta tese advoga, portanto, a necessidade de crítica à perspectiva de emancipação na produção de conhecimento no campo educacional, no sentido de compreendermos, ao refletir sobre esse conceito, a dupla problemática – ontológica e ideológica – que subjaz às abordagens teóricas que buscam realizar uma articulação entre currículo e emancipação. Ontológica, uma vez que os fundamentos teóricos que orientam a nossa análise estão assentes em uma perspectiva do ser em sua totalidade, a ontologia marxiana, constituindo um ponto de partida fundamental para a correta compreensão da estrutura e dinâmica interna essenciais da problemática apresentada. Trata-se, conseqüentemente, de uma crítica ontológica que apresenta uma perspectiva metodológica-científica para o domínio, pelo pensamento, sobre o ser. Ideológica, porque toda teoria pressupõe, implícita ou explicitamente, uma compreensão do ser das coisas e, por conseguinte, um posicionamento político perante o mundo, podendo, em determinadas circunstâncias, assumir um caráter de ideologia, apresentando uma função social específica, que serve “para tornar a *práxis* social humana consciente e operante” (LUKÁCS, 2013). E este é um dos aspectos, a nosso ver, mais importante da crítica da teoria marxiana: ela não se limita a um método de compreensão da realidade social inerente à ordem capitalista. Para além disso, ela

constitui uma crítica ontológica, a saber, a crítica negativa desse tipo de sociabilidade (DUAYER, 2011). É sobre essa perspectiva, da crítica negativa à produção da vida sob a égide do capital, que se fundamenta a perspectiva de emancipação defendida, teoria pela qual se orientam os pressupostos da crítica às concepções curriculares.

No intuito de avançar no debate, nossa investigação reporta-nos a questões tais como: o que é o currículo? Qual o significado de emancipação? Seria possível realizar a articulação entre currículo e emancipação? E, ainda mais, é possível que o currículo consubstancie uma educação emancipadora ou mesmo a emancipação? Em caso positivo, de que forma? Quais os limites e implicações pedagógicas e políticas da articulação entre currículo e emancipação? Tais questões podem parecer complexas e até confusas, mas são extremamente necessárias para explicitar, sobretudo para compreender, tanto os interesses políticos e ideológicos que subjazem a esses debates quanto os limites e as possibilidades de sua efetivação na prática social concreta.

Nesse sentido, os estudiosos da área da educação poderiam questionar-nos: por que a perspectiva marxiana de emancipação é a teoria adequada a orientar a investigação desta tese? Por quê? Se o objetivo das produções teóricas do campo curricular, em específico a dos autores da teoria curricular crítica, é desenvolver, por intermédio dos processos de escolarização, em particular o curricular, uma estratégia contra-hegemônica orientada à emancipação, somente uma teoria realmente fundada no ser, na relação entre essência e fenômeno, nas suas contradições e conflitos, na sua processualidade e dinâmica, poderia levar a uma compreensão radical do homem e da sociabilidade atual como um momento particular na totalidade histórica do ser social, logo passível de ser superado.

Entendemos que é a teoria marxiana que melhor explicita o caráter de relativa autonomia da esfera econômica, o que nos permite entender os limites e as possibilidades de ação das esferas mediadoras do capital para a reprodução social, assim como quais as mediações indispensáveis para a sua supressão e, por sua vez, para o desenvolvimento da emancipação humana. É justamente por isto que, na opinião de Duayer (2011, p. 92), a crítica de Marx à sociedade capitalista é crítica ontológica:

Pode-se perguntar: por que a crítica ontológica é essencial? Porque a prática humano-social é prática teleológica, intencional, finalística e, por isso, depende crucialmente de uma significação ou figuração do mundo mais ou menos unitária e coerente, não importa se composta por elementos heterogêneos, como ciência, religião, pensamento do cotidiano, superstição etc. Em outras palavras, porque a significação do mundo é pressuposto da prática teleológica, é o modo como o mundo é significado que faculty e referenda determinada prática. O mundo do capital, para ser reproduzido pela prática teleológica dos sujeitos, gera e, ao mesmo tempo, necessita de determinada ontologia ou, caso se queira, de certos compostos de ontologias que referendam tais práticas reprodutivas. Por contraste, as práticas emancipatórias dessa forma de sociabilidade, práticas efetivamente transformadoras, têm de estar fundadas em outra ontologia, uma ontologia crítica da primeira. Segue-se, portanto, que a crítica ontológica é condição necessária, ainda que não suficiente, para a emancipação das estruturas sociais estranhadas, opressora, iníquas, infames.

Estar fundada em outra ontologia, como salienta Duayer, significa dizer uma ontologia que realize a crítica à concepção de mundo e, portanto, das relações que prevalecem sobre o domínio do capital. Logo, as possibilidades de intervenção social supõem, primeiramente, o conhecimento mais adequado possível da realidade existente. Entretanto a compreensão da totalidade na experiência humana, destaca Moraes (2000, p. 23), “é um ideal nunca plenamente realizável e o que impossibilita seu desenvolvimento é, justamente, limitar a própria experiência humana ao plano gnosiológico”. Isso nos remete ao conteúdo da epígrafe apresentada no início deste texto, na qual Lukács (2012) expõe a necessidade de nos posicionarmos e nos comportarmos espontaneamente de modo ontológico, isto é, buscando sempre a compreensão mais adequada e completa da realidade social. Esse é o método ontológico marxiano, caminho científico pelo qual as análises dos fenômenos sociais e naturais, na condição de momentos da processualidade da totalidade social, são determinados, em meio ao profundo campo de mediações que constituem o *ser* das coisas, dos fenômenos, ou seja, da essência ontológica do objeto tratado.

Assim, não se trata, a nosso ver, de uma necessidade subjetiva de desenvolver um debate inovador, mas de, em termos objetivos, capturar o objeto de estudo em sua essência, na sua processualidade, nos seus desdobramentos e contradições. Por isso, investigar questões tão complexas relacionadas ao campo curricular, sustentados na teoria marxiana e na ontologia do ser social lukacsiana, é uma tarefa a que nos propomos empreender. Porém, pelo fato de ser um processo do conhecimento, nada impede que o pesquisador escolha outras

perspectivas metodológicas, mesmo que, em última análise, tal procedimento metodológico não revele a natureza e o movimento do objeto investigado. É com o auxílio da análise das determinações, das propriedades e das mediações (contradições) do objeto cognoscível, no caso, o currículo e a emancipação, que procuraremos apreender e capturar, por meio do processo do conhecimento, os critérios gnosiológicos desse objeto, a fim de que se tornem passíveis de serem conhecidos.

Esse é o caminho do método ontológico marxiano. Conquanto não tenha sido uma preocupação de Marx desenvolver um método, uma lógica de investigação, ao empreender a análise da sociedade burguesa, conhecer sua estrutura e dinâmica, o autor desenvolveu um estudo para compreender a lógica do capital. A referida lógica consiste em alcançar, por meio da apreensão do processo histórico, o conhecimento real do objeto, o movimento que parte da aparência para alcançar a sua essência, por intermédio do pensamento. Isto é, o pesquisador, no processo de produção do conhecimento do objeto, reproduz, no plano ideal, a essência do objeto investigado. No *Método da Economia Política*, Marx (2011a) expõe as possibilidades de conhecermos um país do seu ponto de vista político-econômico, partindo da análise da população. Segundo o autor, a população, elemento real e concreto da produção social, é uma abstração, se desconsiderarmos em tal análise as determinações mais simples que a compõem, tal como a produção, as classes, o mercado, a divisão do trabalho, etc. Isso porque o processo de investigação de categorias econômicas e sociais ou da natureza, sem a sua identificação a partir das distintas fases de seu desenvolvimento histórico, resulta na formulação de uma categoria em geral, de uma mera abstração. É preciso fixar um elemento comum à categoria analisada, conforme indica Marx (2011a, p. 41) ao tratar do tema da produção:

A produção em geral é uma abstração, mas uma abstração razoável, na medida em que efetivamente destaca e fixa o elemento comum, poupando-nos assim da repetição. Entretanto, esse Universal, ou o comum isolado por comparação, é ele próprio algo multiplamente articulado, cindido em diferentes determinações. Algumas determinações pertencem a todas as épocas, outras são comuns apenas a algumas.

No caso da população, por exemplo, o elemento comum que o fixa é o sistema social capitalista, que supõe a troca, o trabalho assalariado, a produção do

valor, o dinheiro, o lucro, entre outras determinações mais simples que se articulam a esse sistema. Esse processo constitui o movimento analítico que conduz às abstrações mais simples, que parte da representação caótica do todo na busca de conceitos, de determinações mais simples. Entretanto, isso é apenas uma parte do processo. Chegando a esse ponto, Marx (2011a, p. 54) expõe que ainda é necessário realizar o caminho inverso, de síntese, chegando novamente à população, todavia, com uma compreensão quantitativa e qualitativamente superior, “como uma rica totalidade de muitas determinações e relações”. Eis o método marxiano de ascensão do abstrato ao concreto.

Entretanto, o movimento que desvela a essência do objeto em determinações mais simples é um movimento analítico no processo do conhecimento. O ser real e concreto é ontologicamente diferente do ser concreto pensado. Marx (2011a, p. 54) assim esclarece mencionado aspecto: “o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental. Mas de forma alguma é o processo de gênese do próprio concreto”. Justamente por ter uma existência objetiva independente do pesquisador é que o processo de conhecimento do ser pressupõe a sua reconstrução histórica – análise e síntese – no plano do pensamento. O processo que forma o ser é, portanto, ontologicamente diverso do processo de conhecimento do ser.

[...] a totalidade concreta como totalidade de pensamento, como um concreto de pensamento, é de fato um produto do pensar, do conceituar, mas de forma alguma é um produto do conceito que pensa fora e acima da intuição e da representação, e gera a si próprio, sendo antes produto da elaboração da intuição e da representação em conceitos. O todo como um todo de pensamentos, tal como aparece na cabeça, é um produto da cabeça pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, um modo que é diferente de sua apropriação artística, religiosa e prático-mental. O sujeito real, como antes, continua a existir em sua autonomia fora da cabeça; isso, claro, enquanto a cabeça se comporta apenas de forma especulativa, apenas teoricamente. Por isso, também no método teórico o sujeito, a sociedade, tem de estar continuamente presente como pressuposto da representação. (MARX, 2011a, p. 55).

Destaca-se, nessa perspectiva, o papel ativo do pesquisador no processo que Marx denomina de “espelhamento dialético da realidade objetiva” (LUKÁCS, 2012), que, na condição de objetivo último, busca contrapor-se e corrigir formulações, fundadas na teoria do conhecimento, baseadas na negação da prova

ontológica, concebendo, a partir de critérios unicamente gnosiológicos, o real como processo do pensamento. Resulta dessa compreensão “a confusão entre a realidade objetiva e seu espelhamento imediato, que – considerado no plano ontológico – é sempre subjetivo” (LUKÁCS, 2012, p. 27). E é sempre subjetivo porque é o sujeito singular que realiza o processo de objetivações – que inclui o conhecimento do mundo mediante o espelhamento dele – tornando-se, assim, um sujeito objetivado e objetivante (TORRIGLIA, 2015). Tal assertiva demonstra que, para a teoria marxiana, o método de compreensão do mundo, da sua processualidade, dinâmica e contradições supõe a prioridade ontológica do ser em detrimento das considerações lógico-gnosiológicas sobre o ser, mas não as elimina.

São inúmeras as implicações de tal perspectiva para o conhecimento da realidade social. Além de demonstrar o caminho científico de apropriação do todo existente, possibilitando, em termos quantitativos e qualitativos, o conhecimento mais adequado da realidade existente, permite, por um lado, desvelar e desmistificar aquelas considerações que, fundamentadas em falsas crenças, apresentam um falseamento das autênticas formas de funcionamento do real e a manipulação social dos indivíduos, conduzindo-os a agir e reagir de forma condicionada aos interesses hegemônicos, ideologicamente orientados à manutenção dos extratos sociais desiguais. E, por outro, compreender as possibilidades objetivas de intervenção efetiva no sentido da correção das contradições e antagonismos que obstaculizam os processos de organização política das massas em direção à transformação revolucionária das estruturas sociais, que conduzem, por sua vez, à produção e reprodução social da vida em patamares mais humanos, como por exemplo, a emancipação humana.

Levando em consideração a ontologia marxiana como fundamento teórico-metodológico de desenvolvimento desta tese, cabe, a nosso ver, a análise do currículo e da emancipação, tomando-as, conforme indica Marx, como categorias do real, como formas de ser que representam, na *práxis* educacional cotidiana, o objeto concreto a ser pesquisado. Partindo do pressuposto de que a articulação entre currículo e emancipação determinada pela sociabilidade capitalista constitui o nosso problema central, cabe, neste momento, imprimir movimento analítico ao processo de investigação dessas categorias. O currículo, como uma categoria

social, não se objetiva dissociado dos processos educativos. Dessa forma, o currículo pressupõe um sistema educacional, o Estado, o capital, o trabalho, as ciências (sociais e naturais), o conhecimento, entre outras determinações. De forma semelhante, ocorre a análise da emancipação, uma categoria social que, do ponto de vista político-ideológico, envolve, por exemplo, o capital, o Estado, o mercado, as lutas de classe, o sistema jurídico, a política, entre outras esferas sociais. Assim sendo, é preciso decompor essas categorias, a fim de compreender as abstrações mais simples que as determinam, para que não sejam tomadas como categorias gerais do ser. Esse processo apresenta-se no próprio percurso do estudo da tese, nas idas e vindas à compreensão cada vez mais ampliada do objeto. Isso inclui as ‘abstrações razoáveis’ e as mediações que as categorias vão mostrando no desvelamento do seu movimento ao longo da sua análise histórica, e o caminho de volta, o percurso de síntese.

Entretanto, cabe ressaltar que, além de analisar suas determinações concretas no plano do ser, será necessário, no processo de síntese, o desenvolvimento do seu pressuposto essencial, isto é, realizar a crítica ontológica à articulação entre currículo e emancipação na *práxis* social, como mediação indispensável ao confronto entre as suas representações e o seu espelhamento do plano real. Claro que a crítica ontológica não é “um ponto de chegada”, é uma concepção que implica uma posição perante o objeto (em face do mundo) e percorre todo o processo de estudo (TORRIGLIA, 2015). Acreditamos que o domínio teórico das categorias currículo e emancipação são *conditio sine qua non* para identificarmos os nexos e as contradições, as possibilidades e os limites diante da articulação concreta entre tais categorias e sua possibilidade concreta de constituir-se como uma proposta educacional.

Considerações finais: currículo e emancipação: uma articulação possível?

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e por outro, a cidadão, a pessoal moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política.
(MARX, 2010b)

A educação, na sua forma institucionalizada, exercida nas escolas, nas universidades e nos centros tecnológicos, tem um papel fundamental no desenvolvimento das condições objetivas de reprodução do capital. A nosso ver, o currículo educacional emerge no contexto da educação institucionalizada como um *complexo ideológico parcial* que trata, de forma específica, desses conhecimentos a serem produzidos/transmitidos por meio das atividades educativas e apresenta, imanente aos seus conteúdos, a filiação (explícita ou não) à determinada concepção de sociedade, de homem e de educação política e ideologicamente orientada. Tal condição expressa o caráter *mediador* do currículo no que concerne ao complexo ideológico educacional. Na atual sociabilidade, o currículo abrange aqueles conhecimentos que precisam ser submetidos a uma organização e sistematização no sentido de objetivar, de forma cada vez mais aperfeiçoada e eficiente, a reprodução social, conduzindo-a a patamares cada vez mais elevados.

Diante das análises realizadas no decorrer da tese, podemos afirmar que o currículo é um complexo ideológico parcial que emerge como um dos mais importantes mediadores dos processos educativos, tendo seu ápice de desenvolvimento, inclusive como um campo teórico de produção do conhecimento, no contexto político, social e econômico do final do século XVIII. Apesar de sua gênese ser identificada na Antiguidade Clássica, esse complexo assume, no seu desenvolvimento, formas concretas e historicamente sempre mais complexas, articuladas dialética e contraditoriamente às demandas da reprodução social, tanto aos aspectos econômicos, quanto aos políticos e sociais, tal como a

luta de classes, que, por vezes, em determinados contextos, pode contrariar a direção e as finalidades desse movimento, produzindo o seu contrário (orientada à reprodução do capital ou à emancipação humana).

Por isso, um aspecto importante que devemos destacar é que, embora o currículo educacional seja resultado das relações sociais de uma construção social, participando de sua formulação os educadores, gestores e a comunidade escolar (claro que, muitas vezes, essa participação não ocorre efetivamente), expressando os seus interesses de classe e as suas finalidades mediante a imagem de mundo que pretendam concretizar (em conformidade ou não com o movimento do modelo econômico atual), jamais deixam de estar presentes nas orientações desse documento as dimensões da política educacional do Estado e o sistema jurídico que, de forma explícita ou implícita, articulam-se aos interesses da esfera econômica.

Esse conhecimento atende a determinações antagônicas das classes, pois a sociedade regida pelo sistema orgânico de reprodução sociometabólica do capital, conforme aponta Mészáros (2010, p. 67), possui um conjunto de imperativos objetivos e uma lógica própria que

[...] subordina a si – para o melhor e para o pior, conforme as alterações das circunstâncias históricas – todas as áreas da atividade humana, desde os processos econômicos mais básicos até os domínios intelectuais e culturais mais mediados e sofisticados.

Por isso, nem a educação, nem o currículo estão alheios às determinações dessa esfera e, todavia, não estão submetidos na sua totalidade a tais determinações, por isso apresentam uma relativa autonomia que lhes permite desenvolver propostas e conhecimentos no sentido contrário ao desenvolvimento econômico, mas nunca totalmente alheio a essas determinações essenciais da reprodução social. Claro que, ao desenvolver nos homens esse humano do capital, alguns processos educativos críticos e contra-hegemônicos são aperfeiçoados no interior das instituições educativas. Entretanto, devido ao fundamento contraditório dessas instituições, a escola acaba por humanizar, desumanizando, conforme destaca Tumolo (2005).

Considerando os elementos apresentados, seria possível desenvolver a articulação entre currículo e emancipação na atual sociabilidade como estratégia política e pedagógica com a finalidade de transformação social? Considerando que

o currículo é um complexo ideológico parcial na totalidade social capitalista, poderia ele produzir a emancipação? A nosso ver, não. O currículo é um importante mediador educacional que possui uma tarefa imprescindível no desenvolvimento de uma educação de caráter emancipadora, isto é, orientada à emancipação, mas, como ação isolada, apresenta limites na concretização dessa tarefa.

Portanto, os limites de ação desse complexo não estão no caráter ideológico dos conteúdos e dos pacotes curriculares – mesmo que saibamos que eles contemplam os interesses das classes dominantes –, conforme destaca Michael Apple, também não estão na postura da prática pedagógica dos professores como intelectuais críticos, adaptados ou hegemônicos, conforme expõe Henry Giroux. Também não consistem na ausência de uma matriz de fundamentação teórico-política na perspectiva materialista histórica, conforme o modelo da Proposta Curricular de Santa Catarina ou da ausência de política educacional que explicita uma orientação à emancipação, de acordo com o que mostramos diante do conjunto de Documentos da Política Educacional e Curricular do Brasil.

Os limites desse complexo ideológico são, então, de caráter ontológico. Ora, como poderia a escola pública e a Política Educacional e Curricular orientar a formulação de propostas curriculares à emancipação humana? O Estado é um órgão, um complexo ideológico mediador do capital, e não dos interesses da classe trabalhadora. Para atuar no sentido contrário, somente se ele apresentasse, conforme expõe Marx (2010), uma competência suicida. A história mostra, tendo em vista os vários exemplos que explicitamos nas análises de Michael Apple e Henry Giroux, que o Estado, por diversas vezes, atendeu às demandas da classe trabalhadora, contrapondo-se aos interesses do capital, justamente porque o desenvolvimento social nunca é igualitário, mas heterogêneo.

A continuidade do sistema social capitalista requer essas concessões de condições de trabalho à classe trabalhadora (fundamental para a produção da mercadoria, sem a qual não há capital), mas que somente em condições históricas específicas podem abrir possibilidades para uma situação revolucionária. Pretender atenuar as contradições sociais por intermédio de uma ação que vise ao ajuste dos órgãos de mediação do capital é, portanto, uma estratégia um tanto equivocada.

Na obra *O poder da Ideologia*, Mészáros (2004) aponta três posições ideológicas que compreendem a racionalidade dos discursos ideológicos. A primeira delas atua de forma acrítica, compactuando com o sistema social vigente como horizonte absoluto de produção da vida social. A segunda expressa acertadamente as irracionalidades do sistema social vigente, porém os elementos que compõem sua análise crítica compartilham das mesmas irracionalidades e contradições apontadas. Os debates realizados no âmbito da teoria curricular crítica, em particular os presentes nas obras de Apple e Giroux, na nossa compreensão, apresentam elementos semelhantes a essa segunda forma de racionalidade ideológica apontada por Mészáros. Contrapondo-se às perspectivas anteriores, a terceira forma de racionalidade ideológica apresenta como finalidade a intervenção consciente dos homens sobre os conflitos existentes na *práxis* social, no sentido da superação dos diferentes tipos de antagonismos de classe. Assim, somente a última forma ideológica “pode tentar superar as restrições associadas com a produção do conhecimento prático dentro do horizonte da consciência social dividida, sob as condições da sociedade dividida em classes” (MÉSZÁROS, 2004, p. 67-68).

Na obra *Sobre a questão Judaica*, Marx (2010b, p. 33) apresenta o seguinte questionamento: “Os judeus alemães almejam a emancipação. Que emancipação almejam? A emancipação *cidadã*, a emancipação *política*”. Na análise da essência do Estado judeu e cristão, na crítica ao seu antagonismo religioso, Marx responde que a emancipação do judeu implica a emancipação do Estado no que se refere à religião. Mesmo estando emancipado politicamente da religião, tal estado de coisas não isenta o Estado das contradições que constituem os obstáculos concretos à emancipação humana, que só estará plenamente realizada, segundo Marx, quando o homem, como ente genérico, elevar-se à qualidade de homem individual.

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade

poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2012, p. 33, grifo do autor).

No artigo *O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo*, Tumolo (2005, p. 254-255) aponta que o trabalho na forma social capitalista

[...] dá-se pela sua destruição, sua emancipação efetiva-se pela sua degradação, sua liberdade ocorre pela sua escravidão, a produção de sua vida realiza-se pela produção de sua morte. [...] a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela **niilização**, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua **hominização** produz-se pela produção de sua reificação (grifos do autor).

O desenvolvimento do homem omnilateral, emancipado, não é o produto de uma educação, mas depende igualmente da sua articulação com a base material de produção social pela qual todos os demais complexos sociais se desenvolvem, pois o homem é um ser unitário, um complexo de complexos, e não um ser fragmentado. A esse respeito, Tonet (2014, p. 14) destaca que

[...] pretender, pois, organizar o processo educacional, em seu conjunto, de modo a favorecer os interesses da classe trabalhadora, é uma empresa fadada de antemão ao fracasso. A condição ineliminável para isso seria a completa destruição do capital (com todas as suas categorias: mercadoria, mercado, mais-valia, trabalho assalariado, propriedade privada, exploração e dominação, alienação, etc.) e do Estado pois, como vimos, são eles que garantem, cada um ao seu modo, mais articuladamente, que a educação seja organizada em função dos interesses da burguesia. Isso, por sua vez, implicaria uma revolução que destruísse a própria classe trabalhadora como classe.

Sem dúvida, é necessário que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento historicamente sistematizado e acumulado, pois sem o patrimônio – cognitivo, tecnológico e artístico – amealhado até o momento pela humanidade, seria para ela impossível, tanto iluminar o processo de sua libertação como construir uma outra superior forma de sociabilidade. A burguesia pode opor a isso inúmeros obstáculos, mas não pode impedir totalmente, pois isso significaria a sua própria morte. Contudo, **ainda que esse acesso da classe trabalhadora ao conhecimento historicamente sistematizado seja necessário, não é condição suficiente para embasar a luta pela sua emancipação**. Se o acesso ao conhecimento sistematizado fosse condição necessária e suficiente, a classe trabalhadora de alguns países mais desenvolvidos teria uma consciência e uma atuação revolucionárias. (grifo nosso).

Tonet (2005) indica, em sua obra *Educação, cidadania e emancipação humana*, que é inviável atualmente pretender conferir à educação (escolar) um caráter emancipador, isto é, supor que a educação produzirá a emancipação. Com isso, não pretendemos afirmar que a educação institucionalizada e o currículo não

possam contribuir com os processos emancipatórios. O currículo, conforme já mencionamos, é um importante mediador dos processos educativos para o desenvolvimento de um conhecimento crítico e historicamente produzido, da compreensão política e econômica da história da humanidade e da história das lutas de classe, entretanto dele também depende a produção do conhecimento necessário à formação da força de trabalho. A ação da educação escolar no sentido da emancipação limita-se ao desenvolvimento, no seu interior, daquilo que Tonet identifica como “atividades educativas emancipadoras”. Tonet (2014, p. 10) destaca cinco requisitos para a realização dessas atividades, quais sejam:

- 1) conhecimento acerca do fim a ser atingido (a emancipação humana); 2) apropriação do conhecimento acerca do processo histórico e, especificamente, da sociedade capitalista; 3) conhecimento da natureza específica da educação; 4) domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados; 5) articulação das atividades educativas com as lutas, tanto específicas como gerais, de todos os trabalhadores.

O currículo tem um importante papel na mediação do desenvolvimento dessas atividades educativas emancipadoras. Além disso, essas atividades no interior das instituições educativas apresentam um papel pedagógico importante na apropriação de conhecimentos de caráter crítico e nos processos de luta. Isso porque, mesmo aquelas ações de resistência que na imediatez não apresentam um horizonte político, podem, em momentos posteriores, converter-se em uma forma organizada de luta em torno dos conflitos da *práxis* cotidiana, mesmo que se apresentem como obstáculos à formação de uma consciência de classe.

Conforme afirma Mészáros (2007, p. 16, grifos do autor), somente uma “*mudança* verdadeiramente *fundamental* resolverá a crescente crise estrutural do modo atual de reprodução sociometabólica”. Desenvolver a crítica e a consciência sobre os determinantes político-econômico-culturais da ideologia dominante presente no conhecimento escolar do currículo sem articulá-las a uma estratégia político-ideológica materialmente fundamentada de supressão de tais contradições não ultrapassa mais do que uma formulação ideológico-abstrata no seio da sociabilidade capitalista, alimentada pelo afeto subjetivo para com as esperanças de desenvolvimento de uma liberdade ‘aparente’ e de uma emancipação nos limites da ‘consciência’ dos sujeitos singulares, moralmente

críticos. Esses são alguns dos resultados possíveis diante do limite ‘ontológico’ de realização da articulação entre currículo e emancipação na atual sociabilidade capitalista. Por isso que, segundo Lukács (2013, p. 353), Marx “chama de vulgar qualquer satisfação dentro do capitalismo, porque ela se dá por satisfeita com as barreiras que a pura sociabilidade consegue oferecer no quadro do capitalismo”.

Nossa investigação aponta, em consonância com o que afirma Marx (2010b, p. 156), que nenhuma esfera social pode se emancipar por completo “sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, como isso, sem emancipar todas as esferas” das demais esferas sociais. Todavia, isso não impede que a educação e o currículo possam operar no sentido da crítica à forma de produção e reprodução social vigente. A emancipação no sentido marxiano, ao contrário, presume a emancipação da humanidade em relação ao trabalho na forma econômica do capital. Portanto, ao pretender solucionar os conflitos da *práxis* social mediante uma estratégia de ação política restrita às mediações do complexo educacional e curricular sem a sua vinculação concreta com as contradições históricas e com as demais mediações sociais que conduzem à sua superação, a estratégia política e pedagógica de Michael Apple e Henry Giroux, apesar de apresentar importantes resultados no sentido do desenvolvimento da educação crítica, revela-se insuficiente no que diz respeito às possibilidades objetivas de emancipação humana.

Concluimos que a articulação entre currículo e emancipação, nos termos apresentados pelas produções teóricas analisadas nesta tese, tendo em vista o contexto da atual sociabilidade, mostra-se uma estratégia abstrata e, por isso, incongruente em termos políticos e pedagógicos no que tange à sua viabilidade para conduzir à emancipação humana. Além disso, o insuficiente aprofundamento nessas obras dos limites existentes na articulação entre a educação escolar e a transformação social, assim como da compreensão sobre o currículo como um complexo ideológico parcial na esfera educacional, converte-se em obstáculo à compreensão e ao desenvolvimento das verdadeiras e efetivas mediações de luta pela emancipação humana, o que acaba por contribuir, contraditoriamente, com o fortalecimento da ação das estruturas de mediação do capital.

Referências

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integra **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **PNE - Plano Nacional de Educação 2014**. v. I e II. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>> Acesso em: 10 fev. 2015.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009, Seção 1, p. 1.
- _____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento orientador. Brasília, 2009.
- _____. Decreto-Lei nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jan. 2010, edição extra, p. 2.
- _____. Decreto-Lei nº. 5840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2006, p. 7.
- _____. **Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2PZGcvh>>. Acesso em: 20 maio 2016.
- _____. Ministério da Educação. **Conae 2014: PNE na articulação do sistema nacional de educação**. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br>> Acesso em: 10 jan. 2015.
- DUAYER, Mário. Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica. **Margem Esquerda: ensaios marxistas**. n. 17, p. 88-99. São Paulo: Boitempo, 2011.
- GIROUX, Henry A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: para além das teorias de reprodução**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- _____. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- LUCKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. II.
- _____. **Para uma Ontologia do Ser Social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. II.
- MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

- _____. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.
- _____. **Grundisses**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- _____. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico**: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. **Reformas de Ensino, Modernização Administrada**: a experiência de Francisco Campos. Florianópolis: UFSC, 2000.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, Marisa V. (Org.). **O currículo nos limiães do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 11-36.
- _____. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo**: Teoria e Práxis. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.
- PERES, Elisandra de Souza. **Limites e possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina**: uma análise histórico-filosófica. 2008. 94f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2008.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHEFFLER, Israel. **A Linguagem da Educação**. São Paulo: Saraiva, 1974.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Inijuí, 2005.
- _____. **Método Científico**. Maceió: Mimeo, 2012.
- _____. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.
- _____. Atividades Educativas Emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.
- TORRIGLIA, Patrícia Laura. **A Formação Docente no Contexto Histórico Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina**. 2014. 286f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2004.
- _____. **Conhecimento Da Realidade**: os sem sentidos em uma ‘sociedade do conhecimento’. 2015. (Mimeo).

TUMOLO, Paulo S. O Trabalho na Forma Social do Capital e o Trabalho como Princípio Educativo: uma articulação possível? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, jan./abr. 2005.

_____. Trabalho, Educação e Perspectiva Histórica da Classe Trabalhadora: continuando o debate. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 16, p. 443-482, 2011.

5 - A didática e seus nexos com a Educação Infantil e o ensino: alguns apontamentos acerca da construção do objeto

Débora Cristina de Sampaio Peixe

Introdução

O presente texto é parte integrante de nosso estudo doutoral,¹ que se caracterizou como uma investigação teórica e empírica desenvolvida à luz do Materialismo Dialético, da Ontologia Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

O objetivo geral da referida investigação foi conhecer as principais concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000-2014. Para tal, ressaltamos alguns aspectos primordiais relacionados ao processo histórico da constituição da Educação Infantil e a gênese da didática, além de mapear e analisar as publicações (teses e dissertações) nas bases de dados selecionadas² e as concepções de didática expressas nas diferentes perspectivas da área.

Consideramos, por intermédio de nossa pesquisa, que as diferentes concepções de didática identificadas nas publicações alicerçam-se em diferentes bases teórico-metodológicas, em sua maioria marcada pelo ecletismo de ideias. Compreendemos ainda que a didática – teoria geral do ensino –, à luz dos pressupostos ontometodológicos, pode conferir à dialética unidade entre a teoria e a prática na relação dos sujeitos da atividade educativa (professor e alunos).

¹ Tese intitulada Concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período de 2000-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica, linha Trabalho e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC), defendida em abril de 2018, sob orientação da Dr.^a Patrícia Laura Torriglia.

² Utilizamos como bases de dados neste estudo: a Bibliografia Anotada – produzida no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica entre o Ministério de Educação (MEC) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); a Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; o Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino e a ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, **GT 04** de Didática, **GT 07** de 0 a 6 anos e **GT 09** de Trabalho e Educação.

As bases teórico-metodológicas que ancoraram nossa investigação e nortearam nossas escolhas ao longo do percurso investigativo nos conduziram à elaboração da seguinte tese:

[...] o professor, por meio de uma concepção de didática vinculada à Teoria da Atividade, considerando a atividade de ensino e de aprendizagem, pode contribuir efetivamente, a partir do planejamento de ensino e da mediação do conhecimento histórica e culturalmente produzido pela generidade humana, para o desenvolvimento das máximas qualidades do homem desde a Educação Infantil. (PEIXE, 2018, p. 36).

Apresentamos neste capítulo o itinerário metodológico e alguns resultados produzidos na pesquisa, destacando alguns dos principais referentes que fundamentaram nossa investigação: Lukács, Klingberg, Tomaschewsky e Savin, dentre outros.

Apontamentos correspondentes ao método ontogenético e às questões concernentes à didática na Educação Infantil

Iniciamos nossa pesquisa ressaltando a instigante pergunta formulada por Cisne (2014, p. 285) em sua tese: “Há uma didática para a Educação Infantil?”.

Debruçamo-nos sobre a especificidade da Didática na Educação Infantil, sobretudo as concepções de didática e a unidade teoria e prática na relação estabelecida entre os sujeitos dessa primeira etapa da Educação Básica (professor e alunos), compreendendo que:

[...] o professor de educação infantil precisa de uma sólida formação, estar atento e em movimento de pesquisa constante, mas basicamente precisa ter clareza da teoria que subsidia sua prática docente, da ontologia que sustenta sua teoria, e, nesse aspecto, concordamos com Moraes (2007), quando explicita que a teoria tem consequências, como também a prática, já que elas se imbricam e se efetivam em ações e atividades que envolvem escolhas. Sabemos, pelo percurso dos estudos por nós realizados, da necessidade de uma crítica a um presente que pretende cercar os processos que levam a conhecimentos aprofundados, implicando desterrar as teorias que demonstram as imensas possibilidades da capacidade humana de criar, imaginar e potencializar “asas”, para, assim, não somente conhecer, mas também transformar o existente. (CISNE, 2014, p. 302).

Assim, preocupamo-nos em aprofundar a gênese da didática, dos processos relacionados à cognição humana e suas relações com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento. Segundo Tomaschewsky (1966, p. 34):

Cada ser viviente está indivisiblemente unido con su medio ambiente, en el cual encuentra las condiciones para su vida. El organismo de cada ser viviente y sus condiciones de vida en este medio constituyen una unidad. Si se le retira a un organismo su medio ambiente, sus condiciones de vida en este medio, muere. También el hombre depende de ciertas condiciones de vida naturales y sociales que forman su medio ambiente, y está sujeto a los principios que rigen su cambio y desarrollo. Así, para cada organismo es cuestión de vida o muerte adaptarse a los principios que rigen en su medio ambiente, restablecer continuamente el equilibrio entre el y el ambiente.

O autor pontua sobre a importância de conhecer adequadamente a realidade a fim de poder ajustar-se a ela. Quanto mais desenvolvido é o ser, mas complexa é sua vida e mais profundo seu conhecimento do real. O homem, transforma a natureza com o auxílio de ferramentas, apropria-se de sua matéria de acordo com suas necessidades (TOMASCHEWSKY, 1966). Vimos com Marx (2010) que o processo de trabalho refere-se à atividade orientada com a finalidade de produzir valores de uso, à apropriação da natureza para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo do homem com a natureza e de produção e reprodução da vida, comum a todas as suas formas sociais.

O ato de conhecer implica refletir a realidade no cérebro humano. Os objetos, fenômenos e as transformações naturais e sociais constituem-se em objeto de cognição que atua sobre os sentidos e produz uma representação no cérebro. Tomaschewsky (1966) pergunta se é possível que o homem conheça a realidade corretamente e explica que:

La realidad se mueve y se desarrolla según con principios relativamente estables, y estas transformaciones son objetivas e independientes de la conciencia humana. La posibilidad de penetrar en la esencia de la realidad está dada por el objeto mismo, por el hecho de que estos principios forman la esencia de la realidad y se presentan directamente en los fenómenos aislados de manera que tanto la realidad compleja como los principios fundamentales subyacentes pueden ser reflejados por la conciencia humana. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 36).

O autor enfatiza a importância do cérebro nesse processo:

El cerebro, el organo de cognición más elevado, atributo del hombre, es producto de la larga historia de desarrollo de las especies biológicas. Se ha formado por una necesidad natural de acuerdo con las exigencias de la realidad y ha adquirido la estructura y la organización que le permiten cumplir su función de órgano reflexivo, y mantener al hombre en su medio ambiente natural y social. La seguridad en el acto cognoscitivo se demuestra cada día en la vida práctica de los hombres. La práctica permite al sujeto la posibilidad de profundizar en el conocimiento de la verdad. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 36).

Para o autor, o homem relaciona-se com os objetos, conhece as suas propriedades “*porque los transforma y se los apropria. La actividad productiva del hombre es, sobre todo, la que le permite adquirir conocimientos fundamentales sobre los objetos y procesos de la naturaleza y la sociedad*”³ (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 36). Por sua vez, Engels (1963, p. 275) afirma que “graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados”. Para o autor, esse processo do trabalho constitui-se em uma “condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 1963, p. 269)⁴.

No que se refere especificamente ao ensino e à didática, Klingberg (1978, p. 44) esclarece que melhor entenderemos se nos voltarmos sobre a origem do didático:

Ya es harto conocido que generalmente una cosa se puede concebir (o se concibe mejor), cuando se conoce su historia. Pero no queremos hablar aquí de una historia de la didáctica, ya que esto no es asunto nuestro, más bien hay que preguntarse de donde proviene lo didáctico, de donde proviene el problema didáctico?; quién “lo trajo al mundo”?; ¿qué tipo de fenómeno es éste, en el que tenemos que intervenir nosotros los didactas, los maestros?; ¿ dónde radican sus raíces?; ¿dónde radican el origen y las fuentes del problema didáctico?

O autor enfatiza alguns aspectos pertinentes. Um desses aspectos diz respeito ao modo como tem se desenvolvido historicamente o problema didático

³ Para melhor entender a gênese da categoria trabalho, vide o capítulo O trabalho, de Lukács (2013).

⁴ Indicamos o estudo d’O Capital, de Marx, a fim de aprofundar a questão sobre o trabalho no modo de produção capitalista, no qual assume outros contornos.

e sublinha que é preciso discernir, primeiramente, o desenvolvimento do didático como fenômeno no processo histórico-social e também a formação e desenvolvimento do problema didático como teoria, isto é, a gênese da formação da teoria didática, que tem ocupado lugar depois da constituição de fenômenos didáticos no processo histórico-social. Klingberg (1978) afirma que na comunidade primitiva já havia indícios desses fenômenos, mas eles não estavam completamente desenvolvidos, tampouco eram institucionalizados. Um exemplo seria a inclusão de crianças na atividade dos adultos: iniciada por uma simples imitação, passa pela tomada de iniciativa até chegar a uma direção mais ou menos consciente. Segundo o autor:

[...] a raíz histórica de la enseñanza (en el sentido más estricto) parece radicar allí donde fue necesario transmitir experiencia generalizada a la nueva generación. Con ello hemos mostrado una característica esencial de la enseñanza desde su origen histórico, el resumen de procesos de aprendizaje “naturales”, la transmisión y asimilación de teorías, normas generales, principios, etcétera. (KLINGBERG, 1978, p. 46).

A didática relaciona-se com a *práxis*. Ensinar e aprender estão intimamente articulados com a atividade do trabalho, que percorreu um longo percurso de desenvolvimento e complexificação. Lukács (2013, p. 44) assevera que:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social.

Compreendemos, como o autor, que essa inter-relação foi imprescindível e, seguramente, não temos condições de tratar desse complexo aqui. Assim, apenas pontuamos alguns elementos vinculados à relação entre ensinar e aprender que estão profundamente conectados com a gênese do processo de cognição humana, coincidindo com a própria gênese do trabalho humano⁵. Para Lukács (2010, p. 46):

⁵ Sugerimos a leitura do texto O trabalho como pôr teleológico para aprofundar esse ponto. O texto encontra-se na segunda parte, “Os complexos de problemas mais importantes”, capítulo I, da obra O trabalho, de Lukács (2013, p. 39-158).

O trabalho – base fundadora de toda socialização humana, mesmo da mais primitiva – destaca tendencialmente o ser humano da esfera das necessidades biológicas mais puramente espontâneas e de sua satisfação apenas biológica, tornando determinantes em seu lugar, os pores teleológicos, que, por sua natureza, assumem de imediato um caráter alternativo, são necessários desde o primeiro instante reguladores sociais que regulamentem as decisões alternativas que estabelecem os conteúdos da teleologia conforme as respectivas necessidades sociais vitais.

O trabalho é a categoria fundante do ser social, e sua gênese coaduna-se a uma nova esfera do ser. Os homens, por meio do trabalho, apropriaram-se dos meios de subsistência provenientes da natureza e dedicaram-se à caça, por exemplo. As crianças, desde cedo, participavam desta e de muitas outras atividades com os adultos.

Savin (1976) reitera que o trabalho criou o próprio homem, cujas primeiras habilidades foram sendo transmitidas às gerações futuras. Num primeiro momento, o conhecimento (que foi configurando a educação) era transmitido em meio ao próprio processo de trabalho. Com a complexificação da sociedade, os homens com maior acúmulo de experiências e conhecimento dedicaram-se à educação das novas gerações, e paulatinamente as escolas foram surgindo.

Savin (1976, p. 63), a respeito do ensino, explica que cada nova geração se apropria da experiência da geração passada e galga novos caminhos nos fundamentos da ciência, da técnica e da vida social. Segundo ele, instrumentalizar as novas gerações é a tarefa mais importante do ensino, e os problemas teóricos de conteúdo na instrução e no ensino, suas formas e métodos são objeto da didática, parte essencial da Pedagogia.

A educação “*comprende todo el proceso de formación del individuo y su preparación, para participar activamente en la vida productiva y cultural. [...] comprende la influencia de todo el modo de vida sobre el hombre, así como la enseñanza y el aprendizaje*” (SAVIN, 1976, p. 9). Lukács (2013) destaca que precisamos compreender a educação tanto em seu sentido *lato* como em seu sentido restrito. O autor assevera:

É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. Naturalmente, também para isso há certas analogias nas espécies animais superiores. Estas, contudo, empalidecem quando ponderamos que o auxílio que os animais adultos dão aos seus filhotes se reduz à apropriação de uma vez por todas, com a destreza correspondente à espécie, de certos

comportamentos que permanecem indispensáveis por toda a sua vida. **Porém, o essencial da educação dos homens, pelo contrário, consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida.** Isso significa duas coisas: em primeiro lugar, que a educação do homem – concebida no sentido mais amplo possível – nunca estará realmente concluída. **Sua vida, dependendo das circunstâncias, pode terminar numa sociedade de tipo bem diferente e que lhe coloca exigências totalmente distintas daquelas, para as quais a sua educação – no sentido estrito – o preparou.** (LUKÁCS, 2013, p. 176, grifos nossos).

Tal especificidade do ser social, que transcende a ideia de ‘não compreendo mais o mundo’, vai fortalecendo-se com a necessidade da atividade objetivamente orientada, a fim de que as gerações se apropriem da cultura de seu tempo. Importante destacar que Savin apregoa que o termo “instrução” é compreendido como: *“significado de la actividad objetivamente orientada, vinculada con la iniciación del hombre en la cultura y los conocimientos [...]. Una manera importante de adquirir instrucción es la enseñanza”*. (SAVIN, 1976, p. 10)

Para o autor, o ensino *“es el proceso pedagógico de armar a los alumnos con conocimientos, habilidades y hábitos, de influir sobre su conciencia y conducta, el proceso de la actividad cognoscitiva viva de los alumnos y de su desarrollo multifacético”* (SAVIN, 1976, p. 10). A educação, a instrução e o ensino:

[...] están estrechamente relacionadas entre sí. La actividad docente está dirigida a la formación de determinadas cualidades del hombre. La actividad educativa también encierra el elemento de la instrucción, y profundiza y amplía los conocimientos de los niños acerca de la vida que les rodea. Al hacer una diferenciación de los conceptos básicos, la pedagogía soviética ve el proceso pedagógico como único e íntegro. (SAVIN, 1976, p. 10).

É possível falar em educação sem falar de ensino ou de aprendizagem? Como definir o pedagógico senão como uma síntese desses elementos constitutivos da educação? Klingberg (1978) explicita que o ensino é sempre um processo de ensino e aprendizagem em que se relacionam professor (ensino) e alunos (aprendizagem). O autor defende que precisamos insistir nessa qualidade do trabalho pedagógico tendo a clareza de que não se trata simplesmente de uma forma de organização do ensino e da aprendizagem. O ensino contribui essencialmente para o desenvolvimento da personalidade, para a instrução e educação dos homens e, além disso, constitui-se, dentre outros, em “campo

fundamental” da instrução e educação socialista⁶ (KLINGBERG, 1978). O ensino, no cerne do trabalho pedagógico, considera a instrução e a educação como suas duas “*funciones principales, unidas dialécticamente entre sí y al servicio de las cuales está*” (KLINGBERG, 1978, p. 14). Para o autor:

[...] son fenómenos sociales que se manifiestan principalmente en la escuela, pero que no se limitan a ella. La instrucción y la educación son fenómenos y procesos sociales y universales que, junto con la escuela, se manifiestan también en el seno de la familia, en las instituciones de la educación preescolar⁷, en los centros de producción socializados, en la organización infantil y juvenil, así como en otras organizaciones [...]. (KLINGBERG, 1978. p. 15)

Para Klingberg (1978), ambos, professor e aluno, instruem-se, educam-se e formam-se na atividade. O processo de instrução e educação é sempre um processo de autoformação e autoeducação, sendo o professor o dirigente, levando em conta sua responsabilidade social, experiência, conhecimento e capacidade pedagógica.

O autor concorda com a ideia de que o aluno não é mero objeto de influências docentes, mas sobretudo um sujeito do processo de instrução e educação. Ele afirma que o “[...] *buen maestro conoce las capacidades creadoras de sus alumnos, y en diversas formas trata de activar estas capacidades propias del alumno y de hacerlas útil a la enseñanza*” (KLINGBERG, 1978, p. 25).

Por essa via, Tomaschewsky (1966) lança mão de alguns aspectos que vão ao encontro dessa ideia, ressaltando que as necessidades sociais não são o único fator que determina o ensino das crianças e que é primordial reconhecer os princípios do seu desenvolvimento físico e psíquico. Para ele, a criança não é mero objeto do ensino, pois é um ser ativo, guiado por desejos e sentimentos, portanto deve ser considerada pelo professor como uma personalidade que aprende de forma criadora, a quem é fulcral conhecer, a fim de planejar o ensino, visando a uma preparação pedagógica orientada à atividade social subsequente nas esferas

⁶ Aqui, o autor remete à publicação de Honekher, Enseñamos y aprendemos en el espíritu de Lenin. En Discurso del Ministro de Instrucción Pública en el VII Congreso Pedagógico. Pädagogik, p. 721, folleto 8, 1970.

⁷ Percebemos que, em referência à pré-escola, esse nível de educação tem uma especificidade. Não se trata da escola nos moldes do Ensino Fundamental, mas sim da escola que se destaca como uma instituição para crianças até cinco anos, com suas singularidades próprias.

econômica, política e cultural. O autor compreende que a personalidade humana se desenvolve somente em atividade, em meio ao contexto em que se inscreve, a fim de superá-lo. Reside aqui a relevância dessa relação, por meio da aprendizagem ativa e criadora da criança, tendo o professor como mediador, por intermédio do ensino.

Para reconocer los principios del proceso de enseñanza y poderlos guiar correctamente, hay que investigar no solo la actividad del maestro, sino también la del alumno. Hay que ver no únicamente lo que el maestro tiene que hacer, qué medidas didácticas tiene que tomar para transmitirle a los escolares el contenido, qué efectos tiene sus propias actividades y los medios didácticos que utiliza el maestro en el desarrollo de la personalidad del alumno. La clase hay que comprenderla siempre como un proceso de actividad conjunta del maestro y el alumno [...]. La enseñanza y el aprendizaje no tienen lugar independiente y separadamente una del otro, sino que la enseñanza del maestro y el aprendizaje del discípulo se influyen y estimulan recíprocamente. El alumno aprende siempre mejor y con más éxito e independencia a través de la polifacética dirección del maestro. Su aprendizaje toma continuamente formas más complejas. Al mismo tiempo, la actividad docente del maestro se hace más diferenciada y multiforme adaptándose en sus formas a las reacciones cada vez más complejas del discípulo; mientras mayor se hace la independencia del alumno, menor es la orientación directa del maestro. Para penetrar teóricamente en la dialéctica del proceso de instrucción, es todavía necesario realizar un amplio trabajo de investigación. (TOMASCHEWSKY, 1966, p. 21).

Conforme preconiza o autor, é possível investigar objetivamente o processo de ensino e, certamente, não o temos suficientemente investigado, o que não nos autoriza a concluir que ele não seja cognoscível. Desse modo, Tomaszewsky assevera que a didática tem a possibilidade de desvelar uma multiplicidade de problemas teóricos de grande envergadura. Para tal, cabe a ela determinar os fins e os objetivos do ensino; depurar o processo de ensino em sua forma geral e capturar suas legalidades nesse processo. Cabe ainda definir princípios para o trabalho docente, averiguar quais conteúdos são relacionados ao período de desenvolvimento das crianças, bem como as diversas atividades articuladas que sejam passíveis de serem realizadas.

O autor aponta ainda que à didática cabe formular os princípios fundamentais da organização da aprendizagem das crianças, aviando os métodos e os distintos trajetos pelos quais as crianças podem ser guiadas, com o propósito de alcançar os objetivos delineados e também de orientar quais ferramentas podem ser usadas para tal. Eis aqui, conforme expressa o autor, o objeto da

didática. É tarefa do professor firmar as bases para a realização ulterior de um conjunto de fins e objetivos na continuidade dos diferentes níveis da escolaridade.

Sob esta mesma ótica, Klingberg (1978) informa que, além da didática, há as diferentes metodologias, como a metodologia do ensino de matemática, dentre outras. Para o autor, enquanto as metodologias se voltam à análise das questões do ensino de uma dada disciplina, o objeto da didática é de caráter geral. Há uma relação recíproca, integradora entre a didática e as metodologias: as metodologias são algumas das bases mais importantes da didática, e a didática, ao generalizar os resultados das metodologias e de outras ciências, é uma das bases essenciais das metodologias.

A Didática Geral tem se desenvolvido e se constituído de forma a contribuir com os problemas específicos das distintas metodologias naquilo que pode ser discutido e negociado e naquilo que é condição. Para ensinar de forma exitosa e mesmo científica, cabe ao professor conhecer profundamente a didática e as metodologias, além de dominar a teoria da educação (KLINGBERG, 1978).

Há um movimento dialético entre a *Didática Geral* e as *Didáticas Específicas* que, em unidade, constitui-se de diferentes metodologias (matemática, língua portuguesa, ciências, geografia etc.), relacionadas a distintos objetos em seu movimento histórico. As *Didáticas Específicas* encerram os elementos essenciais da *Didática Geral*.

Com base em nossa investigação, compreendemos que a **didática constitui-se como a teoria geral do ensino que reúne um conjunto de princípios de unicidade teórico-prática que serve de base e orientação ao professor para, intencionalmente, planejar o trabalho a ser desenvolvido e mediar o conhecimento historicamente produzido pela generidade humana**. Entendemos a pertinência da didática que porta o planejamento como instrumento essencial a fim de reunir conhecimentos acerca dos objetivos, conteúdos, métodos, meios e avaliação, ressaltando as seguintes indagações: o quê ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

Estas perguntas nos levam à categoria *ideologia*, que é fundamental para pensarmos a didática como teoria geral do ensino comprometida com a formação omnilateral do homem desde a mais tenra idade. Ela destaca as dimensões política e pedagógica da educação, fornecendo-nos pistas fundamentais para analisarmos

a função da didática na especificidade da Educação Infantil. Segundo Marx (1996, p. 72)

As ideias (Gedanken) da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época.[...].

É impraticável, nos limites deste texto, aprofundar devidamente a categoria *ideologia*⁸, tendo em vista sua complexidade, no entanto podemos destacar o que nos diz Lukács (2013, p. 564):

Nas ciências sociais, por exemplo, a situação social geral de que as ideias dominantes de uma sociedade são as ideias de sua classe dominante com frequência leva a uma petrificação da cientificidade e as ideologias que se opõem em termos de classe podem, na luta contra isso, pôr em marcha uma renovação e uma elevação de nível essenciais das ciências (também como ciências puras), pelo fato de a nova posição ideológica poder trazer à tona fatos, conexões, legalidades etc. até ali negligenciados. Da neutralidade ontológica das ideologias perante a objetividade gnosiologicamente exigida não decorre nem que a correção científica deve inibir o poder de persuasão da ideologia como ideologia, nem que algo surgido de modo puramente científico não possa desempenhar um grande papel ideológico.

Centramos nosso estudo nas dimensões ontometodológicas da didática a partir das contribuições do Materialismo Dialético no processo de formação do omnilateral. O autor contribui especialmente para buscarmos nos elevar acima do pensamento comum sobre a situação social de modo geral, que acaba por imobilizar a cientificidade. Compreendemos que, ainda que se contraponham umas às outras no que tange às classes, as ideologias apresentam condições de

⁸ A fim de aprofundar essa categoria fundamental, recomendamos a leitura na íntegra do Capítulo III, “O ideal e a ideologia”, da obra de Lukács (2013, p. 355-576).

fazer avançar a ciência, porque põem em marcha nexos e legalidades até então ignorados.

Para Marx (2010, p. 8):

[...] O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana; seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana, (por isso ela é precisamente tão múltipla (*vielfach*) quanto múltiplas são as determinações essenciais e atividades humanas) [...].

A formação unilateral entrelaça-se à categoria fundante do ser social – o trabalho –, e a educação sobressai-se como um princípio elementar ligado à formação integral do homem na perspectiva da emancipação humana, vislumbrando o prelúdio de uma nova sociabilidade.

A partir das pertinentes contribuições dos autores que nos serviram de referência, logramos aprofundar a gênese da didática e os conteúdos a ela concernentes, sobremaneira a teoria e a prática, a intencionalidade por meio do planejamento de ensino e a mediação do conhecimento pelo professor, bem como suas relações com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento.

A seguir, destacamos alguns aspectos do estudo empírico relativos ao levantamento e análise dos dados de nossa investigação em torno das publicações da área da Educação Infantil no período 2000-2014, suas concepções de didática e as perspectivas subjacentes.

Reunimos elementos contundentes para indicar a continuidade de estudos nessa direção, sobretudo pesquisas relacionadas à didática e ao ensino na primeira etapa da Educação Básica, considerando a escassez de investigações sobre a temática.

As publicações analisadas representam de forma expressiva o que foi produzido acerca da didática no período investigado. Nossa intenção não foi apenas a de apresentar, descrever e interpretar os dados, mas, mais do que isso, capturar as diferentes concepções a respeito da didática e compreender seu movimento. Por isso, não desnudamos nosso objeto de imediato. Foi necessário interrogá-lo em

muitos aspectos. A aparência do objeto apresenta uma primeira dimensão do real, o que nos demanda penetrar mais a fundo a fim de atingir a sua essência. Portanto, consideramos salutar capturar os nexos relacionados ao ser da didática, apreender as concepções subjacentes às publicações levantadas e o ideário que as sustenta, compreendendo suas múltiplas determinações.

No movimento da pesquisa, a partir do material empírico analisado, reiteramos o exposto por Marx (1996), de que as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes.

A didática na Educação Infantil no movimento de nossa empiria

Em nossa primeira etapa do processo de levantamento de dados, selecionamos as publicações com os descritores: “**didática**” e “**ensino**” na Educação Infantil, conforme títulos e palavras-chave indicadas nos resumos. Levantamos inicialmente 257 publicações. E, posteriormente, selecionamos **107 publicações** (teses e dissertações) com os descritores e as bases correspondentes. Inquietou-nos, logo de início, a quase inexistência, nas bases investigadas, de tais descritores no período considerado (2000-2014).

Tabela 1 – Teses e Dissertações - todas as bases (2000-2014)

Descritores	Didática		Ensino		Prática		Práxis		Planej. de Ensino		Saber Fazer		Total	
	T ⁽¹⁾	D ⁽²⁾	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D
Bases														
BA	-	-	1	1	1	16	-	-	-	-	1	1	3	18
CAPES	-	1	2	7	4	33	-	1	1	-	2	2	9	44
ANPEd	-	-	-	-	1	5	-	-	-	-	1	1	2	6
Endipe	-	-	2	2	9	7	-	-	-	-	2	3	13	12
Subtotal	-	1	5	10	15	61	-	1	1	-	6	7	27	80
Total	1		15		76		1	1	1	1	13		107	

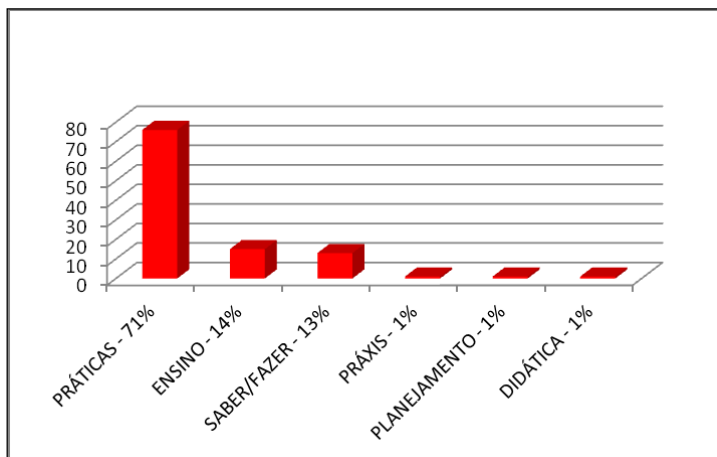
Fonte: Peixe (2018, p. 163).

Notas: ⁽¹⁾ Teses. ⁽²⁾ Dissertações

Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

Gráfico 1 – Teses e Dissertações encontradas nas Bases (2000-2014)

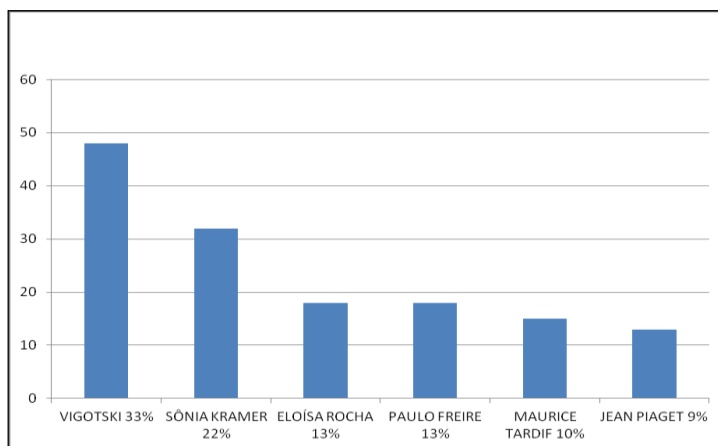


Fonte: Fonte: Peixe (2018, p. 161).

Das 107 pesquisas (teses e dissertações), inferimos que o descritor “**práticas**” foi amplamente utilizado e figurou em uma gama bastante significativa de títulos e palavras-chave de pesquisas na área da Educação Infantil: 71% destacaram em seus títulos e/ou palavras-chave o descritor “**práticas**”. Verificamos que 13% dos trabalhos utilizaram o descritor **saber-fazer**; e 14%, o descritor “**ensino**”. Apareceram modestamente os descritores “**práxis**” (1%); “**planejamento de ensino**” (1%) e “**didática**” (1%).

Ficamos instigadas a capturar o referencial utilizado nessas publicações (**Gráfico 2**), além de possíveis indícios que desvelassem a(s) perspectiva(s) adotada, sobretudo porque é também por meio das citações e dos referenciais que os pesquisadores dialogam e sustentam teoricamente seus estudos.

Gráfico 2 – Referências mais utilizadas nas bases



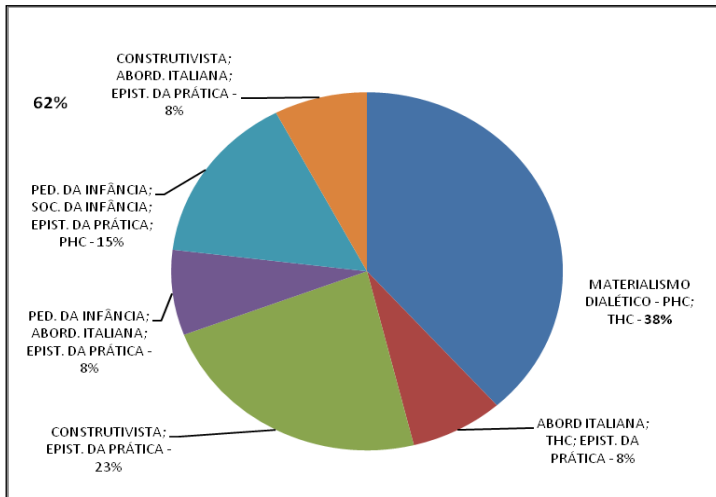
Fonte: Peixe (2018, p. 163).

A maioria dos trabalhos (33%) utilizou as contribuições de Vigotski. No entanto, observamos uma desconexão entre o uso do autor e sua base marxista - o Materialismo Dialético, perspectiva que sustenta seus estudos.

Outras referências também se destacaram, como Kramer (22%) e Rocha (13%), Freire (13%), Tardif (10%) e Piaget (9%). Verificamos um uso alargado desses referenciais sem que os pesquisadores necessariamente definissem claramente suas bases teórico-metodológicas. O problema não reside nos autores selecionados, mas sim na forma com que são utilizados.

Após a leitura dos resumos, que constituiu a etapa inicial do processo, selecionamos **13 trabalhos** (5 teses e 8 dissertações) para a análise a partir da leitura na íntegra, buscando identificar a presença e ausência do termo “didática” nas bases selecionadas. Levamos em conta as seguintes categorias analíticas: a) especificidade do trabalho docente; b) função do professor; c) instrumentos do trabalho docente; d) concepção de formação (relação teoria e prática).

Gráfico 3 – Bases teórico-metodológicas da amostra



Fonte: Peixe (2018, p. 164)

A maioria das publicações (62%), ou seja, duas teses e seis dissertações, apontou perspectivas teóricas diversas como base de seus estudos: uma tese e duas dissertações - Construtivismo e Epistemologia da Prática (23%); duas dissertações - Pedagogia da Infância, Sociologia da Infância, Epistemologia da Prática e Pedagogia Histórico Crítica - PHC - (15%); uma dissertação - Construtivismo, Abordagem Italiana e Epistemologia da Prática (8%); uma dissertação - Pedagogia da Infância, Abordagem Italiana e Epistemologia da Prática (8%); uma dissertação - Abordagem Italiana, Teoria Histórico Cultural (THC), Epistemologia da Prática (8%).

Inferimos que as publicações da amostra analisada apontaram uma combinação de didáticas relacionadas a essas bases mencionadas, evidenciando ecletismo e incongruências ao reunir perspectivas e referências tão diversas, mas devidamente afinadas com o aporte pós-moderno, marcado pelo relativismo ontológico e epistemológico, descaracterização do fazer docente, fragmentação dos conteúdos, desqualificação do ensino e desconexão entre ensino e aprendizagem.

A maior parte dos pesquisadores não aprofundou a questão da didática nas possíveis interfaces com os objetos tratados em suas pesquisas, talvez por não a

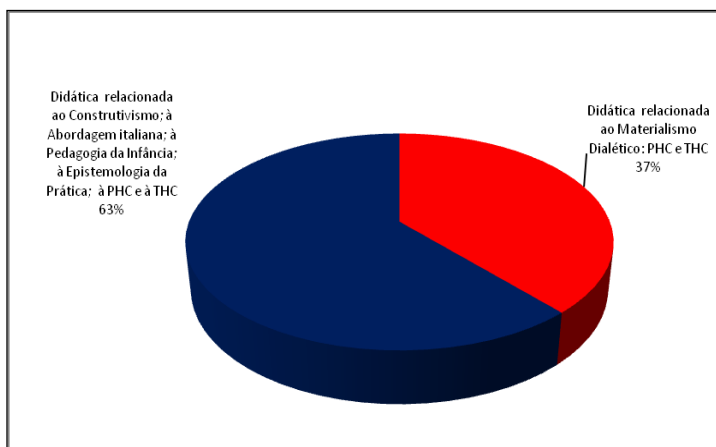
considerarem como objeto central, talvez por não reconhecerem sua relevância para o trabalho pedagógico.

A didática, entre outros termos relacionados empregados nos trabalhos, foi tratada de diferentes maneiras, de acordo com a compreensão do pesquisador e da base teórico-metodológica utilizada. O ecletismo característico da maioria das publicações obstaculizou a captura da categoria didática e de conceitos referentes a ela no bojo dos trabalhos, o que denota uma escolha dentre alternativas disponíveis aos pesquisadores.

Outros cinco trabalhos (**38%**) focalizaram seus estudos no Materialismo Dialético: Pedagogia Histórico-Crítica e Teoria Histórico-Cultural (três teses e duas dissertações). Avaliamos que tais trabalhos apresentaram uma concepção de didática diferenciada da dos demais, sobretudo porque, a partir do Método, lograram capturar mais elementos do real e conceber um trabalho pedagógico relacionado ao desenvolvimento da criança desde o nascimento, levando em consideração a periodização e a atividade guia e, assim, influenciando efetivamente a formação omnilateral a que nos referimos anteriormente.

No Gráfico 4, por sua vez, revelam-se as concepções de didática da amostra das publicações. Inferimos que as concepções de didática estão intimamente atreladas às bases teórico-metodológicas e aos referentes que fundamentam os trabalhos.

Gráfico 4 – Concepções de Didática da amostra



Fonte: Peixe (2018, p. 164)

A maioria dos trabalhos (63%), isto é, duas teses e seis dissertações, apontou uma combinação de didáticas relacionadas ao Construtivismo, à Abordagem Italiana – *Reggio Emilia*, à Epistemologia da Prática, à Pedagogia da Infância, à Teoria Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica. Este dado demonstra o ecletismo presente e a incoerência de agrupar perspectivas e referências distintas, por vezes contraditórias, mas perfeitamente sintonizadas com a agenda pós-moderna, à qual já nos referimos.

Identificamos que 37% das publicações, ou seja, três teses e duas dissertações, que, em consonância com a base do Materialismo Dialético, destacaram uma didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

No que tange à especificidade do trabalho docente, **destacamos** alguns excertos das publicações da amostra em cada eixo que apresentaram determinada concepção de homem, mundo, educação, educação infantil, criança e infância.

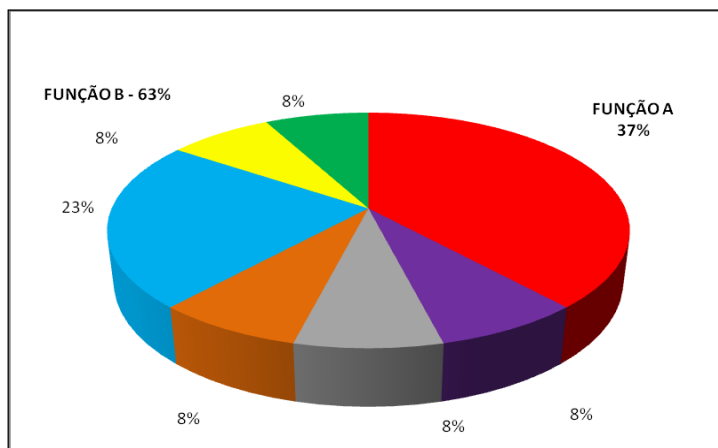
A respeito da **função do professor**, formulamos, a partir de nossa análise, algumas funções expressas nas publicações, de acordo com a base teórico-metodológica. São elas:

Função A (cinco trabalhos – três teses e duas dissertações - 37%): transmitir o conhecimento historicamente e culturalmente produzido por meio do ensino, possibilitando a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Refere-se aos trabalhos de base materialista dialética, ligados à Pedagogia Histórico-Crítica e à Teoria Histórico-Cultural.

Função B (oito trabalhos – duas teses e seis dissertações - 63%): mesclada em diferentes aspectos concernentes às perspectivas e referenciais utilizados: Construtivismo; Pedagogia da Infância; Abordagem Italiana; Epistemologia da Prática.

O Gráfico 5 ilustra o que apontamos acima:

Gráfico 5 – Função do professor



Fonte: Peixe (2018, p. 165).

Inferimos que a função do professor foi definida a partir das bases teórico-metodológicas que amparam as pesquisas. A maioria dos trabalhos apresentou uma mescla de funções, configurando nuances ligadas à Epistemologia da Prática em consonância com outros aportes teórico-metodológicos.

Tais nuances denotam uma organização da prática em torno do que Pozo (2010) denomina de uma nova cultura da aprendizagem, o que acaba por desconsiderar a função do professor como mediador do conhecimento e a atividade de ensino na sua relação dialética fundamental com a aprendizagem e o desenvolvimento.

Sobre os instrumentos do trabalho docente, reunimos um conjunto de excertos, tais como o planejamento e a documentação, que estão intimamente ligados à função do professor e à concepção de didática, pautadas em determinada perspectiva teórico-metodológica.

Verificamos que a maioria dos trabalhos – 76% (cinco teses e cinco dissertações) – destacou o planejamento de ensino no trabalho desenvolvido na Educação Infantil. Vimos também que 38% (quatro teses e uma dissertação) enfatizaram a avaliação no processo do trabalho do professor, 23% (uma tese e

duas dissertações) apontaram os registros e outros 23% (três dissertações) enfocaram na documentação.

No que se refere à concepção de formação (relação teoria e prática), constatamos que algumas das publicações analisadas pautaram-se na mesma linha eclética das bases que as orientaram, provocando-nos a pensar com que tipo de formação, de fato, poderiam contribuir de maneira eficaz.

A seguir, debruçamo-nos em alguns aspectos evidenciados na análise das publicações, a fim de identificar as concepções de didática atreladas às suas bases teórico-metodológicas. De acordo com nosso estudo, agrupamos as publicações em eixos de análise, dos quais abordaremos os seguintes: 1) *Didática calcada no Construtivismo*; 2) *Didática pautada na abordagem italiana - Reggio Emilia*; 3) *Didática baseada na Pedagogia da Infância*; 4) *Didática ligada à Epistemologia da Prática*; 5) *Didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica*; 6) *Didática vinculada à Teoria Histórico-Cultural*.

Abordaremos alguns aspectos evidenciados, considerando as categorias analíticas apresentadas, destacadas de algumas das publicações selecionadas para serem apresentadas neste texto.

No eixo que destacou a **Didática calcada no Construtivismo**, verificamos que as publicações nessa perspectiva enfatizaram que o trabalho pedagógico é pautado na construção do conhecimento. Ressaltaram a especificidade do trabalho nesta etapa e os aspectos relacionados ao desenvolvimento da criança.

Uma das dissertações esclarece que:

Segundo Becker (2001) a epistemologia genética de Piaget mostra-nos que a criança, logo que nasce, traz uma bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução. Porém, apesar de toda essa bagagem, a criança é incapaz de emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Também mostra que o meio social, por mais que condense milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a um recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Para esse autor, o sujeito humano é um projeto a ser construído, e o objeto também é um projeto a ser construído. Ambos não têm existência prévia, a *priori*: eles se constituem mutuamente, na interação, isto é, eles se constroem. (SPECHT, 2008, p. 58).

De acordo com a pesquisadora, Piaget demonstrou que, no que se refere aos progressos da inteligência de modo geral, a imitação dos movimentos realizados pelo sujeito, processo que inicia entre oito e nove meses de idade, tanto a

coordenação de esquemas quanto a constituição de ‘indícios’, oportuniza à criança “assimilar os gestos de outrem aos de seu próprio corpo, mesmo quando tais gestos permanecem invisíveis para ela. Por outra parte, as combinações de relações facilitam a acomodação de novos modelos vocais” (SPECHT, 2008, p. 43).

Nessa mesma perspectiva, Moraes (2010), que desenvolveu uma investigação acerca da Geografia na especificidade do PBL (baseada na resolução de problemas ou *Problem Based Learning*), expõe que:

Quando as práticas docentes estimulam atividades ligadas ao uso de jogos e brincadeiras, por exemplo, na Educação Básica, auxiliam os alunos a reconhecer os lugares de vivência, a partir da história da ocupação do lugar com as características do meio físico. Em qualquer brincadeira, seja a que se utiliza dos mecanismos de construção simbólica (em que se trabalha com a linguagem, simulações de situações etc.), seja a que estabelece regras, seja a que exige a prática de um exercício (realizar determinada tarefa), as crianças acabam por enfrentar problemas que mais tarde terão de saber resolver: como se organizar no meio e **como se adaptar a ele. A relação que a criança estabelecerá com o meio/sociedade será muito próxima da realidade** e estimulará a troca de opiniões, a seleção das informações e a construção de hipóteses que mais tarde ela utilizará na construção de conceitos científicos (MACEDO, 1995 e 2000), contribuindo assim para a alfabetização científica. (MORAES, 2010, p. 43, grifo nosso).

A partir do que grifamos acima, indagamos: seria mera adaptação da criança ao meio/sociedade? E a relação que a criança estabelece com o meio/sociedade seria ‘próxima’ da realidade? Não seria real? Compreendemos que as relações que a criança estabelece se dão no seio do movimento de cada estágio, apropriando-se do conhecimento, não só se adaptando ao meio mas também o transformando e sendo transformada por ele.

Nessa direção, a pesquisa de Baracho (2011) destaca a documentação que, segundo ela, conduz o professor a ser um pesquisador que experimenta hipóteses e constrói novas ideias sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, a partir de um olhar atento à prática, buscando compreender “a relação da criança com o ambiente, com os adultos, com as outras crianças na forma como constroem o conhecimento” (BARACHO, 2011, p. 50).

Segundo a pesquisadora:

Quando têm acesso à documentação, as crianças podem revisitar seus pensamentos, ideias e teorias reformulando algumas delas quando necessário, além de relembrar momentos significativos vividos durante seu processo de aprendizagem. As crianças percebem que aquilo que fazem na escola é importante e considerado pelos adultos, criando o sentimento de

pertencimento a uma comunidade. Também vão compreendendo o valor do registro como auxílio à memória. Por meio da documentação, **constroem seus relacionamentos ao participar da escuta atenta do outro, elaborando novos significados**. Além disso, quando se revisa a documentação com as crianças é possível auxiliá-las a compreender **a construção do caminho de seu conhecimento** (GANDINI; GOLDHABER, 2002), envolvendo-as em um **processo de metacognição**. (BARACHO, 2011, p. 53, grifos nossos).

A documentação é aqui associada a um processo de metacognição. Para Dantas e Rodrigues (2013), tal processo está relacionado à “consciência e ao automonitoramento do ato de aprender”. Trata-se do “processo da aprendizagem ou a apropriação e comando dos recursos internos se relacionando com os objetos externos. A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos” (DANTAS; RODRIGUES, 2013, p. 226)⁹.

Na perspectiva da psicologia cognitivista, a documentação parece ser entendida como uma ‘entidade’ que contribui para a construção, por parte da criança, de relacionamentos mediante a escuta do outro (somente da escuta?), além de auxiliar na compreensão do percurso percorrido pelo conhecimento. Por outro lado, entendemos que a documentação não é responsável pela efetivação da relação entre a criança e outros sujeitos ou entre a criança e os objetos cognoscíveis, tampouco é ela que garante a conscientização sobre o real por parte da criança. É a atividade, com a mediação do professor e a relação com o outro - o que abrange muito mais do que a escuta, envolvendo o planejamento, a documentação e outras ferramentas –, que, decididamente, faz com a criança se aproprie do conhecimento.

Azevedo (2007) discutiu em sua dissertação os fundamentos da prática de ensino de matemática, ressaltando que:

O grande desafio da Educação Infantil é desenvolver integralmente a criança a partir de **situações que são típicas da infância, num espaço pensado e organizado intencionalmente para que contemple o caráter espontâneo da atividade infantil**. Pensar na Matemática, no contexto da Educação Infantil, é evidenciar somente um dos saberes necessários para a criança se apropriar da cultura a que ela pertence. O

⁹ Cf. Dantas e Rodrigues (2013), de acordo com a literatura da Pedagogia da Aprendizagem, a partir da década de 1970, foram desenvolvidos os primeiros estudos sobre os processos metacognitivos, destacando-se o psicólogo norte-americano John Hurley Flavell, um dos fundadores da Psicologia Social Cognitiva do Desenvolvimento, que, com base na obra de Piaget, buscou compreender o modo pelas quais as crianças pensam sobre seus processos de pensamento – a metacognição.

desafio, nesse caso, é possibilitar que ela **construa as noções e conceitos matemáticos de uma maneira livre**, a partir daquilo que ela faz. Não é preciso formar adultos em miniatura para aprender matemática. É possível aprender, a partir da atividade lúdica e da exploração ativa, interpretando o mundo à medida que sua curiosidade vai sendo instigada, de uma forma que valorize suas potencialidades e a partir disso desenvolver suas linguagens. É preciso, portanto, oferecer uma formação sólida para que os professores respondam a esse desafio e exerçam sua atividade com autonomia, integridade e responsabilidade. Isso significa, no caso dos educadores infantis, ter uma concepção muito clara do que é infância e de como a atividade pedagógica no espaço da Educação Infantil deve preservá-la. (AZEVEDO, 2007, p. 188, grifos nossos).

Perguntamo-nos o que a pesquisadora quis dizer com a assertiva “situações típicas da infância **num espaço pensado e organizado intencionalmente para que contemple o caráter espontâneo da atividade infantil**”? E qual seria o desafio em possibilitar que a criança “**construa as noções e conceitos matemáticos de uma maneira livre**”?

A mesma pesquisadora, que em sua tese também discutiu o conhecimento matemático reunindo um grupo de professoras em processo de formação continuada, sugere:

[...] os professores podem criar situações nas quais as crianças pesquisem formas alternativas de medir, propiciando oportunidades para que tragam algum instrumento de casa. As atividades culinárias, de jardinagem, horticultura e vendinhas também são propícias para trabalhar medidas. Essas alternativas metodológicas podem motivar as crianças a **construírem** o conceito de medida, pois as situações-problemas que surgirem das situações podem visar à ampliação, ao aprofundamento e à **construção de novos significados para os conhecimentos matemáticos da criança**.

[...] o grupo teve a oportunidade de pensar sobre medida e fazer reflexões teóricas e **didático-metodológicas**. Reconheceram que é importante propor situações-problema que fazem as crianças realizarem medições. É possível apresentar a elas problemas práticos para que possam medir as coisas em unidades não convencionais e depois avançar para os instrumentos de unidades-padrão convencionais de medida. (AZEVEDO, 2012, p. 157, grifos nossos).

Azevedo (2012) destaca a exploração livre do material como uma das *posturas didático-pedagógicas incorporadas pelas professoras* e a ela alia à ideia de *modelos conceituais e didáticos* ressignificados por meio da reflexão da própria prática de forma colaborativa. Suas considerações acentuam uma concepção de formação e de relação entre teoria e prática a partir dos fundamentos da Epistemologia Genética, que se coaduna com uma concepção de didática que exalta o caráter espontâneo da atividade, a liberdade de construção do

conhecimento pela criança, o respeito ao seu ritmo e à sua curiosidade etc. Indagamos: que atividade e que liberdade são preconizados? Que postura didático-pedagógica e que modelos conceituais e didáticos estão sendo defendidos ao se ressaltar a aprendizagem sem mencionar o ensino e a mediação do professor? Que relação teórico-prática é apresentada no âmbito da formação e do trabalho docente?

A tese de Moraes (2010, p. 193) aponta que “[...] falta um trabalho maior com uma teoria que provoque uma mudança na prática do professor, com sugestões de intervenções possíveis, gerando saídas para o problema escolar encontrado”.

Esta pesquisadora buscou oferecer uma formação aos professores da Educação Infantil e de outros níveis da Educação Básica, de forma que eles se sentissem atuantes e refletissem sobre as questões de metodologia de ensino. Abordou a metodologia, o método de ensino e a didática. Para a pesquisadora, o trabalho em uma perspectiva mais participativa, que não esteja centrada apenas nas considerações da formadora, poderia oferecer melhor resultado ao oportunizar maior ponderação sobre as práticas cotidianas entendidas como as mais adequadas pelo coletivo de professoras. Desse modo, trabalhou “a forma de construir o pensamento científico e escolar, metodologias e didáticas de ensino, sendo o PBL uma dentre várias possibilidades. [...]” (MORAES, 2010, p. 232), nestes termos:

Tivemos uma experiência com a utilização do PBL com professores e alunos, e percebemos nela uma possibilidade de intervenção que pode contribuir na formação do aluno, não se detendo a apenas uma determinada ação, descontextualizada e sem relação com a capacidade dos alunos e alheia ao que acontece fora dos muros da escola. Acreditamos que a metodologia do PBL pode ser utilizada desse ponto de vista. Apresentaremos, com **finalidade didática**, seus princípios, para que, [...] possamos verificar a contribuição que essa metodologia pode dar ao ensino de maneira geral e também à educação geográfica. (MORAES, 2010, p. 63, grifo nosso).

Discorre acerca do PBL, expondo que se apoia em teorias cognitivas, percebendo na metodologia alguns princípios ligados a essas teorias, como a ideia de que o “conhecimento deve ser produzido a partir da realidade; de que a construção do conhecimento é um processo social; de que a aprendizagem é a construção e não a recepção de novos conhecimentos; e de que a escola deve motivar os alunos a investigar” (MORAES, 2010, p. 64).

Moraes (2010, p. 94) compreende que o PBL é:

[...] uma metodologia que oportuniza um meio de aprender conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes valorizadas na vida profissional, no contexto curricular; [...] um método de ensino e aprendizagem fundamentado em uma perspectiva construtivista, que permite o crescimento da autonomia do aluno e o exercício de sua cidadania. [...] uma concepção da função que a ciência deve ter na escola e no próprio ensino. Ele é, assim, uma maneira de entender o aprendizado, muito mais que um método de ensino.

Em sua dissertação, Specht (2008) ofertou uma formação para professoras da Educação Infantil, como um espaço de experimentação e vivências vocais e musicais a partir de uma prática construtivista. Envolveu atividades de criação, execução e apreciação, objetivando a descoberta e o desenvolvimento das possibilidades vocais das professoras, além da “ação e reflexão sobre o processo de aprendizagem do canto, apoiada na Epistemologia Genética de Piaget” (SPECHT, 2008, p. 21). A pesquisadora esclarece:

Penso que investigar sobre a voz do professor e seu cantar não é possível sem propor uma **situação de aprendizagem**, tampouco sem proporcionar atividades nas quais esse sujeito participe ativamente. O curso de canto que se tornou o principal objeto de investigação foi delineado pelos **processos de construção** do grupo, e a análise está sobre esse percurso. Esse curso **não é e não quer ser um método**; ele foi uma situação de aprendizagem e investigação sobre processos de aprendizagem do cantar que orientam a organização de conteúdos a serem abordados. Para tanto, apresento a importância de propor atividades como apreciação, execução, reflexão e criação que proporcionaram um espaço fértil à ação e à reflexão dos sujeitos da pesquisa.

Esse modo de olhar e investigar o processo possibilitou a construção do curso ensino do canto segundo uma abordagem construtivista, a reflexão e a análise dos conteúdos e das estratégias trabalhadas, proporcionando um espaço fértil de educação e **construção de conhecimentos**. (SPECHT, 2008, p. 70, grifos nossos).

Compreendemos que os limites do Construtivismo residem justamente na sua própria concepção filosófica, que confere sentido ao ser da didática nesta perspectiva: uma didática que se circunscreve à construção do conhecimento, à mera adaptação ao meio, entre outros elementos característicos dos fundamentos da Epistemologia Genética, cunhados por Jean Piaget e perpetuados por seus discípulos.

Outro eixo a que dedicamos nossa atenção reuniu as publicações sobre a **Didática pautada na abordagem italiana - Reggio Emilia**. Tal perspectiva

discute, entre outros elementos, os relacionamentos, a escuta e o fazer por meio de projetos. Baracho (2011, p. 16) destaca que “Cada criança era considerada única e deveria ser respeitada em seu tempo e na construção do caminho de seu conhecimento.”

Essa pesquisadora acredita que as crianças são protagonistas ativas e competentes que “buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura com os professores servindo como guias” (EDWARDS, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 27). Ela ressalta:

Essa criança completa, inteira, é um sujeito de direitos e deve ser respeitada em sua identidade e em seu ritmo de desenvolvimento e crescimento. Para essa abordagem, a criança tem grandes potenciais para a aprendizagem e constrói experiências nas quais é capaz de atribuir sentido e significado (REGGIO CHILDREN, 2011). O que ela aprende não é resultado direto do que lhe é ensinado: essa apreensão depende, em grande parte, da própria criança (MALAGUZZI, 1999). (BARACHO, 2011, p. 27).

Azevedo (2012, p. 23-24) também se fundamentou nos pressupostos da abordagem italiana:

[...] Levando em consideração a especificidade da infância e a valorização da capacidade específica de expressão que a criança tem, partimos do princípio de que criança é uma pessoa, sujeito de direitos e produtora de cultura. Faria (2005, p. 1027) afirma que “a criança é um ser humano competente, capaz de múltiplas relações, portador de história, produzido e produtor de cultura, e assim é sujeito de direitos”; por isso, ela é capaz de investigar, descobrir coisas, conhecer o mundo e aprender. Dessa forma, o professor pode potencializar e incentivar as linguagens das crianças. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

A pesquisadora alertou que diversas instituições de Educação Infantil “têm **didatizado** a atividade lúdica das crianças: as brincadeiras aparecem supercontroladas pelos professores, e muitas delas perdem a ludicidade, pela ansiedade do professor em trabalhar os conteúdos didáticos” (AZEVEDO, 2012, p. 25, grifo nosso).

Sobre a **função do professor** nessa perspectiva, diz que:

É possível trabalhar as diferentes áreas dos conhecimentos nas diversas situações nos espaços que a instituição de Educação Infantil oferece, a partir do que é próprio da infância – o brincar –, visto que devemos reconhecer a criança como sujeito de direitos que é capaz de produzir uma cultura da infância a partir do seu protagonismo – entre crianças e crianças, e crianças e adultos –, para, assim, construir sua cidadania (FARIA, 2005), isto é, as

A didática e seus nexos com a Educação Infantil e o ensino
alguns apontamentos acerca da construção do objeto

culturas infantis não aparecem naturalmente, mas se constituem nas relações sociais e com as interações e os reflexos das produções culturais e sociais. (AZEVEDO, 2012, p. 24).

A pesquisadora afirma ainda que:

[...] no universo da Educação Infantil, a intenção não é dar aulas e sim motivar a pesquisa, a investigação, a atividade da criança, a resolução de problemas, a instigação à curiosidade, ao planejamento de ações e à avaliação. É um trabalho que visa à autonomia, ao desenvolvimento das várias linguagens da criança, que não pode ser reduzido à atividades específicas de cada área com metodologia distintas. O grande desafio da atividade pedagógica na Educação Infantil é desenvolver integralmente a criança, a partir das atividades que são típicas da infância, com a exploração ativa do brincar e do jogo. A meta é ocupar intencionalmente um espaço que é de caráter espontâneo da criança. (AZEVEDO, 2007, p. 164).

Baracho (2011) sublinha que as crianças precisam explorar, criar, manipular, elaborar perguntas e hipóteses, iniciar a produção de suas próprias teorias e que “trabalhar com esta faixa etária requer como tarefa fundamental a organização dos espaços internos e externos da escola” (BARBOSA, 2007 apud BARACHO, 2011, p. 118). **O ambiente passa a ser educador** e tem uma função:

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível as suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais, as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos, passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela. (GANDINI, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 118).

A pesquisadora pontua que os espaços internos e externos precisam estar de acordo com a natureza da abordagem, “dando alta prioridade, entre outras coisas, à aprendizagem em grupo e individual, às suas competências e à necessidade de reflexão. **O ambiente é considerado o terceiro educador**” (KINNEY; WHARTON, 2009 apud BARACHO, 2011, p. 35, grifo nosso). Destacamos o que apregoa a autora a partir de Gandini (1999 apud BARACHO, 2011): **o ambiente e os objetos que o compõem são considerados educadores e, para tal, precisam ser flexíveis**. O ambiente tido como terceiro educador, a partir do sugerido acima por Kinney e Wharton (2009 apud BARACHO, 2011), coaduna-se a essa ideia.

Defendemos que o sujeito-professor tem a função precípua de ensinar, mediar o conhecimento e contribuir para a apropriação dos bens culturalmente produzidos pelas novas gerações, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Notamos uma secundarização de sua função. Se a ênfase desloca-se para o ambiente, os objetos e a comunidade, qual então seu diferencial e sua importância?

A pesquisadora entende que

[...] ao serem auxiliadas na percepção de si mesmas como autoras ou inventoras, descobrindo o prazer da investigação, as crianças têm sua motivação e interesses aumentados. **Os professores assumem então um papel de observadores-participantes, levantando questões, redirecionando atividades e mudando o modo ou intensidade de interação entre as crianças.** Ao realizar propostas com pequenos grupos (de dois a quatro integrantes), as crianças atingem a máxima eficácia comunicativa, favorecendo uma educação baseada no relacionamento, com conflitos produtivos e investigações. (MALAGUZZI, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 32, grifo nosso).

O diferencial do professor seria o de se constituir em um ‘observador-participante’? Por esse caminho, com relação ao professor, Azevedo (2012, p. 27) afirma:

Oferecendo-se como um recurso ao qual elas podem e querem recorrer, organizando o espaço, os materiais e as situações para proporcionar novas oportunidades e escolhas para a aprendizagem, ajudando as crianças a explorar as muitas linguagens diferentes que estão a elas disponíveis, ouvindo e observando as crianças, levando a sério suas ideias e teorias, mas também preparando para desafiar, tanto sob a forma de novas questões, informações e discussões, como sob a forma de novos materiais e técnicas. (MOSS; DAHLBERG; PENCE, 2003 apud AZEVEDO, 2012, p. 27, grifo nosso).

O diferencial do professor seria o de figurar como mero recurso? Assim ele é destituído de sua condição de sujeito para ser alocado como objeto que aguarda ser requisitado, aquele que, na nossa distinta compreensão, é o ser que se constitui em movimento, cuja função vai muito além de ser mero expectador ou observador do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Conforme expõe Baracho (2011, p. 219):

Neste percurso, entendemos a prática de documentação como instrumento que possibilita a construção de novos conhecimentos pelos professores. Cria-se um espaço para a reflexão e o debate dentro da escola, e as práticas podem

A didática e seus nexos com a Educação Infantil e o ensino
alguns apontamentos acerca da construção do objeto

ser revistas e ressignificadas com vistas a melhorias no processo ensino e aprendizagem, sendo estratégia de formação continuada a ser empregada pelos gestores. Por meio dela, é possível realizar uma forma de diálogo entre crianças, professores e famílias, no qual a relação possibilita a construção de novos conhecimentos e significados sobre as crianças pequenas e as práticas docentes.

Além disso, explica que, em *Reggio Emilia*, teoria e prática estão sempre articuladas. A primeira busca ajudar os professores na compreensão dos problemas; todavia, é só por meio da prática que uma teoria pode ter sucesso. “Os professores são vistos como capazes de produzir experiências educacionais para as crianças e, em seguida, transformar-se em sujeito e objeto de uma reflexão crítica: espera-se que ele torne-se um intérprete do fenômeno educacional” (EDWARDS, 1999 apud BARACHO, 2011, p. 36).

Baracho (2011) relata que Malaguzzi defendia a ideia de que a formação se constitui nas relações, e somente com essa garantia podemos pensar em um professor que saiba respeitar os espaços das crianças.

Assim, da mesma forma que acreditava na criança capaz, acreditava no educador capaz. [...]

Estudando em conjunto com os professores suas documentações, levava-os a perceber uma forma diferente de estar com as crianças, respeitando seu espaço de protagonistas e valorizando o processo vivido e sua exposição. Lóris analisava as intervenções realizadas pelos professores e eliminava das documentações indícios da presença de um **adulto dominante**, que podia aparecer em um gesto ou expressão invasiva (HOYUELLOS, 2006). As críticas que tecia às documentações visavam ao processo de formação dos educadores (HOYUELLOS, 2006; AZEVEDO, 2009), pois acreditava que estas eram uma ferramenta eficiente para confrontar ideias publicamente e, dessa forma, construir um conhecimento compartilhado. (BARACHO, 2011, p. 42, grifo nosso).

Entendemos que, na relação em que o mais experiente realiza a mediação com o menos experiente, pode existir um caráter de dominação, nos termos do ‘adulto dominante’. Ainda que ocorra a partir de uma compreensão de educação e ensino que instaura relações de poder, muito mais do que de desenvolvimento, respeito e compromisso com o outro.

Uma parcela das publicações baseou-se na perspectiva da Pedagogia da Infância. Ciriaco, um dos pesquisadores, valeu-se das contribuições de Rocha (2000), apontando algumas peculiaridades sobre a Educação Infantil:

Na educação das crianças menores de 6 anos em creches e pré-escolas, as relações culturais, sociais e familiares têm uma dimensão ainda maior no ato pedagógico. Apesar do compromisso com um “resultado escolar” que a escola prioriza e que, em geral, resulta numa padronização, estão em jogo na Educação Infantil as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir. Se tomar a escola como local privilegiado para a formação significa partir do “*conhecimento do mais sistemático e desenvolvido*” para entender “*o menos sistemático e desenvolvido*” (FREITAS, 1995, p. 38), fazer o movimento inverso pode revelar características e peculiaridades de outros contextos educativos em processo de constituição. Esta convicção me leva a compreender que cada uma dessas instituições (escola e pré-escola) detém especificidades próprias relacionadas a sua história, organização, finalidade, etc., que merecem abordagens específicas. (ROCHA, 2000, grifos da autora apud CIRÍACO, 2012, p. 70).

Ciríaco (2012) apresenta várias passagens em que traz o ensino da Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino Fundamental, sinalizando em diferentes momentos sua concepção de didática:

[...] é primordial considerar duas questões importantes: 1^a) é preciso compreender como o processo de desenvolvimento infantil ocorre assim como a aprendizagem da criança de seis anos se realiza. É preciso ainda que se conheçam as características físicas, psíquicas, cognitivas e sociais das crianças, para que posteriormente por meio dessas concepções os professores que ensinam Matemática no primeiro ano do Ensino Fundamental possam elaborar não só uma listagem de conteúdos, mas também uma proposta **didático-pedagógica** que possa vir a contribuir para desenvolver o raciocínio lógico das crianças com quem trabalharão, por meio dos conceitos matemáticos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo; 2^o é necessário pensar em conteúdos e aprendizagens diferentes das que vinham sendo realizadas na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, é hora de (re) pensar o currículo matemático com vista a melhor resposta sobre o que ensinar de Matemática à essas crianças. (CIRÍACO, 2012, p. 47, grifo nosso).

Com relação aos processos referentes ao ensino e à aprendizagem, destacamos o que dizem Rocha, Lessa e Simão (2016):

A limitação do uso de termos vinculados a perspectivas educacionais conservadoras constrange a construção de possibilidades educativas. Exemplo disso pode-se ver em usos que se tem feito em torno da noção de aprendizagem, já suprimida e despolarizada da ideia de ensino, porém, esvaziada de sentido. Nesta direção, percebemos que a noção, ainda que despolarizada, continua a carregar em si uma semântica que está vinculada a conservadorismo a ponto que acaba por reduzir os direitos das crianças, nos seus sentidos mais amplos, a direitos a aprendizagem, limitando o sentido educativo a aprendizagens específicas. Ou seja, mantém uma tradição escolar de reduzir a formação cultural a versão escolar de

A didática e seus nexos com a Educação Infantil e o ensino
alguns apontamentos acerca da construção do objeto

conhecimento. Permanece, ainda, no âmbito pedagógico, uma concepção restrita de desenvolvimento e aprendizagem, centrada em concepções clássicas e conservadoras de socialização e na criança individual e universal. A aproximação com a interlocução disciplinar (os processos de socialização, dando ênfase ao confronto de lógicas, e a questão da experiência) tem indicado a necessidade de uma recolocação e de uma ressignificação do sentido que escola, ensino e aprendizagem têm assumido quando não rompem com essas concepções clássicas e conservadoras.

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências, sem o caráter de uma finalidade cumulativa ou de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 45-46).

Caberiam as seguintes perguntas: a aprendizagem é uma via de mão única? A faixa etária é determinante? A aprendizagem ocorre apartada do ensino? E como ocorre a relação entre crianças e adultos na apropriação do conhecimento? Se não há ensino, como falar em didática? Se a didática não é o campo mediador entre o conhecimento histórico e culturalmente produzido e o professor e os alunos, qual seria esse campo? Se não há relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento na apropriação do conhecimento, que relação está posta?

A consolidação de uma Pedagogia da Infância, conforme Rocha, Lessa e Simão (2016), extrapola uma “didática para a Educação Infantil”. Vale ressaltar aqui o que preconizam as autoras:

A crítica que temos definido como antecipação da escolarização não se identifica, como vimos até aqui, com qualquer negação da função de formação intelectual das crianças e da apropriação de outros saberes, mas exige uma centralidade no adensamento e diversificação das experiências infantis.

Optamos por uma **imaginação pedagógica** que dê conta das demandas contemporâneas em torno desses pressupostos - da horizontalidade da relação educativa, das crianças como partícipes dessa relação, dos direitos das crianças, de um projeto educativo que estabeleça a mediação entre as culturas infantis e a cultura mais ampla. Tal é necessário para compreender o processo educativo como parte de um contexto mais amplo que se dá no âmbito de um processo de relação social, de cultura e de socialização. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 45-46, grifo nosso).

No que se refere à formação do professor e sua relação com a teoria e a prática, Ciriaco acredita que os cursos de Pedagogia precisam de uma reorganização, levando em consideração que há peculiaridades entre ser professor de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Revela que os resultados obtidos em sua investigação fizeram nascer e fortaleceram “a crença e a defesa de uma urgência para a educação nacional: a criação de um movimento por uma

‘**Pedagogia para a infância**’¹⁰ e, conseqüentemente, por um profissional para a Educação Infantil” (CIRÍACO, 2012, p. 298, grifo do autor).

Nessa perspectiva, ressaltamos o que expõem Rocha; Lessa e Simão (2016):

Nesta direção é que [...] temos insistido na necessidade de construção e consolidação de uma Pedagogia própria para a educação das crianças pequenas, considerando as configurações que a infância e as próprias instituições que se tornam corresponsáveis por sua educação passam a assumir contemporaneamente. Falamos numa Pedagogia que se volte para os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais, os quais são também constitutivos de suas infâncias. [...]

Os currículos de formação de professores são exemplos da exigência desta construção teórica. Os cursos de Pedagogia¹¹, voltados para a atuação docente com crianças entre 0 a 10 anos (incluindo a educação de bebês), vêm revelando essa “nova” exigência, sobretudo quando se evidencia a insuficiência teórica presente em seus currículos e na própria formação dos professores do curso. Essa constatação demonstra a necessidade dos cursos de Pedagogia, tanto no que diz respeito aos seus currículos como à formação de seus formadores, de uma maior aproximação com as teorizações em torno da infância, ainda pouco consideradas no âmbito dos fundamentos gerais da Educação. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 35, grifo nosso).

Segundo as autoras, há dificuldade em se estabelecer uma consistente unidade teórico-prática que considere a infância como premissa, conseqüência de uma fragmentação dos cursos de formação de professores, que apartam os fundamentos da educação das metodologias de ensino (por áreas do conhecimento). Tais cursos apresentam pouca tradição de investigações das especificidades da educação de crianças na pequena infância, limitando-se a oferecer “disciplinas ‘avulsas’ no currículo, ou que dão atenção aos aspectos históricos e políticos, mas nem sempre associados às mediações com a prática e comprometidos com indicações educacionais-pedagógicas” (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 35). Ainda segundo as autoras:

A articulação teórico-prática como eixo formativo para uma Pedagogia da Infância envolve uma dimensão que temos chamado de praxiológica, uma vez que a prática é resultante da reflexão ancorada nos estudos teóricos da infância e sua educação. Ou seja, a prática é fruto da reflexão crítica sobre

¹⁰ Aspas utilizadas pelo pesquisador.

¹¹ Em nota, as autoras apontam que, no Brasil, os cursos de Pedagogia formam, sem distinção, docentes para atuação na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A didática e seus nexos com a Educação Infantil e o ensino
alguns apontamentos acerca da construção do objeto

ela própria, dando contorno para uma ação educativa orientada para as crianças, suas infâncias e contextos sociais.

Neste sentido, podemos dizer que é no âmbito dos cursos de formação inicial e continuada de professores que se revela um processo incipiente de consolidação de uma área, ou subárea, da Pedagogia da Infância, que toma como objeto de preocupação as crianças e sua educação na área das relações sociais e dos processos de apropriação e produção cultural. (ROCHA; LESSA; SIMÃO, 2016, p. 35)

Nessa perspectiva, o que o pesquisador e as autoras compreendem por Pedagogia? Por didática? Por ensino? Qual sua gênese? Quais suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento?

Nas argumentações tecidas não nos parece clara qual a origem da fragmentação dos cursos de formação de professores. Por que haveria privilégio para os enfoques cognitivistas de *caráter transmissivo e individual de ensino*, caracterizado por uma dita insuficiência na formação, bem como por um *retrocesso ou estagnação teórica*? Por que consideram que há um divórcio entre os fundamentos da educação e as metodologias de ensino (por áreas do conhecimento)? Será que uma Pedagogia da Infância, em substituição à Pedagogia, resolveria o que apontam como problema? Parece-nos que as raízes são mais profundas e intimamente vinculadas às múltiplas determinações da atual sociabilidade.

Concordamos com Torriglia (2018) sobre que não desconsideramos a peculiaridade da **Pedagogia** e sua especificidade na Educação Infantil. Também a **didática**. Ambas, teoria da educação e teoria geral do ensino, devem orientar os conhecimentos oriundos do campo da teoria da aprendizagem – os processos de ensino e de aprendizagem, que formam uma unicidade fundamental ao ato de educar e de ensinar.

Ciríaco (2012) não acredita na existência de relação direta entre os conhecimentos transmitidos na universidade e os saberes mobilizados nas práticas, atribuindo tal estado de coisas à distância entre a formação inicial e as competências demandadas para atuação na escola, espaço em que os professores deparam-se com dificuldades para conectar teoria e prática.

Tardif (2000 apud CIRÍACO, 2012, p. 76, grifo nosso) tenta explicar o que sucede:

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Deste ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, **na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer os conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente nem com os contextos concretos de exercício da função docente.**

O autor encontra uma “solução alternativa e etnográfica” para reverter o quadro, sugerindo aos pesquisadores:

[...] abandonarem seus livros e gabinetes para irem ao encontro dos espaços, onde os profissionais de ensino trabalham para ver como eles pensam e falam, como é o seu trabalho em sala de aula, como transformam os programas curriculares, como, no caso deste estudo, os professores estão adaptando a proposta curricular de ampliação do Ensino Fundamental para iniciar o trabalho com a Matemática no período que compreende a transição da pré-escola para o 1º ano, para tornar a proposta mais efetiva. (TARDIF, 2000 apud CIRÍACO, 2012, p. 77).

Nesse sentido, Ciríaco (2012, p. 77) vale-se também da Epistemologia da Prática, a fim de verificar “o que realmente o professor precisa saber para ensinar bem”, nestes termos:

[...] os conhecimentos dos professores envolvem: o saber da formação profissional, ou seja, os conhecimentos das Ciências da Educação *versus* a ideologia de uma prática pedagógica; o saber disciplinar, correspondente aos diversos campos disciplinares como, por exemplo, a Matemática, a História, Geografia, entre outros; o saber curricular, que são os objetivos, conteúdos ou métodos “[...] a partir do qual a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e da formação para a cultura erudita [...]” (TARDIF, 2007, p. 38); e por último, o saber da experiência, ou seja, o acúmulo de conhecimentos adquiridos pelos próprios professores no exercício de suas funções. A conclusão do autor sobre os saberes dos professores é a de que o saber docente não se reduz a **uma simples missão de transmissão de conhecimentos construídos historicamente, mas sim em um conjunto de experiências adquiridas ao longo do desenvolvimento profissional.** (CIRÍACO, 2012, p. 77, grifo nosso).

O pesquisador entende que a formação inicial carece de fundamentação teórica, de reflexão acerca das

[...] **práticas didático-pedagógicas** mais articuladas, de forma que possibilite uma constituição de um repertório de saberes docentes necessários à superação da diferença presente entre teoria e prática, bem como do distanciamento entre formação inicial e o cotidiano da sala de aula. (GHEDIN et al., 2008 apud CIRÍACO, 2012, p. 130, grifo nosso).

O autor concorda que um elemento fulcral da formação de professores é

[...] o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões e, principalmente, aquela que é a essência de sua atividade. Descrever e analisar as **sequências didáticas** utilizadas pelo professor, bem como as condições de sua produção são procedimentos essenciais para compreender o seu fazer pedagógico e seus condicionantes, quer sejam de ordem contextual (escola e sua organização), quer sejam aqueles ligados aos processos de formação. (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004 apud CIRÍACO, 2012, p. 147, grifo nosso).

Os autores citados por Ciríaco (2012) salientam que “[...] ensinar se faz através de uma sequência de ações respaldadas em certas normas e códigos, no geral, consagrados pela experiência do professor ou pela tradição escolar e que constituem o **contrato didático** [...]” (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004 apud CIRÍACO, 2012, p. 210, grifo nosso).

O pesquisador ressalta que o contrato didático presume que para a aquisição dos conhecimentos é necessário um programa que faça a previsão de “objetivos, situações de aprendizagem, tarefas a realizar e critérios de avaliação do aprendido. Porém, como o professor elabora esse programa e quais os critérios que utiliza na escola de procedimentos e na organização do ensino?” (CIRÍACO, 2012, p. 210).

O pesquisador entende que é necessário rever a formação de professores, no que diz respeito ao “ponto de vista interno da formação, ou seja, dos **processos didático-pedagógicos**, curricular e organizacional, aspectos esses necessários para que expressem o perfil de formação necessário a atender às demandas reais de uma escola” (CIRÍACO, 2012, p. 228, grifo nosso). Ciríaco (2012) salienta que há uma linha tênue entre os conhecimentos transmitidos na universidade e os saberes mobilizados na prática dos professores, devido à distância entre a formação inicial e as competências exigidas para atuar na escola.

Ciríaco (2012) parece apostar numa educação *light*, conforme alertaram Moraes e Torriglia (2000). Como os saberes poderiam se restringir a um mero conjunto de experiências desconectadas das questões teóricas fundamentais que

estão no bojo da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade? Que didática poderia contribuir efetivamente para este fim, a formação das máximas qualidades humanas?

Reportamo-nos aos processos de formação inicial e continuada desenvolvidos nas universidades e às possibilidades da articulação teórico-prática à luz de um método que, efetivamente, contribua com a apropriação dos conhecimentos acumulados na área. A didática, campo mediador do conhecimento, é elemento fundamental tanto nos cursos de formação de professores como na escola.

Na contramão do ideário apresentado anteriormente, está a *didática focada na Pedagogia Histórico-Crítica*, de base materialista dialética. Nessa perspectiva, Moraes (2008, p. 48) afirma que “O trabalho, atividade que determina a mediação entre o homem e a natureza, constitui a sua condição universal de humanização”. Com base nessa perspectiva, Zuquieri (2007) expõe que “o trabalho é a atividade vital humana, diferenciando os homens dos animais, isso significa: estes últimos mantêm uma relação de meio de consumo com os objetos naturais, almejando apenas a sobrevivência” (MARX, 1985 apud ZUQUIERI, 2007, p. 22).

Zuquieri (2007) apregoa que os saberes científicos produzidos ao longo da história devem ser devidamente apropriados. Desse modo, a escola deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciências), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1992 apud ZUQUIERI, 2007, p. 13). Para a pesquisadora:

A função primordial da escola é a de se projetar como uma instância socializadora do conhecimento e do saber historicamente acumulado e, para isso, o professor deve dominar alguns elementos culturais necessários para realização da tarefa de ensinar. Saviani (1992, p.23) aponta que os educadores devem nortear suas ações no sentido de atingirem três objetivos fundamentais no processo. Estes seriam: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se exprime o saber socialmente produzido, a transformação deste saber objetivo em saber escolar de uma maneira que possa ser assimilado pelos alunos e a garantia das condições necessárias para que estes não apenas se apropriem do conhecimento, mas possam elevar seu nível de compreensão da realidade histórica da sociedade em que vive. (ZUQUIERI, 2007, p. 14).

Para a Zuquieri (2007, p. 16), “o papel do professor é fundamental para o processo, sem deixar de entender que este também faz parte de uma estrutura que

determina, em forma de leis, os currículos e conteúdos da educação”. Além disso, ressalta que “cada nova geração deve se apropriar das objetivações que foram sendo aos poucos lapidadas pelas gerações passadas, um processo que permite a continuidade da história de determinada sociedade” (ZUQUIERI, 2007, p. 25).

Pasqualini (2010) explica que:

[...] uma investigação que se pretenda crítica da realidade social deve tomar como referência a *genericidade*, justamente como possibilidade de revelar o possível abismo entre a produção do gênero humano e as expressões singulares da prática social. Tal princípio nos parece ainda mais relevante em uma pesquisa como a presente, que se propõe sistematizar princípios para a organização do ensino na Educação Infantil tendo, portanto, caráter *prescritivo*. Que Educação Infantil oferecer às crianças pequenas? Na perspectiva marxista, a referência para se responder tal questão são as *máximas possibilidades de humanização* da criança pequena historicamente conquistadas pelo gênero humano [...]. (PASQUALINI, 2010, p. 56, grifos da autora).

Nesse sentido, a pesquisadora entende que:

[...] isso significa que a referência para a promoção do desenvolvimento da criança deve ser as máximas possibilidades de desenvolvimento na infância geradas historicamente pelo gênero. O termo *omnilateral*, empregado por Marx para contrapor-se ao desenvolvimento unilateral da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões. Como princípio educativo, portanto, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de suas funções afetivo-cognitivas, incluindo as sensações, percepção, atenção e memória, pensamento, imaginação, sentimentos, bem como de sua sociabilidade. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir o acesso da criança à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará evoluções em seus processos psíquicos. (PASQUALINI, 2010, p. 195).

Moraes (2008, p. 25) afirma que “diante da complexificação das relações sociais, tem-se a escola como a instituição cuja função principal é a socialização do saber sistematizado”. Segundo a pesquisadora:

[...] quanto mais complexas as relações sociais, maior é a função da educação para que os seres humanos se apropriem das objetivações produzidas pelos homens ao longo da história. Nesse sentido, o papel da educação escolar, na sociedade atual, é fundamental para a continuidade do processo histórico e a inserção dos indivíduos neste processo [...]. (MORAES, 2008, p. 25).

A pesquisadora compreende que cabe à escola oferecer as condições adequadas, como “a possibilidade de apropriação dos conhecimentos teóricos das diferentes áreas do saber” (MORAES, 2008, p. 44).

[...] para que ocorra o desenvolvimento humano faz-se necessário que os indivíduos se apropriem dos bens sócio-históricos produzidos pelos homens. A possibilidade dos indivíduos desenvolver suas capacidades humanas está relacionada com as condições objetivas para tal. Assim, a escola, por meio da sua função principal, que é a de socialização do saber sistematizado, tem papel fundamental nesse processo, no sentido de possibilitar aos indivíduos o domínio dos conhecimentos teóricos, nas diferentes áreas do saber. Os indivíduos, ao se apropriarem dos conhecimentos teóricos, desenvolvem formas mais elevadas de consciência, isto é, a aprendizagem dos conceitos provoca seu desenvolvimento psicológico. (MORAES, 2008, p. 83).

Compartilhando dessa mesma base teórico-metodológica, Pasqualini (2010, p. 77) assevera que o ensino pré-escolar:

[...] é uma prática social humana. Como uma primeira aproximação, podemos dizer que se trata do atendimento educacional de caráter coletivo destinado à criança pequena em contextos institucionais anterior a seu ingresso na escola de Ensino Fundamental. Essa prática não emergiu e se consolidou como tal casualmente, mas como parte do processo mais amplo de reprodução social. [...].

A pesquisadora defende que oportunizar o desenvolvimento das máximas qualidades humanas “é um objetivo educacional que se coaduna com os interesses dessa criança como membro de uma classe social que, na sociedade capitalista, se vê expropriada do acesso aos patrimônios do gênero humano” (PASQUALINI, 2010, p. 196).

Focalizamos excertos que expressam a compreensão dos pesquisadores a partir da **Teoria Histórico-Cultural** e reunimos indícios de suas concepções de didática. Zuquieri (2007) defende que a criança da Educação Infantil constitui-se como um ser social e histórico que participa de uma sociedade permeada por regras, valores, cultura, e seu desenvolvimento e crescimento ocorrem por meio da cultura e de seu entorno, por meio das relações humanas ocorridas neste processo. A aprendizagem acontece primeiro na família. Depois passa pela escola, cujo objetivo é oportunizar o acesso ao conhecimento formal e historicamente produzido pela sociedade. A autora compreende que a “educação é domínio engenhoso dos processos naturais do desenvolvimento. A educação não apenas influi sobre uns ou outros processos do desenvolvimento, como também reestrutura, da maneira mais essencial, todas as funções de conduta” (VIGOTSKY, 1987 apud ZUQUIERI, 2007, p. 15).

Escudeiro (2014) defende a pertinência do ensino escolar e da transmissão de conteúdos da educação sistematizada para o desenvolvimento qualitativo da memória de crianças na pré-escola. A autora afirma que:

[...] o desenvolvimento de boas condições de ensino na Educação Infantil contribui para a formação de processos mais complexos que serão exigidos, por exemplo, nas atividades de estudo das séries iniciais do Ensino Fundamental. É nesse momento em que a criança terá contato, de forma cada vez mais sistematizada, com conteúdos da Língua Portuguesa e da Matemática e precisará se apropriar deles para se alfabetizar e galgar outros e novos conhecimentos. Nesse momento, haverá a exigência da formação e do desenvolvimento de novos processos psicológicos, além de novas habilidades, como a atenção concentrada e a própria memória voluntária. (ESCUDEIRO, 2014, p. 59).

A investigação de Pasqualini (2010), que teve como objeto a prática do ensino na Educação Infantil, buscou compreender a natureza dessa prática social para além da aparência do fazer cotidiano do professor. Para a pesquisadora, as representações constituídas por meio das experiências práticas residem no campo do *pensamento empírico*, que é predominante na idade pré-escolar, sendo o pensamento teórico próprio de momentos posteriores à infância (MARTINS, 2007d apud PASQUALINI, 2010, p. 189).

A pesquisadora enfatiza que o ensino precisa possibilitar as *bases do pensamento teórico*. Para ela, promover o desenvolvimento intelectual da criança pequena nesta perspectiva significa promover o desenvolvimento do pensamento empírico e fornecer as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico. Neste sentido, afirma que é salutar ensinar à criança os processos de diferenciação e classificação e o raciocínio que se dirige do particular ao geral, típicos do pensamento empírico. Alerta, contudo, que é preciso educar seu pensamento a fim de que ela procure capturar as conexões entre os fenômenos e entender “sua origem e desenvolvimento, orientando-se do geral para o particular, ou seja, operando a partir de princípios gerais que possam explicar fenômenos particulares” (PASQUALINI, 2010, p. 189).

Percebemos que os pesquisadores cujos trabalhos foram desenvolvidos à luz da Teoria Histórico-Cultural apresentaram uma concepção de didática diferenciada da dos demais, sobretudo porque, a partir do Método, lograram capturar mais elementos do real e conceber um trabalho pedagógico na especificidade da Educação Infantil que de fato impacte o desenvolvimento da

criança, levando em consideração a periodização de seu desenvolvimento e a atividade guia.

Procuramos apresentar as diferentes concepções de didática expressas nas publicações da área. Tais concepções são conectadas à distintas bases teórico-metodológicas. Nossa compreensão é que as bases que sustentam as concepções de homem, educação, educação infantil, criança, infância, função do professor, instrumentos do trabalho docente, formação, relação teoria e prática, etc. ancoram-se em concepções de didática singulares, relativas ao tipo de homem que se quer formar e ao que tipo de sociedade para a qual será formado .

O termo didático/a e as expressões a ele relacionadas assumiram diferentes conotações, dependendo da base teórico-metodológica da tese ou dissertação. Encontramos similitudes e também diferenças no emprego do termo em alguns trabalhos que adotaram uma mesma perspectiva, ainda que, de certa maneira, o ecletismo dificultasse a captura deste conceito no cerne dos trabalhos.

Encontramos utilização variada do termo didática em um mesmo trabalho, sem maiores esclarecimentos ou aprofundamento etimológico, epistemológico e sobretudo ontológico referente à categoria. Todavia, isto por si só já implicaria uma escolha dentre diversas alternativas: que base teórico-metodológica oportuniza uma maior aproximação do real, uma maior apreensão do objeto?

Indagamo-nos

[...] qual didática na Educação Infantil tem oportunizado o ensino sistematizado e intencional, uma instrução apropriada e uma instrumentalização necessária para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas? Qual didática tem possibilitado uma atividade de ensino e uma atividade de aprendizagem desenvolvendo no cerne de uma formação omnilateral? Essa modalidade de didática precisa ser decisivamente defendida. Acreditamos que se trata de uma didática da atividade a ser desenvolvida na escola, desde a Educação infantil, que, em cada período do desenvolvimento, encontra necessidades, ações, operações, finalidades, condições de realização das finalidades, motivos muito específicos. (PEIXE, 2018, p. 419, grifo nosso)

Defendemos uma concepção de didática para a Educação Infantil no cerne de uma perspectiva teórico-metodológica que nos ofereça elementos consistentes para uma maior compreensão e captura do objeto. Defendemos uma didática ancorada no Materialismo Dialético, à luz da Ontologia Crítica, reunindo esforços teóricos e metodológicos no sentido de destacar categorias fundamentais da

Teoria-Histórico-Cultural e, sob esta base, fundamentar o que chamamos de uma **Didática da Atividade**.

Tal didática considera a comunicação afetiva com os bebês, o tato e a manipulação dos objetos e a brincadeira como atividades-guia para um ensino e uma aprendizagem desenvolvendo. Trata-se de uma Didática da Atividade a partir de uma *práxis* que busque a satisfação das necessidades coletivas humanas considerando a teleologia de uma nova sociabilidade.

Defendemos ainda uma formação que contribua para que o professor aprofunde teoricamente suas bases em torno da Psicologia Histórico-Cultural, da Pedagogia, bem como dos campos da Didática, das diferentes Metodologias do Ensino, da Antropologia, da Sociologia etc. Acreditamos que o método oportunizado pelo Materialismo Dialético confere verdadeira unicidade entre teoria e prática na *práxis* educativa, considerando a singularidade, a particularidade e a universalidade e possibilitando, sobretudo, uma aproximação cada vez maior entre a essência do objeto e o conhecimento do real, em permanente movimento.

Referências

AZEVEDO, P. D. de. **Os fundamentos da prática de ensino de Matemática de professores da Educação Infantil municipal de Presidente Prudente/SP e a formação docente**. 2007. 245f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2O8GOoG>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

AZEVEDO, P. D. de. **O conhecimento matemático na Educação Infantil: o movimento de um grupo de professoras em processo de formação continuada**. 2012. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2OEsVIv>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

BARACHO, N. V. de P. **A documentação na abordagem de Reggio Emilia para a Educação Infantil e suas contribuições para as práticas pedagógicas: um olhar e as possibilidades em um contexto brasileiro**. 2011. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2OEsVIv>>. Acesso em: 15jan. 2016.

CIRÍACO, K. T. **Conhecimentos e práticas de professores que ensinam Matemática na infância e suas relações com a ampliação do Ensino**

- Fundamental**. 2012. 306f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2n52Aqn>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a Educação Infantil**. 2014. 318p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2vuxA6X>>. Acesso em: 15 jan. 2016.
- DANTAS, C.; RODRIGUES, C. C. Estratégias metacognitivas como intervenção psicopedagógica para o desenvolvimento do automonitoramento. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 93, p. 226- 235, 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2LV7Cny>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escogidas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1963. v. 2.
- ESCUDEIRO, C. M. **O desenvolvimento da memória na Educação Infantil**: contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos. 2014. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2vy23RF>>. Acesso em 15 jan. 2016.
- FREITAS, A. P. de. **Um estudo de caso sobre sistema de ensino na educação infantil**: para quem, como e para quê. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Assis, SP, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2vxAVSO>>. Acesso em: 3 jan. 2016.
- KLINGBERG, L. **Introducción a La Didáctica General**. Ciudad de La Havana, CU: Pueblo y Educación, 1978.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Revista Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, p. 1-17, 1978.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia política. 27. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. Livro I.
- MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. Educação *light*, que palpito infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de professores. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 51-59, 2000.
- MORAES, S. P. G. de. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem em matemática**: contribuições da teoria histórico-cultural. 2008. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2LTso8F>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MORAES, J. V. de. **A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania**: uma proposta para o ensino de Geografia. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2010. 246f. Disponível em: <<https://bit.ly/2vex5je>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural**: um estudo a partir da análise da prática do professor. 2010. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2010. Disponível em: <encurtador.com.br/dBIZ9>. Acesso em: 15 jan. 2016.

PEIXE, D. C. de S. **Concepções de didática nas publicações da área da educação infantil no período de 2000-2014**: uma investigação a partir da Ontologia crítica, 2018. 555f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: uma nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; SIMÃO, M. B. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às práticas**, Brasília, n. 6, v. 1, p. 31-49, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/zAJN6>. Acesso em: 3 fev. 2018

SPECHT, A. C. **O ensino do canto segundo uma abordagem construtivista**: investigação com professoras de Educação Infantil. 2008. 173f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <encurtador.com.br/rswTY>. Acesso em: 15 jan. 2016.

TOMASCHEWSKY, K. **Didactica General**. Cidade do México, MX: Grijalbo, 1966.

TORRIGLIA, P. L. **Ontologia Crítica, vida cotidiana e as dimensões do conhecimento**: primeiros apontamentos para discutir o ser da didática. 2018. No prelo. Mimeo.

VILLAÇA, J. da S. **Ensino de ciências e a transposição didática**: uma reflexão sobre o processo de transformação do conteúdo científico para o fazer docente. 2007. 296f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2007. Disponível em: <encurtador.com.br/gNSV6> Acesso em 15 jan. 2016.

ZUQUIERI, R. de C. B. **Ensino de Ciências na Educação Infantil**: Análise de Práticas Docentes na Abordagem Metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru, SP, 2007. Disponível em: <encurtador.com.br/emvBS> Acesso em: 3 jan. 2016.

6 - Concepção dialético-materialista do objeto da Geometria

William Casagrande Candiottto

Introdução

O presente texto centra-se na discussão sobre o objeto da Geometria com uma base filosófica sobre a materialidade e suas respectivas relações com a realidade física. O pressuposto é de que o desenvolvimento científico da Matemática, em especial da Geometria, constitui uma relação importante entre a filosofia e a ciência na dinâmica da produção do conhecimento da realidade material. Tal reflexão decorre da pesquisa realizada em nossa tese de doutorado e problematiza o objeto da Geometria recorrendo aos fundamentos dialético-materialistas¹.

A partir de preocupações com a relação entre a Matemática e a realidade física, surgiu a necessidade de compreender a especificidade dessa relação no que diz respeito à natureza do conhecimento geométrico. Tomamos como argumento a declaração de Aleksandrov (1991a) de que o objeto da Geometria são as formas espaciais e as relações entre os corpos físicos, considerados abstratamente. Tal objeto, pela premissa por nós adotada, é concebido por três matrizes filosóficas opostas: o materialismo mecanicista, o idealismo e o materialismo dialético.

Esta última concepção sobre o objeto da Geometria fundamenta a tese de que o objeto da Geometria é um reflexo, e não uma parte constitutiva da realidade física ou uma forma *a priori* da sensibilidade humana. Assim, combatemos as duas primeiras concepções com base na concepção dialético-materialista, que considera tal objeto na relação entre a realidade física e as suas formas de reflexo. Tal combate se expressa em uma compreensão de formação humana e, portanto,

¹ CASAGRANDE, William. Crítica da razão geométrica: uma análise do objeto da geometria. 2016. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Linha de pesquisa: Educação e Trabalho, sob orientação da professora doutora Patrícia Laura Torriglia – CED/PPGE/GEPOC/EED/UFSC.

constitui um posicionamento dialético-materialista sobre as concepções de mundo, homem e sociedade.

Aspectos onto-metodológicos de constituição do objeto da Geometria

As preocupações referentes à constituição do objeto da Geometria têm sua gênese em nossas experiências com os processos educacionais formais, bem como em pesquisas e estudos anteriormente desenvolvidos no Programa de Iniciação Científica e na pesquisa de mestrado. Também decorreram dos consequentes aprofundamentos teóricos de nossa participação nos grupos de pesquisa GPEMAHC² e Gepoc³.

O GPEMAHC tem como preocupação básica o estudo do processo de formação e apropriação de conceitos matemáticos em contextos intra e extraescolares, com fundamentos na Teoria Histórico-Cultural, elaborada por Vygotski e seus continuadores. Atualmente, o objeto de investigação está centrado nas atividades de estudo e de ensino. Para tanto, toma como referência a proposta de Davýdov, seus colaboradores e continuadores. Isso remete o grupo, teoricamente, ao estudo dos precursores da Psicologia Histórico-Cultural: Vygotski, Leontiev, Rubinstein e Galperin. Essas leituras, necessariamente, conduzem à sua matriz filosófica, o materialismo histórico e dialético, cuja referência de leitura no grupo é Marx, Engels, Rosental e Straks, Kosik, Kopnin, Cheptulin, Lukács e outros.

O Gepoc se propõe a estudar, pesquisar e debater questões e problemas da educação, tendo como base uma abordagem marxista, em especial as perspectivas teóricas lukacsianas e histórico-cultural. O grupo também pretende contribuir nas discussões sobre as diferentes vertentes do pensamento educacional, em especial com o debate sobre o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico pós-

² O Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural é vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e tem como líder o Prof. Dr. Ademir Damazio.

³ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica é vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e que tem como líderes a Prof.^a Dr.^a Patricia Laura Torriglia e o Prof. Dr. Vidalcir Ortigara.

modernos nos diversos âmbitos da educação. Com o intuito de maximizar o debate nas áreas que se articulam à pesquisa educacional, interessa-nos estabelecer uma constante interlocução com a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, entre outras áreas do saber. Essa articulação visa a uma apreensão mais profunda do fenômeno educacional.

Com base nas discussões realizadas nos referidos grupos e no aprofundamento teórico obtido a partir da literatura, nosso pressuposto é o de que existem três matrizes filosóficas com compreensões opostas sobre o objeto da Geometria, a saber: o materialismo mecanicista, o idealismo e o materialismo dialético. Como destacado anteriormente, as duas primeiras confluem, por uma via de mão dupla, a um mesmo ponto, qual seja, a dicotomização do objeto da Geometria. A última concepção concebe o objeto da Geometria como um reflexo, e não como uma parte constitutiva da realidade física ou uma forma *a priori* da sensibilidade humana.

A primeira, a materialista mecanicista, expressa-se na representação do objeto da Geometria nas experiências imediatas dos indivíduos. Por consequência, a possibilidade de uma abstração mais elevada é cerceada nessas condições, pois não estimula a reflexão, por exemplo, de qual Geometria expressa a formação do universo. Questionamentos desse tipo exigem abstrações e certo distanciamento das experiências mais imediatas dos indivíduos, que não têm existência em-si, separadas da realidade física. Podemos observar referências de figuras geométricas – quadrado e círculo, por exemplo – como elementos da realidade física, sem a distinção clara entre as relações dimensionais, exceto aquela entre Geometria plana e espacial, ou seja, apenas como conteúdos distintos de uma mesma disciplina curricular. Curiosamente, não se busca uma interconexão com a Física, para compreender as relações geométricas de dimensionalidade e sua articulação com o tempo. Essa vinculação espaço-temporal estudada na Física é importante para entender a Geometria da realidade física.

A segunda perspectiva, a idealista, toma o objeto da Geometria como uma abstração pura e independente da realidade física. Nesse sentido, coloca o objeto da Geometria num patamar de universalidade, independentemente dessa realidade, que se apresenta como representante física desse objeto abstrato universal. É comum considerar uma forma geométrica em sua pura abstração e

procurar seu representante na realidade física. No entanto, os corpos materiais não comportam uma perfeita conformação à forma abstrata e se tornam uma cópia imperfeita da abstração pura. Esse movimento de pensamento é similar ao do pensamento mecanicista, pois ambos seguem uma via de mão dupla. Nesse sentido, há uma dicotomização do processo de conhecimento da realidade material, uma vez que um prioriza a abstração pura e o outro considera premente o reflexo mecânico de uma geometria inerente à realidade física.

Entendemos que uma crítica a essas duas perspectivas, com vistas a fundamentar a constituição do objeto da Geometria como uma relação, na *práxis*, entre a realidade física e a capacidade humana de reflexo consciente dessa realidade, torna-se elemento de análise onto-metodológica, uma vez que fundamenta sua gênese e desenvolvimento na concepção dialético-materialista. No entanto, cabe esclarecer que nossa análise não tem por base os processos educacionais formais de ensino de Geometria, tampouco a pretensão de elaborar uma proposta de sistema de ensino dessa ciência. O objetivo é compreender a gênese, os nexos e a estrutura do objeto da Geometria e, desse modo, contribuir para o avanço das discussões acerca dessa temática.

Para avançar na compreensão onto-metodológica, recorreremos a Lukács (2012, p. 312), ao tratar do método de Marx – Crítica da economia política –, quando afirma que o ponto de partida “[...] deve ser uma categoria objetivamente central no plano ontológico”. O autor analisa o caráter ontológico do método marxiano no estudo do valor, que se estende para a investigação de qualquer outro objeto. Marx, ao descrever a gênese do valor, segundo Lukács (2012, p. 312-313), elucida o duplo caráter de seu método: “essa gênese não é nem uma dedução lógica do conceito de valor, nem uma descrição indutiva das fases históricas singulares do desenvolvimento que o levou a adquirir a forma social pura”. Essa constatação de Lukács evidencia a dialética das categorias lógico-históricas no método de Marx e demonstra a prioridade ontológica do histórico em relação ao lógico, sem qualquer hierarquização categorial. “Essa posição central da categoria do valor é um fato ontológico e não, por exemplo, um ‘axioma’ que sirva de ponto de partida para deduções puramente teóricas ou mesmo lógicas” (LUKÁCS, 2012, p. 313).

Nesse contexto, cabe perguntar: qual categoria ontológica central do objeto da Geometria deve ser o ponto de partida da investigação? Nosso pressuposto é o

de que a análise do objeto dessa indagação deve perfazer o caminho indicado por Lukács (2012). Ou seja, não constituir uma gênese lógico-dedutiva, tampouco apresentar uma descrição factual das fases históricas singulares do desenvolvimento do objeto da Geometria.

Ríbnikov (1987, p. 447) alerta-nos ao afirmar que:

Los axiomas de la geometría, como en general los axiomas matemáticos, no son verdades apriorísticas eternas. El criterio de su veracidad yace en la práctica; en cada etapa del desarrollo histórico de las matemáticas se aclara su relatividad. El gran papel del método axiomático no puede cubrir el origen real de los axiomas, no puede servir de base para sus valoraciones idealistas. Según la justa expresión de F. Engels, “[...] la deducción de las magnitudes matemáticas una de otras, al parecer apriorísticas, demuestra no su procedencia apriorística, sino sólo su interrelación racional”.

O autor fala da natureza objetiva do conhecimento matemático e de seu desenvolvimento ao longo da história da humanidade, bem como da sua relação com as estruturas lógicas e os processos históricos de produção desse conhecimento. A análise do processo histórico ajuda na compreensão do desenvolvimento do objeto da Geometria e apresenta evidências a respeito da sua categoria ontológica central, qual seja, a **métrica**. Assim, encontramos evidências de necessidades humanas das mais diversas no curso histórico do desenvolvimento da Geometria, bem como sua indissociabilidade em relação à sistematização do conhecimento geométrico.

No ano 500 a. n. e.⁴, Heródoto⁵, ao escrever sobre a origem da Geometria, cita o exemplo dos tributos a serem pagos pelos donos de terras da região do rio Nilo de acordo com o tamanho da propriedade. Por volta de 2000 a. n. e., Caraça (1951, p. 32) assim descreve a passagem de Heródoto:

*Heródoto – o pai da História – historiador grego que viveu no século V antes de cristo, ao fazer a história dos Egípcios no livro II (Euterpe) das suas Histórias, refere-se deste modo às origens da Geometria: *Disseram-me que este rei (Sesóstris⁶) tinha repartido todo o Egito entre os egípcios, e que tinha dado a cada um uma porção igual e rectangular de terra, com a obrigação de pagar por ano um certo tributo. Que se a porção de algum fosse diminuída pelo rio (Nilo), ele fosse procurar o rei e lhe expusesse o que**

⁴ Ao invés de utilizarmos as expressões “antes de Cristo”, utilizaremos a abreviação “a. n. e.” para nos referirmos a “antes de nossa era”.

⁵ Heródoto de Halicarnaso (484 a. n. e. – 425 a. n. e.) foi um geógrafo e historiador grego.

⁶ Sesóstris I (século XX a. n. e.) foi o segundo faraó da XII dinastia egípcia.

tinha acontecido à sua terra. Que ao mesmo tempo o rei enviava medidores e fazia medir a terra, a fim de saber de quanto ela estava diminuída e de só fazer pagar o tributo conforme o que tivesse ficado de terra. Eu creio que foi daí que nasceu a Geometria e que depois ela passou aos gregos. (grifos do autor).

Essa referência à origem da Geometria também aparece em Boyer (1974), na epígrafe do segundo capítulo, em que o autor trata da história da Matemática no Egito. Nessa citação é possível identificar um momento importante no desenvolvimento da Geometria, bem como observar sua relação com a propriedade privada: “As relações do indivíduo para com o Estado, com base na propriedade, impuseram cedo (Sesóstris viveu provavelmente há perto de 4.000 anos) a necessidade da expressão numérica da medição [...]” (CARAÇA, 1951, p. 32). Como está exposto, esse trecho de Heródoto reforça a ideia corrente de que a Geometria nasceu às margens do Nilo, pela necessidade emergente de medir as terras. Porém, esse é um momento singular do desenvolvimento da Geometria, e não especificamente a sua gênese.

Ainda sobre o desenvolvimento da Geometria ligado às medições de terras, Aleksandrov (1991a, p. 39) cita um escrito de Eudemo de Rodas⁷:

Sobre esta cuestión escribió el sabio griego Eudemo de Rodas⁸ lo siguiente: “La geometría fue descubierta por los egipcios como resultado de las medidas de sus tierras, y estas medidas eran necesarias debido a las inundaciones del Nilo, que constantemente borraban las fronteras”.

A Geometria, ligada normalmente às medições de terras, inclusive em sua etimologia (geo = terra e metria = medida), contribui na constituição de sua base genética. Porém, as medições de terras são uma especificidade do desenvolvimento dessa ciência que revela um elemento particular na satisfação das necessidades humanas, por exemplo, a organização da propriedade privada. Tal vinculação se apresenta no contexto histórico do Egito Antigo, em que as relações comerciais e territoriais ganhavam força, ainda distante da forma atual com que propriedade privada viria a se revestir.

A história mostra indícios do desenvolvimento da gênese do conhecimento geométrico para além das medições de terras. Segundo Struik (1989, p. 33-35):

⁷ Eudemo de Rodas (350 a. n. e. – 290 a. n. e.) foi um filósofo, matemático e escritor grego.

⁸ Em espanhol, a grafia é Rodas.

Tornou-se também necessário medir o comprimento ou o volume de certos objetos. Os padrões eram grosseiros e, muitas vezes, provinham de partes do corpo humano, o que deu origem à unidade de medida como o dedo, o pé e a mão. Os nomes de “vara”, “braça” e “cúbito” recordam também este costume. Quando se construía casas, como, por exemplo, as dos agricultores indianos ou as casas de madeira dos habitantes da Europa central, estabeleciam-se regras para a construção ser feita segundo linhas retas e ângulos retos. A palavra “reta” relaciona-se com “esticar”, indicando operações com uma corda; a palavra “linha” relaciona-se com o “linho”, o que mostra uma certa ligação entre a tecelagem e as origens da geometria. Isto foi um dos modos pelos quais o interesse na medição se desenvolveu.

Nesse contexto, a medida aparece como a categoria central que caracteriza o objeto da Geometria. Naquele momento histórico, as medidas eram grosseiras, não expressavam com precisão a relação entre as grandezas. Todavia, esboçavam uma relação aritmética e geométrica que possibilitava a elaboração de um conjunto de manifestações singulares para a satisfação de necessidades imediatas.

A manufatura dos objetos produzidos pelo homem começa a conferir formas mais regulares aos objetos naturais. Suas construções, conforme cita Struik (1989), já seguem padrões de linhas e ângulos retos e evidenciam os princípios da arquitetura primitiva. Aleksandrov (1991a, p. 38) ilustra essa questão:

[...] En la naturaleza nuestros ojos raramente tropiezan con líneas auténticamente rectas, ni con triángulos o cuadrados perfectos, y es evidente que la principal razón por la cual el hombre logro gradualmente concebir estas figuras es la de que su observación de la naturaleza era activa, en el sentido de que para satisfacer sus necesidades prácticas manufacturaba objetos cada vez más regulares en su forma.

Essas necessidades, surgidas no decurso da história da humanidade, eram as mais variadas e abriram uma gama de possibilidades para o desenvolvimento do conhecimento geométrico. Assim, a adaptação ativa do homem à natureza possibilitou um aperfeiçoamento cada vez mais ampliado dos meios de subsistência, bem como o conseqüente e necessário conhecimento deles decorrentes. A Geometria – inicialmente como um conjunto de manifestações singulares – ganha, aos poucos, contornos mais abstratos e começa a se constituir como ciência, com objeto e método próprios. Nesse sentido, Aleksandrov (1991a, p. 39) expõe mais alguns exemplos:

Uno de los textos egipcios más antiguos es anterior al año 1700 a. C.; se trata de un manual de instrucción para “secretarios” (funcionarios reales), escrito por un tal de Ahmes⁹, y contiene una colección de problemas sobre cálculo de capacidades de contenedores y almanaces, de áreas de porciones de tierra, de dimensiones de terraplenes, etc.

Struik (1989, p. 35) acrescenta:

O homem neolítico também revelou um agudo sentido para os padrões geométricos. A cozedura e a pintura de cerâmica, o entrelaçamento de juncos, a tecelagem de cestos e têxteis e, mais tarde, o fabrico de metais conduziram à noção de plano e a relações espaciais. As formas da dança devem ter desempenhado um papel importante. A ornamentação neolítica refulgir com a manifestação da congruência, da simetria e da semelhança.

Nesse período ainda não existia uma sistematização do conhecimento geométrico. Até o século V a. n. e., a Geometria se desenvolveu com a compreensão de um conjunto de regras isoladas para satisfazer necessidades diárias dos homens, *“al igual que la aritmética en aquel tiempo, la geometría era fundamentalmente una colección de reglas deducidas de la experiencia”* (ALEKSANDROV, 1991a, p. 39-40). Somente por volta do século V a. n. e. começaram a surgir as primeiras sistematizações teóricas. As medidas foram adquirindo cada vez maior precisão, o que indica uma sistematização mais abstrata do objeto da Geometria.

Mais tarde, no século III a. n. e., surge a pioneira e ímpar sistematização de Euclides¹⁰, que perdurará intocável até meados do século XIX, quando a Geometria sofre uma revolução teórica deflagrada pelo desenvolvimento das

⁹ Escriba que copiou um papiro conhecido atualmente como Papiro Rhind. O documento tem esse nome, pois foi comprado no Egito, em 1858, por Henry Rhind. Atualmente encontra-se no Museu Britânico, em Londres.

¹⁰ Euclides de Alexandria (330 a. n. e. – 260 a. n. e.) foi um dos mais importantes matemáticos da história, escritor do texto Elementos, que influenciou a Matemática por cerca de vinte séculos.

Geometrias não euclidianas, iniciada antes de Bolyai¹¹, Gauss¹², Lobachevski¹³ e Riemann¹⁴. Segundo Aleksandrov (1991a, p. 40):

Es bien sabido que las exposiciones sistemáticas de la geometría aparecieron en Grecia ya en el siglo V a. C., pero no se han conservado por la razón obvia de que todas fueron suplantadas por los “Elementos” de Euclides (siglo III a. C.). En este trabajo, la geometría se presentó como un sistema tan bien construido que sus fundamentos no sufrieron ninguna alteración esencial hasta llegar a N. I. Lobachevski, más de dos mil años después.

A sistematização de Euclides coloca o conhecimento geométrico num patamar de ciência lógico-dedutiva e independente da realidade física. Ou seja, em pouco tempo o conhecimento geométrico passa de um conjunto de manifestações singulares, utilizadas na resolução de problemas imediatos, para uma ciência cuja importância é sua coerência lógica, mesmo contrariando a realidade física. Inclusive, tal Geometria foi base para a filosofia kantiana. Essa contradição – entre a estrutura lógica da Geometria de Euclides e a realidade física – não podia ser compreendida naquele momento histórico, pois o desenvolvimento tecnológico e as bases científicas e filosóficas não estavam suficientemente desenvolvidos.

Naquele novo momento histórico em que se encontrava o desenvolvimento da ciência, em particular o da Matemática, já era possível discernir com mais clareza o objeto da Geometria e sua relação com as outras áreas da Matemática e com outras ciências, por exemplo, a Física. A relação com esta última e entre seus respectivos objetos aponta elementos de compreensão do conhecimento geométrico, em especial a métrica da extensão das formações materiais particulares. Por sua vez, estabelece as relações entre os corpos físicos e as formas geométricas, “[...] *pero un cuerpo geométrico no es sino un cuerpo real*

¹¹ János Bolyai (1802 – 1860) foi um matemático húngaro conhecido por seus trabalhos relacionados à Geometria não euclidiana. Seu pai, Farkas Bolyai, (1775 – 1856) também se dedicou à Geometria, porém o destaque para o desenvolvimento de uma Geometria não euclidiana é de János.

¹² Johann Carl Friedrich Gauss (1777 – 1855) foi um matemático alemão, talvez o primeiro a desenvolver consequentemente uma Geometria não euclidiana.

¹³ Nikolai Ivanovich Lobachevski (1792 – 1856) foi um matemático russo que levou mais a fundo o desenvolvimento de uma Geometria não euclidiana.

¹⁴ Georg Friedrich Bernhard Riemann (1826 – 1866) foi um matemático alemão que se destacou com contribuições expressivas em Análise e Geometria diferencial. A partir de Bolyai, Gauss, Lobachevski e Riemann, a ciência experimentou uma revolução, sobretudo com o desenvolvimento da teoria da relatividade no início do século XX.

considerado unicamente desde el punto de vista de su forma espacial y haciendo abstracción de todas sus otras propiedades [...] (ALEKSANDROV, 1991a, p. 41).

Nessa direção, segundo Ovtchinnikov (1955, p. 249):

A análise das formas espaciais constitui o conteúdo da geometria, que considera as relações espaciais entre as coisas, abstraindo-se das próprias coisas. A geometria, como ciência que estuda as relações espaciais das coisas do mundo exterior, resulta de um prolongado trabalho de abstração do pensamento humano.

A análise das formas espaciais e da relação entre os corpos físicos, considerados abstratamente, constitui o objeto da Geometria. Porém a Geometria se refere inclusive à abstração da extensão espacial, ou seja, à abstração do espaço: “Una figura geométrica es un concepto todavía más general, puesto que en este caso es posible abstraer también la extensión espacial; así una superficie tiene sólo dos dimensiones, una línea sólo una dimensión, y un punto ninguna” (ALEKSANDROV, 1991a, p. 41).

A título de exemplificação, recorremos a alguns questionamentos referentes aos conceitos elementares da Geometria. Partimos de uma indagação: o quadrado existe na realidade física? Um leigo responderia prontamente que sim e poderia exemplificar com um azulejo, uma folha de papel etc. Um matemático ou alguém um pouco mais avisado responderia que não, pois o quadrado, por se tratar de uma forma de duas dimensões, não teria existência na realidade física, e os exemplos citados são tridimensionais. Diante dessas duas possíveis respostas, há uma pergunta que precede a primeira: o que é o quadrado? Se recorrermos às construções matemáticas, defini-lo-emos como um paralelogramo, ou seja, quadrilátero convexo que possui dois pares de retas paralelas, todos os ângulos internos retos, as suas diagonais congruentes e perpendiculares entre si e os seus lados congruentes. O polígono é uma representação e, para tal, se utiliza de recursos físicos. Então, a própria representação também é tridimensional. O ponto se torna um círculo pequeno e a reta um retângulo muito estreito (ou outras figuras, isso depende do instrumento utilizado na marcação). Mesmo assim, a própria representação, que se torna um círculo ou um retângulo, por sua vez, também não é bidimensional, pois está expressa, em última instância, tridimensionalmente. A representação feita por meio digital ou apenas em pensamento, mesmo não sendo física, estabelece uma dimensionalidade expressa

tridimensionalmente. Nesse caso, o que está em evidência é a representação do conceito geométrico. No entanto, o que nos interessa nessa discussão é a diferença entre o conceito geométrico e os objetos físicos, ou seja, entre o objeto da Geometria e a realidade física, entre o conceito e o ser refletido.

Para tal discussão, é necessária a compreensão dos processos de reflexo consciente e, também, da categoria matéria, bem como das suas formas fundamentais de existência, quais sejam: o movimento, o tempo e o espaço. Aleksandrov (1991b) expressa essa relação dialética entre o conceito e o ser refletido, a relação entre o universal e o singular, nestes termos:

[...] una línea recta no existe por sí misma, sino solamente como una cuerda tensa, o como la arista de una regla, o como un rayo de luz. Una línea recta, “una línea como ésta”, es una abstracción que refleja la propiedad común de esas líneas materiales del mismo modo que, por ejemplo, la “casa en sí misma” es una abstracción que refleja las propiedades comunes de todas las casas; la “casa en sí misma” no existe fuera o independientemente de las diversas casas reales. (ALEKSANDROV, 1991b, p. 217).

O autor não afirma que a linha é um reflexo mecânico da realidade física direto à consciência. Ao contrário, ele estabelece uma relação do conhecimento geométrico com a realidade física; o primeiro como um reflexo da segunda. Ou seja, as relações entre os corpos singulares, suas propriedades particulares e sua universalidade em forma de conceitos.

Similarmente ao exemplo anterior, Lukács (2012, p. 65) afirma:

Uma linha [...] tem apenas uma dimensão, uma superfície, duas etc. Isso é algo que não pode existir na realidade física objetiva; no espelhamento é efetuada uma abstração razoável, e sua razoabilidade revela-se precisamente no fato de que prescinde por completo de qualidades e relações reais e objetivas das coisas reais.

Assim, o quadrado é um paralelogramo, como definimos antes, ou a região delimitada por esses segmentos de retas? Se esta última opção for verdadeira, que região é essa que não possui dimensionalidade e, por sua vez, prescindindo de sua espacialidade física, é entendida como algo constitutivo da realidade física? Tais questionamentos compõem uma reflexão teórica necessária à compreensão do objeto da Geometria, exemplificado com o quadrado, mas podem ser estendidos aos seus outros conceitos, bem como à Matemática em geral.

Diante do exposto até o momento, entendemos que uma análise ontológica exige um estudo da gênese do objeto da Geometria, bem como de seu desenvolvimento histórico. *“La práctica nos enseña que todo el orden lógico de cualquier ciencia, su estructura, interrelación e incluso la existencia de ramas independientes no constituyen algo inmutable. Ellas son fruto del desarrollo histórico”* (RÍBNIKOV, 1987, p. 18).

Os nexos conceituais também são elementos norteadores nesse processo de análise e no estabelecimento da inter-relação com outros ramos da Matemática e com as demais ciências. A compreensão da estrutura do conhecimento geométrico refina seu objeto e amplia seu campo de aplicações. Dessa forma, compreender a gênese, os nexos e a estrutura do objeto da Geometria torna-se importante para desenvolver o conhecimento de sua função no entendimento da realidade e sua necessária transformação.

Uma abordagem lógico-histórica do conhecimento geométrico contribui para uma análise que afasta as concepções idealistas deformadoras da compreensão de seu objeto, bem como define o lugar da Geometria como ciência e amplia seu desenvolvimento. Como diz Ríbnikov (1987, p. 18), *“el mismo desarrollo lógico de las ideas sobre una ciencia no es otra cosa que el reflejo del proceso histórico en forma consecuyente, abstracta y teórica”*. Essas duas categorias, o lógico e o histórico, como uma unidade dialética, estabelecem os vínculos metodológicos necessários para perscrutar o objeto de pesquisa.

Lukács (2012) fala sobre os procedimentos – histórico (método histórico) e o abstrativo-sistematizante (método lógico) – e destaca o dualismo entre eles no tratamento usual da economia política burguesa. Segundo o autor, *“tão só uma ininterrupta e vigilante crítica ontológica de tudo o que é reconhecido como fato ou conexão, como processo ou lei, é que pode reconstruir no pensamento a verdadeira inteligibilidade dos fenômenos”* (LUKÁCS, 2012, p. 306).

Em *O capital*, Marx (2011) faz uso do método lógico de análise. Segundo Rosental e Straks (1958, p. 347):

Por método lógico de investigación, el marxismo entiende el estudio de los fenómenos en su estado más “puro”, en forma generalizada, a diferencia del método histórico, que refleja la trayectoria histórica de los fenómenos y acontecimientos en todas sus manifestaciones concretas. [...] Pero, al mismo tiempo, no se les puede contraponer absolutamente el uno al otro, pues, como señala Engels, en esencia el método lógico es “el método histórico mismo, pero liberado éste de su forma histórica [...]”.

O método lógico utilizado por Marx (2011) não é uma contraposição ao método histórico, mas um viés metodológico de seu objetivo: analisar o capital em sua forma geral, sem descrever sua singularidade em um determinado país. Ao contrário da concepção idealista, o autor não exclui a crítica ontológica ao utilizar o método lógico. Isso porque sua compreensão da realidade – natural e social – implica a análise das bases ontológicas de sua gênese e da processualidade de seu desenvolvimento.

É na perspectiva da dialética entre o lógico e o histórico que se fundamenta o desenvolvimento do objeto da Geometria, pois engendra as possibilidades de conhecimento da realidade física. Um exemplo clássico é a demonstração feita por Lobachevski no século XIX da possibilidade de uma Geometria não euclidiana, que propôs novas ideias e trouxe à lume sua relação com a realidade. Preliminarmente, a demonstração lógica não apresentou contradições ou incoerências, porém também não demonstrou um modelo na realidade física, o que acarretou descrédito à sua teoria. Vê-se que a lógica geométrica se adiantou às necessidades práticas da vida humana e, ao mesmo tempo, surgiu delas, pois o momento histórico vivido no século XIX estabelecia as condições objetivas para seu desenvolvimento: “*Lobachevski prudentemente la llamó ‘imaginaria’, ya que no encontró un modelo real para ella. Pero vio claramente su posibilidad lógica*” (ALEKSANDROV, 1991b, p. 129). Mais tarde, sem essa pretensão inicial, sua Geometria não euclidiana encontrou amparo na realidade física, ou seja, “*esta brillante idea de Lobachevski ha sido completamente corroborada por una nueva rama de la física, la teoría de la relatividad*” (ALEKSANDROV, 1991a, p. 129).

Esse movimento histórico do desenvolvimento lógico do objeto da Geometria e suas respectivas conexões, indissociáveis da Física, resultam em algumas indagações: qual a relação entre o objeto da Geometria e o da Física, bem como entre elas propriamente ditas? As formas espaciais e as relações entre os corpos físicos integram o objeto da Física, como também da astronomia, da cristalografia etc., porém tornam-se objeto da Geometria quando são considerados abstratamente e destituídos de todas as outras propriedades.

Assim, qual a relação entre o objeto da Geometria e a própria realidade física? Tal relação integra o tema central do presente texto, qual seja: a

constituição do objeto da Geometria no processo de abstração necessário à compreensão dessa realidade. Para tanto, adotamos o pressuposto de que esse objeto se encontra na mediação entre a realidade física e as formas de reflexo, ou seja, na *práxis* humana do conhecimento. Tal mediação também ocorre entre suas respectivas ciências, a Geometria e a Física. Nesse caso, sem a *práxis* humana não existe o objeto da Geometria, tampouco a respectiva ciência. A Física também não existe sem a *práxis* humana, porém seu objeto, ao contrário do objeto da Geometria, existe independentemente da *práxis* humana, pois compõe a própria realidade física. Diante do exposto até o momento, surge uma pergunta norteadora da reflexão a que nos entregamos: *o objeto da Geometria é uma forma a priori da sensibilidade humana ou é inerente à realidade física?*

Para iniciar a compreensão, temos como referência a definição do objeto da Geometria anunciada anteriormente, como *“las formas espaciales, y las relaciones de los cuerpos reales, eliminando de ellos las restantes propiedades, y considerándolos desde un punto de vista puramente abstracto”* (ALEKSANDROV, 1991a, p. 41). Admitimos também que este objeto deve ser continuamente aprofundado, para que não se cristalice e se torne um obstáculo para o desenvolvimento posterior da Geometria. Para tal aprofundamento, faz-se necessária a compreensão das bases onto-metodológicas das categorias que compõe a análise de nosso objeto.

O caráter estável de determinado objeto obstaculiza sua compreensão, pois não revela de imediato sua gênese e seu processo de desenvolvimento. Lukács (2012, p. 294) destaca o “problema ontológico da diferença, oposição e da conexão entre fenômeno e essência”. Segundo ele, “na vida cotidiana, os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser em lugar de iluminá-la” (LUKÁCS, 2012, p. 294). Para Marx (2011), toda a ciência seria supérflua se a forma fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente. Este enunciado de Marx (2011), segundo Lukács (2012, p. 295):

Em si e para si [...] vale em sentido ontológico geral, ou seja, refere-se tanto à natureza quanto à sociedade. Todavia, [...] a relação entre fenômeno e essência no ser social, por causa de sua indissolúvel relação com a *práxis*, revela traços novos, novas determinações. Cito aqui apenas um exemplo: parte importante dessa relação é que, em todo processo – relativamente – acabado, o resultado faz desaparecer, de imediato, o processo de sua própria gênese. Em inúmeros casos, as problematizações científicas nascem quando

o pensamento abandona a ideia do caráter acabado imediato, aparentemente definido, do produto, e o torna visível apenas em sua processualidade – não perceptível imediatamente no nível fenomênico.

Lukács (2012) enfatiza a importância desta constatação filosófica de Marx (2011) para a ontologia do ser social, pois ela cumpre “a função de crítica ontológica a algumas falsas representações, ou seja, tem por meta despertar a consciência científica no intuito de restaurar no pensamento a realidade autêntica, existente em si” (LUKÁCS, 2012, p. 295). Abandonar o caráter estático da compreensão corrente do objeto da Geometria constituiu parte de nosso processo de problematização, além de modificar o patamar das perguntas.

Na mesma direção, Davýdov (1982, p. 346) afirma:

Hemos de tener en cuenta que la esencia de una cosa puede ser revelada sólo al examinar el proceso de su desarrollo. Existe sólo en el tránsito a los fenómenos. En este plano está aceptado caracterizar lo esencial como mediatizado e intrínseco, como base de los fenómenos, y a éstos, como la expresión directa y externa de la esencia.

O autor faz essa afirmação no âmbito do seu estudo sobre a ascensão do abstrato ao concreto no processo de conhecimento. Ele trata da questão da redução do concreto ao abstrato e da ascensão do abstrato ao concreto no desenvolvimento do pensamento teórico. Por sua vez, destaca que “*aunque ambos procesos (‘reducción’ y ‘ascensión’) se hallan unidos, el proceso rector y que expresa la naturaleza del pensamiento teórico es la **ascensión***” (DAVÝDOV, 1982, p. 338, grifo do autor).

Nesse contexto, o processo de investigação de um determinado objeto pressupõe, para o conhecimento científico da realidade, o desenvolvimento do pensamento teórico, que tem como tarefa elaborar “*en forma de concepto los datos de la contemplación y la representación y reproducir así en todas sus facetas el sistema de conexiones internas que engendran la entidad concreta dada y revelar su esencia*” (DAVÝDOV, 1982, p. 332).

No entanto, ressaltamos que o pensamento teórico é um poderoso instrumento de transformação natural e social, porém não é capaz, por si só, de transformar a realidade. A determinação continua sendo a prática objetiva, as relações sociais de produção da vida humana, contemporaneamente, as relações sociais de produção do tipo capitalista.

Segundo Rosental e Straks (1958, p. 324):

Los creadores de esa concepción [a nova concepção de mundo desenvolvida pelos criadores do marxismo] no consideraban a teoría, el conocimiento teórico, como una fuerza que se bastase a sí misma, sino como un poderoso instrumento de actividad práctica, transformación de la naturaleza y de la sociedad.

Destacamos essa questão, pois o desenvolvimento do pensamento teórico é imprescindível, porém insuficiente para que a humanidade supere problemas como, por exemplo, o estranhamento¹⁵. A humanidade desenvolveu – e está desenvolvendo cada vez mais amplamente – o conceito teórico dos objetos naturais e também daqueles produzidos em sua atividade. No entanto, o acesso a esse alto grau de desenvolvimento por parte de cada ser humano, na sociedade contemporânea, é limitado. Mas o fato de a maioria das pessoas não terem acesso à oportunidade de formação do pensamento teórico não cerceia por completo a objetivação do conhecimento científico que lhe é peculiar. Ressaltamos também que o desenvolvimento do pensamento teórico garante e, ao mesmo tempo, não garante as transformações para a humanidade. Por exemplo, mesmo que a maioria da população não compreenda teoricamente o conceito de árvore, madeira ou celulose, isso não impede que a humanidade fabrique instrumentos provenientes desses materiais com o mais alto nível de desenvolvimento tecnológico. Ao mesmo tempo, por mais que as pessoas compreendam teoricamente o conceito de capital, não é garantia de superação das relações de exploração que ele produz, bem como do seu estranhamento.

Categorias caracterizadoras do objeto da Geometria

Ao tratar do desenvolvimento do pensamento teórico na perspectiva da dialética materialista, Davýdov (1982) evidencia as categorias lógico e histórico, às quais nos referimos anteriormente, bem como as categorias abstrato e concreto,

¹⁵ Há diferença entre as categorias alienação (Entäußerung) e estranhamento (Entfremdung). Para uma compreensão das referidas categorias, conferir Lukács (2013), em especial o quarto capítulo, que trata especificamente do estranhamento.

universal, particular e singular. Nesse sentido, Kopnin (1978, p. 84-85), ao analisar a lógica formal e a lógica dialética, afirma:

Para o marxismo, o lógico (movimento do pensamento) é o reflexo do histórico (movimento dos fenômenos da realidade objetiva). Para representar a dialética objetiva de modo pleno e profundo, as formas de pensamento devem, por si mesmas, ser dialéticas – móveis, flexíveis, inter-relacionadas. [...] A lógica dialética toma por base da solução desse problema [a relação entre as formas de pensamento na lógica formal e na lógica dialética] o princípio da unidade entre o abstrato e o concreto no pensamento teórico-científico. Esse princípio ocupa lugar especial na lógica dialética; nele se baseia a construção de todo o sistema da lógica dialética: o desenvolvimento dos juízos, conceitos, deduções, teorias científicas e hipóteses não é senão um processo de ascensão do abstrato ao concreto. [...] Por último, a lógica dialética analisa a estrutura das formas de pensamento, dando ênfase principal à dialética da inter-relação entre singular, particular e universal nessas formas enquanto reflexo das relações do mundo objetivo.

O movimento do objeto, bem como do conhecimento desse objeto, expressa-se dialeticamente no seu desenvolvimento objetivo e subjetivo. Um avança sobre o outro em cada momento histórico, às vezes andam juntos, criam caminhos contrários, retrocedem e constituem a dialética do movimento da realidade. Há momentos em que as necessidades objetivas conduzem o homem a produzir sua satisfação, que requer conhecimento, seja na prática imediata ou em estudos aplicados. Porém, há momentos em que o conhecimento avança além das necessidades imediatas, e o homem o produz sem maiores interesses por sua aplicação, motivado exclusivamente pelo próprio conhecimento. As Geometrias não euclidianas são um exemplo desse movimento.

Rosental e Straks (1958) também descrevem tais categorias e suas relações com o processo de conhecimento da realidade e o desenvolvimento do pensamento teórico. Da mesma forma, apresentamo-las no movimento do objeto da Geometria, como forma de expressão do método dialético de análise da realidade, que envolve tanto o desenvolvimento histórico (objetivo) como o lógico (subjetivo). Nesse processo, o homem parte da realidade material, direta ou indiretamente, faz o movimento de redução do concreto ao abstrato e, *a posteriori*, a ascensão do abstrato ao concreto. Tais vinculações se estabelecem na materialidade das relações entre singular, particular e universal.

Segundo Rosental e Straks (1958, 325), por histórico

Hay que entender la realidad objetiva, que existe independientemente de la consciencia, del sujeto cognoscente; la realidad que se desarrolla históricamente y se halla en un estado de cambio constante. La categoría de lo histórico refleja el carácter histórico y mutable del mundo objetivo.

Corroborando essa afirmação, vale reafirmar que Kopnin (1978, p. 183) entende por histórico “o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O histórico atua como objeto do pensamento, o reflexo do histórico, como conteúdo”. Ele reflete o caráter primário, a base genética, o movimento da materialidade, ou seja, a esfera ontológica. O caráter secundário é o lógico, a forma de conhecimento da realidade, a esfera epistemológica: *“Lo ‘lógico’ es una forma del conocimiento, el reflejo de la realidad, la copia intelectual o imagen de ella; es, asimismo, una determinada forma del movimiento del pensamiento hacia el objeto”* (ROSENTAL; STRAKS, 1958, p. 325).

A necessidade imperativa do conhecimento da realidade material é um impulso fundamental do movimento do pensamento em direção ao objeto. Ser, estar e se movimentar no tempo e no espaço são um processo ineliminável de todo ser, sobretudo quando a referência é o humano, uma vez que este último é o único que conhece a realidade circundante e sabe da existência do mundo e de si mesmo.

Uma das ciências que estabelece essas conexões espaço-temporais é a Geometria, cuja especificidade está na análise das formas espaciais e das relações entre os corpos físicos. O movimento histórico das transformações materiais do mundo cria, determina e muda constantemente as legalidades dessa estrutura. Ou seja, modifica continuamente a geometria da realidade física. A consciência, peculiar ao ser humano, é o que lhe possibilita estabelecer as legalidades do movimento dessa transformação, bem como a lógica de sua historicidade, abstraída em forma de conceitos, juízos e deduções. A legalidade está na objetividade do movimento material, é inerente ao seu processo, porém somente pode ser abstraída e compreendida no próprio ato do conhecimento da realidade.

O conhecimento da realidade material possibilita ao ser humano agir sobre ela e transformá-la. No entanto é o movimento histórico que determina o lógico, e não o contrário. “O pensamento visa à reprodução do processo histórico real em toda a sua objetividade, complexidade e contrariedade”. Assim, “o lógico é o reflexo do histórico em forma teórica, [...] é a reprodução da essência do objeto e

da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações” (KOPNIN, 1978, p. 183).

Lukács (2012, p. 313), ao analisar o valor como categoria ontológica central da produção social, afirma que “seria apressado considerar que existe um paralelismo absoluto, sem exceções, entre desenvolvimento histórico (ontológico) e desenvolvimento teórico, entre sucessão e derivação das categorias econômicas em geral”. Essa constatação permite diferenciar uma postura dialético-materialista das posturas idealistas, que entendem o processo de conhecimento como o criador da realidade.

Pense-se, por exemplo, nos quase dois mil anos em que os livros de Euclides imperaram com a explicação da Geometria do mundo, contrariando a própria realidade. Tal contradição, constatada hoje, não era sequer percebida naquele momento histórico. Mesmo com tal contradição, essa Geometria foi efetiva na vida dos homens, pois permitiu que eles constituíssem seu mundo e, aos poucos, ela foi sendo superada, por incorporação, como um caso singular de Geometrias mais gerais. A Geometria do espaço já era não euclidiana na época de Euclides e antes mesmo de seus estudos, porém o desenvolvimento lógico do conhecimento sobre a realidade física se dá muito tardiamente na história dos homens e da própria matéria. A prioridade ontológica do histórico em relação ao lógico é também temporal.

Mesmo quando o desenvolvimento lógico avança em comparação ao histórico, trata-se de algo relativo, pois o conhecimento avança tendo como critério de verdade a si próprio. Quando mais tarde esse desenvolvimento se confirma na realidade material, como foi o caso das Geometrias não euclidianas, isso mostra a capacidade humana de abstração, de movimentar o pensamento sem relação direta com a realidade física. Essa capacidade só existe no ser humano e somente como abstração, pois de outro modo seria impossível separar do histórico sua própria lógica de movimento. Quando esse conhecimento não se confirma na realidade material, ela expressa um descaminho do pensamento, uma falsa representação dessa realidade, que pode ser efetiva e guiar a vida dos homens. Pense-se nas representações religiosas e na Geometria euclidiana, exemplos de diferentes esferas, porém com similitudes idealistas bem acentuadas. As concepções idealistas que consideram o objeto da Geometria *a priori* produzem

falsas representações da realidade como, por exemplo, considerar que o mundo foi criado por um ser superior com sua própria geometria.

Nesse sentido, vale o alerta de Marx (2003):

[...] Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento, que se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo, enquanto o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é para o pensamento precisamente a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir como concreto espiritual. Mas este não é de modo nenhum o processo da gênese do próprio concreto. (MARX, 2003, p. 248).

A construção lógica do pensamento que se processa na ascensão do abstrato ao concreto é exclusiva à consciência. Kopnin (1978, p. 156) corrobora a citação de Marx (2003) ao afirmar que “enquanto o concreto é para Hegel o resultado da atividade do pensamento, para a lógica dialética marxista o método de ascensão do abstrato ao concreto é apenas um meio através do qual o pensamento assimila o concreto, o reproduz intelectualmente, mas nunca o cria”.

Rosental e Straks (1958, p. 331) caracterizam essas categorias no processo de conhecimento da realidade e sua relação dialética:

De la unidad de lo histórico y lo lógico se deduce también la interdependencia entre ambas categorías en el proceso del conocimiento de la realidad efectiva. Si lo lógico se halla en unidad con lo histórico, el curso lógico del conocimiento debe reflejar el curso histórico que sigue estudiado en su desarrollo.

Esse curso lógico prescinde das casualidades, dos elementos que comprometem a essência do objeto analisado. Assim, essa relação entre ambas as categorias não é amorfa; o lógico não é um reflexo mecânico do histórico, não se reduz à reprodução de todos os detalhes do objeto, dos seus avanços e retrocessos: “*El reflejo lógico del proceso histórico, para descubrir el hilo conductor del desarrollo, prescinde de estos zigzags y retrocesos temporales, que se apartan de la tendencia general del movimiento*” (ROSENTAL; STRAKS, 1958, p. 325). É a análise dessa dinâmica do desenvolvimento histórico que o pensamento dialético organiza de forma corrigida como conhecimento sistematizado, a compreensão de determinado objeto. De acordo com Rosental e Straks (1958, p. 341), “*Engels llamaba reflejo ‘corregido’ al reflejo lógico del desarrollo histórico; con ello, quería decir que este reflejo no sigue pasivamente el curso histórico del*

desarrollo de los fenómenos, sino que esclarece a necesidad de este desarrollo, captando lo más importante y esencial de él”.

O movimento dialético dessas categorias no processo de conhecimento possibilita a compreensão da realidade em seus nexos, relações internas e gênese. Assim, estabelece uma vinculação com outras categorias e potencializa essa compreensão. Isso porque o lógico “reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento” (KOPNIN, 1978, p. 186). No processo de conhecimento de um objeto, a análise dialética do lógico e histórico faz parte do desenvolvimento do pensamento teórico, que pressupõe o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.

A ascensão do abstrato ao concreto é um processo **do** pensamento na análise da realidade concreta, “[...] é um movimento que atua nos conceitos, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento **no** pensamento e **do** pensamento” (KOSIK, 1976, p. 30, grifos nossos). Assim, o pressuposto é o de que o conhecimento do objeto da Geometria não é um reflexo mecânico do plano sensível ao racional, tampouco é um movimento do pensamento puro em direção à própria realidade. Quando o autor fala em “movimento **no** e **do** pensamento”, quer frisar o caráter de processualidade que acontece no conhecimento da realidade material, e não nela própria.

Marx (2003, p. 247-248), em seu texto *Método da economia política*, ao exemplificar o estudo de um determinado país desde o ponto de vista da economia política, afirma:

Se começássemos pela população teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos as determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. [...] O concreto é concreto por ser a síntese de muitas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação.

O concreto atinge esse nível porque é síntese de múltiplas determinações, ou seja, é independente do processo de conhecimento, está dado no seu próprio processo de constituição. Esse processo não é o mesmo que se dá na consciência ao conhecer a realidade material, pois é um reflexo do seu movimento. Por isso, Marx (2003) afirma que o concreto é um processo de síntese, um resultado, e não o ponto de partida; ele é a própria realidade material. Quando o autor afirma, na sequência, que o concreto é também o ponto de partida, ele refere-se ao concreto que é realidade material, de onde partem os reflexos na consciência.

Outro processo é o conhecimento dessa realidade material, da qual nossas sensações e percepções partem, inevitavelmente. O concreto como síntese de múltiplas determinações é próprio a essa realidade. Em outros termos, constitui um relativo concreto caótico que caminha para um relativo concreto pensado.

Partindo dessa compreensão, a realidade existe como síntese de múltiplas determinações, não como elementos abstratos do processo de conhecimento. O movimento de reflexo como forma de conhecimento é próprio ao indivíduo, é uma atividade do pensamento. Assim, as primeiras sensações e percepções do indivíduo em relação ao objeto representam um relativo concreto caótico apenas no pensamento, pois, na realidade material, o concreto continua sendo síntese de múltiplas determinações. Na sequência (e esse movimento não ocorre linearmente, é um processo dialético e envolve mútuas relações intrínsecas), surgem as abstrações, que são próprias à consciência, não existem fora dela. Elas promovem a possibilidade de o indivíduo elaborar um conhecimento mais profundo e aproximado da essência desse objeto. Quando alcança esse patamar, dizemos que ele chegou ao nível de relativo concreto pensado.

Assim, o concreto ponto de partida do conhecimento é qualitativa e quantitativamente diferente do ponto de chegada. Em contrapartida, o concreto como síntese de múltiplas determinações, ou seja, a própria realidade material, é o mesmo no transcurso do processo de conhecimento. Claro está que é o mesmo nos limites do movimento ineliminável que constitui a matéria.

Mas por que nos reportamos à relatividade dos concretos caótico e pensado? Referimo-nos a esses termos porque não há uma linha divisória fixa do conhecimento que estabeleça os limites entre o desconhecido e o completamente conhecido. O processo de conhecimento é infinito, assim como a matéria em

movimento, traduz a dialética entre o concreto e o abstrato e persistirá enquanto existir o ser humano e sua constante busca por conhecer a realidade material.

Parafraçando Marx (2003), se partíssemos da forma espacial da realidade física na análise do objeto da Geometria, teríamos uma visão caótica do todo. Porém, se o referencial inicial é a forma geométrica pura, sem a relação métrica entre as grandezas físicas, teríamos um pseudoconhecimento geométrico. No entanto, no primeiro caso teríamos um concreto imediato, que possibilitaria uma análise mais precisa dessas formas e das relações entre os corpos materiais. A partir daí, podemos determinar as abstrações necessárias que estabelecem as relações entre as formas singulares, suas propriedades particulares e aquilo que os une universalmente, o conceito geométrico. O concreto ponto de chegada **do** pensamento é qualitativamente superior, pois possui uma rica totalidade de determinações na compreensão do conhecimento geométrico. Sua superioridade em relação ao concreto ponto de partida está apenas **no próprio** pensamento, pois a coisa em-si é a síntese de seu próprio processo de constituição, é concreto independentemente do ser cognoscente. Essa relação dialética entre concreto e abstrato é elemento basilar na resolução da questão fundamental da filosofia, a relação entre o ser e a consciência. Ela e o conhecimento da realidade também são concretos, entretanto compõem a realidade material em forma de reflexo. Intervém também o abstrato, que, por sua vez, não existe fora da consciência. Ou seja, o concreto possui prioridade ontológica em relação ao abstrato.

De acordo com Davýdov (1982, p. 332):

Hacer abstracción quiere decir hallar dichas propiedades generales y desglosarlas mentalmente de las demás. Luego puede operarse sólo con las propiedades abstraídas sin la representación plena del objeto en la integridad de sus propiedades. Está claro que el contenido de esa abstracción no existe en la realidad. En ésta el atributo no puede separarse el objeto mismo como portador (esto es posible “sólo en la abstracción”).

Com base nas palavras de Davýdov (1982), podemos afirmar que, para Marx (2003), a produção em geral é uma abstração, pois não pode existir sem suas singularidades. As abstrações refletem os aspectos essenciais próprios de cada objeto singular. O objeto da Geometria é concreto por expressar uma síntese de múltiplas determinações. Contudo, existe apenas como reflexo subjetivo, isto é, não é constitutivo da realidade física. Ao tratar das formas espaciais

abstratamente, tal objeto elimina as outras propriedades do espaço e dos corpos físicos. As outras propriedades compõem o objeto de ciências como a Física, por exemplo. A geometria das relações espaciais de nosso mundo é uma objetividade material dada na constituição das próprias coisas materiais. Desse modo, o conhecimento geométrico não é outra coisa senão uma abstração que só existe quando alienamos as formas espaciais de todas as outras propriedades da matéria. O conteúdo dessa abstração não existe na realidade física, pois é um movimento **no e do** pensamento. Na realidade física, é impossível separar as formas das coisas físicas, tampouco das relações existentes entre elas.

Nesse sentido, ao compreender a lei geral de determinado objeto, o pensamento cria um concreto pensado mais concreto do que se recorresse somente à sua manifestação imediata: “*Al destacar el carácter dialéctico de lo concreto, Engels anunció la siguiente tesis: [...] ‘La ley general del cambio de forma del movimiento es mucho más concreta que cada ejemplo ‘concreto’ suelto del mismo’*” (DAVÝDOV, 1982, p. 352-353). Ou seja, o estabelecimento da categoria central ontológica – a métrica – do objeto da Geometria cria as condições para sua compreensão em um nível superior, e não reduz esse conhecimento às representações imediatas das formas físicas.

Com base em Marx (2003), Kosik (1976, p. 30) descreve o método de ascensão do abstrato ao concreto no processo de conhecimento da realidade. Segundo ele:

O caminho entre a “caótica representação do todo” e “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo o homem tem de fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. (grifo do autor).

Esse movimento da “caótica representação do todo” à “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações”, tanto nas palavras de Kosik (1976) como nas de Marx (2003), expressa o movimento de ascensão do abstrato ao concreto e, também na composição desse processo, a redução do concreto ao abstrato, nas palavras de Davýdov (1982). Segundo este autor,

[...] *el movimiento hacia lo concreto, como finalidad principal, determina los procedimientos de la actividad mental, dentro de los cuales la 'reducción' interviene sólo como elemento subordinado e como medio para el logro de la mencionada finalidad.* (DAVÝDOV, 1982, p. 338).

Kopnin (1978) caracteriza a redução como processo de análise, e a ascensão como síntese:

[...] na formação dos conceitos cabe enorme papel à *análise* enquanto movimento que parte do concreto, dado nas sensações, ao abstrato, cabendo também à *síntese* enquanto movimento do abstrato a um novo concreto, que é o conjunto das definições abstratas. (KOPNIN, 1978, p. 191, grifos do autor).

O processo teórico de redução do concreto ao abstrato e de ascensão do abstrato ao concreto não acontece linearmente. Não é, pois, composto por uma ordem hierárquica e cronológica de abstrações que surgem apenas no momento de análise, *“algunas definiciones abstractas, cuyas síntesis proporciona 'lo concreto en el pensamiento', se forman pues en el transcurso mismo de la ascensión de lo abstracto a lo concreto”* (DAVÝDOV, 1982, p. 338).

A compreensão da realidade material se desenvolve cada vez mais de acordo com o avanço da produção de conhecimento do objeto de estudo. Em conformidade com Marx (2003), Rosental e Straks (1958, p. 320) assim expressam o processo de conhecimento:

La ciencia se eleva de la sensación y de la percepción, que dan un conocimiento sensible-concreto del objeto a las determinaciones abstractas, en que se reflejan los aspectos esenciales del objeto. El conocimiento, sobre la base de las abstracciones, vuelve de nuevo a lo concreto, pero ya como una síntesis de innumerables determinaciones, de la multiplicidad y diversidad de los objetos. Pero el conocimiento no se detiene en lo concreto y prosigue hacia adelante. Al analizarlo de nuevo, podemos obtener abstracciones aun más elevadas, que al ser sintetizadas nos darán un conocimiento más profundo y multilateral, es decir, más concreto, del objeto, y así sucesivamente. El conocimiento, por tanto, es por su propia esencia un proceso infinito.

Os autores reafirmam o processo de ascensão do abstrato ao concreto com o intuito de mostrar o caráter infinito e aproximativo do conhecimento da realidade material. A abstração constitui uma mediação e, portanto, é um meio, e não o fim desse processo. O objeto da Geometria é essencialmente abstrato e, dessa forma, um meio de conhecimento das relações espaciais da realidade física. As abstrações geométricas, como dito antes, não podem ser cristalizadas em

axiomas independentes da realidade mesma ou ainda regê-la, embora estejam compreendidas nesse processo categorial que estamos detalhando. As abstrações necessárias à análise desse objeto se caracterizam pelo movimento lógico-histórico, bem como pela dialética entre as categorias do universal, do particular e do singular.

Essas categorias analíticas refletem o mundo objetivo e são importantes para a análise da realidade. “O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximativamente adequado” (LUKÁCS, 1970, p. 103). Assim, elas compõem o movimento do pensamento porque constituem a realidade material refletida na consciência. Portanto, não são apenas categorias analíticas, são categorias da própria realidade material.

Rosental e Straks (1958, p. 257, grifos dos autores) apresentam suas compreensões sobre as categorias singular e universal:

Lo singular es un fenómeno u objeto determinados, un proceso o hecho que se da en la naturaleza y en la sociedad. Lo singular recibe con frecuencia en las obras filosóficas el nombre de individual. También se denomina singular o individual al concepto de un hecho o acontecimiento real único, es decir, al pensamiento que abarca este hecho singular. En la naturaleza, lo singular se halla representado, por ejemplo, por un determinado planeta, por cierta planta o por un animal dado. Y en la historia de la sociedad lo singular es un acontecimiento concreto, por ejemplo una determinada batalla o una revolución en un país dado.

Por universal se entiende la comunidad que existe objetivamente de rasgos, propiedades y caracteres de los objetos y fenómenos singulares de la realidad objetiva, o también la similitud de las relaciones y nexos entre ellos. Universal es lo que se repite a través de lo múltiple, lo diverso y lo individual. También se denomina universal o general al grupo o clase de objetos, caracterizados por poseer notas comunes a todos ellos. Lo universal se refleja en el conocimiento bajo la forma de los conceptos generales, de los juicios universales y de las leyes de la ciencia.

Existe uma relação dialética entre singular e universal, condição para que ambos se objetivem em conceitos, que se dá na realidade material e expressa a dinâmica de transformação da matéria em seu movimento absoluto e repouso relativo. Quando objetos singulares sofrem mudanças quantitativas que superam os limites do seu ser, ou seja, culminam com mudanças qualitativas, suas

singularidades produzem novas universalidades que, por sua vez, também se renovam.

Esse é o movimento incessante da realidade material, que se reflete na consciência em forma de conceitos, juízos e deduções. Segundo Kopnin (1978, p. 205), “enquanto forma especial de juízo, o conceito não reflete apenas o universal, mas o universal em relação com o singular”. O singular e o universal refletem-se no conceito e caracterizam dinâmicas específicas na formação do pensamento. Continua o autor: “o singular existe antes de tudo na gênese do próprio conceito. Para formar um conceito, é necessário estudar uma infinidade de fenômenos, acontecimentos, coisas singulares” (KOPNIN, 1978, p. 205). A gênese do conhecimento parte do singular e ascende à universalidade pela mediação das particularidades, porém esse é o movimento do pensamento. Na realidade material, a unidade das categorias é indissolúvel e, portanto, tal separação só acontece nas abstrações.

Nesse sentido, Lukács (1970, p. 100-101) afirma:

O singular não existe senão em sua relação com o universal. O universal só existe no singular, através do singular. Todo singular é (de um modo ou de outro) universal. Todo universal é (partícula ou aspecto, ou essência) do singular. Todo universal abarca apenas de modo aproximado todos os objetos singulares. Todo singular faz parte incompletamente do universal etc.

A mediação entre universalidade e singularidade se expressa pela categoria da particularidade – campo de mediações –, importante na análise do movimento do objeto. Essas categorias refletem a dialética do movimento da realidade material que, no pensamento, traduz o seu próprio conhecimento. O objeto da Geometria, como uma abstração, não é senão um reflexo desse movimento, expresso em conceitos que refletem as propriedades das relações espaciais abstratamente, alienadas das outras propriedades da matéria. Portanto, a Geometria reflete apenas uma parte da realidade e não pode ser considerada como a chave última de decifração das relações espaciais, como acontece com o neopositivismo ao tentar elevar a Matemática ao patamar de ciência-chave da compreensão da realidade material.

Nesse sentido, podemos traçar alguns elementos que respondam à questão anteriormente colocada. É possível afirmar que o quadrado é um reflexo de

propriedades específicas de determinados objetos, que são distintas das de outros objetos – na sua singularidade, o objeto não revela o conceito de quadrado. Faz-se necessário também considerar a comparação e redução de uma figura a outra: “*la propia equiparación ‘se efectúa no mediante el cotejo de las propiedades de las figuras, sino a través del movimiento, del cambio y de la transformación de una figura en otra’*” (DAVÝDOV, 1982, p. 344, grifo do autor). O que faz um quadrado ser um quadrado e um círculo ser um círculo perpassa essas conexões. Assim, as propriedades específicas de determinado objeto – que possibilitam sua comparação e redução – caracterizam a particularidade que medeia a relação entre sua singularidade e a universalidade do conceito geométrico.

Reafirmamos que o elo de mediação entre a singularidade e a universalidade é a particularidade. Rosental e Straks (1958, p. 257-258) assim definem essa categoria:

Se denomina particular a un grupo de objetos, fenómenos o hechos que, siendo generales, forman parte al mismo tiempo de otro grupo más general; dentro de este grupo, lo particular se presenta como singular o individual, es decir, como parte de un todo más amplio. Lo particular comprende un conjunto de objetos, que en una relación se presenta como universal y en otra como individual o singular. El árbol es universal en cuanto comprende una enorme cantidad de árboles singulares, individuales, es decir, de plantas foliáceas y coníferas. Pero este árbol universal forma parte, como singular o individual, del conjunto de plantas al que pertenecen, además de los árboles, las hierbas, arbustos, hongos, etc. Ello quiere decir que el árbol es universal en un sentido y singular en otro; la existencia simultánea de estas dos cualidades es lo que convierte en “particular”. (grifo dos autores).

Na imediaticidade da vida cotidiana, o homem não vislumbra a mediação da particularidade na relação do singular com o universal, bem como não percebe a distinção entre essas três categorias. No entanto, estas relações estão presentes. A particularidade, “com relação ao singular, representa uma universalidade relativa, e, com relação ao universal, uma singularidade relativa” (LUKÁCS, 1970, p. 107).

As formas geométricas não se encontram prontas e soltas no mundo a espera do ser humano para dar testemunho da sua existência. Ao contrário, é na própria *práxis* que o homem produz as generalizações, fruto da experiência prática. A generalização de propriedades específicas de objetos singulares, mediadas por elas mesmas, torna universais os conceitos geométricos. Uma forma

física singular que representa uma circunferência torna-se conceito universal na medida em que se compara a outras formas com propriedades semelhantes. Em contrapartida, o universal do referido conceito geométrico só existe na objetivação dessas singularidades. Davýdov (1982, p. 365-366) lembra o exemplo de Lênin sobre o desenvolvimento da trigonometria e afirma:

Las nuevas propiedades del triángulo fueron descubiertas gracias a que empezó a estudiarse no de por sí mismo, sino en relación con el círculo. Todo triángulo puede dividirse en dos triángulos rectángulos cada uno de los cuales cabe considerar como perteneciente a un cierto círculo. (grifo do autor).

Desse modo, a propriedade de redução de uma figura a outra se torna elemento fundamental no desenvolvimento do conhecimento geométrico. “*Y en virtud de ello los lados y los ángulos obtienen interrelaciones totalmente distintas [...]. Esto es un procedimiento dialéctico, un modo de pensamiento dialéctico*” (DAVÝDOV, 1982, p. 366).

O pensamento dialético tem a função de analisar as mediações entre a singularidade e a universalidade, a tensão entre ambas. Segundo Lukács (1970, p. 102):

Sem esta tensão dos polos, constantemente em ato, sem a constante conversão dialética recíproca das determinações e dos membros intermediários que têm função mediadora, sem esta união dos próprios polos, tão rica de contradições, não pode existir uma autêntica e verdadeira aproximação à compreensão adequada da realidade, nenhuma ação guiada corretamente pela teoria.

O autor faz uma crítica à supressão da categoria particularidade na imediatividade da vida cotidiana, bem como à mistificação da universalidade feita por Hegel¹⁶. Para Lukács (1970, p. 95):

A universalidade, sobretudo, não é jamais um ponto de chegada autônomo do pensamento. Marx [...] fala de dois caminhos que o conhecimento humano deve percorrer: [...] da realidade concreta dos fenômenos singulares às mais altas abstrações, e destas novamente a realidade concreta, a qual – com a ajuda das abstrações – pode agora ser compreendida de um modo cada vez mais aproximativamente exato.

¹⁶ Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) foi um filósofo alemão.

Vale reafirmar que essa dupla passagem se refere ao duplo movimento no pensamento: redução do concreto ao abstrato e ascensão do abstrato ao concreto (MARX, 2003; DAVÝDOV, 1982). Lukács (1970) destaca o caráter aproximativo da ciência, bem como o processo de transformação da universalidade em particularidade e vice-versa, com o desenvolvimento do conhecimento da realidade. As categorias da universalidade, particularidade e singularidade expressam o movimento da realidade material e, por conseguinte, aquele referente ao pensamento, que se expressa em juízos, conceitos e deduções.

Kopnin (1978) descreve a divisão feita por Engels (1979): juízos da singularidade, da particularidade e da universalidade. Segundo Engels (1979), Hegel agrupa os julgamentos da seguinte forma:

1. Julgamento de existência, a forma mais simples do julgamento, em que se considera, afirmativa ou negativamente, a propriedade geral de um determinado objeto (julgamento positivo: a rosa é vermelha; negativo: a rosa não é azul; infinito: a rosa não é um camelo);
2. Julgamento determinativo, em que se atribui ao sujeito uma determinação de relação; julgamento singular: este homem é mortal; particular: alguns, muitos homens são mortais; universal: todos os homens são mortais ou: o homem é mortal;
3. Julgamento de necessidade, em que se atribui ao sujeito uma certeza substancial; julgamento categórico: a rosa é uma planta; julgamento hipotético: quando o sol sai, é dia; alternativo: a lepidossirene, ou é um peixe, ou é um anfíbio;
4. Julgamento de conceito em que, a respeito do sujeito, se considera em que medida corresponde a sua natureza geral ou, como diz Hegel, a seu conceito; julgamento assertivo: esta casa é má; problemático: quando uma casa é construída desta ou daquela maneira, é boa; apodítico: a casa construída de tal ou qual maneira é boa. (ENGELS, 1979, p. 182).

O autor classifica o primeiro como julgamento singular, o segundo não consta no texto, o terceiro como julgamento particular e o quarto como julgamento geral. Ele adverte que essa classificação é lícita e necessária. Segundo Kopnin (1978, p. 202), “tomando como ponto de partida tudo o que de positivo havia na classificação hegeliana dos juízos, submetendo-a a uma radical reelaboração materialista, Engels (1979) definiu as fases principais do desenvolvimento do juízo”. Mais a frente, Engels (1979, p. 183) cita o exemplo do atrito, que gera calor: o juízo “o atrito é uma fonte de calor” é um julgamento de existência – da singularidade; o juízo “todo movimento mecânico é capaz de converter-se em calor por meio do atrito” é universal determinativo – da particularidade; por fim, o juízo “toda forma de movimento, sob condições determinadas em cada caso, pode e é

compelida a transformar-se, direta ou indiretamente, em qualquer outra forma de movimento” é um julgamento de conceito e apodítico – da universalidade.

Os juízos, bem como as deduções e os conceitos, segundo Kopnin (1978, p. 193), são formas de pensamento que divergem entre si “pela função que exercem no movimento do pensamento”. Para o autor, os juízos servem para fixar dado movimento do pensamento, e o conceito sintetiza todo o conhecimento anterior dado em juízos. A dedução “[...] é uma forma de movimento do pensamento de uns juízos e conceitos a outros, traduz o processo de obtenção de novos resultados no pensamento” (KOPNIN, 1978, p. 193). A diferença entre eles “nos modos de expressão do conhecimento verdadeiro condiciona igualmente a diferença de conexão entre o singular e o universal que neles se manifesta, fato para o qual Hegel atentou corretamente” (KOPNIN, 1978, p. 193). O conceito é a forma sintética de pensamento, portanto é mais complexo que o juízo e a dedução. “*El concepto interviene aquí como forma de la actividad mental mediante la cual se reproduce el objeto idealizado y el sistema de sus conexiones, que reflejan en su unidad la generalidad y la esencia del movimiento del objeto material*” (DAVÝDOV, 1982, p. 300, grifos do autor).

Enfatizamos que essa análise dialética da realidade material constitui as bases do desenvolvimento do pensamento teórico. Segundo Davýdov (1982, p. 332), “*como contenido del pensamiento teórico sirve el ser, mediatizado, reflejado y esencial*”. Ele afirma o caráter ontológico do conhecimento e completa: “*dicho pensamiento constituye una idealización del aspecto fundamental de la actividad práctica-objetiva, a saber, de la reproducción en ella de las formas generales de las cosas, de su medida y de sus leyes*” (DAVÝDOV, 1982, p. 332). O autor desenvolve sua análise sobre o pensamento teórico e o caracteriza no processo do conhecimento.

Palavras finais

É no âmbito dessa fundamentação onto-metodológica que afirmamos a tese de que o objeto da Geometria se constitui um reflexo, e não uma parte constitutiva da realidade física ou uma forma *a priori* da sensibilidade humana. Em outros

termos: o objeto da Geometria se constitui nas relações entre as formas espaciais da realidade física e o agir humano ao conhecer e sistematizar essa realidade em forma de conhecimento. As formas espaciais e suas relações entre os corpos físicos são constitutivas da realidade física, enquanto o objeto da Geometria constitui o aspecto abstrato, em forma de conhecimento, dessas formas e relações. Em contrapartida, essa abstração não é inerente à consciência, não está dada *a priori* na sensibilidade. O reconhecimento das formas espaciais do mundo se dá na própria *práxis* do homem em seu movimento de ser e estar no mundo.

Como dito inicialmente, faz-se necessário compreender a gênese, os nexos e a estrutura do objeto da Geometria e, com isso, não apenas contribuir para enriquecer seu entendimento, mas para trazer elementos que provoquem novas reflexões nos processos de ensino dessa ciência.

Porém, não é propósito desse texto estabelecer critérios ou diretrizes ao ensino, tampouco temos claro quais sejam as possíveis implicações trazidas por este estudo. Cabe a outras investigações, portanto, analisar elementos dessa concepção que possam contribuir para melhorar a compreensão e elaboração de aspectos correspondentes ao ensino, que, por sua vez, possibilitem ao estudante a apreensão dos conceitos geométricos em seu mais alto nível de desenvolvimento.

Referências

ALEKSANDROV, A. D. Visión general de la matemática. In: ALEKSANDROV, A. D. et al. (Orgs.). **La matemática**: su contenido, métodos y significado. Madri, ES: Alianza, 1991a. p. 17-89.

ALEKSANDROV, A. D. Geometrias no euclidianas. In: ALEKSANDROV, A. D. et al. (Orgs.). **La matemática**: su contenido, métodos y significado. Madri, ES: Alianza, 1991b. p. 123-227.

BOYER, C. B. **História da matemática**. São Paulo: Edgard Blücher, 1974.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa, PT: Tipografia Matemática, 1951.

DAVÝDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana, CU: Pueblo y Educación, 1982.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**: sobre a particularidade como categoria da estética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. I.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. II.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- OVTCHINNIKOV, N. F. A materialidade do mundo e as leis de seu desenvolvimento. In: TCHERTKOV, V. P. et al. **Materialismo dialético**. Rio de Janeiro: Vitória, 1955. p. 215-267.
- RÍBNIKOV, K. **História de las matemáticas**. Moscou, RU: Mir, 1987.
- ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorías del materialismo dialético**. Distrito Federal do México, MX: Grijalbo, 1958.
- STRUIK, D. J. **História concisa das matemáticas**. Lisboa, PT: Gradiva, 1989.

7 - O conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia no esporte

Carlos Augusto Euzébio

Este texto tem o propósito de explicitar o percurso metodológico e os decorrentes resultados produzidos em nossa pesquisa no período de doutoramento em Educação¹. O objetivo geral da pesquisa foi explicitar a gênese, configuração, mediações e nexos causais das categorias de tática e estratégia. Em outras palavras, delimitar quais são os conteúdos teóricos dos conceitos de tática e estratégia.

Por mais coloquial e despreziosa que pareça essa intenção, acreditamos que na área da Educação Física essas discussões encontram-se em estágio incipiente. O pressuposto defendido é que a apropriação do conteúdo teórico dos conceitos propicia as condições mais adequadas para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Portanto, o desenvolvimento do texto envolve a necessidade de compreensão dos princípios da abordagem histórico-cultural – mais especificamente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores –, para compreender o conhecimento/conteúdo teórico a partir do desenvolvimento destas funções e seu processo de apropriação e, em último esforço, apresentar o conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia. Pretendemos, nesse sentido, explicitar como metodologicamente foram sendo construídas hipóteses, ao mesmo tempo em que se colocavam os critérios que balizaram a adoção dos caminhos efetivamente tomados.

Trata-se de expor o percurso e a base teórico-filosófica que baliza a escolha do caminho. Cheptulin (1982, p. 1) compreendia as implicações político-

¹ Tese intitulada O Conteúdo Teórico dos Conceitos de Tática e Estratégia no Esporte, realizada no Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC), linha Trabalho e Educação, sobre a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Torriglia (CED/ PPGE/UFSC), defendida em dezembro de 2018.

ideológicas postas em movimento pela adoção de determinadas categorias filosóficas:

Quando estas categorias e leis são usadas pelo homem para elaborar um sistema de concepções do mundo e uma concepção única dos fenômenos que aqui são produzidos, elas cumprem a função de concepção do mundo ideológico. O conhecimento das propriedades e das conexões universais da realidade, que se exprimem nas categorias filosóficas, é absolutamente indispensável ao homem para sua orientação, para que possa determinar as vias que lhe permitirão resolver as tarefas práticas que surgem no processo de desenvolvimento da sociedade. Fornecendo um sistema global de ideias sobre a realidade ambiente, a filosofia ajuda o homem a elaborar uma atitude em relação à vida social, ao regime social, a compreender a essência da política adotada por um Estado e, por isso mesmo, permite-lhe participar de forma consciente da vida política da sociedade, da luta pelo progresso social e da realização dos grandes ideais da humanidade.

O exposto implica um posicionamento com intenção política de forma consequente. O ser humano se constitui como tal apropriando-se do que é produzido historicamente e não é inocente sobre qual conhecimento é considerado necessário ao processo de humanização. Diante de um conjunto praticamente infinito de conhecimentos, portanto impossível de ser apropriado de forma completa, determinar quais são os conhecimentos indispensáveis à formação humana guarda em si uma ineliminável decisão de ordem política.

Nossas inquietações iniciais não poderiam deixar de ser a percepção dos desafios impostos profissionalmente, urdidos na experiência de um professor acabrunhado com seus limites e dúvidas. Essas inquietações ganharam cores mais vivas com a participação em grupos de pesquisa de base marxista, que foram explicitando categorias de análise do real.

A participação no Gepoc² acrescentou alguns refinamentos ao método ontogenético na dimensão ontológica de compreensão do real a partir do filósofo

² Conforme descrito em sua página institucional, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (Gepoc) se propõe a estudar, pesquisar e debater questões e problemas da educação, em especial as perspectivas teóricas lukacsiana e histórico-cultural. O Grupo registra seus antecedentes no PPGE/CED/UFSC desde 1997, em diversos encontros de estudo sobre ontologia, produção de conhecimento, problemas de teoria e método na pesquisa educacional, entre outros temas, expressos em dissertações, teses e pesquisas. O Gepoc pretende ainda contribuir nas discussões sobre as diferentes vertentes do pensamento educacional, em especial o debate em relação ao ceticismo epistemológico e relativismo ontológico pós-modernos, nos diversos âmbitos da educação. Com intuito de maximizar o debate nas áreas que se articulam à pesquisa educacional, interessa-lhe uma constante interlocução com a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, entre outras, visando a uma apreensão mais ampla e profunda do fenômeno educacional. O Projeto

György Lukács. Assim, o roteiro metodológico mostra (pretende mostrar) como uma compreensão ontológica da realidade, utilizando uma psicologia de base marxista (psicologia histórico-cultural), explicita e explica o fenômeno esportivo – especificamente o estatuto tático-estratégico do fenômeno esportivo –, potencializando as possibilidades emancipadoras da prática pedagógica na área da Educação Física.

Na crença de que a explicação de mundo que captura a realidade de forma mais eficiente é o materialismo histórico e dialético, fez-se necessário escolher, em cada área envolvida na pesquisa, a produção dos autores que dialogam com esse referencial.

No campo da psicologia histórico-cultural, utilizamos, entre outros autores, Vygotsky, Leontiev, Luria, Rubinstein e Davydóv. A adoção da psicologia histórico-cultural é, na verdade, solicitada pela coerência que guarda com os marcos filosóficos orientadores da pesquisa.

Pode parecer óbvio que a psicologia proposta por Vygotsky dialogue com a ontologia de Lukács, visto que ambos partiram da leitura de Marx. Talvez devesse ser assim, por pressuposto, mas são muitos os desafios. A leitura de Marx foi realizada de muitas formas, muitas foram as distorções e compreensões – nem todas de boa-fé –, logo há uma pluralidade de discursos marxistas, seja na comunidade acadêmica, no movimento sindical ou no imaginário social. Somem-se a isso as especificidades das áreas, que reclamam aderência a seus próprios estatutos, tradições, taxinomias e métodos e temos um quadro que não facilita uma construção harmônica de autores separados pela área de estudo, língua, geografia e tempo.

Entretanto, parece-nos que a acuidade e o zelo no trato da obra marxiana ofereceu a Lukács e a Vygotsky (e, em sentido mais amplo, à escola psicológica soviética) uma unidade filosófica que nos permite trafegar de uma a outra obra, enriquecendo a cada vez as compreensões sobre cada um dos estudos. Cisne (2014) percebeu essa questão e nos tranquilizou sobre o percurso metodológico:

central do grupo é Formação Humana, Ontologia Crítica e Educação. Para maiores informações acerca do grupo, acessar a página do grupo: <<http://gepoc.paginaufsc.br/>> .

Antes, porém, registramos que as convergências entre o pensamento de Lukács e de Vigotski, que inicialmente suspeitávamos que existiam, podemos agora, ao final de nosso estudo, dizer com mais propriedade que, mais do que convergências, deparamo-nos com um imenso grau de profundidade filosófica que o primeiro possibilita em relação ao segundo, do mesmo modo que o segundo permite o entendimento dos processos psicológicos superiores e das vias de apropriação que o pensamento precisa fazer para chegar aos níveis de abstração e de pensamento científico e teórico, propostos pelo primeiro. (CISNE, 2014, p. 293).

Inicialmente, pretendemos demonstrar como as categorias de singular, particular e universal, compreendidas em sua dinâmica dialética, constituem – a partir da abstração e generalização – método de compreensão do movimento de análise e síntese, ou seja, constituem a explicitação do método de apreensão do reflexo do real em uma perspectiva marxista.

Em especial, nos concentramos na particularidade como a categoria mediadora na qual se imprime (no sentido da apreensão teórica) o movimento dialético objetivo das categorias de universalidade e singularidade. Partimos, então, da demonstração dessas categorias como condições de apropriação do real para, na sequência, apresentar como, alicerçados nessas categorias (e em nossa compreensão de seu ‘uso’), configuramos nosso objeto de pesquisa e procuramos elucidar e resolver nossas indagações.

Nesse contexto, não podemos deixar de aprofundar brevemente a questão filosófica entre idealismo e materialismo, porquanto essas categorias sejam determinantes no processo de conhecimento do real, situam e desdobram o debate que procuramos desenvolver.

Apoiamo-nos em Lukács (1978) para demonstrar como Marx promove uma inversão do sistema hegeliano, baseando a constituição das categorias em uma matriz materialista. A demonstração de Lukács articula as construções teóricas de Hegel, cotejando-as com as posições de Marx e explicitando as diferenças de fundo inauguradas pelo materialismo marxista. Sabe-se que o idealismo hegeliano tem implicações na utilização das categorias como elementos de lógica formal capazes de explicar a sociabilidade humana. Com essa posição, Hegel coloca-se na condição de justificar como decorrência inevitável e última (logo, como universal) o que são manifestações particulares do real engendradas nas condições objetivas, nos nexos postos, nas alternativas selecionadas e na casualidade.

De todos os atributos do monarca constitucional da moderna Europa, Hegel faz absolutas autodeterminações da vontade. Ele não diz: a vontade do monarca é a decisão última; mas sim: a decisão última da vontade é – o monarca. A primeira frase é empírica, a segunda deforma o fato empírico ao transformá-lo em axioma metafísico. (MARX, apud LUKÁCS, 1978, p. 74).

Na tríade do singular, particular e universal Marx inicia a crítica a Hegel pela categoria de universal. Essa posição não é casual, uma vez que, segundo Lukács,

Não só porque se trata de uma categoria do pensamento científico (e o marxismo, que funda um novo tipo de ciência qualitativamente superior, deve necessariamente determinar com exatidão os conceitos centrais da ciência e eliminar qualquer possibilidade de ser confundido com a pseudociência do idealismo e da metafísica), como também porque a definição errônea da categoria da universalidade tem uma função importantíssima na apologia do capitalismo. (LUKÁCS, 1978, p. 77).

Na compreensão de Lukács, a categoria universal tem que ser entendida a partir do movimento histórico. Igualmente, um modo de produção determinado historicamente aparenta ‘universalidade’, assim como também se autoatribui o caráter de ‘absoluto’. Em outras palavras, considerar o capitalismo como universal, e não como uma expressão particular de determinado momento e lugar históricos, é dar status de essência à aparência, retirando o elemento histórico da análise e perpetuando o caráter transitório (como possibilidade) do capitalismo. O que compreendemos como relevante aqui é a percepção de como uma inversão sutil da categoria de análise tem implicações políticas profundas³.

Rosental e Straks (1958, p. 257) apresentam suas compreensões sobre as categorias singular e universal:

Lo singular es un fenómeno u objeto determinado, un proceso o hecho que se da en la naturaleza y en la sociedad. Lo singular recibe con frecuencia en las obras filosóficas el nombre de individual. También se denomina singular o individual al concepto de un hecho o acontecimiento real único, es decir, al pensamiento que abarca este hecho singular. En la naturaleza, lo singular se halla representado, por ejemplo, por un determinado planeta, por cierta planta o por un animal dado. Y en la historia de la sociedad lo singular es un acontecimiento concreto, por ejemplo una determinada batalla o una revolución en un país dado. Por universal se entiende la comunidad que existe objetivamente de rasgos, propiedades y caracteres de los objetos y fenómenos singulares de la

³ O fato de o capitalismo ter se hegemônico e se tornado realmente a relação socioeconômica universal na contemporaneidade não desqualifica a essência da crítica marxiana.

realidad objetiva, o también la similitud de las relaciones y nexos entre ellos. Universal es lo que se repite a través de lo múltiple, lo diverso y lo individual. También se denomina universal o general al grupo o clase de objetos, caracterizados por poseer notas comunes a todos ellos. Lo universal se refleja en el conocimiento bajo la forma de los conceptos generales, de los juicios universales y de las leyes de la ciencia.

Em defesa de uma posição que desconstrua o edifício idealista, precisamos apresentar exemplos da insuficiência da abordagem gnosiológica idealista. Marx, com o exemplo da abstrata representação de fruta, procura demonstrar a fragilidade de uma posição idealista e desdenha do desdobramento ‘lógico’ dessa posição:

O homem comum não crê dizer nada de extraordinário quando diz que existem maçãs e peras. O filósofo, ao contrário, quando expressa estas existências de maneira especulativa, diz algo *extraordinário*, pratica um *milagre*, produz do irreal *ser intelectual* “a fruta” os reais *seres naturais*, a maçã, a pera, etc. isto é, do *seu próprio intelecto abstrato* – que ele imagina como um sujeito absoluto existente fora de si, neste caso como “a fruta” – ele criou estas frutas; em todas as existências que expressa, pratica um ato criador. (MARX apud LUKÁCS, 1978, p. 87, grifos do autor).

Acolhendo a compreensão de que é a realidade em movimento que configura as categorias e a relação entre as categorias – e porque elas expressam o real –, decorre evidente que o movimento do real mobiliza o pensamento que categoriza. Nesse contexto, as categorias do universal, particular e singular são produtos e processos desse pensar abstrativo. Não se trata, portanto, de categorias estáticas, dadas em definitivo, mas de categorias analíticas em relação mutuamente dinâmica e cambiante.

De uma similar análise concreta, surge sempre e por toda parte a relativização dialética do universal e do particular; em determinadas situações concretas eles se convertem um no outro, em determinadas situações concretas o universal se especifica, em uma determinada relação ele se torna particular, mas pode também ocorrer que o universal se dilate e anule a particularidade, ou que um anterior particular se desenvolva até a universalidade ou vice-versa. (LUKÁCS, 1978, p. 92).

Retomando o dito anteriormente, o particular medeia (como realidade pensada) o trânsito entre as categorias de universalidade e singularidade.

No contexto destas controvérsias, a dialética de universal e particular na sociedade tem uma função de grande monta; o particular representa aqui, precisamente, a expressão lógica das categorias de mediação entre os homens singulares e a sociedade. (LUKÁCS, 1978, p. 93)

Parece-nos bastante exemplar como Marx deduz a forma do valor a partir da forma de valor simples, singular, ou seja, acidental. A casualidade determina que um específico elemento da natureza equacione as necessidades humanas. E é casual que esse elemento – que se ‘colocou’ para a consciência humana orientado por uma atividade qualquer – se encontre em maior quantidade em determinada região, e não em outra, e que agora ‘evolua’ no uso tornado regular até a constituição de um instrumento que inaugura uma atividade e uma relação⁴. Essa casualidade, que inaugura um movimento de complexificação crescente, mobiliza a singularidade inicial em direção às particularidades.

Trata-se de um imenso passo à frente com relação à simplicidade e singularidade da forma originária do valor: o caráter social do intercâmbio de mercadorias cria, já aqui, generalizações superiores e mais explicitadas, produz uma forma do valor mais universal: precisamente a particular. (LUKÁCS, 1978, p. 98).

Lukács (1978, p. 99) aponta então, apoiado em Marx, como no desenvolvimento econômico real a forma valor eleva-se da “singularidade à universalidade através da particularidade”.

Outro exemplo de como as categorias emanam do concreto surge da obra *Dialética da Natureza*, de Engels. Em uma correção materialista da doutrina hegeliana do juízo, afirma Lukács (1978, p. 101), Engels discute a invenção do fogo, como processo que necessitou de muitos milhares de anos, expressando que a ‘coincidência’ com o desenvolvimento do pensamento humano é “somente porque nele se refletem as leis de movimento da natureza e da sociedade no nível de consciência que se pode alcançar em cada estágio”.

Para Lukács, Engels não se limita à inversão materialista da teoria hegeliana, mas compreende as consequências lógicas disso para a história da ciência, como explicitação do movimento do pensamento dialético.

De fato, todo conhecimento efetivo, completo, consiste apenas no seguinte: que nós, com o pensamento, elevamos o singular da singularidade à particularidade e desta à universalidade, que nós reencontramos e estabelecemos o infinito no finito, o eterno no caduco. A forma da universalidade, porém, é forma fechada em si, isto é, infinitude; ela é a síntese dos muitos finitos no infinito. (ENGELS, apud LUKÁCS, 1978, p. 102).

⁴ “Tão-só o próprio desenvolvimento econômico determina, gradualmente, as mediações. Esta caracterização é oportuna, também, porque o verdadeiro sentido da singularidade, quando é o ponto de partida da dedução dialética, apresenta-se apenas nestas correlações.” (LUKÁCS, 1978, p. 98).

O que se pretende demonstrar é o movimento do real – conscientemente capturado – do singular ao universal através do particular, no duplo caminho percorrido pelo pensamento humano, conforme explicitado por Marx, que vai da realidade concreta dos fenômenos singulares para as mais altas abstrações e destas novamente à realidade concreta que, agora com a ajuda das abstrações, pode ser compreendida de modo mais aproximativamente exato.

De fato, o processo desta aproximação é essencialmente ligado à dialética de particular e universal: o processo do conhecimento transforma ininterruptamente leis que até aquele momento valiam como as mais altas universalidades em particulares modos de apresentação de uma universalidade superior, cuja concretização conduz muito frequentemente, ao mesmo tempo, à descoberta de novas formas de particularidade como as mais próximas determinações, limitações e especificações da nova universalidade tornada mais concreta. (LUKÁCS, 1978, p. 103).

Esse movimento não se manifesta no reflexo da realidade na vida cotidiana. No cotidiano, operações mentais podem ter o singular como momento conclusivo, suficiente para conduzir a prática à sua efetividade, sem que se ultrapasse, contudo, a compreensão do imediato.

Visto que a vida de toda a sociedade se efetua numa realidade – no final das contas – utilitária, visto que a essência de todo homem singular forma nela mesma um ser unitário, surge em toda a parte necessariamente aquilo que anteriormente chamamos de ontologia da vida cotidiana, na qual todas as tendências necessárias na prática para a reprodução da vida, tanto do homem singular como de suas associações concentram-se numa unidade de pensamento e sentimento indivisível do plano imediato. (LUKÁCS, 2013, p. 476).

Diferentemente, destaca Lukács (1978), ocorre com o reflexo científico da realidade. Se no modo de pensar da cotidianidade a conversão dialética entre universalidade e particularidade e entre singularidade e particularidade é pouco desenvolvida, no pensamento científico a tensão entre os polos é permanente. Sem essa tensão, “constantemente em ato, sem a constante conversão dialética recíproca das determinações dos membros intermediários que têm função mediadora” (LUKÁCS, 1978, p.111), a compreensão adequada da realidade, mesmo que aproximativa, não pode existir. Aqui se manifesta a relação dialética entre teoria e prática.

A estrutura elementar destes nexos apresenta-se muito antes na prática, é aí aplicada muito antes de ser compreendida e formulada adequadamente na teoria. Mesmo o idealista atua, na vida prática cotidiana, quase sempre como se fosse um materialista; isto é, ele deve necessariamente reagir à realidade como a algo independente de sua consciência. (Por exemplo, se ele atravessa a rua, não atua como se os automóveis fossem apenas suas representações mentais). E também quem pensa de modo metafísico na vida cotidiana aplica, instintivamente, conexões categoriais cuja formulação teórica ele rechaçaria, em teoria, como sendo “absurda confusão”. (Por exemplo, não admite que a quantidade se converta em qualidade, mas não lhe é indiferente comer frutas maduras ou verdes). (LUKÁCS, 1978, p. 111).

Cumpramos ratificar a natureza dinâmica das categorias como reflexos da natureza dinâmica da realidade. Como elemento de mediação entre universal e singular, muitas das vezes com longas cadeias causais (manifestadas como particularidades próprias), o particular apresenta-se – via de regra – menos ‘firme’ e ‘definido’, entretanto isso não implica uma característica amorfa. Lukács (1978, p. 113) expressa que

[...] ele é uma expressão complexiva e sintética de todo o conjunto de determinações que mediatizam reciprocamente o início e a conclusão. [...] um inteiro campo de mediações, o campo concreto e real que, segundo o objeto ou a finalidade do conhecimento, revela-se maior ou menor. O aperfeiçoamento do conhecimento pode alargar este campo, inserindo na conexão momentos dos quais precedentemente se ignorava que função tinham na relação entre uma determinada singularidade e uma determinada universalidade. E pode também diminuí-lo, na medida em que uma série de determinações mediadoras [...] são agora subordináveis a uma única determinação.

Procuramos argumentar que, na apropriação da realidade a partir da dinâmica dialética entre singular e universal mediada pela categoria do particular, pode-se enfrentar as armadilhas colocadas pela ‘divinização do universal’ ou pelo reducionismo de uma singularidade estéril. Em ambos os casos o alvo abatido é a particularidade.

É nessa categoria fluída, denominada por Lukács (1978) de particular, que entendemos encontrar-se uma das possibilidades mais fantásticas de captura do real em movimento e do movimento do real – única garantia de captura do real.

Por conseguinte, é na particularidade que se expressam os nexos causais, as legalidades, as contradições, as possibilidades. A particularidade é, então, o campo das mediações que disponibiliza um ‘olhar na fresta’ para o singular e universal. A singularidade não oferece elementos de análise suficientes para a generalização, visto que os nexos encontram-se ‘borrados’ pela especificidade

extrema. Na particularidade, os nexos explicitam-se como elementos constitutivos e ‘entregam’ as relações genéricas. Todavia, a particularidade verdadeiramente não ‘entrega’ nada, a particularidade existe como construto da consciência, o que coloca o pensamento humano como instrumento – mediado pelos sentidos – de apreensão dos nexos, logo da realidade.

Vemos, pois, que o pensamento, tomado globalmente, percorre um caminho que vai da realidade concreta não analisada, dada na contemplação sensorial imediata, à descoberta das suas leis por meio de conceitos abstratos e, portanto, partindo destas leis, chega à explicação da realidade em que vivemos e operamos.

O processo do conhecimento percorre, pois, um caminho que vai da contemplação ao pensamento e deste à prática, aos fenômenos já analisados e apreendidos que temos de ter em conta do nosso proceder.

A prática, por sua vez, desempenha um papel essencial no processo do conhecimento. O conhecimento do mundo é inseparável das modificações que este sofre. Ao modificar as coisas a prática analisa-as e, desta sorte, conduz à dissociação das suas propriedades essenciais.

A análise dos dados empíricos e a síntese dos dados obtidos pela análise conduzem, em última instância, à formação da teoria, permitem-nos obter um conhecimento teórico dos fenômenos empíricos. Por meio desta via de análise e de abstração criam-se a mecânica, a física, a economia política teóricas e, em geral, toda a ciência teórica, qualquer conhecimento teórico. (RUBINSTEIN, 1968, p. 130).

Apontadas essas questões, por onde deveríamos iniciar? Como começaríamos?

Entendemos que uma possibilidade de pesquisa foi ir ‘descobrir’ as particularidades que se apresentam no escopo deste trabalho. E, ao tratar dessa particularidade, ir percebendo a universalidade e a singularidade contidas nessa particularidade. Ir apreendendo os anúncios de uma particularidade em outra particularidade, os câmbios e os saltos qualitativos. Enfim, ir percebendo o movimento constitutivo da realidade em cada uma das categorias de análise – neste estudo, tática e estratégia – na constituição da base teórica do esporte.

No percurso metodológico que realizamos, pareceu-nos necessário o seguinte itinerário: compreender a formação humana a partir de uma análise ontológica da categoria trabalho (a protocategoria por excelência, na compreensão analítica de Lukács) e uma análise psicológica da categoria atividade e das funções psíquicas superiores; entender a especificidade da educação escolar com base na perspectiva histórico-cultural; apresentar os elementos constitutivos do surgimento e a relativa autonomização das categorias tática e estratégia. Com esse

percurso, entendemos ser possível analisar a configuração dos aspectos táticos e estratégicos em sentido geral e na especificidade do esporte, explicitando seus conteúdos empíricos e teóricos.

A proposição Davidoviana tem como alicerce o trato do conhecimento a partir do conteúdo teórico dos conceitos. Então, humildemente, pretendemos apresentar uma discussão que preencha uma das lacunas percebidas na área da Educação Física, que é a explicitação dos conteúdos teóricos da área. Como recorte deste trabalho, o conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia.

A escolha dos conceitos de tática e estratégia precisa ser justificada. Quando analisamos os esportes que apresentam sua configuração baseada na luta por objetivos mutuamente opostos direcionados a um mesmo alvo, estamos abordando uma prática corporal que tem como relação essencial o controle da ação do outro (NASCIMENTO, 2014). Esse controle se efetiva pelo conhecimento das regras, pela dinâmica ataque/defesa e pela estratégia e tática adotadas. Em última análise, é o estatuto tático-estratégico que norteará as ações desenvolvidas nessa prática (objetivando controlar a ação do outro). Esse conhecimento tático-estratégico, desenvolvido de forma pedagogicamente competente (desde uma compreensão da perspectiva histórico-cultural)⁵, consolida-se como uma neoformação tático-estratégica que suporta o pensamento analítico-sintético de forma geral. Ou seja, a partir do desenvolvimento do pensamento, da produção de síntese e de uma ação criativa, demandadas pelas solicitações de resolução dos problemas enfrentados pelo ser humano, o indivíduo se apropria e desenvolve a capacidade de análise, abstração, síntese e elaboração de ações consequentes, para outras esferas da vida, qualificando-se significativamente para a ampliação das possibilidades de um posicionamento socialmente referenciado e, conseqüentemente, para um agir coerente em relação a essa posição.

A tradição da área não tem se pautado pelos princípios da lógica dialética materialista. Na esteira desse debate, pretendeu-se demonstrar como a ausência de elementos emanados dos postulados marxianos impacta a produção no campo

⁵ Vamos procurar, ao longo do texto, explicitar quais são os pressupostos didático-pedagógicos adotados pelo estudo, qualificando, portanto, a expressão 'competente pedagogicamente'.

da Educação Física e, portanto, a necessidade de aprofundamento das categorias materialistas históricas para sua superação.

O estudo do esporte, das suas categorizações, de seu impacto nas emoções humanas, da sua função no edifício capitalista, na inevitável evolução das técnicas envolvidas – que parecem gerar um novo gênero super-humano –, todas essas facetas não podem ser compreendidas apenas analisando a atual configuração do esporte.

E mesmo um olhar muito superficial ao ser social mostra a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, e mostra que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo mesma etc. Nenhuma dessas categorias pode ser adequadamente compreendida se for considerada isoladamente; pense-se, por exemplo, na fetichização da técnica que, depois de ter sido “descoberta” pelo positivismo e de ter influenciado profundamente alguns marxistas (Bukharin), tem ainda hoje um papel não desprezível, não apenas entre os cegos exaltadores da universalidade da manipulação, tão apreciada nos tempos atuais, mas também entre aqueles que a combatem dos dogmas de uma ética abstrata. Por essa razão, para desemaranhar a questão, devemos recorrer ao método marxiano das duas vias, já por nós analisado: primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real. (LUKÁCS, 2013, p. 41-42).

Como se constitui, então, o caminho marxiano de duas vias na análise (e síntese) do esporte? É indubitável que se faz necessário o estudo das formas contemporâneas mais avançadas do esporte. Considerando que o mais complexo abarca o mais simples, as grandes equipes ou ligas esportivas devem apresentar em sua constituição os elementos essenciais do esporte. As camadas de mediação postas e impostas historicamente devem ser ‘retiradas’ para a percepção das essencialidades. Trata-se de compreender o que é periférico, derivado, específico e o que é central, inicial, geral. Também aqui o exercício não é fácil ou sem riscos. O que principia como periférico pode adquirir, por inúmeros círculos históricos, caráter central. O específico pode converter-se no geral de uma nova formação, ou seja, de derivação cambiar-se em gênese. Novamente pisamos no campo movediço das particularidades.

Apenas da análise do mais complexo (síntese de múltiplas determinações) não se consegue vislumbrar todas as camadas de mediação, e devemos incluir a

análise que corresponde ao estudo da filogênese do fenômeno. Compreender, na formação humana, como as questões vinculadas às práticas corporais foram se tornando constitutivas da esfera social; como foram ganhando os contornos fenomênicos característicos; como foram incorporando mecanismos e soluções de outros campos; como foram suprimindo práticas, transformando-as e superando-as.

Compreender quais pores teleológicos orientaram aquelas práticas pretéritas, em seu devir histórico, é chave necessária para elucidar as configurações contemporâneas.

O movimento a que nos propusemos consistiu em analisar algumas manifestações do esporte contemporâneo em performances de nível mundial. Também fizemos uma incursão pelas esferas da guerra e da administração, explicitando como se manifestam a tática e a estratégia. Por fim, cotejamos essas compreensões com a análise do desenvolvimento das práticas corporais.

Para o primeiro movimento, aprofundamos a análise em algumas modalidades esportivas, dissecando os elementos de ordem tática e estratégica. A organização institucional do esporte contemporâneo, sua vinculação e subordinação à sociabilidade do capital, a função crescente da mídia⁶, que são evidentemente questões importantes, foram tratadas neste trabalho apenas nos pontos de convergência com o avanço da técnica, tática e estratégia. É óbvio que muitas técnicas só puderam ser desenvolvidas pelo interesse de transformar o esporte em espetáculo, é evidente que o atleta profissional pode desenvolver níveis antes inimagináveis de performance, e essa atuação superior desencadeou respostas táticas igualmente inexistentes. O que queremos afirmar é que a gênese das técnicas, táticas e estratégias esportivas é anterior à organização do capital; assim, se é evidente que os interesses do capital subordinam as práticas corporais de alto nível – impactando o conjunto das práticas sociais, de rendimento ou não

⁶ A mídia ocupa importante função na estrutura do capital, universalizando seus interesses, ética e estética. Em situações mais agudas – como um conflito bélico –, a cobertura da imprensa torna-se a ‘realidade’. A necessidade de os esportes contemporâneos tornarem-se espetáculos televisivos reconfigura as modalidades esportivas modificando inclusive suas regras quando necessário. O voleibol foi uma das modalidades que sofreu modificações profundas em suas regras para tornar-se mais adequada à grade televisiva. Igualmente a quantidade de paralisações das partidas dialoga com a necessidade dos espaços para inserções comerciais. A produção incessante de ídolos – mais estrelas do show business do que atletas –, é outra faceta imposta pela mídia.

–, não se pode, com espírito simplificador, reduzir as análises exclusivamente aos interesses econômicos envolvidos.

Isso posto, torna-se importante refletir sobre a gênese das práticas corporais, tratar do esporte contemporâneo, bem como das esferas da guerra e da administração, e compreender como se manifestam em cada situação a tática e a estratégia. No diálogo desses movimentos, pretendíamos vislumbrar as essencialidades

O esporte, como um dos produtos da longa caminhada de constituição do gênero humano, apresenta inúmeros elementos, urdidos na resolução dos problemas postos no devir histórico. Esses elementos emulam as práticas corporais diversas que os humanos precisaram desenvolver, inicialmente no confronto com a natureza e, depois, com os próprios homens. Seja para celebrar um evento de sucesso ou encenar as situações vividas (ofertando ou não uma aura mística ao ato), seja para prepararem-se para ações futuras, as práticas corporais foram ganhando importância crescente nas relações sociais cada vez mais elaboradas que se iam apresentando (NASCIMENTO, 2014).

As soluções encontradas nas práticas corporais, a cada dia mais engenhosas, demandaram um esforço intelectual cada vez mais intenso e foram ‘alargando’ as funções cognitivas humanas. Em um movimento dialético, essas funções psíquicas ampliadas permitiram novas orientações e desencadearam novos ‘alargamentos’ (e posteriores aprofundamentos). Essas orientações, que permitiam o agir coletivo necessário para a resolução dos desafios postos, formaram o que se convencionou denominar de tática e estratégia.

Esse estatuto tático-estratégico, cada vez mais refinado, precisava ser compreendido pelos integrantes e comunicado aos membros, para que, da apropriação de seu significado, se efetivassem ações eficazes. Uma das formas encontradas foi a organização de atividades que imitavam elementos presentes nas caçadas e solicitavam ações similares no plano técnico e tático. A essas atividades pode-se chamar de jogos, e sua complexificação e sofisticação vão configurar o fenômeno conhecido como esporte.

O esporte, de forma gradativa e contínua, foi (relativamente) autonomizando-se e incorporando elementos de diversas esferas do agir humano. Trata-se de um fenômeno com múltiplas interfaces, apresentando traços culturais,

valores éticos e estéticos, fruição espiritual, etc. Contudo, se o esporte, marcadamente o esporte coletivo, apresenta como traço genérico específico o controle da ação corporal do outro (NASCIMENTO, 2014) – na forma de suplantação do projeto adversário –, os aspectos tático-estratégicos ocupam então a centralidade de sua constituição.

Portanto, compreendendo que o esporte contemporâneo incorporou, por superação, as soluções tático-estratégicas validadas para variadas esferas (da guerra, da política etc.), parece-nos legítimo considerar a hipótese de que nas estruturas, organizações e dinâmicas das táticas e estratégias atuais do esporte habitam – sob formas metamorfoseadas e várias camadas de mediações – algumas das soluções humanas encontradas para os obstáculos historicamente postos em suas atividades de produção e reprodução da vida. Esses conteúdos teóricos – configurados em um estatuto tático-estratégico com sofisticadas soluções, relações, nexos e mediações –, podem impactar significativamente as condições de desenvolvimento do pensamento analítico-sintético e da imaginação, constituindo-se em uma qualificação da capacidade de percepção, de análise, de seleção das alternativas, de antecipação dos resultados, de sistematização das ações necessárias e de produção imaginativa.

O homem, para humanizar-se, necessita apropriar-se das relações produzidas pelo conjunto histórico das atividades humanas, e o desconhecimento dessas produções sociais sonega importantes instrumentos de desenvolvimento de funções psíquicas de caráter superior.

Entendemos que todos os esforços de produção intelectual devam estar vinculados à superação da atual organização social. Acreditamos que o horizonte revolucionário solicita o desvelamento das inúmeras e complexas mediações produzidas historicamente, invisíveis na percepção epidérmica dos fatos. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores estão, portanto, vinculados a uma condição necessária, contudo não suficiente, de um projeto socialmente revolucionário. As complexas condutas culturais, como o esporte e seus elementos tático-estratégicos, engendram o desenvolvimento das capacidades humano-genéricas mais sofisticadas. Nesse sentido, poderíamos pensar que somos mais humanos praticando esportes e somos ainda mais humanos compreendendo os princípios oferecidos pela tática e estratégia.

Essa afirmação põe em questão como é ensinado o esporte, haja vista ser importante esfera de humanização. Os homens se apropriam das produções históricas das mais variadas formas, e o esporte não é exceção. Aprendemos o esporte praticando-o nas praças públicas com os amigos, orientados por treinadores em associações esportivas, por meio das transmissões televisivas etc. Cabe destacar que, para este estudo teórico sobre as estratégias e táticas no esporte, prevalecem e não deixam de ser pensadas as relações constituídas no específico espaço da educação escolar.

Na esfera escolar, a área de conhecimento que tematiza o esporte é a Educação Física. Duas têm sido as principais formas com que o esporte vem sendo tratado na área. Uma é a da repetição *ad nauseam* dos fundamentos esportivos, considerados, via de regra, como os elementos constitutivos mais essenciais. Nessa abordagem, a ideia pedagógica que se coloca como pano de fundo é de que o domínio das solicitações técnicas da atividade permitirá ao aluno praticar a modalidade esportiva de forma competente. Contudo, não se garante (sequer se coloca em questão) a possibilidade de compreender as soluções humano-genéricas, presentes nas atividades esportivas. “Eles fazem, mas não o sabem” (MARX, 2013).

Outra forma é a prática do jogo propriamente dito, com mediações mínimas do professor. Nessa abordagem, que podemos denominar de ‘aprender a jogar jogando’, a crença pedagógica é de que o aluno, encontrando por si mesmo as soluções demandadas pelas situações do jogo, desenvolverá uma compreensão das solicitações de ordem tático-estratégicas do esporte, tornando-se competente para uma prática superior. Subestima-se, assim, a necessidade de explicitar as várias construções existentes no fenômeno esportivo, porém ocultas pelas mediações que as relações humanas construíram historicamente.

É questão relevante entender que a internalização a partir da repetição das formas contemporâneas de práticas esportivas ou a simples prática dessas formas não garante a compreensão das muitas mediações objetivadas nessas práticas. Ambas as formas ancoram-se em análises e apropriações no campo empírico. A empiria a que nos referimos não se caracteriza pelo fato de os estudantes estarem realizando os movimentos corporais, ou seja, da configuração eminentemente prática do fenômeno analisado. A empiria referida é quando fica limitada e não

desenvolve os processos mais complexos do movimento intelectual de abstração, análise, síntese e generalização. A compreensão de por que determinada ação, sobre determinada circunstância, é efetiva e outra ação logra fracasso suplanta as possibilidades oferecidas pelo exclusivo uso da memória motora e solicita a explicitação do conteúdo geral envolvido e de seus nexos causais.

A partir dessa questão se insere a preocupação presente no campo do ensino, com a qual se procura compreender, ao mesmo tempo, duas dimensões: a necessidade fundamental de desenvolver as funções psicológicas superiores nos processos de ensino e aprendizagem dos diferentes conteúdos da Educação Física, ápice em movimento do conceito; e, por outro lado, articulada à anterior, aprofundar a gênese das categorias de tática e estratégia, resgatando o conteúdo do conceito teórico delas além da compreensão da necessária imediatez epidérmica da prática para as possíveis ações de efetividade. Essas duas dimensões ou linhas que constituem o presente objeto de estudo estão interligadas no movimento do ensino e na compreensão do esporte enquanto conteúdo da Educação Física.

Assim, apoiados na perspectiva histórico-cultural, compreendemos que o movimento consciente de análise das possibilidades de ação – catalisado por uma determinada problematização – e consequente apresentação de uma solução formulada como síntese, logo com possibilidades de generalização, pode explicitar os elementos de caráter mais genérico das práticas sociais (RUBINSTEIN, 1968).

Defendemos a ideia central de que o pensamento em conceitos é a forma por excelência de apreensão dos nexos causais incorporados nas objetivações. Nas palavras de Vygotsky (1996, p. 78-79):

El pensamiento en conceptos es el medio más adecuado para conocer la realidad porque penetra en la esencia interna de los objetos, ya que la naturaleza de los mismos no se revela en la contemplación directa de uno u otro objeto por aislado, sino en medio de los nexos y las relaciones que se ponen de manifiesto en la dinámica del objeto, en su desarrollo vinculado a todo el resto de la realidad. El vínculo interno de las cosas se descubre con ayuda del pensamiento en conceptos, ya que elaborar un concepto sobre algún objeto significa descubrir una serie de nexos e relaciones del objeto dado con toda la realidad, significa en el complejo sistema de los fenómenos.

Os conceitos, obras de um esforço intelectual que objetiva desvelar os nexos e relações dos objetos, não são criações do pensamento humano inexistentes para

além do ser que os pensa. Eles estão postos no mundo, em sua concretude, logo em seu conteúdo.

Además, con frecuencia no se puede destacar un grupo cualquiera de objetos exclusivamente por un solo atributo de afinidad. Ello se hace posible mediante su generalización partiendo de varias cualidades comunes. Así, el rectángulo no es sólo una figura de cuatro lados, sino también con todos los ángulos rectos. Para “identificarlo” entre otras figuras es indispensable conocer estos rasgos comunes, y además desgajar de ellos cualquier singularidad parcial de las figuras (situación en el plano, correlación de los lados, etc.). La combinación de dos, tres o más rasgos abstractos-genéricos convertida en significado de una u otra palabra (a menudo por vía de la definición) es lo que comúnmente se llama concepto. La síntesis y la abstracción son las condiciones imprescindibles de su formación. El conjunto de los rasgos generalizados del objeto forma el contenido del concepto. (DAVYDÓV, 1978, p. 19).

Partimos do pressuposto de que o movimento constante e dialético de análise e síntese é uma das formas privilegiadas em que o ser humano engendra e oportuniza o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. Essa análise e síntese é qualitativamente diferente quando dinamizada por um conteúdo teórico em relação ao conteúdo empírico.

Ou seja, o pensamento teórico visa representar o real como algo em formação, tendo em vista chegar à complexidade de manifestações do todo. Por conseguinte, seu objetivo é reproduzir o processo de desenvolvimento e formação do sistema que o objeto do pensamento integra, expressando encadeamentos, leis e, fundamentalmente, as relações necessárias entre as coisas singulares e o universal. Esse tipo de pensamento, cujo estofo reside na lógica materialista dialética, mostra-se como condição para uma forma de conhecimento apta a penetrar e identificar as tendências de movimento da realidade. Assim sendo, operar por meio de conceitos é sua principal característica.

Como forma “superior”, isto é, como a forma mais desenvolvida de pensamento produzida histórico-culturalmente, o pensamento teórico subjugava-se à apropriação de conceitos voltada à superação do pensamento empírico pelo teórico. Condiciona-se, pois, ao ensino desses conceitos, uma vez que suas especificidades não se desenvolvem espontaneamente ou pelo simples trato de representações circunscritas à sensorialidade. A qualidade do ensino dos conceitos sistematizados histórico-socialmente é, portanto, o requisito fundante do desenvolvimento do pensamento teórico. (MARTINS, 2013, p. 209)

Ora, se o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é positivamente diferenciado na apropriação teórica dos conteúdos, cabendo aos educadores operar didaticamente esses conteúdos, cumpre perguntar: qual o conteúdo teórico de Esporte abordado pedagogicamente na Educação Física? Nessa interrogação ampla, procurando algumas tendências e indícios de sua

resposta, pareceu-nos necessário expor qual é o conteúdo específico da disciplina Educação Física, que por um lado a distinga das demais disciplinas e por outro a aproxime de um projeto de formação humana que não pode prescindir da escola.

Tentando responder a essa questão, o Coletivo de Autores (2006, p. 61-62) conceitua assim a Educação Física:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, danças ou outras, que constituirão seu conteúdo.

É possível perceber, nessa conceituação da Educação Física, uma lista dos conteúdos que devem ser ‘tratados pedagogicamente’, e a obra, compreendendo as implicações das decisões pedagógicas sobre qual o conteúdo a ser ensinado, como ensiná-lo e avaliá-lo, apresenta uma proposição didático-metodológica para a área. Essa proposição, autointitulada Crítico Superadora, significou e significa um importante avanço para a Educação Física, com indicações de organização do conhecimento a partir do materialismo histórico-dialético.

Não obstante a importância da obra, alguns limites, justamente nas formulações pedagógicas sobre o conteúdo, foram evidenciados por Kunz (2006, 20-21):

O que não ficou claro naquela abordagem, e que no meu modo de ver é um dos aspectos mais importantes da questão metodológica para o ensino dos esportes, é o problema relacionado ao “conhecimento” que os alunos precisam adquirir para “criticar o esporte” e para “compreendê-lo” em relação a seus valores e suas normas sociais e culturais. Assim, quando analisa, por exemplo, o programa de Atletismo, encontra-se a mesma divisão tradicionalmente conhecida da modalidade, ou seja, em elementos do correr, saltar e arremessar/lançar. E o conteúdo a ser transmitido desses elementos também obedece a uma velha classificação, qual seja:

Corridas: de resistência, de velocidade (com ou sem obstáculos); de campo-cross-country; pedestrianismo (de rua) e de revezamento.

Saltos: de extensão, triplo, altura e vara.

Arremesso: de peso.

Lançamentos: de disco, dardo e martelo.

Dessa forma, fica-se curioso em relação a esse “conhecimento” que deve ir além da simples “prática” de atividades apresentadas nos exemplos e que os alunos devem aprender.

Aceitando as considerações de Kunz sem, contudo, recusar as premissas a nosso ver corretas nas linhas gerais do Coletivo de Autores, entendemos que Nascimento (2014) colabora no adensamento do tema. Para a autora, “a Educação

Física tem por finalidade ensinar os conhecimentos humano-genéricos produzidos e encarnados nas atividades da cultura corporal”.

Esses conhecimentos, expressos nas manifestações humanas (atividades da cultura corporal), possuem especificidades, relacionadas às particularidades de cada manifestação, que podem ser denominadas de ‘conteúdo’. Trata-se, então, de perguntar pelos conteúdos dos conteúdos da Educação Física.

Mas mesmo isso é insuficiente, pois ainda aí os conteúdos dos conteúdos podem desdobrar-se em empíricos e teóricos. Torriglia (2017) assinala que, ao entender o processo do conhecimento, de forma gradual e em movimento constante, que se realiza por apropriação e captura da realidade a partir do reflexo desta, os conhecimentos sobre um objeto ou sobre um aspecto da realidade podem vir a se modificar, incorporando elementos novos que permitem ou favorecem graus de complexificação. A incorporação desses aspectos novos não elimina os outros componentes, permitindo que haja uma superação em relação à compreensão anterior. Assim, entendemos que os conteúdos teóricos detêm possibilidades de engendramentos das funções psíquicas superiores qualitativamente maiores. Na formulação de Davydóv, a apropriação dos conteúdos teóricos deve partir das suas manifestações mais gerais (essenciais) em direção às mais específicas⁷. Então poderíamos nos perguntar: quais seriam os elementos essenciais da Educação Física? Nesse sentido, a explicitação dos habituais conteúdos programáticos da disciplina, muito embora possa servir de ‘pista’ para responder à embaraçosa pergunta, não é suficiente para garanti-la e muito menos a resposta para a pergunta (a despeito de ser essa a resposta a que muitas vezes se recorre).

A obra de Nascimento (2014, p. 42) procurou preencher lacuna tão sensível. A autora aponta que são três as relações essenciais da Educação Física:

As atividades da cultura corporal possuem como suas relações essenciais as relações as quais nomeamos de ***criação de uma imagem artística com as ações corporais, controle das ações corporais do outro e domínio da própria ação corporal***. Essas são as relações essenciais no

⁷ Em momento mais apropriado do texto voltaremos a essa questão com maior profundidade, oferecendo uma fundamentação que permita a compreensão da importância didática da apresentação dos conteúdos a partir dessa formulação pedagógica. Nessa altura pretendemos apenas demonstrar como se foi configurando o objeto deste trabalho.

âmbito da *prática corporal* em nossa sociedade e que constituem, assim, o ponto de partida real para a análise dos objetos de ensino da Educação Física. (grifos da autora).

Partindo, então, das relações essenciais desveladas por Nascimento (2104), podemos compreender, com maior consistência, como se configuraram historicamente os conteúdos da área e organizar, desde um ponto de vista pedagógico, com maior coerência, o trato desse conteúdo. As relações essenciais comumente se apresentam nas práticas corporais em conjunto, todavia uma delas ocupa a centralidade do fenômeno.

Uma atividade particular da cultura corporal possui um ou outro *objeto* (uma ou outra relação essencial) ocupando o *centro* de sua estrutura, ao passo que as demais relações existem nela como relações subordinadas a esse centro. Quando um objeto ocupa o centro dessa estrutura, as relações que o compõem poderão se desenvolver e se apresentar em suas máximas possibilidades (a atividade poderá expressar de forma mais completa e desenvolvida as relações essenciais do objeto). Quando falamos em atividades particulares que possuem, por exemplo, o *controle da ação corporal do outro* como o centro de sua estrutura (o Jogo e a Luta), outras que possuem o *domínio da própria ação corporal* como centro (a Ginástica e o Atletismo) e outras que possuem a *criação de uma imagem artística* como o seu objeto central (a Dança e a Mímica), isso não significa que apenas essas relações da cultura corporal fazem ou podem fazer parte das estruturas particulares dessas atividades. Ao contrário e via de regra, os três objetos compõem a estrutura de uma atividade concreta e particular da cultura corporal. Mas a compõem a partir de *formas particulares, estruturas particulares* das atividades. (NASCIMENTO, 2014, p. 46, grifos da autora).

Como pretendemos nos debruçar sobre os conteúdos dos conceitos teóricos de tática e de estratégia, precisamos entender em quais relações essenciais os elementos tática e estratégia se fazem presente. É possível perceber que as manifestações que têm no centro a relação essencial ‘domínio da própria ação’ podem apresentar (e efetivamente apresentam), como elementos constitutivos, a tática e a estratégia. Mas nos parece forçado afirmar que esses elementos se constituem nas características mais fundamentais e relevantes dessas manifestações. É no ‘controle da ação do outro’ que a tática e a estratégia vão atingir importância maior. E quais são as manifestações efetivas dessa relação essencial?

As *atividades* de Jogo e Luta possuem a relação de *controle da ação corporal do outro* como o objeto central de suas estruturas. Para justificarmos essa afirmação, precisamos explicar tanto as particularidades que esse objeto assume no Jogo e na Luta quanto explicar a partir dessas particularidades os

conteúdos internos do próprio objeto de controle da ação corporal do outro, sintetizados na relação: “*objetivos mutuamente opostos entre si direcionados a um mesmo alvo*”. (NASCIMENTO, 2014, p. 164, grifos da autora).

Então, se a tática e a estratégia são elementos constitutivos relevantes das atividades que possuem no seu núcleo a relação essencial “controle da ação corporal do outro” a partir de “objetivos mutuamente opostos entre si direcionados ao mesmo alvo”, o esporte, como manifestação mais desenvolvida dos jogos e das lutas, configura-se como singularmente relevante objeto de estudo. E, novamente, saímos a nos perguntar: quais serão os conteúdos do esporte?

Para uma manifestação corporal concreta, trata-se, às vezes, de uma questão de predominância de uma relação ou de outra. E, para o objeto de controle da ação corporal do outro, trata-se de uma mútua relação entre essas formas particulares de sua manifestação. Assim, na atividade de Jogo, controla-se o corpo do outro para atingir o objetivo principal de controlar um determinado espaço. Na atividade de Luta, controla-se o espaço de jogo a fim de atingir o objetivo principal de controlar o corpo do outro. Para discutirmos e explicarmos as características particulares dessas atividades, bem como a própria relação essencial do objeto de *controle da ação corporal do outro*, passaremos a discutir algumas características presentes no Jogo e na Luta e os modos a partir dos quais esse objeto da cultura corporal se manifesta e se realiza nas *regras de jogo*; na *dinâmica de ataque e defesa*; na *percepção e análise das situações de jogo* e nos *conhecimentos estratégicos e táticos*. (NASCIMENTO, 2014, p. 169, grifos da autora).

Poderíamos, de forma sumária, apontar que ordinariamente são definidos na Educação Física como elementos constitutivos do esporte a história de sua constituição (dos esportes em geral e da específica modalidade que está sendo abordada), as regras, os fundamentos técnicos, a tática e a estratégia.

Contar a história do esporte, mais corriqueiramente a história da constituição de uma determinada modalidade esportiva, é encontrar-se com o cenário e o contexto histórico do lugar de origem da modalidade, com as relações sociais constituídas e seus marcos constituintes, com as necessidades e vicissitudes preenchidas por sua prática e com a geopolítica interessada e interesseira do outro, importando ou exportando a cultura corporal.

É evidente que sem a compreensão (e aceite) das regras não é possível praticar o esporte.

A regra de um jogo, definindo o *espaço*, *tempo*, *modos de ação válidos* entre os participantes e os *objetivos específicos* a serem atingidos, é condição determinante para o surgimento de qualquer forma de jogo (qualquer

atividade lúdica, conforme conceito discutido no capítulo dois). As regras podem se apresentar de forma explícita ou implícita; elaboradas ou simples. Mas, para que um jogo ou uma *situação lúdica* surja, as regras precisam existir *objetivamente* como propriedades do jogo e incorporadas na *ação* de quem joga. (NASCIMENTO, 2014, p. 169, grifos da autora).

A situação de completo descontrole que emana de uma relação sem regras constringe a possibilidade da prática esportiva, e o estudo da história dos esportes está longe de desmentir essa afirmação. Quando se lembra, insistentemente, do caráter violento das formas ancestrais de jogos com bola, por vezes tem-se o propósito de apontar a falta de regras dessas práticas. Nada mais fantasioso. É claro que um esporte em que a violência não é só aceita, mas estimulada, em que os golpes podem ser desferidos sem maiores constrangimentos e que a contagem do número de participantes não se apresenta evidente, pode parecer um esporte ‘sem regras’, mas são várias as considerações aqui. Uma atividade ‘sem regras’ é uma atividade em que a regra é ‘não ter regras’, porém, para fugir da utilização de argumento tão circular – e na verdade capcioso –, basta prestar maior atenção à descrição dos historiadores para desvendar as regras empregadas no Calcio⁸. A demarcação das equipes, que possibilita o reconhecimento do outro como parceiro ou adversário, já se apresenta como uma regra, e se muito se permitia, não é verdadeiro que tudo era aceito. As próprias soluções ‘malandras’ – no sentido de limítrofes em um estatuto ético muito amorfo – são antes uma demonstração de leitura da realidade e da percepção por parte dos participantes de que havia espaço para uma elasticidade nos códigos de conduta. A tensão para um regulamento mais rigoroso e especificado das ações, resultante das exigências de um extrato social mais sensível às alterações físicas, confirma a hipótese. Não se tratou de criar regras para práticas sem regras, e sim de torná-las adequadas a uma classe que não se sentia confortável com as regras originais.

Dito isso, é possível pensar que o conhecimento e a obediência às regras sejam o quadro orientador mais relevante para os praticantes esportivos? A

⁸ O Calcio, considerado a primeira versão do futebol, foi uma forma particular de jogos com bola que surgiu em Florença, na Itália Medieval, no século XVI. Esse jogo era praticado anualmente no dia de São João (PRONI, 2000), sendo desenvolvido e apropriado somente pela nobreza daquela localidade. O Calcio apresentava um campo de jogo, com demarcações precisas, em que vinte e sete jogadores de cada uma das duas equipes confrontavam-se com regras precisas, que restringiam ações de violência, em um determinado tempo. O Calcio existiu somente na Itália, até o século XVII, e deixou de ser praticado após esse período (FRANCO JUNIOR, 2007).

resposta parece-nos ser negativa. Sendo absoluta verdade que as regras são uma prioridade para a orientação dos praticantes – principalmente os neófitos –, elas não são o principal elemento orientador das ações.

A regra diz aos jogadores o que fazer no jogo. Diz como devemos nos comportar, o que é ou não permitido, nossos objetivos específicos e, por vezes, sanções a quem não respeita a regra. O desafio lúdico que se instaura é tanto maior e mais efetivo quanto maior for a consciência de que a regra está sendo cumprida por todos. Contudo, o fato das regras explicitarem as ações válidas de jogo não significa que ela determine as ações concretas de cada jogador; não significa que ela instaure, necessariamente, situações estereotipadas ou previsíveis dessas ações. O que a regra faz – deve fazer – é simplesmente *propor* um quadro de ações *gerais* e *iniciais* do jogo. (NASCIMENTO, 2014, p. 170, grifos da autora).

É relevante, para o argumento que estamos procurando tecer, apontar o fato de que as regras não são nem sequer a prioridade ontológica dos esportes, muito embora, no processo de internalização e apropriação social, possa se lhe impingir essa impressão. Na gênese de cada prática social está um pôr teleológico, um objetivo a ser conquistado. No caso do esporte, esse objetivo, sendo compartilhado por dois lados antagônicos, gera necessariamente uma situação em que o sucesso de um significa o fracasso do outro, ou seja, os objetivos são mutuamente opostos. As práticas daí demandadas precisam ser paulatinamente discutidas, vocalizadas e transformadas em um regulamento que deve ser seguido – ao menos como uma relação idealizada – por todos. Ou seja, as regras são ordinariamente normatizadoras das relações e ações existentes, são pretéritas, e não anunciadoras.

Qualquer pessoa que resolva dirigir um automóvel precisa, do ponto de vista legal, aprender as regras de trânsito, para receber sua permissão de exercer a direção. Então poderíamos dizer que as regras de trânsito são a gênese do próprio trânsito? Quase sempre isso nos parece uma subversão do processo real. O trânsito, tornando-se volumoso e acrescentando com esse volume inúmeras situações de embaraço, dúvidas e perigo real, que foi ‘solicitando’ as regras normatizadoras para os motoristas. Persistindo na analogia, muito embora possam restringir algumas alternativas, não são as regras que traçam o caminho do motorista. O que determina o caminho do motorista é o local de destino pretendido, ou seja, seu objetivo final. Mais precisamente, o que traça o percurso a ser percorrido é o trajeto determinado entre o ponto de origem e o de chegada.

Esse trajeto, em todas as vezes, é uma síntese do conhecimento prévio do motorista, das condições da estrada, do carro e de um conjunto de outros fatores, como a relação entre o tempo necessário e o tempo disponível para a empreitada. A opção pode ser, inclusive, por um caminho sabidamente mais longo, porém com a possibilidade de encontrar uma paisagem mais bela, logo tornando a viagem mais prazerosa.

Em todos os casos, o controle da técnica de pilotagem não pode ser descartado. O motorista deve saber, como premissa básica, dirigir o automóvel, saber como ligá-lo, como acelerar e frear, como, em suma, conduzi-lo de um ponto a outro. Na prática esportiva essa técnica que determina o controle das ações necessárias para as tarefas demandadas são, via de regra, denominadas de fundamentos. Se na autoescola o instrutor prioriza o ensino de determinada lei de trânsito ou concentra-se na fineza envolvida no controle dos pedais parece-nos decisão pedagógica relevante, contudo não central para o debate. O conhecimento das regras e a técnica de condução vão se mesclando, produzindo uma capacidade operativa no motorista que, ao fim do processo, estará habilitado.

A analogia, evidentemente, encontra seus limites. Para o motorista basta chegar ao local de destino (em segurança, no tempo correto, sem receber multas, etc.), para o atleta é necessário lograr sucesso antes do adversário. É aqui que a tática e a estratégia surgem como elementos centrais da organização do plano de ação. A tática e a estratégia, a partir das regras, do domínio dos fundamentos, da posição de origem e da avaliação das 'forças' do adversário, vão determinar o mapa objetivo de intervenção⁹.

Na analogia anterior, o acréscimo de um segundo motorista (vamos chamá-lo de piloto B) que, partindo do mesmo ponto, tenha o propósito de chegar ao mesmo destino do primeiro (convertido em piloto A) e, chegando primeiro ao endereço, será considerado vencedor, recebendo todas as láureas, cria uma metáfora esportiva adequada. Nessa nova metáfora, as decisões sobre o trajeto

⁹ Se tratamos de tática e estratégia juntas nesse momento do texto, não pretendemos considerá-las como a mesma coisa, ou mesmo como constitutivas de uma suposta unidade dialética. Tática e estratégia são efetivamente coisas distintas, que precisam ser desenvolvidas como tais, contudo entendemos que, pelo caráter de interdependência que apresentam, a compreensão de um conceito ganha profundidade na relação com o outro, justificando a escolha metodológica de trabalhar a articulação entre ambos.

acrescentam novos elementos aos anteriormente levantados. Agora, o plano de ação deve considerar o percurso do outro motorista, seus possíveis atalhos, sua (do outro) habilidade na direção, a condição dos automóveis em questão, etc.

As formas de manifestação desses jogos nos quais o *controle da ação do outro* ocupa o centro de suas estruturas apresentam muitas situações de imprevisibilidade, dadas pela própria dinâmica de objetivos em mútua oposição presente nessas atividades. Não obstante, essas situações podem ser *previstas, antecipadas* e, assim, *controladas*, exigindo de cada jogador uma permanente resposta aos problemas com que se depara, tendo em vista atingir os objetivos de jogo. (NASCIMENTO, 2014, p. 206, grifos da autora).

Tentaremos, nas tintas de um exemplo (dialogando com a cena criada), apresentar a particularidade de uma ação tático-estratégica. Compreendendo que o piloto B é mais veloz ou que possui um carro em melhores condições, enfim, que por uma ou várias razões o piloto B tende a vencer o desafio imposto, o que pode fazer o piloto A?¹⁰

Não podemos responder simplesmente que o piloto A deva dirigir mais velozmente, haja vista ser absolutamente tautológica a proposição. Dirigir o mais velozmente possível é o que se pode esperar de pilotos envolvidos em uma competição. É claro que melhorias no automóvel podem ser consideradas, e é seguro que qualquer piloto deva se preocupar com essa variável, mas novamente podemos, para efeito do exemplo (e aqui há uma grosseira simplificação), considerar que, afinal de contas, o carro em questão já alcançou as melhores condições possíveis no momento do desafio. Mas, então, novamente nos perguntamos sobre o que resta ao piloto A.

Parece-nos que o piloto A poderia adotar como estratégia-tática a ideia de utilizar necessariamente um percurso diferente do piloto B. É óbvio que o acesso ao plano do piloto B, nesse caso, ganha muita relevância, e a maneira de obtê-lo passa desde acordos cavalheirescos à utilização de técnicas de espionagem condenáveis. Novamente construindo um enredo para nossa história, podemos considerar que as regras da contenda obrigam os pilotos a entregar o percurso apenas minutos antes da largada. Ora, ainda resta aqui a condição de, estudando

¹⁰ É claro que novamente uma metáfora tem a pretensão de ser não mais que um suporte intelectual; logo, as óbvias diferenças para um cenário esportivo tradicional saltam aos olhos. Mais à frente no texto elaboraremos análises a partir de situações concretas do mundo esportivo.

as possibilidades, eleger a melhor rota (vamos batizá-la de rota ideal) e considerá-la como a mais provável rota do adversário. Em seguida, construir uma rota alternativa que poderá, em circunstâncias específicas, ser mais favorável que a rota ideal. Ao se ter acesso – pouco antes da largada – ao percurso definido pelo adversário, a decisão é binária: se o piloto B escolheu a rota ideal, adota-se a rota alternativa; se, por algum motivo, o piloto B adotar qualquer outro roteiro, imediatamente adota-se a rota ideal.

Estamos tentando demonstrar que, em nossa compreensão, a tática e a estratégia determinam o quadro orientador das ações esportivas (com objetivos mutuamente opostos e direcionados ao mesmo alvo). Parece-nos indubitável que, mesmo quando não explicitadas, as táticas e as estratégias estão presentes em cada uma das decisões dos participantes de um jogo-partida-desafio.

Mas, focados no exemplo apresentado, a decisão de adotar um percurso diferente do adversário (considerado mais veloz) é uma decisão que ‘sai’ de nossas cabeças apenas para ilustrar esse único exemplo? Ou está baseada em alguma tradição tático-estratégica, com possibilidades de generalização?

Se a solução encontrada, a despeito da correção do sugerido, for uma solução absolutamente específica para esse caso, nessa especial situação e conjuntura, não servindo como um heurístico a ser adotado em situações e conjunturas similares, pouco resta de esperança de abarcar da solução um quadro teórico.

Nas disputas de vela das classes oceânicas é uma manobra clássica o líder eventual da regata copiar as decisões de rota escolhidas pelo veleiro que se encontra em segundo lugar, mesmo quando essas manobras sejam consideradas inferiores. O princípio em questão, após desvelado, é simples: se de fato a decisão do segundo colocado for equivocada, ambos os barcos perderão velocidade; contudo, se a decisão se apresentar surpreendentemente correta, novamente os dois barcos serão beneficiados. Fica patente a ideia-força de que o líder deve estar atento aos que ‘vêm atrás’ pela simples razão de que, se adotar os planos que esses vêm executando, não poderá ser alcançado. Nesse sentido, subordina suas ações às ações adversárias, porém garante a manutenção da posição relativa. Essa lógica se estabelece em um cenário em que não se faz necessária a ampliação da vantagem; ou em que a vantagem quantitativa (tempo, pontos, etc.), por força

regulamentar, não modifica contendas futuras (não sendo, portanto, acumulativa). Na prática, é um cenário frequente no meio esportivo e, por conseguinte, pode ser generalizado como um padrão a ser adotado. A adoção da tática-estratégia inversa por parte do lado em inferioridade consolida a força do padrão. Estabelecem-se, assim, as condições de superação da relação imediata com o problema específico (singular) e se efetiva uma análise que, abstraindo elementos particulares da questão, encaminhe, com a utilização de generalizações razoáveis, uma síntese superadora na forma de um plano de ações (escolha da tática-estratégia mais adequada).

Os conhecimentos de jogo precisam ser compreendidos, assim, em seu aspecto *teórico*, genérico, o que quer dizer compreender que possam ser sintetizados (pelo professor, treinador etc.) como *conceitos – instrumentos* – da ação de cada jogador. A condição própria das manifestações das atividades de Jogo e de Luta (a existência de objetivos em oposição direcionados a um mesmo alvo) faz com que a ação dos jogadores seja (deva ser) sempre deliberada, consciente, traduzindo uma permanente ação de análise e síntese das situações que se apresentam. (NASCIMENTO, 2014, p. 207, grifos da autora).

Parece-nos, portanto, que a explicitação dessas táticas e estratégias à luz de um conhecimento teórico oferece condições de uma intervenção mais qualificada e consequente, logo com maiores possibilidades de engendrar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao mesmo tempo, ao favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no campo do ensino, também potencializa e refina as apropriações da explicitação dos conteúdos do conceito teórico de tática e estratégia.

A expressão desses conteúdos nos conceitos manifesta-se coerentemente com as particularidades, ora da tática, ora da estratégia, mas também em coerência com as particularidades do fluido tático-estratégico. É a tentativa de capturar o movimento do movimento em movimento¹¹.

A ideia-força é o entendimento de que aprender a tática e a estratégia dos esportes, sempre pensando no ensino e aprendizagem das aulas de Educação Física, pode vir a contribuir para a formação de um ser humano que organiza o pensamento com método analítico, produzindo sínteses consistentes e criativas.

¹¹ Expressão ‘usurpada’ das aulas do professor Paulo Tumolo.

Contudo, a tática e a estratégia a que nos reportamos, capaz de produzir o desenvolvimento desse pensamento qualificado, não se basta nos muitos sistemas táticos, jogadas ensaiadas e padrões defensivos que a tradição esportiva foi criando ao longo dos anos. A tática e a estratégia a que reputamos essa capacidade ‘desenvolvimental’ é a amparada nos nexos internos, nas relações mediadas, em um tipo de conhecimento científico que explicita as essencialidades que não se oferecem espontaneamente. Nos pressupostos adotados neste texto, esse estatuto tático-estratégico, com potência didática e pedagógica significativa, relaciona-se com a apropriação dos conteúdos teóricos dos conceitos de tática e estratégia.

Nesse sentido, desenvolvemos a compreensão de como o ser humano faz o salto da esfera orgânica para a esfera do ser social, a partir do trabalho – entendimento que oferece a explicação da atividade como base psicológica da formação humana –, para, em seguida, apresentar como o salto para a esfera social mobilizou um conjunto de funções psicológicas que operavam de forma elementar. Esse movimento qualitativo, demandado por solicitações inéditas do trabalho, põe em cena, em complexos e contraditórios movimentos históricos, a ascensão de funções psicológicas superiores. Procuramos ampliar o entendimento sobre as funções psicológicas superiores – atenção voluntária, memória, percepção, linguagem, pensamento e imaginação. O caráter complexo e interdependente das funções torna o estudo e intervenção sobre uma única função um exercício meramente didático, visto ser impossível evitar as infinitas conexões entre as funções. A título de exemplo: a memória evocativa, sugere uma atenção dirigida a determinado objeto, que só pode ser compreendido como objeto em um sistema de relações que lhe ofereça significado. O ser humano precisa destacar uma situação, ou seja, percebê-la, para poder pensar (analítica e sinteticamente) sobre o quadro destacado. Ao pensar e produzir uma síntese, produz também o novo, como combinação ou ineditismo.

Considerando que os aportes utilizados substanciaram a relevância da apropriação dos conteúdos teóricos como possibilidade de ampliação das condições de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e tendo estabelecido como conceitos mobilizadores a tática e a estratégia, colocou-se como desafio explicitar quais são os conteúdos teóricos dos conceitos em questão.

A explicitação do conteúdo do conceito pede a expressão do conceito. Portanto, investimos espaço e tempo procurando constituir um conceito de tática e estratégia que não se limitasse à esfera esportiva, visto que o estatuto tático-estratégico é encontrado em várias esferas do ser social, manifestando-se seus elementos essenciais de muitas formas particulares. Utilizando principalmente o referencial lukacsiano, tentamos elucidar como teria sido o surgimento e desenvolvimento da tática e da estratégia. Em seguida, buscamos compreender como tática e estratégia, surgidas nas batalhas entre grupos (clãs, tribos etc.), são incorporadas a outras esferas, como a administração, e que configuração adotam.

Esse trajeto de pesquisa nos ofereceu um discernimento sobre a natureza relacional e interdependente dos conceitos de tática e de estratégia, que formam um fluxo analítico-sintético em que o momento de predominância de um ou outro conceito é o grau de mediação das relações e a amplitude panorâmica alcançada. Por conseguinte, a definição conceitual da tática deve ser sempre parametrizada pela definição conceitual de estratégia, sendo a recíproca verdadeira.

Em um esforço de síntese, considerando as produções dos estrategistas (da guerra, da administração e dos esportes), vamos tentar oferecer uma definição da estratégia e da tática que se pretende abrangente e geral. Entendemos a *estratégia* como a atividade que estabelece, a partir de uma análise ampla, um plano de ações decalcado das alternativas possíveis, que procura constituir vantagens em direção aos objetivos pretendidos. A *tática* é, então, o conjunto de operações conscientemente orientadas à resolução dos problemas imediatos demandados por este contexto de confrontação.

Quanto aos conteúdos, investigamos as manifestações particulares da tática e da estratégia em esferas definidas (guerra, administração e esportes), procurando capturar os conteúdos substanciais dos conceitos. Esse é um exercício que não pode se pretender conclusivo ou exato. São muitas as obras que metodologicamente poderiam ser consideradas para leitura, são muitos os temas em cada obra – com suas taxinomias próprias –, são muitas as possibilidades interpretativas. Em suma, seria imprudente acreditar que identificamos todas as relações e nexos, e muito imodesto assegurar que das relações e nexos identificados tenhamos capturado as essencialidades sem equívocos. Ainda assim, prudência e modéstia postas, consideramos que os conteúdos teóricos emanados

das análises das manifestações tático-estratégicas das esferas estabelecidas representam, de forma consistente, a substancialidade dos conceitos de tática e estratégia. São, destarte, o conteúdo teórico dos conceitos de tática e estratégia.

Apontamos que os conteúdos teóricos dos conceitos da tática e da estratégia são: avaliação da correlação de forças; definição de pontos fortes e fracos; informação; relação defesa/ataque; concentração de forças; busca da superioridade; dissimulação; surpresa; controle dos espaços; ritmo de execução; especialização; diferenciação e modelagem. Esses conteúdos, como no caso das funções psicológicas superiores (e isso não deve ser casual), funcionam de forma sistêmica, sendo impossível determinar de forma exata os perímetros de cada conteúdo.

Como fazer uma análise da correlação de forças sem informação? Como dominar o processo de análise sem permitir que, antes de sua conclusão, estejamos já antevendo a operação a ser executada em determinado espaço, na hora exata, por um específico especialista, uma tática diferenciada e surpreendente?

Por conseguinte, a apreensão mais sofisticada e profunda de um dos conteúdos teóricos dos conceitos de tática e da estratégia, em geral, mobiliza e engendra a requalificação da apreensão dos demais conteúdos conceituais.

Recuperando o exposto no texto sobre o movimento de análise, abstração, generalização e síntese, dinamizados pela utilização dos conteúdos teóricos tático-estratégicos, com o propósito de equacionar as problematizações tematizadas nas aulas Educação Física, parece-nos manifesta a expansão das possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas.

Contudo, não é qualquer prática pedagógica que permite a apropriação do conteúdo teórico, logo desse alargamento das possibilidades de desenvolvimento. O conteúdo teórico é manhoso e relutante, e precisam ser criadas as condições adequadas para que, aceitando o convite pedagógico, explicita os nexos internos e as mediações mais complexas. Então, o conceito pode ‘explodir’, demonstrando conteúdos inusitados, ângulos insuspeitos, vieses diversos. Pode movimentar-se rumo a outros conceitos, dialogar, divergir e convergir, sobrepor-se, impor-se ou subordinar-se e, no limite, na relação dialética objetivada, no incremento

quantitativo da substancialidade, parir uma alteração qualitativa e tornar-se outro.

A estratégia e a tática formam um *continuum*, a tática não ‘sobe’ para converter-se em estratégia, tampouco a estratégia ‘desce’ para converter-se em tática. Nas planícies da disputa, a tática, por natureza guerreira, pouco afeita às voltas e floreios da diplomacia, vai em frente ceifando adversidades e, de sobressalto, percebe-se convertida em estratégia. A estratégia, olhando o horizonte, absorvida pela beleza imprecisa dos contornos distantes, ao iniciar a caminhada desconfia que aquela que caminha já é a tática.

Nessa compreensão refinada dos conceitos – e de seus conteúdos – da tática e da estratégia, defendemos que vai se gestando um pensamento analítico-sintético e uma imaginação de outra tipologia, uma formação que denominamos de pensamento tático-estratégico. O elemento diferenciador desse pensamento é a permanente consideração de um contexto de interesses contrários e irreconciliáveis em disputa pelo mesmo alvo. Essa consideração modifica o quadro perceptual, introduz complexidades geradas pelo antagonismo intencional e deliberado – um tipo específico de movimento social – e habilita a produção de análises e sínteses consentâneas ao cenário de disputa.

São muitas as dúvidas na área, muitas lacunas a serem preenchidas, e é o exercício coletivo e sistemático que irá lentamente apontando soluções. Esse exercício é coletivo, mesmo quando o pesquisador está lá, solitário, sofrendo as dores da produção. O fazer coletivo da pesquisa não é estar rodeado de pessoas, mas sentir-se integrante de uma corrente de pensamento com interesses em comum.

Referências

- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega, 1982.
- CISNE, M. F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil**. 2014. 318f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2006.

DAVYDÓV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana, CU: Pueblo y Educación, 1978.

FRANCO JUNIOR, H. **A dança dos deuses, futebol, sociedade e cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2006.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROSENTAL, M. M.; STRAKS, G. M. **Categorías del materialismo dialéctico**. Distrito Federal do México, MX: Grijalbo, 1958.

RUBISTEIN, S. L. **O ser e a consciência**. Lisboa, PT: Portugalíia, 1968.

TORRIGLIA, P. L. **Ontologia espontânea da vida cotidiana como fermento da história, do conhecimento e do agir humano**. (no prelo).

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. Madri, ES: Visor, 1996. Tomo IV.

8 - O jovem trabalhador e o conhecimento: algumas considerações sobre a relação trabalho e educação

Juliana Aparecida Cruz

Introdução

Neste capítulo, apresentamos alguns apontamentos referentes à perspectiva teórica adotada para a apreciação do objeto da pesquisa de tese: *Ser Jovem Trabalhador: Entre a Conformação à Reprodução Metabólica do Capital e sua Superação* (MARTINS, 2016)¹. Teceremos algumas compreensões teóricas a respeito de algumas categorias de análise que permeiam a exposição da investigação. Inicialmente, expomos a concepção utilizada pela perspectiva teórica marxista para entender o que é educação na conjuntura social capitalista. E, por fim, uma análise reflexiva sobre trabalho, educação e jovem na conjuntura social capitalista, considerando a realidade histórico-social do município de Fraiburgo/SC.

A gênese da investigação da tese se encontra na pesquisa dissertativa *A educação e a reprodução da classe trabalhadora da pomicultura de Fraiburgo/SC e o programa de aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista”* (MARTINS, 2011). Nessa dissertação, estudamos as gêneses de um curso do programa de aprendizagem sobre cultivo de macieira, do qual muitos jovens do município participaram. Com a conjuntura econômica atual, na década de 2010, o município passou por modificações no processo produtivo da maçã, e a vida dos jovens trabalhadores também sofreu modificações.

¹ Este texto é parte de nossa tese de doutorado intitulada: *Ser Jovem Trabalhador: Entre a Conformação à Reprodução Metabólica do Capital e sua Superação* realizada no Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, na Linha de pesquisa Educação e Trabalho, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Laura Torriglia - CED/PPGE/GEPOC/EED/UFSC. 2016.

O município de Fraiburgo, desde a década de 1960, passa por profundas transformações em sua economia, e isso acarreta muitas modificações na qualificação da força de trabalho. Enquanto a agroindústria predominava com a produção de maçã, poucas eram as exigências no quesito formação técnico-profissional; à maioria dos trabalhadores não era exigida qualquer formação, pois a produção necessitava somente de alguns técnicos.

Mesmo com a pouca exigência de formação técnico-profissional, muitos jovens buscavam formar-se de alguma maneira, para tentar alcançar melhores lugares nas agroindústrias, para além de auxiliar de produção. Os cursos oferecidos pelos programas de aprendizagem eram uma dessas alternativas, mas, com as modificações no processo produtivo, a realidade desses jovens modificou-se.

As famílias trabalhadoras que vendiam sua força de trabalho na produção de maçã foram tomadas pela incerteza e saíram em busca de novos espaços para vender sua força de trabalho. Coube aos jovens trabalhadores encontrar outros cursos técnico-profissionais para qualificar sua força de trabalho conforme as regras do mercado. Essas regras estão fortemente apoiadas por estudos que contribuem para escolher qual nova mercadoria poderá permitir a valorização do capital, sejam empresas de armas pesadas, sejam empresas de ensino. Para o jovem, resta escolher o que está disponível e, de certa forma, poderia contribuir no sustento da sua família.

A perspectiva teórica adotada, qual seja, a da ontologia crítica, permitiu-nos analisar o fenômeno social em suas gêneses históricas. Ela entende que uma ‘concepção de mundo’ é possível mediante determinado conteúdo constituído historicamente e explica que, diante das questões existenciais da vida de cada indivíduo, a forma social – a sociedade historicamente constituída – apresente um campo de possibilidades que permite a cada um realizar suas escolhas. E assim o ser humano, conforme esclarece Lukács (2013, p. 450), toma suas decisões, “mediante a afirmação ou a negação de alternativas em função das necessidades de sua própria personalidade”.

Dessa maneira, desenvolvemos uma compreensão com base na vida cotidiana do jovem, suas escolhas e alternativas de trabalho e processos de educação conforme a sociedade em que vivem. Destacamos como uma decisão na

vida singular de cada jovem está relacionada com as modificações econômicas, políticas, culturais da sociedade em sua totalidade. É importante salientar que os jovens trabalhadores se encontram cada vez mais premidos por uma realidade social em que a vida se baseia em ‘dançar conforme a música das exigências do mercado’.

A análise de documentos, relatórios, Estatuto da Juventude, Lei de Aprendizagem etc. evidenciam como essa sociabilidade organiza-se para usufruir da força de trabalho do jovem. Também destacamos como as exigências internacionais influenciam a elaboração da legislação que estabelece os direitos para a juventude. Destarte, nos documentos de órgãos internacionais, é possível perceber as determinações e orientações para que os países em desenvolvimento mantenham sua competitividade, e, para isso, torna-se necessário conferir uma série de direitos aos jovens, entre os quais o direito ao trabalho e à educação.

Atualmente, vivemos em um período em que o tempo dos sujeitos está direcionado e centrado a buscar, desde a juventude, os processos de educação que lhes possibilitem acesso ao mundo do trabalho. As instituições de ensino, desde a Revolução Industrial, atêm-se a essa dimensão da formação para atender a tal demanda. Importante assinalar também que as reformas em educação, até o momento, interessaram-se precipuamente pela formação técnico-profissional, para fazer com que o Brasil seja um país competitivo diante dos demais.

O trabalho, como trabalho abstrato, é central na vida do ser social no âmbito da sociabilidade capitalista. Dessa maneira, muitas discussões teóricas sobre a relação entre trabalho e educação estão presentes no meio acadêmico, principalmente quando se compreende esse fenômeno social em suas gêneses históricas. Entendemos que a reprodução social capitalista, desde seus primórdios, é baseada na relação entre o processo produtivo e os processos de educação.

Na atualidade, uma das formas de expansão da valorização do capital acontece com o apoio de muitos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, que estabelecem estratégias e orientações a fim de guiar tal desenvolvimento. Esses órgãos propõem ações estratégicas que possibilitam à classe capitalista desenvolver uma análise de conjuntura contundente sobre a forma e ao como como devem atuar. Um dos focos

desse desenvolvimento é o fator formação técnico-profissional da força de trabalho, assim o jovem trabalhador torna-se a base desses empreendimentos de formação, pois é a futura força de trabalho e necessita de qualificação.

Dessa forma, os estudos sobre a relação entre trabalho e educação são fundamentais, pois permitem desenvolver linhas teóricas que possibilitam aos sujeitos compreender o processo dinâmico e contraditório da sociedade em que vivem. Somente por meio de uma análise reflexiva sobre a conjuntura histórica das bases econômicas que sustentam a sociedade capitalista é possível desvelar as artimanhas que atrelam todas as práticas sociais com o intuito de atender aos interesses de valorização do capital.

Algumas reflexões sobre o trabalho e a educação: capital e seus desdobramentos

No processo de complexificação das diferentes formas do ser (inorgânica e orgânica), o trabalho, a atividade vital, tornou-se fundamental – em sua forma geral e ampla – para que pudesse acontecer o salto ontológico que transformou e trouxe à luz uma nova forma de *ser*, o ser social. Esse ser humano, em contínuo processo de complexificação mediante a atividade metabólica com a natureza, no decorrer da história, sofre modificações, assumindo diferentes e diversas formas de expressão e exploração de sua força de trabalho. Nesse processo de continuidade, o trabalho possibilitou os múltiplos avanços na construção das diferentes sociabilidades, a possibilidade de dar finalidades e realizar as escolhas entre as alternativas disponíveis nos diferentes períodos da história, confluindo – com base em múltiplas mediações – no trabalho abstrato.

Desse modo, conforme a compreensão de Lukács (2013), com base na perspectiva ontológica, a categoria trabalho permitiu o desenvolvimento processual do ser social, entendendo que todo fenômeno social pressupõe o trabalho. Com o trabalho, é possível o desenvolvimento de outras categorias fundamentais ao ser social, a saber, linguagem, cooperação e divisão do trabalho. Essas, para existirem e funcionarem, necessitam interagir entre si, e é por meio dessa relação que se desenvolve o processo reprodutivo do complexo total, como

o momento predominante do ser social. Portanto, pelo trabalho, o ser humano modifica a natureza e a si próprio.

O ato de dar finalidades aos objetos disponíveis permite ao ser social passar por profundas transformações. É pelo trabalho que o ser humano conhece os meios adequados que resultaram no conhecimento das finalidades; é com base nessa dinâmica espontânea que as demais categorias sociais (linguagem, cooperação, etc.) tornam-se cada vez mais efetivas. A categoria trabalho vincula-se diretamente ao desenvolvimento processual da sociedade, constitui o modelo da *práxis* social. Por ter caráter processual, o trabalho, ao longo dos tempos, cria, no ser humano, sempre novas necessidades e capacidades, como também permite o desenvolvimento das relações sociais e das forças produtivas (LUKÁCS, 2013).

No decorrer das transformações da sociedade, o trabalho assumiu características distintas quanto à sua configuração econômica e social. Em cada momento histórico, as forças produtivas e as relações sociais assumem aspectos distintos, por exemplo, as sociedades antigas (oriental e ocidental), o feudalismo europeu, o império romano, a escravidão no Brasil, etc. Essas formas de organizar a vida em sociedade se complexificam a cada período; toda vez que há uma mudança econômica, também se modificam todas as demais relações – o complexo ideológico – quanto à política, à educação, às leis, etc.

Na sociabilidade capitalista, o trabalho assume características negativas para o ser humano, pois se fundamenta na propriedade privada e no processo desigual de produção dos meios para subsistência do ser humano. O trabalho convertido em trabalho assalariado torna o ser humano vendedor de sua força de trabalho, o que permite sua reprodução como trabalhador e a valorização do capital da classe capitalista.

De acordo com Tumolo (2005, p. 242),

[...] num primeiro exercício analítico percebe-se que o trabalho concreto (valor de uso) está subsumido pelo trabalho abstrato (valor), em razão de que o capitalismo é uma sociedade essencialmente mercantil, cujo objetivo não é a produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas, do estômago à fantasia. Mais do que isto, trata-se de uma relação na qual a afirmação do trabalho abstrato é a negação do trabalho concreto e vice-versa.

A reprodução social com caráter capitalista tende a se voltar cada vez mais a sustentar a estrutura social e suas contradições. Dessa forma, tanto a vida

singular dos indivíduos quanto a totalidade social modificam-se de acordo com os interesses dessa sociabilidade. A configuração da vida singular dos indivíduos assume distintas funções e atitudes mediante as possibilidades elaboradas pelo capital.

No desenvolvimento processual da sociabilidade de classes, o campo de mediações sempre foi fundamental para a reprodução social dessa sociedade e contribui nas escolhas realizadas pelos indivíduos singulares. A educação apresenta-se como uma dessas mediações, pois “toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidade, comportamentos, etc.” (LUKÁCS, 1981, p. 16).

A presente sociabilidade com a classe capitalista hegemônica e atrelada às políticas governamentais elabora possibilidades com uma consciência mais ou menos adequada, pautada por contradições antagônicas, para formar um ser humano útil para atender ao desenvolvimento dessa sociedade. As ideias de como funciona essa sociabilidade são internalizadas desde criança, mediante os processos educativos elaborados pela família, religião, escola, etc., que permitem ao ser humano pertencente a essa sociabilidade regular-se socialmente, interferindo nos processos de decisões dos indivíduos.

Conforme Lukács (2010, p. 224),

[...] de fato toda educação orienta-se para formar no educando possibilidades bem determinadas, que em dadas circunstâncias parecem socialmente importantes, e reprimir ou modificar, aquelas que parecem prejudiciais para essa situação. A educação das crianças bem pequenas para que caminhem de forma ereta, para falar, para atuar no interior da assim chamada ordem, para evitar contatos perigosos, etc., etc., no fundo nada mais é do que a tentativa de formar aquelas possibilidades (e reprimir as não correspondentes) que parecem socialmente úteis e vantajosas para a vida daquele que um dia será adulto.

No processo histórico do ser humano, materializam-se diferentes formas de conceber o processo de produção e reprodução da vida. O desenvolvimento das relações sociais e das forças produtivas configura-se de acordo com o momento histórico. Em cada processo de reprodução social, a educação apresenta-se como fundamental. De acordo com Lukács (2013), a educação é essencial para influenciar os homens em face das novas alternativas da vida, para reagirem do modo almejado pela sociedade.

Assim, na atualidade, a educação assume o sentido de tornar o ser humano útil para o processo produtivo. Conforme o desenvolvimento das forças produtivas, os processos de educação assumem determinadas características para atender às exigências de tal sistema. Entretanto, principalmente a classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho em troca de sua subsistência, necessita estar sempre buscando uma profissionalização adequada para sua força de trabalho.

Consideramos, com base na compreensão de Marx (1983, p. 142), que a educação na sociabilidade capitalista nada mais é que meio de subsistência do trabalhador para a reprodução da classe trabalhadora.

Para modificar a natureza humana de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando-se força de trabalho desenvolvida e específica, **é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalente mercantis**. Conforme o caráter mais ou menos mediato da força de trabalho, os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção (grifo do autor).

Marx (1983) é enfático quando se refere à tarefa da educação na sociabilidade capitalista: “é preciso determinada formação” para tornar a força de trabalho do trabalhador adequada a determinado ramo de trabalho na indústria capitalista. Sendo assim, com base na compreensão de Marx, considerando seu pensamento e suas análises teóricas sobre a educação inserida no sistema capitalista, não há como adotá-la como instrumento de transformação social sem que antes se transforme o processo produtivo de determinada sociedade. Portanto, esse é um elemento nodal na compreensão da educação, em sentido *lato* ou restrito. A manobra do capital precisa sustentar um sistema de crenças sobre a qualificação da força de trabalho que possa vir a garantir perspectivas atraentes para os trabalhadores que insaciavelmente buscam um trabalho.

Para a classe capitalista, a educação é estudada, compreendida e analisada como uma das alternativas para manter a competitividade de países exportadores como o Brasil. Importante recordar as palavras de 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”. Nos estudos realizados pelos pesquisadores/ideólogos de agências internacionais

sobre como a educação precisa ser configurada em países como o Brasil, é notável o esforço em enfatizar a necessidade de força de trabalho útil para manipular tecnologias. O trabalhador precisa estar disposto a se atualizar de acordo com as demandas do sistema capitalista ao longo de sua vida.

Esse desenvolvimento do processo produtivo mediante a valorização do capital e a intensificação da exploração da força de trabalho torna o campo de mediações voltado a atender a esses objetivos. Os processos de educação tornam-se fundamentais para cumprir esses objetivos, sendo consequência das necessidades surgidas por essa configuração. Segundo Moraes (2004, p. 320),

[...] as rápidas mudanças em tecnologia no “chão da escola”, locais de trabalho e residências afetam o modo de aprendizagem dos estudantes e as habilidades que eles adquirem. Procura-se, a qualquer custo e de qualquer forma, adaptar alunos e docentes à nova realidade; cresce a exigência pública quanto a avaliação dos sistemas educacionais, de administradores e docentes; reduz-se o financiamento da educação nos âmbitos local, estadual e nacional com impactos sobre salários e recursos educacionais de todo tipo; aumenta a demanda pela educação a distância e continuada; percebem-se pressões psicológicas e físicas em diferentes modos de aprendizagem.

Os processos de educação adaptam-se às novas exigências do mercado; a classe trabalhadora, nesse caso, recebe “saberes instrumentais que se ajustam à necessidade fugaz do capital” (MORAES, 2004, p. 321). Dessa forma, o controle vem do processo de produção para os resultados e é dado conforme a avaliação dos resultados, que buscará a eficiência e a produtividade:

Os países exportadores obrigam-se a buscar alternativas que lhes permitam participar do complexo jogo econômico mundializado e a sobreviver à disputa por vantagens competitivas tornando ainda mais dramática a separação entre os que ganham e os que perdem. Tal estado de coisas tem efeitos extensos e profundos sobre as várias práticas sociais e, de modo particular, sobre a educação. (MORAES, 2003, p. 151).

A educação, na forma capital, mostra-se como meio de permitir a regulação dessa sociabilidade. O jovem, apesar de ter possibilidade de qualificar sua força de trabalho em determinada área profissional, não tem muita alternativa clara para desenvolver sua personalidade para além da mera manipulação da técnica e do consumismo. O ter apresenta-se como a alternativa: ter bens materiais que satisfaçam a aparência de que são bem-sucedidos, pois a sociabilidade do capital apresenta como o certo e o bem-sucedido aquele que tem uma condição de vida

parecida com aqueles que a mídia patrocinada pela indústria da moda dita como o correto.

Outro ponto a destacar é a questão da criminalidade, que afeta milhares de jovens todos os dias no Brasil, jovens que vivem em condições precárias nas periferias dos grandes e pequenos centros urbanos. O acesso à educação, à saúde e à vida cultural torna-se escasso, a propaganda do crime, em muitos casos, torna-se maior. As políticas públicas voltadas a esta fase da vida se esforçam para atender aos direitos básicos por meio de estatutos e pactos governamentais.

É importante salientar que os programas, documentos e infinidades de acordos com agências internacionais também carregam esse discurso de conceder direitos ao jovem, principalmente em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil. O jovem nunca antes teve tantos incentivos, pois países em desenvolvimento contribuem para o expansionismo do capital. Isto é, se o jovem nunca teve tantos incentivos como nestes tempos, como esses apoios se apresentam sob a ótica do movimento do capital? Quais são as suas propostas mediadas por programas pontuais?

A escola não tem, muitas vezes, espaços que favoreçam intervenções mais sólidas para a mudança, pois essa instituição também se encontra atrelada à aceitação e permanência nesse modo capitalista de produzir a vida, que preza pelas injustiças e desigualdades sociais. Os processos de formação são limitados e, na maioria das vezes, não analisam de maneira aprofundada os acontecimentos e os fenômenos, as desigualdades sociais. O intuito é de que se aceite o mundo como 'já dado', sem possibilidade de mudá-lo. Isso denota o 'pensamento único', fortemente propagandeado pelos discursos da política educacional, como proposta que dissemina a ideologia conservadora.

Contrários a essa direção, existem pesquisadores e educadores comprometidos com a classe trabalhadora que pensam em alternativas que venham ao encontro da transformação social vinculada a uma configuração anti-hegemônica – econômica e política. Meszáros (2008) salienta que precisamos de uma educação que rompa com as estruturas da sociedade capitalista, que nos leve para além do capital.

Os processos educacionais e os processos sociais de reprodução do capital encontram-se interligados. Nesse sentido, constantemente são necessárias

reformas educacionais, reformas elaboradas que introduzem alterações no sistema educacional, porém sem modificar ou ferir a lógica do capital. Sendo assim, ao não atingir questões de fundo, as reformas educacionais mantêm o trabalhador subsumido ao processo de produção do capital, apesar de suas posições críticas, apenas remediam os efeitos da ordem produtiva. Historicamente, os parâmetros estruturais fundamentais tornam o capital incontestável, é nesse sentido que não se pode limitar a mudança educacional apenas às reformas. Nessa direção, tendo em vista o marco dessa sociabilidade, um passo importante é ao menos estudar o porquê das reformas e como elas podem ocultar uma transformação social possível.

Os países em desenvolvimento, considerados pobres pelas grandes potências mundiais, veem no desenvolvimento dos processos de educação, em seus diversos âmbitos, a fórmula para se tornar competitivos. E as reformas educacionais têm sido constantes, mas continuam mantendo o trabalhador atrelado à lógica da produção capitalista, apesar da dita ‘democratização do ensino’, com que se promete educação para todos. Essas reformas apenas remediam os efeitos da ordem produtiva e contribuem para a reprodução da classe trabalhadora. De acordo com Mészáros (2008), em nome das reformas, apenas alguns ajustes são admitidos, apenas se corrigem os detalhes problemáticos, permitindo que as estruturas que fundam a sociedade do capital, assim como a contradição entre trabalho e capital, permaneçam intactas, e o trabalho continue atrelado ao sistema de produção que prioriza a lógica do capital.

Sabemos que nossa análise objetiva compreender as especificidades do jovem no município de Fraiburgo/SC e de sua relação com os processos de educação e com o processo produtivo, mas ela não se limita a isso, pois compreendemos que esse tema requer uma abrangência de totalidade social. Desse modo, entendemos que o capital coloca o ser humano diante de suas próprias legalidades nos processos de ajustamento econômico, mas sem levar em conta – e não poderia ser de outro modo – os processos e a vida da classe trabalhadora. Na especificidade da região de Fraiburgo, a denominada agroindústria domina, ela é quem dita as regras, e, quando a mercadoria central precisa ser substituída por outra, não importa ao capitalista se a força de trabalho

profissionalizou-se para determinada atividade, o que interessa é tornar sua perspectiva competitiva influente diante do mercado.

Nessa linha de pensamento é que o complexo da educação no sistema capitalista instiga-nos a fazer muitos questionamentos. Algumas destas indagações são: como se configura a educação para os trabalhadores a ponto de atender apenas aos interesses do processo produtivo na forma do capital? A educação – como um dos complexos ideológicos – torna-se elemento para perpetuação de uma formação voltada aos interesses de reprodução da sociedade do capital e a imobilização da luta de classes? O posicionamento marxista orienta-nos a fundamentar ações estratégicas para compreender a realidade social em que estamos inseridos, de forma a ir além da imobilidade social, contribuindo com o movimento da *práxis* social.

Na sociabilidade do capital, o conhecimento e a educação assumem características distintas, que poderiam resultar na emancipação humana, pois se encontram vinculados diretamente ao processo produtivo material. O objetivo do conhecimento nessa sociabilidade é tornar o capital funcional e viabilizar os meios com que ele pode se reproduzir, tendo a classe trabalhadora acesso ao conhecimento para contribuir com os avanços tecnológicos do processo produtivo, que permite a intensificação da exploração de sua própria força de trabalho.

No Brasil, desde os primórdios, a classe trabalhadora serve de alvo das táticas e estratégias elaboradas pelo sistema capitalista em sua totalidade para o desenvolvimento do capital de acordo com a lógica do mercado mundial. A propaganda do progresso social torna-se o lema da classe capitalista à custa da classe trabalhadora, pois tem em sua força de trabalho o elemento favorável para a valorização do capital.

A sociabilidade capitalista, nos últimos tempos, passou a apregoar a todo momento a importância e a necessidade da responsabilidade do ser humano diante da sociedade, alardeando que todos são responsáveis por todos, criando com isso a ideia de que a sociedade é humanitária, solidária e de que todos podem contribuir. Os governos, em parceria com as grandes empresas, também se destacam no que diz respeito a ter responsabilidade com o social; eles criam projetos e programas, promovem diversas reformas, tudo para demonstrar que são responsáveis de alguma forma com a sociedade.

Por um lado, a sociedade industrial explora a força de trabalho e o meio ambiente de determinada região e, de outro, tenta, minimamente, suprir algumas necessidades básicas da comunidade e de seu meio físico, para evidenciar responsabilidade social. E, com o desenvolvimento cada vez maior das forças produtivas e os avanços tecnológicos, temos a indústria necessitando de força de trabalho qualificada e o trabalhador à procura dessa profissionalização para qualificar sua força de trabalho. Assim, a parceria entre os ramos industriais burgueses se junta à vontade dos governos, que, por sua vez, se responsabilizam por promover as reformas e criar programas e projetos que permitam a qualificação desse trabalhador.

Entretanto, ao analisar a sociabilidade capitalista em sua totalidade social, entende-se que a educação tem sido um dos instrumentos para a profissionalização do jovem. O jovem, ao mesmo tempo em que constrói esperanças de, por meio dos estudos (educação formal), chegar a um futuro melhor, também encontra nos programas de qualificação de trabalho essa expectativa (jovem aprendiz, estágios, etc.). Consideramos, assim, muito importante analisar o campo de mediações desses processos de constituição com base em uma perspectiva histórica, tentando compreender a relação entre educação e trabalho, a articulação entre ambos e o papel que esses cumprem na regulação social do capital.

A análise empírica: jovem trabalhador de Fraiburgo/SC

Como já salientamos, com a pesquisa que realizamos no mestrado, tornou-se possível compreender um dos processos educativos atrelados às grandes agências financiadoras para a profissionalização da força de trabalho do jovem, o programa de aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista”. Por intermédio desse estudo, explicitou-se que o jovem aprendiz, ao mesmo tempo em que se profissionaliza mediante o programa de aprendizagem, também está na escola; ao mesmo tempo em que recebe a aprendizagem, também executa determinada atividade nesse ramo agroindustrial. Sendo esses estudantes da

escola, tanto do Ensino Fundamental II quanto do Ensino Médio, em sua grande maioria, filhos de trabalhadores que necessitam se manter na escola e no processo produtivo, para que, de alguma forma, contribuam com os meios de sobrevivência da família.

O estudo teórico realizado sobre o jovem aprendiz² permitiu levantar algumas informações acerca de como o jovem se articula diante da sociabilidade capitalista, especificamente o jovem da classe trabalhadora no município de Fraiburgo/SC. Com a investigação dissertativa, foi possível compreender que o Programa Jovem Aprendiz Cotista da Macieira obteve êxito como programa de aprendizagem enquanto a produção de maçã era a base econômica do município de Fraiburgo/SC. A agroindústria, até meados de 2009, recrutava muita força de trabalho para a produção da maçã, consecutivamente essa qualificação do trabalhador, por meio do programa de aprendizagem, era necessária.

Cabe destacar que, com as modificações econômicas na região de Fraiburgo, os interesses da classe agroindustrial também se alteraram e, assim, no caso, ter um curso de aprendizagem na área de produção de maçã torna-se obsoleto. Nessa direção, o jovem trabalhador tem de se profissionalizar em outras áreas para poder vender sua força de trabalho. Assim sendo, a questão é: como formular um pensamento sobre o trabalho na forma capital de organizar a vida?

Historicamente, essa sociedade fundamenta-se na competitividade, nos grandes negócios, na exploração da força de trabalho, na exploração dos meios naturais, etc. O que importa para a classe burguesa é apenas as vantagens e a perpetuação de determinado processo produtivo responsável pela valorização de seus capitais. E a educação para o jovem deve ser responsável por construir estratégias que possibilitem à situação manter-se alinhada a este objetivo, o lucro.

Sabemos que, para a maioria dos jovens, o conhecimento nessa perspectiva social tem se tornado sinônimo de ‘correr atrás’ de formas para tornar a sua força de trabalho apta a ser vendida. Os processos de educação, na condição de campo de mediações do capital, vinculam-se diretamente às propostas capitalistas de formação para determinado processo produtivo. Como, por exemplo, na

² MARTINS, Juliana Aparecida Cruz. A educação e a reprodução da classe trabalhadora da pomicultura de Fraiburgo/SC e o Programa de Aprendizagem “Cultivo da Macieira-Jovem Aprendiz Cotista”. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Orientadora: Patrícia Laura Torriglia.

especificidade do programa de aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista de Fraiburgo”, tornar a vida do jovem trabalhador, em seu contexto geral, atrelada ao processo produtivo de maçã.

O que segue como primeiro plano é a profissionalização do jovem, independentemente de suas condições de trabalho. Sendo assim, o que nos instiga é como pensar uma análise teórica que consiga transpor as limitações de muitas compreensões supérfluas que criam a falsa crença de que basta ao jovem ter uma formação ou profissionalização e ele poderá transformar sua condição de vida, a crença de que muita qualificação poderá permitir que ele deixe de ser ‘trabalhador’ para ser ‘proprietário’. Como conceber essa compreensão teórica, de modo a visualizar suas contradições e superá-las?

O que causa certa preocupação, no tocante às limitações na compreensão do processo histórico da humanidade, é que, atualmente, mais do que em qualquer outra época, existe certa ‘naturalização’ na luta por uma transformação social que altere a maneira de atender às necessidades da vida. Sendo assim, consideramos importante aprofundar uma concepção que desmascare a realidade das desigualdades que milhares de trabalhadores enfrentam todos os dias em seus ambientes de trabalho para sobreviver. E, desse modo, construir uma estratégia de ação que revolucione esse sistema.

A pesquisa de tese tratou de uma apreciação teórica e empírica sobre o jovem trabalhador no município de Fraiburgo/SC e, como já indicamos, o presente estudo é um aprofundamento da dissertação de mestrado sobre o jovem aprendiz na especificidade da produção de maçã. Na dissertação, traçamos uma análise teórica sobre a relação entre o ser ‘jovem aprendiz da macieira’ e a conjuntura histórico-social do trabalho na forma capital.

No processo de investigação, o levantamento das informações e dos dados foi realizado em meados de 2015, por meio de entrevistas com jovens filhos de trabalhadores das agroindústrias do município de Fraiburgo que já realizaram ou estavam realizando algum curso de qualificação em programas de aprendizagem. Foram feitas dez entrevistas semiestruturadas com jovens entre 15 e 25 anos, seguindo um roteiro preestabelecido,.

Importante destacar que o ambiente em que aconteceram as entrevistas, em sua grande maioria, foi a própria casa da família do jovem. Os bairros em que

a maior parte dos jovens entrevistados reside são típicos bairros de trabalhadores da agroindústria. Três jovens residem em vila operária, e suas casas estão localizadas nas imediações da agroindústria em que os pais trabalham.

Geralmente, no momento da entrevista, os demais membros da família mantinham-se próximos ao jovem entrevistado, e os pais ou irmãos interferiam, dando suas opiniões sobre a questão do trabalho voltado para os jovens na cidade. Quando os pais opinavam sobre o programa de aprendizagem “Jovem Aprendiz da Macieira”, as intervenções, em sua grande maioria, expressavam juízos negativos, tais como: *“hoje não se tem mais maçã o suficiente para dar oportunidade para minha filha. De que adiantou este curso de dois anos?”*. Já quando comparavam o “Jovem Aprendiz da Macieira” ao “Curso de Aprendizagem em Auxiliar de Administração”, a opinião era diferente: *“o curso que minha filha faz hoje é melhor que o da filha de meu irmão, pois dá para trabalhar em outras áreas”*.

O desenvolvimento histórico-social que culminou na sociabilidade capitalista pressupõe desde questões mais básicas da vida cotidiana até as que envolvem as relações mais complexas da totalidade social. Adentrar na base da vida cotidiana do jovem permitiu-nos entender a história da vida desses jovens trabalhadores, a base material que os cerca, suas condições de vida, seu convívio familiar e as relações entre trabalho e educação (entre a qualificação da força de trabalho e a escola).

Enunciamos que Marx e Engels, em muitos momentos de suas análises do real, também se utilizaram da descrição da vida real e objetiva da classe trabalhadora em sua vida cotidiana. Por exemplo, no livro de Engels, *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, segundo as observações do autor e o testemunho de fontes autênticas, assim como nos livros de Marx, *O capital* e *Sobre o suicídio*, ambos os autores tratam de elaborar uma compreensão teórica sobre a vida cotidiana da classe trabalhadora. Conhecer a vida cotidiana, suas contradições e movimento é fundamental para compreender e orientar nossas ações em direção a uma transformação social.

Algumas categorias da ontologia lukacsiana serviram como apoio basilar para análise dos dados empíricos da investigação, a fim de explicar o ser jovem no movimento histórico-social da sociedade. Embora Lukács não aprofunde os

estudos sobre a juventude ou o jovem, ele nos oferece um arcabouço teórico importante para compreender tal temática social, com base em sua concepção ontológica materialista da realidade e do ser social. As categorias que compõem a totalidade social especificadas pelo autor possibilitam-nos entender as características mais singulares do sujeito histórico. Sendo assim, uma das categorias que consideramos pertinentes para nosso estudo é a vida cotidiana, priorizando a compreensão de G. Lukács e também da autora Agnes Heller (1994)³.

Um dos questionamentos feitos por autores que tratam de analisar a vida cotidiana é: por que compreender a vida cotidiana? Sobre tal questão, nas palavras de Netto (2012, p. 88), o autor explica que o que está em jogo,

[...] no centro da cotidianidade contemporânea, é a universalização do mistério que Marx localizou na forma mercadoria: a específica objetividade imediata instaurada nas formações econômico-sociais onde o modo de produção capitalista consolidou conclusiva e desenvolvidamente a sua dominância.

Evidenciamos a vida cotidiana porque é nela e por ela que a vida acontece; até o mais ilustre homem tem uma cotidianidade. Assim sendo, conhecer a cotidianidade permite-nos pensar ações e estratégias para torná-la apta às transformações mais amplas da sociedade. Nas palavras de Torriglia e Cisne (2014, p. 5-6),

[...] a vida cotidiana permeia a existência da totalidade social, porque ela é parte fundante das relações sociais. Ela – a vida – tem, então, um cotidiano intrínseco a sua existência, que não se pode perceber como algo acabado e fixo. Ao contrário, ela está em permanente movimento, já que ela se configura como o movimento das relações que se objetivam constantemente na consciência dos sujeitos singulares mediante o reflexo do mundo externo – sempre por meio de uma atividade subjetiva. E, ao realizar esta atividade, amplia e incorporam os conhecimentos, práticas, atividades que lhe abrem os limites – estende-se a vida cotidiana – aparentemente fixos por sua condição de imediaticidade.

O jovem sempre esteve e está diante de questões, de alternativas que lhe reivindicam um posicionamento conforme o contexto histórico-social de cada

³ Referenciamos Heller em uma etapa em que a autora estava ainda ligada a seu mestre Lukács e à perspectiva marxista. Conforme indicação de Torriglia (1999, p. 4), Sergio Lessa realiza uma análise detalhada sobre as diferenças existentes entre Lukács e seus antigos discípulos em seu livro Trabalho e Ser Social. Maceió: EUF/Edufal, 1997.

época; porém, como todos os sujeitos, a gênese de sua relação social encontra-se no centro da cotidianidade, é daí que despontam a compreensão sobre o ser humano e as valorações para futuras tomadas de decisões.

Não saímos da vida cotidiana como se fosse uma etapa a ser “superada”, ao contrário, estamos sempre dentro dela, e aí é onde se produzem os processos de objetivações dos mais simples aos mais complexos. Quanto mais rica e profunda é seu desprendimento, sua ampliação, mais enriquecida pode ser a vida cotidiana. (TORRIGLIA; CISNE, 2014, p. 8).

Os conteúdos e formas de existência humana de cada época contribuem para cada decisão realizada por parte do jovem, considerando a cotidianidade como lugar onde acontece a vida. A arte, a ciência e a filosofia são elementos fundamentais, que ampliam a compreensão do mundo, podem contribuir nas decisões e resultar em transformações sociais amplas. Esses elementos permitem que o ser humano aperfeiçoe a cotidianidade, torne-a mais ampla, reconsidere as atividades automáticas de cada dia, porém também lhe acrescenta certa consciência, para que ele tome as devidas decisões para além das atividades diárias.

A compreensão acerca do jovem ou de grupos de jovens pode elucidar os problemas da sociedade em geral. Em primeiro lugar, existe um laço entre a análise sobre a juventude e a sociedade em geral, e um segundo aspecto é a compreensão das características universais que demandam a compreensão da dinâmica histórica e possibilitam-nos pensar em termos de acumulação e de comparação sobre a realidade dos jovens na sociedade. A juventude indica uma temporalidade: todos somos ou fomos jovens. Sendo assim, segue sendo expressa numa categoria em situação dinâmica. Dessa forma, a juventude corresponde a uma questão de tensão, de mudanças, de evolução dinâmica, e alguns dos conceitos dialéticos podem ser incluídos quando a tomamos como campo de análise (FERRAROTI, 2008).

A qualificação da força de trabalho e seus impactos na vida do jovem trabalhador

Cabe destacar, nesse complexo de processos de educação, certa ‘preocupação’ por parte dos jovens com a qualificação da sua força de trabalho. O pensar somente no futuro, em alguns casos, faz com que a vida do jovem passe por momentos difíceis, de ‘preocupação’. Sobre a ‘preocupação’, Kosik (2010) elabora uma crítica, utilizando o termo ‘preocupação’ de Heidegger, da maneira com que este autor e o pensamento corrente a compreendem, como parte do mundo do sujeito e em conexão com o papel objetivo desempenhado na vida social.

Esta categoria, ‘preocupação’, de acordo com Kosik (2010), possui um aspecto fenomênico alienado, que corresponde à manipulação do mundo diário, em que tudo acontece mecanicamente como se fosse por hábito. O preocupar-se ou ocupar-se torna-se um comportamento prático em um mundo já feito e dado. Esta ‘preocupação’ leva o ser humano a ver o mundo como já pronto, estático, e ele, de certo modo, deve qualificar-se para simplesmente manipular essas atividades. ‘Viver no futuro’ e ‘antecipar’ significam, em certo sentido, negar a vida. O indivíduo preocupado não vive o presente, mas sim o futuro; negando aquilo que existe, reduz sua vida à nulidade, vale dizer, à inautenticidade (KOSIK, 2010, p. 79).

Nesse mesmo viés, Kosik (2010, p. 75) explica que

[...] o ocupar-se, como trabalho humano abstrato no seu aspecto fenomênico, cria um mundo utilitário igualmente abstrato, no qual tudo se converte em aparelho utilitário: neste mundo as coisas não possuem significado independente nem existência objetiva.

O indivíduo executa automaticamente as ações vitais distintas, a cotidianidade humana torna-se um processo automático e mecânico, que, em sua maioria, impede os seres humanos de viver, porque, na forma capital de vida, o trabalho torna-se o centro das atividades. A cotidianidade é fundamental em todas as sociedades até aqui existentes, de acordo com Kosik (2010), ela não é a vida privada em oposição à pública, entretanto é a vida de cada dia da vida individual de cada um. A cotidianidade é o mundo fenomênico em que a realidade manifesta-se ao sujeito, ela pode desvendar a verdade da realidade, mas também a esconde, constitui-se no caminho para compreender a realidade ou falsificá-la.

A preocupação com o ensino e aprendizagem desde criança igualmente tem se tornado foco das preocupações dos órgãos internacionais para com os países em desenvolvimento. Sendo assim, os conteúdos para a vida humana, desde muito cedo, voltam-se ao trabalho na forma capital. Desde muito pequeno, nas séries primárias, indaga sobre o que quer ser quando crescer ou se tornar adulta, a criança logo responde: professor, médico, dentista, etc.

Na vida de cada dia, somos assaltados por questionamentos: o que ser? O que ter? Que caminho seguir? Muitas são as influências, desde muito cedo, que mobilizam nossas escolhas. E o que ser, para uma família da classe trabalhadora – e de toda instituição familiar nessa sociabilidade – é consequência da educação que se tem. Desde muito jovem, no caso de alguns jovens entrevistados, é possível acessar, além da educação formal (escola), a educação informal (curso de qualificação da força de trabalho).

Ao jovem trabalhador cabe a responsabilidade, em muitos casos, de ser o que os pais não conseguiram ser, de estudar tudo o que podem, para suprir um desejo que os pais almejavam. A família projeta no filho o que não conseguiu realizar em sua juventude, devido às dificuldades de acesso ao estudo. A possibilidade de ter sucesso profissional torna a vida do jovem trabalhador ocupada entre o tempo dedicado à escola e ao curso técnico. Esse dia a dia é perceptível nas narrativas:

Eu acordo, vou pra escola, daí, na escola, vou lá, faço as atividades, daí a diretora se estressa com a nossa sala, daí eu chego em casa, daí eu almoço, daí eu lavo a louça, daí eu descanso um pouco, daí eu vou me arruma pra ir pro Senai, e lá no Senai a gente têm aula das 13h30min às 15h10min, e das 15h20min às 17h20min, e tem o intervalo, né! (Maria).

[...] eu acordo de manhã e vou pra escola, né! Daí volto ao meio dia, almoço e já vou pro curso, volto às 16h30min, chego por volta das 17h em casa e daí, as 18h, eu saio e vou pra Clube de Sol e volto aproximadamente às 21h. (Pedro).

O jovem trabalhador, entre as atividades laborais e de qualificação técnica, nem sempre tem clareza de como realizar suas escolhas no mundo. O indivíduo tem que tomar suas decisões alternativas em meio a um processo de colisão de forças distintas, que emergem das contradições práticas que movem a sociedade. Conforme Foracchi (1977, p. 134), o jovem e

O jovem trabalhador e o conhecimento:
algumas considerações sobre a relação trabalho e educação

[...] sua percepção da situação em que vive e de si próprio, tal como pode ser elaborada com base na sua experiência de trabalho, se restringe a uma reduzida parcela do cotidiano, isto é, àquela que lhe é imediatamente oferecida. Ainda não vislumbra, ou não consegue apreender, caminhos que lhe permitam ultrapassar o caráter contingente, socialmente superposto à condição de jovem e de estudante.

A experiência de trabalho e aprendizagem não se sustenta de forma positiva numa sociabilidade que pressiona o jovem a buscar uma ocupação para vender sua força de trabalho e manter-se vivo. Dessa maneira,

[...] sendo atividade dissociada das preocupações imediatas do estudante que precisa trabalhar para manter-se, o trabalho executado funciona antes como atividade desintegradora, que converte a aprendizagem e a experiência em aquisições correlatadas, mas incompletas em si mesmas. (FORACCHI, 1977, p. 135).

A autora trata de um assunto pertinente, que afeta toda a vida do jovem, a questão das contradições que se instauram com a aprendizagem ao mesmo tempo em que o jovem vende sua força de trabalho. E, assim, na maior parte, o programa de aprendizagem contribui para preencher a lacuna da sobrevivência. Acertadamente, Foracchi (1977, p. 143) trata da questão de aprender pagando com trabalho e recebendo uma mínima ‘contribuição’, quando escreve que

[...] a exploração do trabalho estudantil desenvolve-se no sentido de fazer com que ele pague com trabalho a prática ocupacional que o orientará na atividade futura. Quando o objetivo visado é a prática, quando o estudante pode permitir-se buscá-la, selecionando as oportunidades que melhor lhe convenham, intensifica-se o seu grau de exigência, exacerbam-se as suas aspirações. Mas, frequentemente, não lhe é dado escolher. Aproveita-se, então, da primeira oportunidade que consegue antever, sabendo que, para obter a prática desejada, terá de conformar-se com uma remuneração mínima.

Devido às limitações em buscar outras formas para ganhar a vida e diante de uma possibilidade de aprendizagem para suprir-lhe as necessidades básicas, o jovem trabalhador segue todas as regulações e exigências das instituições que ministram os cursos. Como o curso de aprendizagem não é para todos, os jovens relatam as condições para permanecerem no curso, além da idade, do comportamento, a assiduidade. “É um mundo estático, em que a manipulação, o ocupar-se e o utilitarismo representam o movimento do indivíduo presa da solidão, em uma realidade já pronta e acabada, cuja mera gênese está oculta” (KOSIK, 2010, p. 76).

E, assim, as palavras dos documentos e estatutos confrontam-se com a realidade das relações em que está enredado o jovem trabalhador, e eis a situação: jovens posicionando-se para garantir a sobrevivência. Em uma análise mais profunda, conforme Mészáros (2015, p. 107-108),

[...] o intercâmbio recíproco entre os domínios material/econômico e político assume a forma de uma incorrigível dialética atrofiada, porque um lado na base material do processo sociometabólico deve dominar o outro – isto é, o valor de troca deve prevalecer sobre o valor de uso, a quantidade sobre a qualidade, o abstrato sobre o concreto, o formal sobre o substantivo, o comando sobre a execução, e, claro, o capital sobre o trabalho.

O formal dá garantias aos jovens, no Estatuto e nos documentos, embasados em leis: direito ao trabalho, à educação, à saúde, à cultura, etc. Porém, na realidade concreta de cada jovem, os problemas concernentes ao trabalho e à educação evidenciam-se como algo a ser superado. A transformação social é necessária, mas a vida do jovem trabalhador está atrelada diretamente às atividades automáticas da vida cotidiana; assim, ele possui poucas possibilidades de compreender o seu contexto histórico-social, de conhecer as gêneses do problema e de modificar a realidade social em que vive.

As experiências imediatas estão cada vez mais limitadas e, assim, acabam com a possibilidade de desenvolvimento imanente-autônomo, pois as necessidades e tarefas brotam, a princípio, do desenvolvimento econômico e determinam os caminhos da cientificidade (LUKÁSC, 2010).

Sobre os aspectos de um ensino e aprendizagem para qualificação técnica, Machado (1982, p. 144) explica que

[...] todo um ritual e uma organização hierárquica e extremamente rígidos são necessários: disciplina rigorosa, autoritarismo, carga horária pesada, exames frequentes, desprezo pela discussão a respeito dos fins das técnicas que são aprendidas, ausência de espírito crítico, etc. A escola técnica industrial é estruturada para socializar o indivíduo para o desempenho do papel que a empresa lhe reserva. Este processo de educação pode esbarrar numa contradição concreta entre produzir o cidadão dócil e o profissional competente.

O que a autora afirma também se manifesta nas falas dos jovens. Os conhecimentos dos cursos de aprendizagem prezam pela técnica e a disciplina. De um lado, acentuam a técnica, o ensino de matemática e português; de outro,

evidenciam o comportamento que o jovem deve desempenhar, como articula seus gestos de expressão, como diz a jovem Maria:

[...] a gente tem matemática, tem organização e preparação para o trabalho, eles cobram a postura, a nossa postura, tipo assim: por exemplo, assim, do jeito que eu sento, o jeito que eu falo, o jeito que eu me comporto, então eles cobram isto e, por exemplo, assim, toda vez que eles tiverem explicando e eu, por exemplo, eu tivesse assim [mostra uma postura “desatenta”] é meio ponto descontado.

Esta relação entre o curso de aprendizagem e a escola também é evidenciada nos relatos dos jovens, a objetividade dos conteúdos do curso e a função que cumprem na escola, conforme a jovem Maria relata:

Então eles cobram bastante, em matemática também, eles ajudam bastante, porque, por exemplo, na escola, eu posso ter dúvida em alguma matéria lá, e eu não consegui em matemática, eles conseguem tirar nossas dúvidas. Então em comunicação oral e escrita também, como se fosse português, né! Nas apresentações, a professora cobrava bastante o uso do “tipo”, a gente sempre está “tipo”, então toda vez que a gente falava “tipo” na apresentação, ela descontava ponto, [...] o uso dos porquês ela também ensinou, o da crase, tudo isso sabe que na escola às vezes a gente não aprende, e ali a gente aprende. Então é muito bom assim! (Maria).

O conhecimento, por meio do curso, por mais serventia que tenha na escola ou em outras atividades cotidianas da vida do jovem, nem sempre possibilita a esse indivíduo alcançar um conhecimento crítico da realidade em que vive. Os cursos de aprendizagem apresentam em seu conteúdo, como salienta Machado (1982, p. 131), “[...] a necessidade de entender o desenvolvimento da ciência e da técnica sob o capitalismo”, e não de uma perspectiva histórica e com possibilidades de transformação social. Os instrutores dos cursos de aprendizagem, em sua grande maioria, afirmam o discurso do trabalho na forma capital, como descreve a jovem:

[...] eu dou o meu melhor e agora eu sei que, no caso, toda aula eles estão passando pra gente um vídeo de que eles já tem tecnologia pra 2025, então eu sei que em 2025 eu vou tá com 25 anos, pense que em 2025 eu posso estar com o meu negócio, eu posso ser uma grande técnica, eu penso nisso, sim, claro que isso pode não acontecer, só que pra isso acontecer eu tenho que dar o meu melhor. (Maria).

A análise de Kosik (2010), no que concerne à ‘preocupação’, é perceptível na fala da jovem, quando faz uma prospecção de que, caso ocorra de ela não

encontrar uma oportunidade para vender sua força de trabalho na área, poder tornar-se uma jovem empreendedora aos 25 anos de idade. E assim,

[...] considerando que a reestruturação produtiva requer um novo perfil de trabalhador e que não há lugar para todos no atual mercado de trabalho, é importante preparar as pessoas para a geração de novos conhecimentos, identificar oportunidades, abrir novos negócios, até mesmo porque cada vez mais as grandes corporações estão cedendo espaços para empreendimentos menores, o que é desejável com o fenômeno da terceirização (COAN; SHIROMA, 2012, p. 261-262).

A instabilidade na vida do jovem trabalhador, em alguns casos, provém do histórico da família. Muitos têm primos, tios, tias, etc., que cursaram cursos de aprendizagem, mas que o conhecimento adquirido por meio destes diluiu-se somente na ajuda financeira e não na garantia de uma oportunidade de trabalho. Entretanto, nem todos os fins alcançados são de ordem financeira, como no caso de Selma e Marcia. Elas atualmente estão cursando Recursos Humanos e Psicologia, respectivamente, e julgam que suas escolhas foram influenciadas pela participação no Curso de Aprendizagem, que acabou colaborando para a escolha do Curso Superior:

[...] *a gente estuda bastante coisa e daí tem coisas que também vão influenciar na minha graduação, que nem tem vários campos da psicologia, tem a psicologia que atua no departamento pessoal, então isso também vai ser bom pra mim [...].* (Marcia).

Ambas as jovens, egressas de cursos de qualificação, evidenciam a ajuda prestada pelo curso de aprendizagem na escolha da profissão que pretendem seguir. Nos jovens que estão realizando o curso técnico, percebe-se certa apreensão quanto à perspectiva de continuar atuando na área em que estão realizando a aprendizagem. E também com a possibilidade de não trabalhar nas agroindústrias como auxiliar de produção, trabalho braçal, mas na área técnica. Quando perguntado se sua vida seria diferente caso não estivesse cursando o curso de aprendizagem, a jovem conta:

Seria. Por quê? Porque daí eu não ia aprender uma coisa nova, eu ia continuar sempre na mesma. E qual que era a mesma? A mesma é, tipo, eu ia fazer que nem as outras pessoas, eu ia fazer até o terceiro ano, aí trabalhar numa empresa no frigorífico. (Estudante do Curso de Aprendizagem Industrial de Mecânico de Manutenção de Máquinas em Geral).

O jovem trabalhador sabe que as oportunidades não são para todos e, caso ocorram falhas ou infortúnios na qualificação da força de trabalho, a outra opção de trabalho é a agroindústria. A conjuntura histórico-social em transição na região demonstra essas incertezas, por mais que a produção de maçã aos poucos deixe de ser central no município é ainda uma opção. Os jovens, quando questionados sobre o que pensam sobre as oportunidades de trabalho na cidade de Fraiburgo, afirmam:

Aqui em Fraiburgo, ultimamente, é complicado, principalmente pra emprego. Porque aqui ou você trabalha em empresa de maçã, ou você não trabalha, porque a maioria dos lugares, principalmente agora, nessa época de junho, julho em diante, é bem complicado pra arrumar serviço. (Julia).

[...] tem muita empresa com falha, e as empresas que tem muitas já estão fechando as portas. (Pedro).

[...] eu acho que deveria ter empresa diferente. A cidade é bonita, eles podiam, sei lá, no turismo, investir, né! E não tem coisas assim, é sempre as mesmas empresas, que faz décadas que estão aqui. (Selma).

Somente por uma análise na perspectiva dialética é possível considerar as questões objetivas do desenvolvimento das forças produtivas e perceber a real situação em que se encontra o grau de consciência política do jovem. Os conhecimentos dos cursos técnicos não lhe possibilitam compreender além da sociedade capitalista e suas artimanhas de aumento da valorização do capital. Mesmo que se tenha uma compreensão, embora em fase muito inicial, de que mudanças são necessárias, como se percebe na fala da jovem Selma, a alternativa sempre está na busca de novas formas para vender a força de trabalho.

Como afirma Lukács (2010), o conhecimento da história tornou-se formalmente uma ciência particular, sempre mais “exata” nas suas intenções. O fator ideológico, segundo o seu verdadeiro conteúdo, torna o processo histórico real um ponto de base ideológica para a conservação do meramente existente na forma capital de vida. A perpetuação de elementos que intensificam o estranhamento na vida dos trabalhadores não lhes permite reservar um tempo para refletir sobre os problemas singulares da vida.

A condição em que se encontram os trabalhadores, como classe conformista, que não questiona, antirrevolucionária, afirma-se pela relação assalariada e assim aprova a continuação da sociedade do capital. A grande

maioria dos trabalhadores luta para atender ao seu interesse, que é adquirir o salário a cada mês. Os meios de subsistência, dentre eles a educação (formal/informal), as vestimentas, a alimentação, etc., são o que eles necessitam para se manter vendendo sua força de trabalho.

Conforme as mudanças ocorridas na estrutura econômica ao longo do desenvolvimento da sociedade capitalista, o estranhamento adquire características cada vez mais sociais em seu conteúdo e forma. O trabalho necessário diminui, em razão da transição cada vez maior da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa, e permite assim a reprodução do trabalhador em um novo patamar da produção de capital. Lukács (2010) afirma que essas mudanças poderiam resultar no aumento da sociabilidade da reprodução dos seres humanos; porém, elas contribuem ainda mais para a intensificação da exploração da força de trabalho.

O valor de troca e o consumo são propagandeados e manipulados a favor do capital, e essa mesma sociedade que dita o consumismo é a mesma que restringe a circulação das mercadorias. O consumo e a busca de alternativas para saciar o consumismo têm sido um grande manipulador das vidas dos jovens na contemporaneidade. Lukács (2014, p. 98) esclarece que,

[...] quando o consumo de massa, como consequência da mais-valia relativa, se torna um problema central da reprodução capitalista, o capitalismo passa a se interessar por este consumo de massa e, de certa maneira, o capital global acaba por ter um interesse imediato num aumento relativo do nível de vidas das massas.

Um dos fatores a que Lukács (2014, p. 97) remete é a decadência do fator subjetivo, devida à consequência do consumo de massa. As bases do declínio subjetivo acontecem em razão da influência do “comércio manipulado da indústria dos bens de consumo” e corresponde a uma ideologia do deleitar-se. As formas de vida humana, no decorrer do processo histórico, no sistema feudal, no capitalista, na polis, etc., foram configuradas por meio do desenvolvimento econômico.

O ser humano vive em busca de satisfazer-se com bens de consumo, conforme a noção de satisfação própria à sociabilidade em que vive. A manipulação motiva a técnica do consumo e impõe uma ideia que se volta para o consumo, apresentando alternativas para satisfazê-lo ou para que venha a efetivar-se materialmente. Em alguns casos, o consumo não sai da esfera da

sobrevivência, pois o indivíduo vende sua força de trabalho para atender às necessidades básicas da vida.

A manipulação direciona a consciência individual do sujeito à ideia de que é possível viver uma vida cheia de sentidos com os bens que consome por meio do salário que recebe. Os variados elementos de manipulação – mídia, propagandas – exercem influência sobre a vida do indivíduo ao ponto de fazer com que ele venda sua força de trabalho para conquistar as mercadorias que considera fundamental. E assim influi na construção do comportamento do ser humano.

Com o processo de desenvolvimento capitalista, a manipulação afeta todos os sujeitos,

[...] não tem mais como único ponto de referência a classe operária; sob este aspecto, ou seja, quanto à mais-valia relativa e à manipulação, mesmo a camada intelectual e toda a burguesia estão igualmente sujeitas ao capitalismo e às suas manipulações, não menos do que a classe operária. Trata-se de despertar a verdadeira autonomia da personalidade, e para isso o desenvolvimento econômico realizado até o presente momento criou as condições necessárias. (LUKÁCS, 2014, p. 70).

As sutilezas da manipulação sob a forma capital de vida demonstram suas fragilidades quando não logram tornar efetiva a relação entre o ser humano e a aquisição de bens de consumo. A vida cheia de sentido propagada pelos elementos de manipulação está parcialmente acompanhada do tédio de viver. Em um mundo em que o conteúdo da vida rouba o que resta do tempo necessário para realizar atividades fúteis, não há espaço para conhecimentos maiores, com conteúdo filosófico, artístico ou científico.

Diante das dificuldades e obstáculos construídos pela forma capital de conceber a vida, a concepção de ‘ser’ corresponde a ‘ter’ condições de adquirir mercadorias adequadas. E, assim, na busca de satisfazer essas lacunas do ter, muitos jovens trabalhadores entram na corrida da competitividade. Essa competitividade refere-a à busca por qualificação tanto quanto seja necessário para ultrapassar as limitações que a sociedade na forma capital lhes impõe.

A sociedade capitalista não se sustenta sem o aspecto da competitividade, seja entre os próprios capitalistas, seja da classe trabalhadora entre si. A estrutura econômica, com o consentimento de governos, insere novos elementos no desenvolvimento processual da sociabilidade, e cada vez mais a sociabilidade é envolvida por ideias que atrelam o sujeito ao mundo do trabalho.

O jovem vive procurando a quem vender sua força de trabalho, na medida do possível, pois a conjuntura histórico-social lhe impõe a necessidade de competir entre os seus. Os ajustes sociais e a ideia da manipulação para o consumo tornam o mundo das mercadorias um alvo a ser alcançado pelo jovem. A mercadoria, no caso, pode ser a educação (cursos de qualificação), e muitas empresas estão atualmente nesse negócio, como relata a jovem Julia:

Eu fiz vários cursos, larguei vários currículos, só que até o momento...

- Você pode citar alguns dos cursos que você fez?

Fiz atendente de farmácia, fiz auxiliar administrativo e financeiro e daí fiz um de injetáveis, agora, faz dois meses e pouco, daí eu fiz um de operador de computador, que é o básico.

- E esses cursos você fez todos eles realizando o pagamento ou algum deles você fez de forma gratuita?

Não. Todos eles em forma de pagamento. (Julia).

Para além de um curso de aprendizagem, o jovem precisa sempre se atualizar, para encontrar oportunidades e estar à frente de seus ‘opositores’. Os parâmetros conceituais, elaborados pelo capital, em sua grande maioria, servem para deformar a vida humana, não para formar um ser que se humaniza em suas relações com os outros, com seu gênero. Mesmo com intenções positivas, o ser defronta-se todos os dias, no mercado de trabalho, para vender a força de trabalho, ainda que isso custe a derrota do outro. A indiferença e a falta de percepção sobre o outro tornam as relações sociais individualistas, assim como as relações econômicas, priorizando a perspectiva da competitividade.

O ser humano e suas transformações ao decorrer da vida são o fundamento da história, e é a partir do conhecimento desse movimento histórico que se constrói o campo de possibilidades. As formas subjetivas de cada ser humano ou ‘as atividades espirituais’, que são passíveis de alteração, estão organizadas em um complexo de complexos da vida real, formam “a base das quais os homens organizam cada uma de suas ações e reações ao mundo externo” (LUKÁCS, 2014, p. 24).

O conhecimento sobre a realidade, sobre as relações em suas formas fenomênicas iniciais e o entendimento de como elas se tornam cada vez mais complexas e mediatizadas são germes para a tomada de consciência. Consciência esta que permite entender que o que se vive é passível de ser modificado. O conhecimento das gêneses históricas das esferas da vida em sociedade (educativa,

jurídica, ideológica, etc.) permite entender como construir ações estratégicas para transformá-las.

As análises de documentos de órgãos nacionais e internacionais a respeito de como deve ser o ser jovem no Brasil indicam que é necessário aprofundar, pensar e relacionar a juventude no âmbito da totalidade social. De igual modo, buscar compreender que os jovens estão organizados para além dos aspectos regionais, mas que fazem parte de uma realidade social capitalista ampla. Esse conhecimento só é possível por meio de uma concepção que analise as gêneses históricas, mediante um conhecimento histórico. Como destaca Mills (1972, p. 189),

[...] o fato de terem os homens vivido em determinados tipos de sociedade no passado não impõe limites exatos ou absolutos aos tipos de sociedade que possam criar no futuro. Estudamos a história para discernir as alternativas em que a razão e a liberdade humanas podem, hoje, fazer a história. Estudamos as estruturas sociais históricas, em suma, para encontrar nelas as formas pelas quais são e podem ser controladas. Pois somente assim conheceremos os limites e o sentido da liberdade humana.

A sociedade é um complexo de complexos, e as leis correspondem ao contexto histórico-social e norteiam a vida dos sujeitos. As sociedades passadas – as relações sociais desempenhadas em cada época – compreendem as relações de poder existentes entre as classes, desde a relação entre o patricio e o plebeu, entre o senhor feudal e o servo, até a do trabalhador e o dono dos meios de produção, etc. Percebemos que essas relações acontecem conforme as regulações jurídicas, o tipo de educação, etc. de cada época, e sempre existiu um germe de reação diante das opressões da vida cotidiana de cada um. Na vida cotidiana, em decorrência das modificações econômicas de cada período histórico, alteram-se as relações, e os desafios se ampliam.

As análises não são mais locais e regionais, são internacionais. Apesar de considerarem as questões culturais de cada região, a tendência à mundialização é perceptível em todos os sentidos, sejam eles econômicos, políticos, culturais. Sobre a juventude, por exemplo, as análises sobre a conjuntura histórico-social indicam que,

[...] no atual momento histórico, a juventude, com sua diversidade, não pode ser vista apenas como momento de passagem. Em diferentes ritmos e intensidades, tais fenômenos aproximam jovens das economias centrais e

periféricas. Pode-se dizer que nunca houve tanta conexão globalizada e, ao mesmo tempo, nunca foram tão agudos e profundos os sentimentos de desconexão. (SNJ, 2014, p. 20).

O último relatório sobre a juventude do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) (2014, p. 95) explica que

[...] los jóvenes de hoy en día han nacido en un mundo tecnológico. Ofrecerles todas las oportunidades de sacarle el máximo partido puede contribuir a que las economías sean más competitivas, diversas y productivas, y las sociedades estén más conectadas y sean más inclusivas.

A concepção histórico-social que corresponde ao ser jovem no século XXI influi sobre as relações econômicas globais. Os avanços tecnológicos, o mundo das informações, as relações de trabalhos cada vez mais marcadas pela intensificação da força de trabalho são visíveis e concretas, principalmente nos países periféricos. Os seres humanos encontram-se diante das incongruências do capital, na construção da história pautada na venda da força de trabalho.

As apreciações sobre outros sistemas econômicos de organização da vida possibilitam-nos compreender que o afastamento dos obstáculos naturais, a diminuição do tempo de trabalho necessário para suprir a subsistência e a mundialização das relações humanas têm se intensificado. A vida na forma capital efetiva nas relações sociais concretas o que era apenas tendência em outras épocas.

Um dos aspectos que se tem intensificado a cada tempo é a competitividade, que afeta os ‘ânimos do mercado mundial’ em um âmbito de totalidade social, porém reflete igualmente na vida cotidiana e também afeta as relações sociais em família, no mercado de trabalho e até mesmo as relações afetivas. Quando, por exemplo, dois jovens amigos disputam a mesma vaga de trabalho, sabem que somente um ocupará o cargo. E, assim, urge sair em busca de concretizar uma compreensão teórica e prática que possibilite contrapor as incongruências da relação baseada na totalidade social reverenciada pelo mercado capitalista.

Estratégias educativas: conhecer para transformar

O que é conhecer? Quais as possibilidades de se chegar a algum conhecimento que permita compreender a vida para além da mera reprodução

social da força de trabalho? Como adquirir conhecimentos para a vida sem estar atrelado à obrigação de vender a própria força de trabalho? Os jovens que dialogaram com a análise reflexiva desta pesquisa têm sonhos que vão além de cursos técnico-profissionalizantes. Alguns se dedicam à música, outros a projetos para modificar a realidade social em que vivem, outros pensam na coletividade. Não estão inertes; são jovens a quem não foi permitido conhecer sua realidade objetiva, para que então pudessem transformá-la.

Torriglia (2012, p. 80) salienta que [...] “na atualidade, este movimento de negação da possibilidade de conhecer o mundo objetivo nunca esteve tão presente, apesar de estarmos sob a égide de uma sociedade dita do ‘conhecimento’”. Portanto, é fundamental compreender o que entendemos por conhecimento:

[...] em seu sentido amplo é [...] compreender a existência, [...] o constante metabolismo entre os seres humanos e a natureza. No processo de apropriação e objetivação do mundo objetivo, conhecer as propriedades e legalidade dos fenômenos é fundamental para a transformação e reprodução da existência. (TORRIGLIA, 2012, p. 86-87).

Para que esse tipo de conhecimento a que a autora se refere venha a se concretizar em nossa sociedade, é necessária a existência de uma educação que explore as gêneses dos fenômenos. Que compreenda o movimento histórico e da vida em sociedade e afirme que ela, a sociedade, pode ser modificada e passar por transformações dinâmicas. De acordo com Pinassi (2014, p. 113), para que aconteça uma transformação radical na sociedade, é necessário que um novo tipo de educação seja estabelecido:

[...] um enfrentamento rigoroso da educação e da consciência crítica exige que vislumbremos a possibilidade de restabelecer a unidade de trabalho manual e mental (de *práxis* e de teoria) que há mais de duzentos anos vem sendo progressivamente fragmentado, reificado pela divisão social do trabalho imposta pelo sistema de reprodução social do capital. Mas isso não pode se restringir a um mero somatório de conhecimentos específicos, uma justaposição de saberes atomizados, muito menos outra malograda tentativa de constituir interdisciplinaridades conexas. A questão é muito mais complexa e requer a perspectiva de uma qualidade ontológica socialmente diferenciada da produção do conhecimento, algo que só pode acontecer mediante a superação dos instrumentos imediatamente epistemológicos e a recomposição da autêntica totalidade, ou seja, da relação entre o universo conceitual e a concreta perspectiva sócio-histórica.

É imprescindível estabelecer uma educação que não fica presa às agruras do mercado, das agendas e dos estatutos que direcionam os países a fortalecer a

competitividade doentia da sociedade que preza pelo lucro em vez do ser humano. Segundo Torriglia (2012, p. 80), é necessário entender que

[...] nas últimas décadas, o conhecimento e sua produção se tornaram expressivos nos discursos da ciência e, em especial, no campo educacional. É nesse panorama que surge o significado da “sociedade do conhecimento”, cuja premissa principal é a “centralidade do conhecimento”. Assim, torna-se instigante perguntar que tipo de conhecimento se está priorizando?

O conhecimento técnico-profissional inculcido na vida dos jovens trabalhadores como possibilidade de um futuro promissor já está deixando de ser tão aceito pela juventude. Os jovens, em sua realidade concreta, reconhecem que a qualificação da força de trabalho nem sempre lhes possibilita alcançar a profissão esperada. Quando se modifica a realidade econômica da região, como no caso de Fraiburgo, os jovens reconhecem a necessidade de possuir uma formação técnico-profissional mais ampla do que a atividade produtiva em decadência está em condições de aproveitar. Portanto, quando estão participando das formações técnico-profissionais, entre o curso técnico e a escola, é possível observar – em suas falas, aqui descritas – como a busca por ‘conhecimentos novos’ e diferenciados tem se tornado única alternativa para os jovens. A sociedade do ‘conhecimento’, na realidade, cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista, nas palavras de Torriglia (2012, p. 81),

[...] a sociedade do conhecimento (também chamada de “economia do conhecimento”, “sociedade da informação”) expressa e manifesta uma forma socialmente válida de se apresentar e representar uma aparente necessidade social em que o conhecimento passa a ser central para a sociedade, e assim a educação estaria sendo o “núcleo duro” dessa nova necessidade. [...] nessa direção, as reformas e as políticas públicas de educação foram convocadas a cumprir um papel especial no avanço das tecnologias e da ciência. (TORRIGLIA, 2012, p. 81).

O que temos como processos de educação na sociabilidade capitalista é esta alternativa: não propor modificações substanciais à realidade do jovem trabalhador. Como diz Pinassi (2014, p. 112), “[...] essa crise é irreversível, a qualidade do ensino público resultante das contingências atuais do capital, só pode ser irreversivelmente indigente para formar indivíduos igualmente indigentes”. Desse modo, nos relatos dos jovens, é perceptível essa indigência: de um lado, os jovens que estão cursando entendem que o valor proporcional ao salário mínimo recebido pelo contrato é a base de sua participação no curso, pois

contribui com a família financeiramente; por outro lado, temos aqueles jovens egressos dos cursos, desempregados ou ocupando posições de trabalho precárias.

É necessário não abandonar a possibilidade de transformação social. Como salienta Pinassi (2014, p. 115), “educação e formação da consciência efetivamente crítica e revolucionária só podem ser conquistadas a partir da realidade das lutas travadas contra o capital, da experiência que emana da agudeza das contradições da atualidade”. E como é possível que essa realidade de lutas seja real na vida dos jovens trabalhadores e de suas famílias? Assim como em outros tempos, as crises do capital, cada vez mais tem se mostrado insustentáveis, abrindo a possibilidade para compreensão e desnudamento de tais contradições. Como afirma Ianni (1968, p. 238),

[...] ele próprio [o jovem] descobre que o seu comportamento é tolhido, prejudicado, e, muitas vezes, deformado institucionalmente. [...] a relação do trabalhador com as condições e o produto do seu trabalho – fenômeno que começa a ser descortinado na juventude – e devido às contradições entre os valores universais da cultura e as possibilidades reais apresentadas à ação, o adolescente vislumbra tanto as inconsistências estruturais do sistema como as alternativas concretas apresentadas à sua consciência.

As promessas de formação técnico-profissional acompanhadas de propostas para vender a força de trabalho, quando não sustentadas pela sociedade, geram certa resistência e motivos para lutar. Quando os postos de trabalho apresentam-se cada vez mais precarizados, com uma intensificação cada vez maior da exploração da força de trabalho, este estado de coisas também é sentido pelo jovem trabalhador. Outro fator que afeta o jovem é o desemprego, mesmo quando já fez todos os cursos técnico-profissionalizantes disponíveis (informática, administração, etc). “A princípio esta consciência é inestruturada, vaga, mas pouco a pouco ela pode adquirir um alto grau de consistência” (IANNI, 1968, p. 229).

Continua o autor:

[...] devido aos mecanismos de controle da “sociedade adulta”, uma grande parte da juventude não apreende, sob nenhuma forma, as contradições fundamentais do sistema social. As técnicas de controle e transformação do comportamento humano, nesses casos, alcançam sua plena eficácia, evitando que o jovem vislumbre as profundas inconsistências do sistema econômico e sócio-cultural[sic]. (IANNI, 1968, p. 241-240).

O imperativo de conhecer a conjuntura histórico-social, na grande maioria, tem sido desprezado pela sociedade do “conhecimento”, as informações rápidas e sorradeiras, aos poucos, têm substituído o conhecimento substancial sobre a vida do ser social. Salientamos que a

[...] ocultação das mediações acaba por diluir a possibilidade de uma intervenção clara e responsável, dissolvendo também a possibilidade de transformação das condições objetivas da presente sociabilidade, favorecendo a instauração de proposições que apenas reformam ou maquam a realidade. (TORRIGLIA, 2012, p. 91).

Na mesma direção, sobre o conhecimento das mediações que permitem uma transformação substancial na sociedade, Pinassi (2014, p. 112) afirma que a

[...] composição de uma sociabilidade de novo tipo, capaz de conferir tal sentido ontológico ao processo, necessariamente precisa remeter ao papel da educação em suas intencionalidades históricas. Não há meio termo: ou a educação serve para reformar e reproduzir o sistema, ou a educação vem para revolucionar e remeter para além do capital.

Um apontamento interessante seria compreender como o sujeito, na contemporaneidade do século XXI, pode se munir dessas potencialidades para desvelar e analisar sua vida cotidiana em busca de caminhos para sua superação.

Conforme Torriglia (2012, p. 85),

[...] Uma das respostas plausíveis pode ser um esfacelamento do ser social que opera nos sujeitos, isto significa, entre outras características, a existência de uma multiplicidade de “focos” para compreender isoladamente o que nos constitui como individualidade e como generalidade.

Lukács (2010) salienta que, a partir da memória, capacidade de memorizar os fenômenos, pode-se falar de uma autêntica formação humana. Compreender que o caráter humano não é fixo, mas resultado do devir histórico é fundamental ao ser social. O caráter da vida cotidiana regulada por experiências acumuladas será de fundamental importância ao ser humano:

[...] o exemplo das experiências acumuladas, tornadas tradicionais, transforma-se em fio condutor das decisões entre alternativas atuais, no interior e por meio de cujas realizações o homem em formação (vem a ser educado) para tornar-se um membro efetivo e próprio da sociedade humana. (LUKÁCS, 2010, p. 130).

Portanto, temos que considerar que a crítica à sociedade capitalista é necessária, que compreender a realidade social em seu devir histórico é

fundamental. Entender como os jovens filhos dos trabalhadores são tratados nessa sociedade permite-nos fazer apontamentos que geram indagações pontuais acerca da necessidade de uma substancial transformação social. O que temos, nos dias atuais, é uma sociedade que se baseia na superficialidade; o que necessitamos é de ir além dos discursos dos documentos, é analisar a vida real do jovem, é analisar sua fala, por meio de uma teoria que preze por explicitar as gêneses históricas por trás dos motivos que fizeram com que a realidade de milhares de jovens esteja limitada a atender às leis do mercado.

Referências

COAN, M.; SHIROMA, E. O. Educação para o empreendedorismo: forjando um jovem de novo tipo? In: SILVA, M. M. da; QUARTIERO, M. E., EVANGELISTA, O. (Orgs.). **Jovens, trabalho e educação: a conexão subalterna de formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. v. 1, p. 245-276.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE JUVENTUDE, 2. Brasília, DF, de 9 a 12 de dezembro de 2001. **Anais...** Brasília: SNJ, 2011. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/documentos/autonomia-e-emancipacao-da-juventude>. Acesso em: 19 de nov. de 2014.

GUPTA, M. das et al. **El poder de 1.800 Millones Los Adolescentes, Los Jóvenes Y La Transformación Del Futuro**. Estado de la población mundial 2014. [S.l.]: UNFPA, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2a8OT3p>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

FERRAROTI, F. Consideraciones generales de la juventud como problema social. In: ZOZAYA, M. H. S.; GONZÁLEZ, V. M.; ISLAS, P. A. J. (Coords.). **Teorías Sobre la Juventud las Miradas de los Clásicos**. Cidade do México, MX: Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.

FORACCHI, M. M. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

IANNI, O. O jovem radical. In: BRITO, S. (Org.). **Sociologia da juventude I: da Europa de Marx à América Latina de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 225-242.

- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**: a reprodução. Tradução de Sergio Lessa Filho. Alagoas: Ufal, 1990. A partir do texto *La riproduzione*, segundo capítulo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Roma: Riunit, 1981.
- LUKÁCS, G. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. II.
- LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1982.
- MARTINS, J. A. Cruz. **A Educação e a reprodução da classe trabalhadora da pomicultura de Fraiburgo SC e o Programa de Aprendizagem 'Cultivo da Macieira - Jovem Aprendiz Cotista'**. Florianópolis, 2011. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- MARTINS, J. A. Cruz. **Ser jovem trabalhador**: entre a conformação à reprodução metabólica do capital e sua superação. 2016. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- MARX, K. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. I, tomo 1.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar**: reflexões acerca do Estado. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972. Originalmente publicado em 1959.
- MORAES, M. C. M. de. Proposições acerca da produção de conhecimento e políticas de formação docente. In: _____. **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 7-19.
- MORAES, M. C. M. de. O Renovado Conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cad. Pesqui. [online]**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 337-357, ago. 2004. Disponível em: <<https://bit.ly/2Cg1TVH>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. B. de. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINASSI, M. O. Florestan Fernandes e a Crise do Capital: a Urgência da Educação e Formação da Consciência Crítica. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 2, p. 110-117, dez. 2014.

TORRIGLIA, P. L. Produção de conhecimento e educação: considerações para pensar o ser social na sociedade contemporânea. In: LEITE, D.; LIMA, E. G. dos S. (Orgs.). **Conhecimento, avaliação e redes de colaboração: produção e produtividade na universidade**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 76-96.

TORRIGLIA, P. L.; CISNE, M. F. Vida Cotidiana e o Cotidiano Escolar: aproximações ontológicas em debate. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17. Fortaleza, CE, 11 a 14 de novembro, 2014. **Anais...** Fortaleza: EdUECE, 2014, livro I, p. 677-689. Disponível em: <<https://bit.ly/2AAjfeY>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

TUMOLO, P. S. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 9, p. 239-265, 2005.

9 - Configurações do Proeja nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina

Ramiro Marinho Costa

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) está fundamentado tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDBEN, no artigo 1º, § 2º, estabelece que a educação escolar deve ser vinculada ao mundo do trabalho, e esse princípio foi regulamentado pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, normatizando o capítulo III da LDBEN, ao considerar a formação inicial e continuada de trabalhadores como cursos ou programas de Educação Profissional e Tecnológica que devem articular-se preferencialmente com os cursos de Educação de Jovens e Adultos.

Atendendo aos princípios do Decreto nº 5.154/2004, em 2005, por meio do Decreto nº 5.478, de 24 de junho, foi instituído o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), posteriormente substituído, em 2006, pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho. A partir do Decreto nº 5.840/2006, a abrangência dessa política foi ampliada, passando a incluir o Ensino Fundamental. A abrangência também foi expandida no que diz respeito ao tipo de instituições que poderiam ser ofertantes dos cursos de Proeja, permitindo a participação de instituições das redes municipais e estaduais de ensino, assim como a de instituições privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (Sistema S). Desse modo, instituiu-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

O Programa foi inicialmente oferecido na Rede Federal de Educação Profissional, Científica Tecnológica¹ e, posteriormente, em outras instituições, de outras redes de ensino, como uma política pública para atender à demanda educacional de jovens e adultos trabalhadores mediante a oferta de Educação Profissional Técnica integrada à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, articulada à formação para o trabalho.

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa de doutorado² realizada no PPGE/UFSC, na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, com o objetivo de investigar a implantação e implementação do Proeja nos Institutos Federais de Santa Catarina, bem como compreender a realidade educacional do programa no contexto dessas instituições educacionais. Além disso, busca-se compreender como essa política educacional e seus desdobramentos têm se configurado, levando-se em conta que explicar um dado fenômeno implica ir além de sua manifestação empírica, ir além de sua aparência, o que significa entendê-lo em suas múltiplas determinações. Assim, a mera aparência das proposições do Proeja apresentada na documentação que serve de base para a implantação dos cursos (proposta do Governo Federal) não é suficiente para dar conta de explicar o fenômeno em sua complexidade.

O acompanhamento do desdobramento desse Programa no contexto das Instituições pesquisadas foi efetuado tanto no aspecto das propostas dos cursos como da concretização dos cursos na prática dos professores, gestores e estudantes. Enfim, buscou-se verificar como aconteceu a efetivação do Programa em observância ao que foi proposto pelas instâncias governamentais e ao que foi realizado no cotidiano das instituições proponentes. Nessa direção, nossas unidades de análises foram os Institutos Federais de Santa Catarina em que se oferece esse Programa, tendo como recorte espacial da pesquisa de campo os

¹ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, lei que também criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na esfera do sistema federal de ensino, vinculados ao Ministério da Educação.

² Este texto é parte de nossa tese de doutorado, intitulada Configurações da Política de Integração: Educação Profissional e Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, em curso no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC), na Linha de Pesquisa Trabalho e Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Laura Torriglia.

cursos oferecidos no âmbito do Instituto Federal Santa Catarina, *Campi* Florianópolis e Florianópolis Continente, com o intuito de analisar a integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

O presente trabalho está organizado em duas partes. Na primeira, apresentamos a *Análise do Proeja com base na perspectiva ontometodológica*, a ontologia crítica apresentada por György Lukács segundo os fundamentos de Karl Marx, que busca a compreensão do ser realmente existente em seu complexo e contraditório movimento. Consideramos que a ontologia crítica é o método adequado aos nossos objetivos, porque nos fornece ferramentas necessárias e poderosas para o entendimento da origem, do desenvolvimento, das estruturas e do mecanismo de funcionamento da relação social dominada pelo capital, sobrepujando análises que se reduzam a averiguar a aparência fenomênica e a indicar soluções no plano formal ou ilusório.

Na segunda parte, *O Proeja nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina: realidade e contradições*, apresentamos os resultados da pesquisa sobre o Proeja no IFSC, *Campus* Florianópolis e *Campus* Florianópolis Continente. A análise foi baseada na descrição e na problematização dos cursos nas instituições pesquisadas, nos dados coletados empiricamente, como os Projetos Pedagógicos dos Cursos e as entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores coordenadores de cursos, cujo roteiro contou com questões elaboradas previamente, e teve como base o referencial da ontologia crítica.

Assim, tendo por fundamento os eixos ‘categorias, recursos e fontes de financiamentos’, ‘formação inicial e continuada dos profissionais da educação’, ‘integração educacional e trabalho como princípio educativo’, ‘condições de trabalho dos profissionais da educação’ e ‘trajetória formativa dos estudantes’, procuramos compreender os aspectos determinantes da configuração dos cursos de Proeja analisados.

Enfim, destacamos que a política de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, instituída pelo Governo Federal para a formação de jovens e adultos trabalhadores, mostra-se, em sua configuração, apenas como mais uma das

políticas educacionais cuja função destina-se a atender exclusivamente aos interesses capitalistas em tempos de reestruturação produtiva, no contexto da crise do capital, da reorganização do trabalho e das novas configurações de emprego e de desemprego.

Análises do Proeja com base na perspectiva Ontometodológica

Na parte inicial deste trabalho, procuramos apresentar os fundamentos ontometodológicos da ontologia crítica utilizados para a análise do Proeja. Este programa educacional de Educação Básica nas áreas da Educação de Jovens e Adultos e de Educação Profissional é tido como uma política educacional de inclusão, integração, formação integral do ser humano, com a finalidade de formar o trabalhador para o mercado de trabalho no contexto da sociabilidade e de crise do capitalismo. O Proeja, conforme a documentação base de sua institucionalização, aparece como uma política educacional “[...] voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (BRASIL, 2009, p. 32).

A perspectiva ontometodológica da ontologia crítica apresentada por György Lukács (1885-1971) com base nos fundamentos de Karl Marx (1818-1883), busca a compreensão do ser realmente existente em seu complexo e contraditório movimento. Isso significa compreender o Proeja em sua complexa relação com os fenômenos sociais, no processo de apreensão das mediações do ser social entre o fenômeno aparente e a apropriação de sua realidade existente, compreendê-lo em seu ser-precisamente-assim. Nossa tarefa consiste em apresentar elementos a partir da perspectiva da ontologia crítica, visto que esta permite ampliar a compreensão do ser social como ser histórico e contraditório, possibilitando a captação mais apurada do complexo educacional e de sua articulação com a realidade.

A ontologia crítica foi desenvolvida por György Lukács com base em “[...] tematizações marxianas, de indicações, pistas e formulações do próprio Marx, desdobradas sobre uma análise imanente da textualidade marxiana” (NETTO,

2012, p. 16) e representa um original desenvolvimento ontometodológico que possibilita a compreensão mais autêntica dos diversos complexos, dentre eles o complexo educacional, e de sua articulação com a totalidade do ser social. Isso significa compreender o processo histórico, conduzido pelo próprio homem, de forma dialética. A perspectiva ontológica é histórica; assim sendo, ontologia e história não podem ser separadas, uma vez que a história é característica do ser social e, como tal, permite a apreensão do ser social em sua historicidade e contradição. Uma ontologia crítica que possibilita tecer uma crítica ontológica em momentos de alta complexidade ideológica e de negação dos sentidos e dos significados da reprodução da vida, ou seja, “[...] a partir das necessidades contemporâneas, especialmente da necessidade de o capital administrar todas as esferas da vida” (DUAYER, 2003, p. 8).

O Projeja foi institucionalizado pelos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2005 e fundamentado por Documentos Bases (BRASIL, 2009, 2009a), anunciado como uma política educacional de inclusão, integração, de formação integral do ser humano, formação omnilateral com base no trabalho como princípio educativo, a fim de proporcionar Educação Básica e Educação Profissional integradas a jovens e adultos trabalhadores adultos historicamente excluídos da formação escolar, com vistas à sua inclusão no mercado de trabalho e, conseqüentemente, à redução da pobreza e da marginalidade.

Em momento de crise do capitalismo, que produz sucessivamente desemprego e lança os trabalhadores a uma condição em que eles não têm como garantir a sua sobrevivência, a qualificação profissional, como formação para o trabalho, acaba por formar para o não emprego, pois sabe-se que a empregabilidade por si só não é garantia de inserção no mercado de trabalho. Sucessivamente, o processo produtivo vem suprindo a necessidade de trabalho vivo com o emprego de trabalho morto, ou seja, a força de trabalho do trabalhador passou a ser substituída pela utilização do maquinário, pela automação, e os trabalhadores que permanecem no emprego têm sua força de trabalho muito mais explorada, o que faz com que os custos da força de trabalho sejam reduzidos. Como conseqüência, cresce a competitividade entre os trabalhadores para conseguirem vender sua força de trabalho no mercado e entre os capitalistas para manterem-se competitivos.

Para compreendermos esta complexa e intrincada problemática, entendemos que é imprescindível partir de uma análise ontometodológica sobre o nosso objeto de estudo, pois, como apontamos acima, somente uma crítica ontológica nos permite desnudar e desobstruir a questão em foco, chegando à gênese de sua problemática.

Conforme Lukács (2012), a obra de Marx, no que diz respeito ao conhecimento, à ética, à política ou à economia política, constitui-se em uma unidade perpassada pela ontologia crítica. Desse modo, a investigação científica de Marx está em permanente diálogo crítico sobre os processos de objetivação e de apropriação da realidade, formalizando-se em método fundamentado na ontologia. Para captar a especificidade do pensamento de Marx em sua totalidade, é necessário apreender os pressupostos ontológicos que fundamentam o método.

Assim, o presente trabalho resultou de uma pesquisa que procurou compreender a configuração do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina, cuja objetividade não depende da existência do sujeito pesquisador. A função do pesquisador consiste em ir além da aparência fenomênica do objeto, para apreender a sua essência, sua estrutura, dinâmica e suas múltiplas determinações. Isso significa que, necessariamente, a produção do conhecimento inicia pelo conhecimento imediato da aparência empírica do fenômeno, sendo a aparência um primeiro nível da realidade, que não deve ser descartada do processo de apreensão da essência do objeto. Em outras palavras, o método de pesquisa consiste na captura da essência do objeto partindo da sua aparência. Ao capturar a essência do objeto, isto é, a sua estrutura e dinâmica, mediante procedimentos analíticos, o sujeito pesquisador poderá reproduzir o objeto no plano do pensamento, tal como Marx (1985, p. 20) descreve:

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção a *priori*. (grifo do autor).

Marx demonstra que não é o pensamento ou o agir humano individual que criam a realidade objetiva ou as estruturas sociais. Que há um caráter objetivo da

realidade, uma existência em si mesma da realidade e, por isso, o mundo não é produto da imaginação de seres humanos individuais. A realidade exterior tem autonomia em relação aos sujeitos que a percebem, e as estruturas sociais preexistem em relação aos sujeitos, visto que a atividade humana requer a existência de condições anteriores ao agir humano. Isto não significa que existe um ‘determinismo’ das estruturas sobre os sujeitos, dado que, ao mesmo tempo em que as estruturas sociais têm autonomia relativa em relação aos sujeitos, as estruturas sociais e o agir humano possuem uma relação dialética estruturada pela realidade social.

Lukács (2012) afirma que ninguém se ocupou tão extensamente da ontologia do ser social quanto Marx, desta que é uma nova ontologia em duplo sentido: nova no que se refere à tradição filosófica e nova no interior da tradição marxista. Somente com a ontologia crítica é possível superar os grandes obstáculos e compreender o ser autêntico do ser social, com gênese no ser orgânico e no ser inorgânico. A ontologia crítica de Marx é uma crítica ontológica, por isso não se limita a efetuar uma ‘crítica criativa’ para apenas controlar os processos dialéticos, revelando também novos processos realmente dialéticos, que têm sua gênese nos “[...] princípios mais profundos do ser social, da prioridade ontológica da *práxis* em contraposição à simples contemplação da realidade efetiva, por mais energeticamente que esta se oriente para o ser” (LUKÁCS, 2010, p. 71).

Essa perspectiva ontológica do método marxiano compreende o reconhecimento do movimento e da organização da realidade social em uma lógica própria, lógica esta que é consequência do movimento da realidade objetiva e cuja função é a de captar o movimento real da própria realidade e representá-la no pensamento por meio das categorias.

O filósofo húngaro George Lukács (1885-1971), ao expor as fronteiras do ser e agir marxiano, afirma que a obra econômica de Marx está penetrada por um espírito científico que jamais renuncia à consciência e à visão crítica em sentido ontológico. Ou seja, a ciência da economia produzida por Marx exprime o autêntico conteúdo do ser, de sua constituição ontológica:

A ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico. A transição para a cientificidade pode tornar mais consciente e mais crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la

ou até mesmo fazê-la desaparecer. A economia marxiana está impregnada de um espírito científico que jamais renuncia a essa tomada de consciência e de visão crítica em sentido ontológico, acionando-as, muito antes, na verificação de todo fato, de toda conexão, como metro crítico permanentemente operante. Falando de modo bem geral, trata-se aqui, portanto, de uma cientificidade que não perde jamais o vínculo com a atitude ontologicamente espontânea da vida cotidiana; ao contrário, o que faz é depurá-la de forma crítica e desenvolvê-la, elaborando conscientemente as determinações ontológicas que estão necessariamente na base de qualquer ciência. (LUKÁCS, 2012, p. 293).

Lukács (2012) esclarece que as ações dos sujeitos singulares repercutem, sem cessar, na vida dos outros e são capazes de influir, ao menos potencialmente, na sociedade inteira e, no limite, no destino mesmo do gênero humano. A história humana, na compreensão de Lukács, é constantemente atravessada pela tensão entre dois polos da sociedade: o gênero humano, como síntese e totalização das ações individuais, e as ações dos sujeitos em sua singularidade e particularidade histórica.

O trabalho é concebido como a forma originária de toda *práxis* humana. Desse modo, Lukács indica a impossibilidade de supressão da relação entre ser social e natureza orgânica e inorgânica, o que caracteriza uma concepção unitária de homem (ser biológico e ser espiritual). Nesse contexto, o trabalho constitui momento determinante da reprodução do ser social e, ao mesmo tempo, o salto ontológico do gênero natural (demais animais) para o ser social, iniciando o processo de autocriação humana (base genética do surgimento dos valores sociais) no desenvolvimento de um mundo cada vez mais social (afastamento das barreiras naturais), paralelo à conversão progressiva da natureza em produtos sociais. Lukács (1978, p. 3) faz a seguinte descrição desse salto ontológico do ser orgânico para o ser social:

Podemos aqui nos ocupar somente da ontologia do ser social. Contudo, não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social só pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que esse último pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico. A ciência já está descobrindo as formas preparatórias de passagem de um tipo de ser a outro; e também já foram esclarecidas as mais importantes categorias fundamentais das formas de ser mais complexas, enquanto contrapostas àquelas mais simples: a reprodução da vida em contraposição ao simples torna-se outra coisa; a adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva, etc. Ademais, tornou-se claro que, entre uma forma mais simples de ser (por mais numerosas que sejam as categorias de transição que essa forma produz) e o nascimento real de uma forma mais complexa, verifica-se sempre um

salto; essa forma mais complexa é algo qualitativamente novo, cuja gênese não pode jamais ser simplesmente “deduzida” da forma mais simples.

Para que o trabalho possa surgir, explica o autor, enquanto base dinâmico-estruturante do ser social, é indispensável determinado grau de desenvolvimento do processo de reprodução orgânica, diferentemente das abelhas, por exemplo, cuja divisão das atividades expressa somente uma diferenciação biológica dos exemplares da espécie. Essa diferenciação não consegue tornar-se princípio de desenvolvimento ulterior, no sentido de um ser de novo tipo, encerrando a espécie no próprio desenvolvimento biológico. Nesse sentido, Lukács (1978, p. 4) afirma que

[...] a essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal.

Lukács concebe o pôr teleológico como a projeção, o momento da ideação que precede todo ato de trabalho, definindo-o como o fenômeno originário da vida social. Destaca que o trabalho é formado por posições teleológicas que põem em funcionamento séries causais. Teleologia e causalidade formam uma unidade em que uma pressupõe a outra. Para que a finalidade do processo de trabalho se realize, é fundamental pôr em ação a causalidade dos objetos. Por isso, a causalidade constitui-se em uma causalidade posta, visto que funciona para atender à finalidade do processo de trabalho. Por outro lado, na *práxis* social, os resultados das intenções humanas (*télos*) acarretam consequências muito mais imprevisíveis, ou seja, entre o fim projetado pelo sujeito e as causalidades por ele postas em movimento, intervém uma mistura muito maior de incertezas do que as que aparecem no trabalho, porque, na *práxis* social, o sujeito jamais tem condições de controlar todos os desdobramentos de suas ações; o resultado final pode aparecer até mesmo contrário às suas intenções originais, porquanto esse resultado dependa sempre (se... então) de circunstâncias (histórico-sociais, econômicas, naturais, etc.) que prevalecem sobre as intenções individuais.

A *práxis* social, tendo o trabalho como modelo, contém em si um caráter contraditório. De um lado, expressa decisão entre alternativas – todo indivíduo

singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, sugere uma tomada de decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. Assim, forçados pelas circunstâncias, os homens tomam certas decisões que determinam as orientações da vida social, tal como afirma Lukács (1978, p. 6):

[...] os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo, “sob pena de se arruinarem”. Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que frequentemente atuem contra sua própria convicção.

Dessa forma, o ser social funda-se em um conjunto de determinações contraditórias, a exemplo da base e da superestrutura, das forças produtivas e das relações de produção, da luta de classes, etc., determinações essas que estabelecem uma estreita ligação com o caráter complexo do ser social. Essa contradição e a interação dialética entre os opostos estabelecem a forma de relação dos complexos sociais, tanto as relações do complexo do trabalho como a dos complexos entre si.

Lukács (1978, p. 14) afirma que a tarefa da ontologia materialista tornada histórica é

[...] descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser-homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero – nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido – não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam “mudamente”; é mostrar que esses, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si.

Os aspectos ontológicos apresentados acima indicam importantes princípios metodológicos. A propriedade do ser social, como uma totalidade, requer que o conhecimento ontologicamente norteado tome o objeto do conhecimento como componente de uma totalidade. Nessa direção, a produção científica não pode ficar restrita à descrição de fatos isolados que se agregam ao conjunto de outros fatos também apresentados isoladamente. Ao contrário, torna-se fundamental procurar a concretude de cada fato e o seu vínculo com todas as partes que formam a totalidade do ser social.

Nesse sentido, a orientação metodológica marxiana conduz a uma perspectiva de homem, de sociedade, de mundo e de conhecimento que os entende como historicamente legitimados, em relações dinâmicas e dialéticas que configuram a totalidade concreta da qual se originaram.

Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos podem ser racionalmente compreendidos pela determinação das relações que os constituem. Desses pressupostos decorre um princípio metodológico que consiste em compreender o conhecimento como uma produção que apreende as manifestações concretas das relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Aprender e representar essas relações exige um método que parte do concreto empírico – forma como a realidade manifesta-se – e, mediante uma determinação mais precisa, por meio da análise, chega às relações gerais, determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise da realidade, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

Como vimos, o método marxiano consiste em conduzir a reprodução do concreto no pensamento, como processo de síntese de “múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso”, consiste em uma maneira de o pensamento captar o concreto, um meio de representar esse concreto no processo do pensamento. Esse caminho não se configura, de maneira alguma, “[...] como um processo de gênese do próprio concreto. Ao contrário do que afirmam as ilusões idealistas, as categorias refletem a realidade, não a criam” (MORAES, 2000, p. 33).

Conforme apresentamos anteriormente, Lukács assinala que a obra de Marx indica uma ruptura no que diz respeito às abstrações do idealismo filosófico que violentam a realidade. Além disso, deixa claro que o método de Marx parte de uma questão central e importante, a questão do ser social, e precisamente “[...] assume um papel decisivo no problema ontológico da diferença, da oposição e da conexão entre fenômeno e essência” (LUKÁCS, 2012, p. 294).

Lukács (2012) esclarece que o método de Marx, partindo da questão central, trata do ser social, do problema ontológico da diferença e da oposição e conexão entre fenômeno e essência. Concebe que a vida cotidiana frequentemente oculta a essência do próprio ser em vez de revelá-lo. A ciência, em condições

históricas favoráveis, pode fazer tal revelação, mas também pode obscurecê-la ou ocultá-la. O agir interessado representa um componente ontológico qualitativamente novo em Marx, em virtude da ligação entre o fenômeno, a essência e a *práxis*. Todo processo acabado tem no resultado o desaparecimento de sua gênese, e o pensamento científico nasce quando é abandonada a ideia imediata e definida, tornando visível sua processualidade. Para além da aparência final, no processo, o ser age interessado. Nesse contexto, compreendemos que a história é a história da luta de classes, e se não se vê isso dessa forma, é porque quem detém os meios materiais detém também os meios ideológicos de representação da existência. A afirmação filosófica de Marx tem, aqui, caráter de crítica ontológica às falsas representações, pois, quando o agir interessado apoia-se sobre os interesses de grupos sociais, a ciência vira instrumento que faz desaparecer a essência.

Nesse sentido, Lukács concebe que Marx revela algo novo, na medida em que a ciência tem na verificação dos fatos a totalidade do ser social. Marx apresenta uma cientificidade em que o processo de generalização nunca abandona a verificação dos fatos singulares. Em toda representação conceitual da realidade concreta, sempre se tem em vista a totalidade e o significado de cada determinação singular. Marx tem “[...] sempre em vista a totalidade do ser social e, com base nela, utiliza esse método para avaliar a realidade e o significado de cada fenômeno singular” (LUKÁCS, 2012, p. 296). As considerações ontológico-filosóficas da realidade em si, que se formulam em forma de crítica e autocrítica, têm o propósito de captar a plena concreticidade da realidade em suas formas próprias de ser, naquilo que lhe é precisamente específico. Por isso se acredita que

[...] Marx criou uma nova forma tanto de cientificidade em geral quanto de ontologia; uma forma destinada a superar no futuro a constituição profundamente problemática, apesar de toda a riqueza dos fatos descobertos, da cientificidade moderna. [...] Parte da totalidade do ser na investigação das próprias conexões, e busca apreendê-las em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau máximo de aproximação possível. A totalidade não é, nesse caso, um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução ideal do realmente existente; as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática, mas, ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo. (LUKÁCS, 2012, p. 296- 297).

Importante destacar que o método marxiano não é uma síntese entre os métodos da dedução e da indução, muito embora procedimentos dedutivos e indutivos estejam presentes em diversos momentos da obra de Marx, sem, contudo, determinar a natureza de seu método. O que determina a natureza do método em Marx é a presença da crítica ontológica, dimensão ausente nas tentativas de síntese entre a indução e a dedução que se sustentam meramente no campo da epistemologia, das abordagens gnosiológicas.

A ontologia crítica presente no método marxiano apresenta os passos fundamentais para a captação da lógica do objeto e de sua representação na mente. Esse é o método característico da concreticidade da realidade em suas formas próprias de ser, do que lhe é precisamente específico. Um método que tem por finalidade chegar à constituição ontológica do real, ao conjunto de relações contraditórias de cada fenômeno particular. Somente descobrindo a estrutura ontológica fundamental da realidade em suas múltiplas determinações e contradições, em seu caráter de movimento e de totalidade processual e complexa, é que podemos conhecê-la cientificamente, e mais, esse conhecimento poderá constituir-se em instrumento de uma *práxis* transformadora sobre a realidade.

Na sequência apresentamos, a configuração do Proeja nos Institutos Federais em Santa Catarina.

O Proeja nos Institutos Federais em Santa Catarina: realidade e contradições

Até agora procuramos delinear os fundamentos metodológicos e o contexto do movimento de apropriação do conhecimento sobre o Proeja. Deter-nos-emos agora, com base na perspectiva ontometodológica, em apresentar a análise do movimento histórico de efetivação do Proeja no contexto dos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, com destaque sobre a análise dos dados obtidos no Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis e *Campus* Florianópolis Continente. Estes dois *campi*, como assinalamos, foram o recorte empírico priorizado, e os cursos analisados foram: Proeja Técnico em Enfermagem, Proeja Técnico em Cozinha, Proeja Técnico em Hospedagem, Proeja

Técnico em Panificação e Confeitaria, Proeja Técnico em Serviços de Restaurante e Bar, Proeja-FIC Operações Básicas em Cozinha, Proeja-FIC Operações Básicas em Serviço de Restaurante e Bar.

A análise mais apurada sobre o ser-precisamente-assim do Proeja revela que esse programa educacional é um desdobramento de uma política educacional de caráter compensatório, de reparação de dívidas educacionais e sociais que historicamente o Estado brasileiro vem acumulando com segmentos populacionais pertencentes à classe social trabalhadora. A oferta de políticas sociais com a função de compensar dívidas históricas para a classe trabalhadora, na sua essência, não visa à superação das “[...] causas das misérias sociais, mas o gerenciamento de seus efeitos no varejo dos sofrimentos cotidianos [...], mediante as chamadas ‘ações afirmativas’, nas infinitas políticas de ‘inclusão social’, na sociedade capitalista” (DUAYER, 2011, p. 98). Em outras palavras, são iniciativas que mantêm as desigualdades sociais e a exploração da classe trabalhadora, na medida em que se estabelecem como política educacional para a formação de recursos humanos, para o aumento da produtividade, para o incessante e insaciável processo de valorização do valor e para a reprodução do sistema incontrolável de controle sociometabólico do capital.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais)

Os Institutos Federais são instituições públicas estatais, pluricurriculares e *multicampi* cuja função é oferecer Educação Básica, Educação Profissional e Educação Superior, especializadas no oferecimento de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de ensino, com base na junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos em suas práticas pedagógicas. Em 29 de dezembro de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.892, que criou 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais) e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica na esfera do sistema federal de ensino, ligada ao Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2008).

A mencionada Lei nº 11.892/2008 transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais e a Escola Técnica da Universidade do Paraná em Institutos Federais. Conforme Azevedo (2011), o Decreto nº 5.154/2004 colocou em condição de igualdade todos os Cefets, os tradicionais Cefets e os novos Cefets, que possuíam normas legais de origem de criação diferenciadas, períodos de criação diferenciados, políticas diferenciadas e aportes de recursos financeiros diferenciados. Essa situação gerou descontentamento na Rede Federal de Educação Profissional, o que resultou em um movimento dos Cefets perante o MEC com vistas à transformação dos referidos Centros em Universidades Tecnológicas Federais (UTF). Apenas o Cefet do Paraná, o primeiro a iniciar esse movimento, foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 7 de outubro de 2005, pela Lei nº 11.184. Em 29 de dezembro de 2008, com a edição da Lei nº 11.892, o Governo Federal dá fim a pretensão dos demais Cefets de transformarem-se em UTFs e cria os Institutos Federais.

A referida Lei determina que os Institutos Federais sejam equiparados às Universidades Federais, com proposta orçamentária anual individuada para cada *campus* e reitoria, concedendo-lhes autonomia para criar e extinguir cursos, assim como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos e ainda exercer o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais (BRASIL, 2008).

Em Santa Catarina, foi criado o Instituto Federal Santa Catarina (IFSC), mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (Cefet), e o Instituto Federal Catarinense (IFC), mediante integração entre a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio e vinculação do Colégio Agrícola de Camboriú, e do Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes, de Araquari, ambos da UFSC. Todas as unidades de ensino que compunham instituição integrada, vinculada ou transformada em Instituto Federal passaram automaticamente à condição de *campus* da nova instituição (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal Santa Catarina

O Instituto Federal Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública que compõe a rede de autarquias federais educacionais denominada de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e sua finalidade é oferecer formação e qualificação profissional em diferentes áreas do conhecimento, nos níveis de Educação Básica e Superior, em várias modalidades da educação, como Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional, entre outras, de forma presencial e a distância, assim como realizar pesquisas e desenvolver produtos no estado de Santa Catarina (IFSC, 2014).

O IFSC tem sua origem na Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, instalada no início do século XX, em Florianópolis, pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Nesse primeiro momento, a instituição ofertava educação primária e cursos de desenho, tipografia, encadernação, carpintaria, escultura e mecânica. Em 1937, por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a instituição mudou seu nome para Liceu Industrial de Florianópolis e, em 25 de fevereiro de 1942, por força do Decreto-Lei nº 4.127, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Nesse segundo momento, começou a oferecer também cursos industriais básicos e cursos de mestria. Em 1965, com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto, passou a ser denominada de Escola Industrial Federal de Santa Catarina. Em 1968, com a edição da Portaria Ministerial nº 331, de 17 de junho, a instituição foi transformada em Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC). Em sua fase de ETFSC, iniciou o processo de extinção gradativa do ensino primário, com o objetivo de transformar-se em uma escola especializada no oferecimento de cursos técnicos de nível secundário (atual Ensino Médio), o que acabou ocorrendo a partir de 1971, após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 11 de agosto, no decurso do governo militar.

A partir de 2005, quando se iniciou o processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica no país, o Cefet-SC expandiu-se pelo estado de Santa Catarina, implantando novas unidades de ensino, que, após a transformação da instituição em Instituto Federal Santa Catarina, passaram a ser *campus* do IFSC.

Em março de 2008, após a aprovação em votação que envolveu professores, servidores técnicos administrativos e estudantes, o então Cefet-SC foi transformado em Instituto Federal Santa Catarina pela Lei nº 11.892/2008, que determinou a criação dos Institutos Federais, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, em 29 de dezembro de 2008.

Os cursos de Proeja oferecidos no IFSC destinam-se a pessoas jovens e adultas que se encontram em defasagem idade-ano escolar do denominado ensino regular ou a pessoas jovens e adultas afastadas das escolas por diversos motivos e que desejam retornar à escola para retomar suas trajetórias de formação escolar. São cursos oferecidos em duas modalidades: os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) – Ensino Fundamental, conhecido como Proeja-FIC, e cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio.

Segundo o Documento-Base Proeja (BRASIL, 2009a), a modalidade de Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental, Proeja-FIC, consiste em curso profissionalizante integrado aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Tem como finalidade oferecer a integração entre conhecimentos de Formação Geral e formação inicial e continuada por meio de metodologia própria da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos sujeitos sociais que não tiveram acesso à formação escolar na denominada idade própria. Visa constituir-se em uma “[...] proposta pedagógica que contemple em sua organização curricular a dimensão do trabalho e a elevação de escolaridade tendo como referência o perfil dos estudantes e suas experiências anteriores” (BRASIL, 2009a, p. 31).

A modalidade de Proeja Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio objetiva o oferecimento de “[...] educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a *formação integral do educando*” (BRASIL, 2009, p. 35, grifos no original). Utilizando a modalidade de ensino da EJA, tem em vista oferecer continuidade de estudos às pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio, bem como contribuir para a formação integral e integração social ao mundo do trabalho. E mais, no Documento Base Proeja (BRASIL, 2009), afirma-se que a oferta dessa modalidade de Proeja proporcionará integração social ao educando e formação cidadã aos trabalhadores capazes de contribuir na melhoria da sua capacidade de leitura da

realidade social, política, econômica e cultural, tendo-se em vista a sua inserção e atuação no mundo do trabalho, de “[...] forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente os da classe trabalhadora” (BRASIL, 2009, p. 35).

Por meio dos cursos de Proeja oferecidos no IFSC, os alunos podem completar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de receber certificação inicial de técnico na etapa de Ensino Fundamental e de certificação de técnico na etapa do Ensino Médio. Entretanto, como se observou nos editais de divulgação, inscrição e seleção dos cursos oferecidos, nem sempre os professores do IFSC são os responsáveis pelo oferecimento das disciplinas da grade curricular correspondente à área da Educação Básica (biologia, história, geografia, filosofia, língua portuguesa, artes, etc.).

Para o oferecimento de alguns cursos, firmam-se parcerias com escolas municipais ou estaduais, nos quais os professores do IFSC atuam nas disciplinas da área de conhecimento da Educação Profissional; e os professores das escolas municipais ou estaduais, nas disciplinas da área de Formação Geral.

Importante destacar que esse tipo de estruturação dos cursos dificulta o encontro dos professores para o planejamento coletivo em torno da efetivação do currículo integrado e de uma formação básica e profissional que possa oferecer formação integral ao ser humano. E, mesmo com esse tipo de parceria, é possível que os professores, coordenadores e gestores não cheguem a se conhecer ou a trocar conhecimentos a respeito da metodologia e da prática pedagógica dos demais. Isso pode instaurar uma situação em que os professores das disciplinas da área da Educação Profissional, que desconhecem a metodologia do trabalho pedagógico com a Educação Básica, permaneçam sem conhecê-la, assim como pode acontecer com os professores das disciplinas da área da Educação Básica, que desconhecem a metodologia do trabalho pedagógico com a Educação Profissional. E como geralmente as disciplinas da área de Educação Profissional são oferecidas por professores do IFSC e as disciplinas da área da Educação Básica são proporcionadas por professores das escolas de Educação de Jovens e Adultos, isso pode resultar na seguinte situação: professores de Educação Profissional que não conhecem a metodologia do trabalho pedagógico com alunos da Educação de

Jovens e Adultos, e professores de Educação de Jovens e Adultos que desconhecem a metodologia do trabalho pedagógico com alunos da Educação Profissional.

O Instituto Federal Catarinense

O Instituto Federal Catarinense (IFC) tem sua Reitoria instalada e em funcionamento no município de Blumenau, está vinculado ao Ministério da Educação e possui natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IFC foi criado pela Lei nº 11.892/2008, mediante a integração entre a Escola Agrotécnica Federal de Concórdia, a Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul e a Escola Agrotécnica Federal de Sombrio e a vinculação do Colégio Agrícola de Camboriú ao Colégio Agrícola Senador Carlos Gomes, de Araquari, ambos da UFSC.

O IFC possui uma estrutura *multicampi*, proporciona educação nos níveis da Educação Básica e Educação Superior e é especializado no oferecimento de Educação Profissional e Tecnológica, nas modalidades de ensino presencial e a distância. Dentre os cursos oferecidos pelo IFC, destacam-se os cursos integrados de formação inicial e continuada de trabalhadores na etapa de Ensino Fundamental e os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O IFC atua nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica, ofertando cursos de licenciatura, de bacharelado e de engenharia; cursos de pós-graduação *lato sensu*, de aperfeiçoamento e especialização; e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de mestrado e doutorado. O IFC busca oferecer atendimento preferencial às demandas educacionais das regiões em que seus *campi* estão localizados e, com isso, procura contribuir no processo de transformação da realidade econômica e social de seu entorno (IFC, 2009a).

Por meio dos cursos de Proeja oferecidos no IFC, os estudantes podem obter formação nas etapas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio da Educação Básica, bem como a certificação inicial de técnico na etapa de Ensino Fundamental e a certificação de técnico na etapa de Ensino Médio. Tal como

verificado no IFSC, a maioria dos cursos de Proeja, no IFC, conforme observado nos editais de divulgação, inscrição e seleção dos cursos, são oferecidos em parcerias com escolas municipais ou estaduais, situação que resguarda o espaço de atuação dos professores do IFC no oferecimento das disciplinas da área de conhecimento da Educação Profissional e o espaço de atuação dos professores das escolas municipais ou estaduais na oferta de disciplinas da área de Formação Geral. Em vista da configuração desse quadro, a efetivação do currículo integrado de Formação Básica e Formação Profissional, com objetivo de proporcionar a formação integral do ser humano, pode estar comprometida em decorrência da dificuldade de planejamento das atividades pedagógicas nessas circunstâncias. Também se verificou no IFC a necessidade de os alunos se deslocarem de uma instituição a outra para participar das aulas. Ou seja, as aulas das disciplinas da área de conhecimento da Educação Profissional são ministradas nas salas de aulas e nos laboratórios do IFC. Já as disciplinas da área de conhecimento da Formação Geral ocorrem nas salas de aulas das escolas de Educação de Jovens e Adultos municipais ou estaduais.

Na sequência, apresenta-se a análise de dados das entrevistas realizadas com estudantes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais dos cursos de Proeja oferecidos no IFSC, *Campus Florianópolis* e *Campus Florianópolis Continente*, tomando-se como eixos de análise os recursos e as fontes de financiamentos; a infraestrutura: obras, equipamentos e a gestão do programa; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação; a educação integrada e o trabalho como princípio educativo; as condições de trabalho dos profissionais da educação; e a trajetória formativa dos estudantes nos cursos. Nesta parte final do trabalho, buscou-se mostrar a realidade e as contradições inerentes ao processo de implantação e implementação dos cursos de Proeja no IFSC, *Campus Florianópolis* e *Campus Florianópolis Continente*.

Análise do processo de implementação do Proeja no IFSC: Campus Florianópolis e Campus Florianópolis Continente

O Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis (IFSC-CF), localizado na Avenida Mauro Ramos, nº 950, Centro de Florianópolis, oferece 6 (seis) Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, 12 (doze) Cursos Técnicos Subsequentes (curso técnico para quem já possui o Ensino Médio), 8 (oito) Cursos Superiores de Tecnologia (curso de nível superior para quem já possui o Ensino Médio), 4 (quatro) Cursos de Graduação (Curso de nível superior para quem já possui o Ensino Médio) e 7 (sete) Cursos de Pós-Graduação (seis cursos de Especialização *lato sensu* e um de Mestrado *stricto sensu*).

O curso de Proeja do IFSC-CF tomado como objeto desta investigação foi o Curso Técnico de Enfermagem, oferecido pelo Departamento Acadêmico de Saúde e Serviços desde 2009. Antes do oferecimento do curso de Proeja Técnico em Enfermagem, as primeiras experiências de Proeja no IFSC-CF foram realizadas na forma de Curso Proeja Subsequente.

Conforme Coan (2008), Silva (2012), Garcia e Ramos (2013), no IFSC-CF, então Cefet-SC (Unidade Florianópolis), o Proeja teve início no primeiro semestre de 2006, a partir da transformação do Ensino Médio para Jovens e Adultos (EMJA) em curso de Proeja. Essas primeiras experiências de Proeja foram organizadas de modo que a carga horária de estudos equivalente ao Ensino Médio fosse cursada nos três primeiros semestres dos cursos, denominados de primeiros módulos, com unidades curriculares de Formação Geral e, a partir do quarto semestre, o alunos fossem encaminhados para os Cursos Técnicos Subsequentes ofertados pela Instituição, observada a disponibilidade de vagas.

Essa primeira forma de Proeja, configurada mediante a incorporação do EMJA aos Cursos Técnicos Subsequentes, de acordo com Coan (2008), foi posta em prática sem prévia discussão, com atropelamentos de prazos e sem a realização de estudos sobre o entendimento da proposta do Proeja, o que representou “[...] um possível descompasso entre os objetivos do Proeja e em relação às necessidades e às expectativas e desejos dos educandos” (COAN, 2008, p. 41). Desse modo, os alunos provenientes do EMJA deixavam essa modalidade de ensino e passavam a ser considerados alunos dos Cursos Técnicos Subsequentes,

nos quais eram recebidos a partir do quarto semestre, Módulo VI. Esses alunos, juntamente com os das turmas regulares das áreas técnicas, viam-se premiados pela necessidade de se adaptar às normas e metodologias de ensino e aprendizagem características dos respectivos Cursos Técnicos Subsequentes, nas quais as particularidades relativas ao ensino e à aprendizagem específicos do público da Educação de Jovens e Adultos não eram levadas em consideração. Com isso, revelaram-se diversas incongruências entre a dimensão teórica pertinente ao Proeja e as especificidades requeridas pela Educação de Jovens e Adultos.

O Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Florianópolis Continente (IFSC- CFC), localizado na parte continental de Florianópolis, na Rua 14 de julho, nº 150, Bairro Coqueiros, oferece os seguintes Cursos de Proeja: Curso Proeja Técnico em Serviços de Restaurante e Bar; Curso Proeja Técnico em Panificação e Confeitaria; Curso Proeja Técnico em Hospedagem; Curso Proeja Técnico em Cozinha; Curso Proeja Técnico em Gastronomia; Curso Proeja-FIC em Operações Básicas de Cozinha; e Curso Proeja-FIC em Serviços de Restaurante e Bar.

A oferta de cursos Proeja pelo IFSC-CFC teve início em 2008, com o Curso Proeja-FIC Habilidades Básicas de Panificação, realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São José-SC. Segundo Scheuer, Rocha e Brognoli (2012), devido ao fato de o IFSC-CFC possuir um quadro de professores composto, em sua grande maioria, por profissionais da área técnica, foi necessário que a Instituição firmasse parcerias com as Secretarias de Educação Municipais e Estadual para a realização de cursos de Proeja em Santa Catarina. Na parceria estabelecida para o oferecimento do Curso Proeja-FIC Habilidades Básicas de Panificação, a Secretaria Municipal de Educação de São José-SC ficou responsável por garantir a oferta das disciplinas pertencentes à Formação Geral, distribuídas ao longo de 1.280 horas-aula; e o IFSC-CFC, por oferecer as 320 horas-aula de Educação Profissional específicas.

A parceria na oferta do Proeja-FIC Habilidades Básicas de Panificação aconteceu durante os anos de 2008 a 2010, no período noturno, em dois momentos distintos: as disciplinas de Formação Geral, durante quatro dias da semana, em uma unidade escolar do referido município, localizada no bairro Cerraria; e as disciplinas da Educação Profissional, uma vez por semana, nas dependências do IFSC-CFC. Do total de 36 (trinta e seis) vagas oferecidas, apenas

17 (dezesete) foram preenchidas, contabilizando-se 5 (cinco) desistências ao longo do curso. Segundo Scheuer, Rocha e Brognoli (2012, p. 24), a pouca procura pelo curso deveu-se a um boicote às inscrições promovido por “[...] grupos minoritários da própria comunidade, resistentes à direção da escola”, e o abandono do curso por parte dos alunos pelos seguintes motivos: “[...] a) falta de interesse pelo curso; b) trabalhadores que não têm com quem deixar os filhos; c) mulheres impedidas pelos maridos”.

A partir de 2011, o IFSC-CFC se propôs a ampliar a oferta de cursos de Proeja e, para isso, estabeleceu parcerias com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e com o IFSC-CF. Em decorrência dessas parcerias, foram ofertados os seguintes Cursos Proeja: Curso Proeja Técnico em Serviços de Restaurante e Bar; Curso Proeja Técnico em Panificação e Confeitaria; Curso Proeja Técnico em Hospedagem; Curso Proeja Técnico em Cozinha; Curso Proeja Técnico em Gastronomia; Curso Proeja-FIC em Operações Básicas de Cozinha; e Curso Proeja-FIC em Serviços de Restaurante e Bar.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Proeja do IFSC-CFC analisados são resultantes de um processo de elaboração dos projetos dos cursos, que contou com a participação de equipes de educadores envolvidos nos cursos do IFSC-CFC e das instituições parceiras (professores, coordenação pedagógica, gestores educacionais) e a colaboração de uma assessoria pedagógica contratada para auxiliar na elaboração dos projetos e no acompanhamento e avaliação das experiências em Proeja. Esse processo de elaboração dos cursos ocorreu durante o primeiro semestre letivo de 2011, motivado pelo estudo e por debates sobre as concepções e princípios:

[...] o trabalho como princípio educativo; a interdisciplinaridade; o respeito aos saberes dos educandos; mundo do trabalho e formação para o exercício da cidadania e para as especificidades dos sujeitos jovens e adultos; concepção de escola unitária; integração curricular e metodológica da Educação Profissional, Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. (SILVA, 2012, p. 123-124).

A pesquisa de campo foi efetivada mediante a realização de 37 (trinta e sete) entrevistas, agendadas de maneira totalmente voluntária, com 13 (treze) professores, 12 (doze) alunos, 8 (oito) coordenadores pedagógicos e 4 (quatro)

gestores de cursos. As entrevistas realizadas são do tipo semiestruturada e foram direcionadas por um roteiro previamente elaborado, contendo questões abertas sobre os seguintes eixos categoriais: a) Recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura: obras e equipamentos; b) Formação inicial e continuada dos profissionais da educação; c) Integração educacional e trabalho como princípio educativo; d) Condições de trabalho dos profissionais da educação; e) Trajetória formativa dos estudantes.

Para preservar a privacidade dos entrevistados, na análise dos dados, adotou-se a seguinte convenção: designação profissional seguida de numeral romano. Portanto, para os professores, Professor 1, Professor 2, Professor 3, etc.; para os alunos, Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, etc., respeitando-se o mesmo padrão para gestores e coordenadores de curso.

Referente ao eixo categorial “Recursos e fontes de financiamentos e financiamento de infraestrutura”, os entrevistados mencionaram ter tomado conhecimento da existência de recursos financeiros oferecidos para o Proeja a serem recebidos mediante adesão aos Editais lançados pelo MEC/Setec, os quais poderiam ser utilizados para equipar laboratórios, contratar professores, promover formação de professores, elaborar material didático-pedagógico e realizar curso de Certificação Profissional por Competência (Certific), vinculados ao Proeja.

Com base na análise dos depoimentos apresentados, observa-se que os recursos financeiros inicialmente destinados pelo MEC/Setec ao IFSC-CF e ao IFSC-CFC não produziram os resultados esperados no que diz respeito à melhoria dos laboratórios e à contratação de professores. A motivação inicial para implantação do Proeja, despertada pela promessa de mais recursos financeiros, resultou em frustração, principalmente no que se refere à contratação de professores e à melhoria dos laboratórios, pois “[...] vieram apenas três professores dos dezesseis que eram para vir [...] e a gente não conseguiu compor o corpo docente e nem reestruturar os laboratórios” (GESTOR 1). Sem a infraestrutura desejada e necessária, os cursos de Proeja inicialmente implantados deixaram de ser objeto do entusiasmo por parte dos professores, o que “[...] levou a não conseguir dar continuidade ao curso” (GESTOR 1).

No que diz respeito ao recurso para os financiamentos de material didático oferecidos mediante edital MEC/Setec, não foi possível produzir quaisquer efeitos antevistos, posto que “[...] *material pedagógico para o curso de Proeja a gente não tem, eu nunca vi aqui nenhuma publicação específica de material pedagógico de Proeja, nem para aluno, nem para professores*” (GESTOR 4). Pode-se dizer que houve a disponibilização do recurso para a confecção de material pedagógico, porém a realidade cotidiana de trabalho dos educadores impossibilitou a sua confecção, de modo que “[...] *a gente oferecia o material que estava dentro das nossas condições, o que já utilizávamos em outros cursos*” (PROFESSOR 5) e, mais ainda, como podemos constatar na fala apresentada na sequência:

A gente estava nesse fluxo desenfreado de cuidar de outras coisas, a gente não teve tempo para poder se dedicar para preparar um material específico de Proeja. Houve incentivo financeiro para isso, mas não deu tempo de elaborar esse material e transformar em alguma coisa específica de Proeja. (PROFESSOR 5).

Outra fala, apresentada na sequência, é reveladora das causas impeditivas da elaboração do material pedagógico do Proeja:

Teve outro momento que saiu um edital que era para a elaboração de material didático, foi logo em seguida, mas não teve muito resultado, as pessoas não se envolveram nesse processo de elaboração do material, e esse recurso, enfim, quando não é utilizado, ele retorna, não houve um investimento de pessoas mesmo que tivessem interesse no desenvolvimento desse material. Hoje existe apenas a Revista³, por exemplo, mas ela foi uma iniciativa de um grupo dentro da reitoria. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3).

Ainda podemos observar que o financiamento oferecido para o custeio dos cursos de Proeja foi incorporado à matriz orçamentária do IFSC, nos seguintes termos: o “[...] *recurso aplicado é o normal da própria instituição [...], hoje a gente incorporou o Proeja na matriz orçamentária do Instituto, então são recursos próprios do Instituto, da União*” (GESTOR 4). Ou seja, havendo o oferecimento de vagas e de cursos, os recursos são repassados ao Instituto; e essas vagas e cursos, incluídos no Plano de Oferta de Cursos e Vagas (POCV) do IFSC. Essa nova realidade orçamentária poderia ser benéfica para o Proeja, caso

³ A Revista a qual a pessoa entrevistada se refere trata-se da Revista EJA em Debate, uma publicação do Instituto Federal de Santa Catarina.

houvesse o compromisso efetivo do IFSC e do MEC para com o que determina o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, em termos de percentual de vagas de ingresso, porém os dados sobre as vagas e as matrículas apresentados anteriormente indicam que essa determinação legal não vem sendo cumprida.

Na análise do segundo eixo categorial, denominado “Formação inicial e continuada dos profissionais da educação”, é reveladora a condição em que os educadores se encontravam para atuarem no oferecimento do Proeja. Denota-se que não houve e não há formação inicial para instrumentalizar os educadores com as dimensões teórico-metodológicas requeridas pela realidade educacional desse Programa. Também se constatou que a formação continuada oferecida não fora capaz de envolver muitos educadores, devido à precariedade de sua oferta e à pouca ou nenhuma atratividade dessa em termos de valorização da carreira. Por outro lado, a formação que mais envolveu os educadores foi a que se desenvolveu em função da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. São recorrentes os depoimentos que relatam a condição de novidade educacional do Proeja, bem como, por isso, que o domínio sobre o conhecimento a ele pertinente deu-se em meio a dolorosa via do fazer cotidiano, no “*aprendendo fazendo e sofrendo*” (PROFESSOR 3).

Os problemas conjunturais e estruturais presentes na história da educação brasileira também se fazem presentes no processo de implementação do Proeja. Por se tratar de uma novidade educacional que tem como propósito realizar a integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos, ambas modalidades da Educação Básica, a dimensão do problema aumenta, sobretudo no que se refere à atuação dos educadores com formação qualificada. Estudos apresentados por Maron (2013), Lima Filho (2010) e Lima Filho e Maron (2012) ressaltam a existência de lacunas na formação inicial de educadores para a atuação profissional no Proeja, decorrentes não apenas do fato de o Programa ser uma novidade educacional mas também da persistência dos problemas na formação inicial de educadores para a atuação profissional na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos, as quais, por essa razão, são consideradas lacunas históricas.

Os depoimentos são unânimes no que tange à oferta de cursos de formação continuada; à realização de muitas reuniões para discutir e definir os aspectos

operacionais dos cursos; à realização de cursos de formação para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos; à participação nas discussões do Fórum EJA; e à realização de Especialização em Proeja. Ao analisá-los, porém, constata-se que esse conjunto de formação, destinado a preparar os educadores e gestores para trabalhar com o Proeja no IFSC-CF e no IFSC-CFC, apresenta um caráter transitório, ou seja, é passageiros, efêmero e com pouca eficiência. Esse aspecto está presente na fala do gestor, quando diz: “[...] *a gente não conhecia exatamente o Programa, teve que ir estudando, aprendendo e sofrendo*” (GESTOR 1); na fala do coordenador pedagógico, “[...] *era uma formação continuada, poderia fazer qualquer servidor da instituição, eu fiz, acho que deu 120 horas ou 150 horas, não me recordo agora, bem no começo da implantação do Programa*” (COORDENAR PEDAGÓGICO 2); na fala de professores, como o que afirma: “[...] *fizemos essa formação com os professores das instituições parceiras e montamos juntos os projetos de cada curso que a gente ofertou*” (PROFESSOR 1), e ainda na de outro, que diz: “[...] *formação específica para Proeja, acho que não deu conta totalmente, acho que faltou muita coisa*” (PROFESSOR 3).

O complicador para que a realização dessa formação tenha apresentado baixa eficiência e pouca qualidade, tal como atestado pelos depoimentos, está na precariedade das condições oferecidas para a realização dos cursos. Os depoimentos são unânimes ao afirmar que essa formação foi oferecida em serviço, sem afastamento das outras obrigações profissionais, como ministrar aulas. Os cursos de formação geralmente ocorriam em dois períodos, então, caso estivesse incumbido de ministrar aulas em um período, o professor faltava ao curso no período correspondente, caso ministrasse aulas em ambos os períodos, via-se obrigado a não comparecer ao curso. Além disso, houve problemas semelhantes com os professores das instituições parceiras, que trabalhavam em duas instituições diferentes. Aquela que não estivesse envolvida no oferecimento do Proeja não liberava o profissional para realizar os cursos de formação. Essa formação, de acordo com os depoimentos apresentados, obteve maior participação dos servidores técnicos do IFSC-CF e do IFSC-CFC, de modo que “[...] *muitos servidores técnicos faziam essa formação, os docentes se envolviam muito pouco, porque não tinham interesse, não tinham tempo, por ser uma*

formação que não dava nenhuma elevação no nível de carreira” (COORDENADOR PEDAGÓGICO 1).

Por parte dos técnicos do IFSC, mesmo que a formação em Proeja tenha sido realizada em serviço, os cursos despertavam algum interesse, inclusive por poderem contribuir para o avanço na carreira. Já para os professores, além do acúmulo de atividades, os cursos não proporcionavam a possibilidade de progressão funcional. Essa condição é inerente ao oferecimento dos cursos de Especialização em Proeja. Tendo em vista que muitos professores são mestres e doutores, os cursos de Especialização em Proeja não despertaram o interesse deles, porque nada acrescentariam às suas carreiras. De igual modo, as precárias condições para realização do curso (em serviço) afugentaram o interesse dos professores no que diz respeito à aquisição de conhecimentos sobre a nova metodologia do Proeja, mesmo sendo reconhecidamente necessário e importante que ela fosse dominada, a fim de melhorar o desempenho e a atuação profissional no Programa. Como resultado disso, houve pouca participação dos educadores, e os que participaram não atuavam na docência de Proeja.

O terceiro eixo categorial, “Integração educacional e trabalho como princípio educativo”, é apresentado no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2009). No Capítulo 4 do referido documento, a noção de integração educacional é estabelecida como a categoria incumbida de abarcar a completude do processo educacional, de compreender as “[...] partes no seu todo ou a unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social” (CIAVATTA, 2005, p. 85), levada a efeito por “[...] uma integração epistemológica, de conteúdo, de metodologia e de práticas educativas [...], de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o Ensino Médio e para a formação profissional” (BRASIL, 2009, p. 41).

A atuação pedagógica no Proeja, no sentido a ela atribuído pela concepção do eixo categorial “Integração educacional e trabalho como princípio educativo”, requer o domínio do conhecimento sobre a concepção do referido eixo categorial, no entanto os depoimentos demonstram que há grande desconhecimento sobre esse ponto por parte dos entrevistados.

Da análise dos depoimentos sobre o entendimento dos entrevistados a respeito do eixo categorial “Integração educacional e trabalho como princípio

educativo”, destaca-se a ocorrência de uma multiplicidade de compreensões acerca da perspectiva integração educacional, desde a “*necessidade de integrar a formação profissional com a educação geral*”; passando por “*integração dos alunos no processo educativo em vista de melhor conhecimento dos mesmos como sujeitos do processo*”; falou-se sobre a “*necessidade de desenvolver atividades interdisciplinares e multidisciplinares*”; tratando-se da demonstração de consciência, afirmou-se que a integração educacional é “*um grande desafio*”, visto que há “*muitas dificuldades para a integração*”; referindo-se a ela como uma “*proposta que deve ser constantemente avaliada*”; e ainda como uma “*alternativa pedagógica que envolva todos e seja capaz de preparar o aluno para a emancipação*” (COORDENADOR PEDAGÓGICO 1, 2, 3; PROFESSOR 1, 2, 3, 4, 5, 6).

Os depoimentos revelam que a integração entre as áreas de conhecimento pode acontecer: mediante atividades interdisciplinares e multidisciplinares; por meio da articulação entre a teoria e a prática; e por via da integração entre os conhecimentos específicos da Formação Geral e os conhecimentos próprios da Educação Profissional. Também foi manifestada a preocupação em conhecer conteúdos, metodologias e práticas educativas da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional; bem como o desejo de que integração pudesse se realizar por meio de um processo que permitisse a um professor reforçar o conteúdo de outro em seu componente curricular; e, por fim, a preocupação quanto às dificuldades de realizar esse processo de integração, em vista da falta de condições estruturais.

Observamos que os depoimentos apresentados referente ao eixo categorial “Integração educacional e trabalho como princípio educativo”, dentre outros aspectos, ressaltam: limitações de entendimentos sobre a integração educacional; comentários divergentes em relação à integração curricular, assim como multiplicidade de posicionamento quanto à possibilidade de integração educacional em termos de integração epistemológica; integração de conteúdos curriculares; integração de modalidades da Educação Básica; integração de metodologias e de práticas educativas. Isso evidencia que a formação dos educadores para o exercício do magistério no Proeja realizada com os educadores do IFSC-CF, do IFSC-CFC e das instituições parceiras no oferecimento dos cursos

de Proeja não foi capaz de contribuir para a apreensão dos conhecimentos basilares da integração educacional.

A análise dos depoimentos sobre o entendimento dos entrevistados quanto ao trabalho como princípio educativo, tal como os relativos à integração educacional, revela uma multiplicidade de compreensões. Essa multiplicidade de compreensões revela que, para os entrevistados, o trabalho como princípio educativo é *“uma questão muito ontológica do trabalho, que é como o humano se constrói no trabalho”*, que *“o trabalho enquanto princípio educativo [é] baseado na formação do sujeito como um todo, para a vida”*, uma forma de *“oportunizar formação do cidadão para que ele possa ter autonomia como cidadão”* ou ainda uma *“parte inerente à vida do adulto”*. Outros depoimentos ainda correlacionam o trabalho como princípio educativo à noção de *“ser educado no trabalho”* e ao desenvolvimento de *“conhecimentos do curso diretamente relacionados com o trabalho”*. Em algumas respostas, ressaltou-se como a educação é capaz de favorecer a *“conscientização da classe trabalhadora”* ou ainda se tornar uma *“alavanca para uma melhoria no trabalho”*, assim como a possibilidade de desenvolver a *“experiência e a prática do aluno no trabalho para entender as relações sociais”* e o *“tema trabalho ao longo do curso”*(COORDENADOR PEDAGÓGICO 1, 2, 3; PROFESSOR 1, 2, 3, 4, 5, 6).

Observamos que os depoimentos referentes ao trabalho como princípio educativo enquanto eixo integrador da formação não foi evidenciado e houve apenas uma manifestação acerca da dimensão ontológica do trabalho. As noções de trabalho como princípio educativo apresentadas nos depoimentos são parciais, restritivas e consideravelmente distantes da concepção formulada nos Documentos Base do Proeja (BRASIL, 2009, 2009a). Por isso, os depoimentos coletados elucubram que a formação realizada pelos educadores envolvidos no Proeja não possibilitou suficiente apreensão da categoria trabalho como princípio educativo, transparecendo uma compreensão superficial e demasiado frágil para a realização de atividades educativas sobre essa dimensão do trabalho.

Destacamos que, nos depoimentos relativos ao eixo conceitual *“formação integrada e trabalho como princípio educativo”*, constatou-se a falta de domínio teórico-metodológico sobre a temática por parte dos respondentes, o que dificulta a organização e a efetivação da perspectiva de integração educacional. Na análise

dos Projetos Pedagógicos de Cursos que efetuamos anteriormente, já havíamos expressado preocupação com o fato de a carga horária dedicada ao componente curricular “Atividades Complementares” ser excessiva e não haver a devida delimitação para o desenvolvimento das atividades, assim como com a ausência, no acervo bibliográfico catalogado, de obras relacionadas às áreas de Formação Geral e de Formação Técnica específica do curso. Esses dois elementos despertaram preocupação quanto a possíveis dificuldades para a efetivação da perspectiva de integração educacional, isto é, em integrar currículos e modalidades da Educação Básica, o que os depoimentos também atestam.

Conforme se pôde constatar na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e nos depoimentos dos entrevistados, o oferecimento dos cursos de Proeja do IFSC-CFC realiza-se na forma de parcerias com o IFSC-CF e com instituições educacionais da rede municipal de ensino de Florianópolis e da rede estadual de educação de Santa Catarina, nas quais os professores do IFSC-CFC ministram os componentes curriculares das áreas de conhecimento da Educação Profissional; e os professores do IFSC-CF e das instituições municipais e estadual, os componentes curriculares das áreas de Formação Geral.

Esse tipo de estruturação dos cursos é um fator que dificulta os encontros dos professores para a realização de planejamento coletivo em torno da efetivação da integração educacional, com a qual se pretende oferecer formação integral ao ser humano. Com esse arranjo, os professores, coordenadores pedagógicos e gestores desses cursos não conseguem obter conhecimentos suficientes sobre a prática pedagógica dos demais, conforme demonstrado na seguinte fala: “[...] *tentamos fazer a nossa parte integrada, mas, ao mesmo tempo, a outra parte da integração, que ocorre em outra instituição, não se sabe como de fato ocorre*” (PROFESSOR 13).

Essa condição pode instaurar um estado permanente de desconhecimento recíproco sobre as práticas pedagógicas uns dos outros, embora eles estejam envolvidos profissionalmente nos mesmos cursos, de modo que os professores dos componentes curriculares das áreas da Educação Profissional continuam sem conhecer as metodologias e práticas educativas dos professores da Formação Geral e vice-versa.

Como os componentes curriculares das áreas da Educação Profissional são oferecidos por professores do IFSC-CFC e os componentes curriculares das áreas Formação Geral são proporcionados por professores de instituições educacionais de Educação de Jovens e Adultos, isso pode favorecer a seguinte condição: professores de Educação Profissional que não conhecem as metodologias e práticas educativas utilizadas na Educação de Jovens e Adultos, e professores de Educação de Jovens e Adultos que desconhecem as metodologias e práticas educativas utilizadas na Educação Profissional.

Além de o planejamento das atividades pedagógicas geralmente ser feito individualmente ou de forma compartimentada, devido à falta de tempo para que os professores possam planejá-las em conjunto, há também falta de disposição para o fazer, em razão das dificuldades estruturais inerentes à forma com que os cursos são organizados e também da falta de formação eficiente e adequada às necessidades do Programa. Assim, a configuração dos cursos oferecidos é outro obstáculo à efetivação da integração educacional.

Nas análises sobre o quarto eixo categorial, “Condições de trabalho dos profissionais da educação para atuar no Proeja”, destacam-se as condições precárias para a realização das atividades educativas no início da implantação dos cursos; a satisfação dos professores em atuar na modalidade mesmo com condições pouco favoráveis; a desproporção entre a condição dos professores das instituições parceiras e a condição dos professores do IFSC-CFC; a falta de compensação salarial para o acúmulo de atividades trazido com a atuação nas turmas de alunos do Proeja; e a sobreposição de atividades do Proeja aos outros trabalhos já desenvolvidos nas instituições.

Nos depoimentos, também foram registradas demonstrações de satisfação profissional pela oportunidade de compartilhar dos esforços para oferecer um programa educacional que pode contribuir com a elevação da escolaridade de parcela da população historicamente excluída da escola. Apesar disso, frisou-se que, para o seu melhor desenvolvimento, deveria ser criado, nas instituições ofertantes, um departamento especializado em Proeja, com profissionais dedicados somente às atividades dessa modalidade de educação.

Cumprе esclarecer que as percepções referentes às condições de trabalho para os profissionais da educação atuarem no Proeja explicitadas nas entrevistas

foram obtidas a partir do questionamento: quais são as condições de trabalho para a atuação profissional com os cursos de Proeja? Na análise das respostas oferecidas pelos entrevistados, identificamos condições múltiplas, que podem ser classificadas basicamente em dois grupos: de um lado, os profissionais do IFSC-CF e do IFSC-CFC; do outro, os profissionais das instituições parceiras. No conjunto de profissionais do IFSC-CF e do IFSC-CFC, existem estatutários efetivos com contrato de trabalho de 40 horas semanais e substitutos temporários com contrato de trabalho de 20 a 40 horas semanais.

O primeiro conjunto desses profissionais, os estatutários efetivos, atua em uma única instituição e conta com vencimentos salariais melhores que os pagos aos profissionais municipais e estaduais das instituições parceiras, além de razoável infraestrutura para a realização das suas atividades pedagógicas. Os depoimentos acentuam que, com o Proeja, houve aumento e multiplicação de atividades, já que os profissionais passaram a dividir suas atividades entre os cursos do Proeja, os cursos do Ensino Médio Integrado, os cursos Técnicos Concomitantes, os cursos Técnicos Subsequentes, os Cursos Superiores de Tecnologia e os cursos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, a depender do caso. Essa condição acentuou a precarização das condições de trabalho, pois não houve melhoria salarial alguma, muito embora os profissionais tenham dedicado maior tempo de trabalho à instituição, para participar de reuniões periódicas de planejamento e estudar o funcionamento e a metodologia do Proeja.

Quanto às condições de trabalho dos substitutos temporários do IFSC-CF e do IFSC-CFC, observamos que a precariedade de seus contratos de trabalhos acarreta problemas para a continuidade do trabalho pedagógico coletivo e com os alunos, em função do caráter provisório das contratações, conforme demonstra o seguinte depoimento:

A contratação de professor temporário para atuar também no Proeja produziu alguma dificuldade, já que teve professor muito bem qualificado pra trabalhar com Proeja, pessoas que já vinham de um percurso de trabalho com a EJA, que tinha um ótimo conhecimento da metodologia de trabalho, mas ficou no máximo dois anos aqui, e aí vem outro que não é tão bom ou que não conhece a metodologia e tem que começar tudo de novo. (PROFESSOR 4).

Essa mesma situação também é verificada no seguinte depoimento:

Nós aqui temos as duas modalidades de professor, o professor efetivo e o professor temporário, por até 2 anos, por isso houve rotatividade muito grande de professores desde 2009, que entravam, se adaptavam à turma, assim como os alunos se adaptavam ao professor, [mas] fechavam os dois anos e o professor tinha que ser substituído. Isso dava uma quebra muito ruim no trabalho, o professor era capacitado para trabalhar, mas acabava o contrato e ele tinha que ir embora; e outro que vinha tinha que começar tudo de novo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 3).

Conforme Shiroma e Lima Filho (2011), os professores substitutos temporários são obrigados a exercer atividades docentes em várias instituições educacionais para conseguir complementar a carga horária de trabalho. Eles vivem como andarilhos, de escola em escola, condição que fragiliza seus vínculos institucionais. Porém, mesmo diante dessa problemática, procuram realizar trabalhos qualificados, identificam-se com os alunos da EJA e do Proeja e, por isso, buscam desenvolver um trabalho pedagógico que seja capaz de manter a frequência dos estudantes trabalhadores à escola, ainda que a permanência deles próprios não esteja assegurada. Esses profissionais são cientes de suas condições de profissionais temporários, por isso “[...] precisam manter-se alertas para o fim do contrato e convivem com a necessidade imperiosa de encontrar outro emprego, aspecto que tolhe o envolvimento do docente e despotencializa o trabalho coletivo” (SHIROMA; LIMA FILHO, 2011, p. 736).

No conjunto dos profissionais vinculados às instituições parceiras, destacam-se os seguintes perfis: estatutários efetivos com 40 horas semanais em uma instituição e 20 horas semanais em outra; estatutários efetivos com 40 horas semanais em uma instituição e 20 horas semanais como substitutos temporários em outra; e substitutos temporários com 40, 60 ou 80 horas semanais, com atuação profissional em diferentes instituições.

Os depoimentos demonstram que a precarização das condições de trabalho dos profissionais das instituições parceiras alcança índices muito mais elevados, devido ao fato de eles receberem salários mais modestos, à falta de valorização da carreira, à carência de infraestrutura, à formação precária, às incertezas sobre a continuidade no trabalho em razão da condição itinerante e sazonal dos professores substitutos temporários, entre outros fatores. Isso dá causa à

rotatividade dos professores, o que faz com que o trabalho não tenha continuidade.

O quinto eixo categorial, “Trajetória formativa dos estudantes”, demonstra que há um grande esforço por parte dos profissionais envolvidos no Proeja, assim como por parte dos alunos matriculados e que permanecem frequentando os cursos nas instituições, para que se possa oferecer e receber educação de qualidade e proporcionar inclusão educacional às pessoas jovens e adultas historicamente excluídas da educação, mesmo com as múltiplas dificuldades existentes, já apontadas anteriormente neste trabalho. Os dados da pesquisa dão testemunho do grande empenho dos profissionais no oferecimento dos cursos, a fim de garantir educação de qualidade e elevar o índice de escolaridade desse segmento populacional, assim como confirmam o esforço hercúleo dos estudantes para frequentar as aulas com regularidade e receber a educação que lhes é oferecida. Todavia, os dados também indicam que o índice de alunos desistentes e evadidos continua alto, que algumas turmas não chegam a funcionar devido à baixa procura e que alguns cursos são fechados por absoluta falta de condições estruturais.

Tabela 1 – Percentual de frequência e evasão dos cursos Proeja e Proeja-FIC oferecidos

Cursos	Matrículas	Frequentado	Frequência (%)	Evasão (%)
Proeja				
Técnico em Enfermagem	120	38	31,66	68,33
Técnico em Serviços de Restaurante e Bar	30	3	10,00	90,00
Técnico em Cozinha	60	15	25,00	75,00
Técnico em Panificação e Confeitaria	30	10	33,33	66,66
Técnico em Hospedagem	30	11	36,66	63,33
Proeja-FIC				
Operações Básicas em Cozinha	30	8	26,66	73,33

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados fornecidos pelo IFSC-SC (2014).

Com base nos dados da Tabela 1, consideramos que o índice de alunos matriculados e com frequência regular é baixo, e o índice de alunos evadidos e desistentes altíssimo. As desistências e evasões são justificadas pelas seguintes circunstâncias: por necessidades de trabalho: quando os alunos conseguem um

trabalho, quando encontram um segundo trabalho, quando ocorrerem mudanças nos horários dos seus trabalhos, quando têm que viajar a trabalho; por dificuldades financeiras; por cansaço, devido ao acúmulo diário de três ou quatro jornadas diárias: duas no trabalho, uma na escola e outra nas atividades domésticas; por doenças; por dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos; por atraso no pagamento da bolsa de estudos do aluno, no valor de R\$ 100; por dificuldades de transporte, já que o local de realização do curso é distante de onde os alunos vivem e trabalham; pelo longo tempo de duração dos cursos; pelo tipo de curso, que pode não favorecer melhoria salarial, portanto não proporcionaria mudanças nas condições de vida dos estudantes trabalhadores; por decepção ou desencanto com o tipo de curso oferecido; por falta de estímulo da parte dos educadores; por preconceitos e discriminação; pelo processo pedagógico, ao qual falta metodologia específica; por desconhecimento das características do curso por parte dos alunos; por falta de interesse de alguns alunos; por problemas familiares; entre outros.

Os depoimentos dos educadores e alunos entrevistados sobre os motivos que contribuem para a evasão escolar dos estudantes convergem em muitas das alegações já indicadas anteriormente, mas também evidenciam algumas contradições entre os motivos alegados por educadores e por estudantes. Os educadores, em sua maioria, argumentam que as causas da evasão estão basicamente centradas nos alunos, em suas dificuldades de aprendizagem e de permanência nos cursos; já os alunos alegam motivos que estão além de suas dificuldades, centrados nas estruturas dos cursos e nas dificuldades dos professores em saber lidar com as novas metodologias e práticas educativas que os cursos de Proeja requerem.

Considerações Finais

Para finalizar, ressaltamos que essa é a configuração dos cursos de Proeja oferecidos pelo IFSC-CF e pelo IFSC-CFC investigados. As dificuldades e os problemas apontados não podem ser generalizados, visto que não entrevistamos a totalidade dos educadores e dos estudantes, no entanto eles nos colocam diante

de uma situação desafiadora, uma vez que oferecer educação de qualidade e fazer com que o(a) trabalhador(a) jovem ou adulto(a) receba a educação de qualidade planejada por esse Programa demanda esforço e vontade na consecução das políticas públicas.

Diante dessa situação, entendemos ser necessário buscar alternativas para garantir aos jovens e adultos trabalhadores o direito de recomeçarem suas trajetórias de estudos com a qualidade necessária e desejada, já que isso lhes fora negado na denominada 'idade certa'. Os desafios são grandes, e as ações requeridas e necessárias demandam, entre outras coisas: maiores investimentos em infraestrutura; contratação de professores, de servidores técnicos educacionais e de serviços administrativos; melhorias salariais e valorização da carreira dos profissionais da educação; formação inicial e continuada permanente para a apropriação das metodologias e práticas educativas exigidas pelo Programa; reformulação dos tipos de cursos e de seus currículos, considerando a trajetória pessoal e profissional do estudante e também a sua realidade cotidiana; reestruturação dos tempos e espaços escolares, para possibilitar aos profissionais envolvidos a oportunidade de realizar o planejamento de modo coletivo; produção e elaboração de materiais didáticos pedagógicos específicos às condições de ensino e aprendizagem do Programa; assistência estudantil apropriada às necessidades dos alunos, para custear suas despesas de transporte e alimentação ou mesmo suprir a necessidade de uma segunda atividade laboral; e, conforme indicado por um educador entrevistado, a criação de um núcleo ou departamento de ensino e pesquisa especializado em Proeja em cada *campus* ou escola, com profissionais dedicados exclusivamente ao trabalho educativo em cursos dessa modalidade.

A pesquisa revelou que existem muitas dificuldades na configuração dos cursos oferecidos, e isso compromete a perspectiva de consolidação do Proeja como política pública permanente e de qualidade. Cursos encerrados, oferta de um percentual de matrículas muito abaixo do que é determinado pela legislação e falta de perspectivas de expansão e atendimento de forma orgânica e estruturada são indicativos do quadro contraditório de configuração do Programa no interior das instituições ofertantes dos cursos e inviabilizam o caráter permanente e orgânico com que os cursos do Proeja deveriam se revestir.

Diante dessa perspectiva, é possível afirmar que o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) vigente nos Institutos Federais de Santa Catarina, em busca da consolidação de uma alternativa de atendimento educacional à demanda por EJA, com vistas à superação das dificuldades de aprendizagem e à recuperação da trajetória escolar numa perspectiva de formação humana omnilateral, pode estar configurando-se como mais uma política de contenção social destinada ao atendimento das necessidades metabólicas do capital, que, no modelo atual, exige pouca mão de obra, desencadeia desemprego, fome e miséria, o que reafirma a sua incapacidade para atender às necessidades humanas e resolver os problemas da civilização.

A realidade dos cursos de Proeja investigados demonstra um quadro contraditório e precário, conforme mencionado, mas julgamos positiva a institucionalização do Programa, tendo em vista sua proposição como política educacional de cunho social destinada ao atendimento de direitos historicamente negados a jovens e adultos trabalhadores. Ofertar ensino de qualidade a fim de elevar a escolaridade de jovens e adultos trabalhadores que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas precocemente impõem-se como um grande desafio para a construção de uma nação soberana e democrática. Mas, para que esse princípio louvável do Proeja se consolide, é necessário criar mecanismos que garantam a permanência dos educandos em sala e a qualidade da aprendizagem; caso contrário, o Programa ficará limitado a um processo de inclusão-excludente desses milhares de jovens e adultos trabalhadores e, assim, somente contribuirá ainda mais com a atmosfera de barbárie e violência.

Referências

AZEVEDO, L. A. de. De CEFET a IFET. **Cursos superiores de tecnologia no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina: gênese de uma nova institucionalidade?** 2011. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Educação Profissional Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Brasília, 2009. Documento-Base.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.** Formação Inicial Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília, 2009a. Documento-Base.

BRASIL. Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de julho de 2006, Seção 1, p. 7.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 de junho de 2005, Seção 1, p. 4.

BRASIL. Lei nº 11.184, de 7 de outubro de 2005. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 de outubro de 2005, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de julho de 2004, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 191-A, 5 de outubro de 1988, p. 1.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

COAN, L. G. W. **A implantação do PROEJA no CEFETSC: relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de matemática**. 2008. 167f. Dissertação (Mestrado em educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DUAYER, M. Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica do trabalho. **Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro** [online], Rio de Janeiro, v. 10, n. 29, p. 35-47, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2wI5hCE>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DUAYER, M. Mercadoria e trabalho estranhado: Marx e a crítica do trabalho no capitalismo. **Revista Margem Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo, n. 17, p. 88-99, nov. 2011.

GARCIA, C.; RAMOS, E. E. de L. A implantação do PROEJA no IFSC *Campus* Florianópolis: algumas reflexões. **EJA em debate [online]**, Florianópolis, ano 2, n. 3, p. 107-128, dez. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2PwF8yI>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Blumenau, maio 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2PtS4Fk>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. **Projeto Político Pedagógico Institucional**. Blumenau, 2009a.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Florianópolis, 2014.

LIMA FILHO, D. L.; MARON, N. M. W. Desafios para a formação inicial e continuada de docentes da ETP e do PROEJA. In: ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Produção do conhecimento no PROEJA: cinco anos de pesquisa**. Curitiba: UFPR, 2012. p. 161-183.

LIMA FILHO, D. L. O PROEJA em construção; enfrentando desafios políticos e pedagógicos. **Educação e Realidade [online]**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 109-128, 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2MLqlmO>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013. v. III.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. I.

LUKÁCS, G. **Prolegómenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. Temas de Ciências Humanas.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. Livro 1, Tomo 1. (Col. Os Economistas).

MARON, N. M. W. **Os cursos de especialização para formação docente do PROEJA**: a tecitura da oferta e dos resultados na percepção de cursistas da Região Sul do Brasil. 2013. 261f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

NETTO, J. P. Apresentação. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012. v. I.

SCHEUER, P. M.; ROCHA F. G.; BROGNOLI, A. F. A integração da educação profissional com a educação básica na modalidade PROEJA no *Campus Florianópolis Continente*. **Revista Eletrônica Técnico-Científica do IFSC [online]**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 21-26, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2wCGJfi>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Revista Educação e Sociedade [online]**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2Cn7eL8>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, A. L. da. O PROEJA no Instituto Federal de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35. Porto de Galinhas, 21 a 24 de outubro de 2012. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. p. 1-17. Disponível em: <<https://bit.ly/2OFF7c8>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

ZANARDINI, I. M. S.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. **Produção do conhecimento no PROEJA**: cinco anos de pesquisa. Curitiba: UFTPR, 2012.

10 - Estética e educação: Crise civilizatória e eficácia da arte

Ronaldo Rosas Reis

Nota preliminar sobre o tempo socialmente necessário e o espectro produtivista

Desconheço em nosso meio acadêmico alguém que tenha conseguido iniciar e concluir um texto científico logo no primeiro esforço. Salvo certamente as raras exceções de sempre, que infelizmente também desconheço, me parece razoável admitir que a versão final de um ensaio ou artigo publicado numa revista ou como capítulo de livro resulta de várias investidas intelectuais, inúmeras versões de trabalho, acrescentando e suprimindo ideias, parágrafos inteiros, modificando conectivos gramaticais de causa, de consequência etc. Somando tudo isso ao tempo utilizado no processo investigativo, parece-nos todavia evidente que o tempo necessário para a produção de textos acadêmicos socialmente referenciados e de qualidade dificilmente será compatível com o espectro produtivista criado pelo sistema capitalista a fim de exercer sua dominação sobre o trabalho em geral. Apoiado por parte da comunidade acadêmica, o produtivismo em ciência ignora ou finge ignorar que tal finalidade encontra o seu significado na forma geral do valor, cujo instrumento específico de dominação é a ideologia liberal. Isso posto, o texto que ora apresento padece do ir e vir constante das aulas, das pesquisas, das interlocuções em fóruns especializados, em bancas de mestrado e doutorado etc., e nessa medida logra oferecer resistência crítica ao controle ideológico do sistema sobre a minha produção pessoal.

O tema do presente ensaio dá continuidade e atualiza as preocupações que trago sobre formação estético-cultural, a arte e o seu ensino escolar no Brasil. Desse modo, procurei organizá-lo de forma a dar uma visão crítica o mais completa possível de um “ir e vir” constante ao longo de aproximadamente um decênio e meio, e, ao mesmo tempo, buscando indicar metodologicamente as inflexões porventura existentes. É nesse sentido, portanto, que em seguida dessas

brevíssimas considerações preliminares, o ensaio tem início com uma seção dedicada a uma revisão crítica comentada da trajetória dos estudos publicados no período mencionado. Seu principal objetivo busca dar forma ao que expus aqui introdutoriamente sobre o tempo socialmente necessário para o desenvolvimento de um estudo científico referenciado na práxis social. Isto é, sem o controle produtivista e o patrulhamento ideológico que há tempos parece grassar nas agências e em certos terrenos da academia. Já na segunda seção o texto busca, de um lado, estabelecer o marco ontológico marxiano sobre a importância da estética na formação humana, e, de outro lado, partindo das condições impostas pela lógica cultural do capitalismo tardio analisadas por Fredric Jameson (1996) e outros autores, refletir sobre a distopia presente e o avançado processo de reificação dos sentidos humanos. Finalmente, na terceira seção, conclusiva, o ensaio reúne e aponta criticamente os elementos da atualidade sociopolítica e cultural do país em meio a qual se torna ainda mais escandaloso o apartamento das classes populares do conhecimento artístico a fim de adquirir a consciência teórica da sua sensibilidade.

Do trabalho artístico e do ensino de arte no Brasil: trajetória crítica

A primeira versão desse ensaio foi escrita a partir de uma pesquisa que realizamos como bolsista de produtividade do CNPq entre 2003 e 2006. Apresentada na forma de uma comunicação na 29ª Reunião Anual da ANPEd há pouco mais de um decênio (REIS: 2006), nela já estavam esboçados os pressupostos centrais do que estudamos agora como parte da crítica ontológica que fazemos à educação e especialmente ao ensino de arte no país. Dentre os pontos ali criticados chamo a atenção para três deles, pois que nos acompanham até os dias atuais. O primeiro ponto fundamenta o que denominamos de Sistema de Arte a partir de uma abordagem nos níveis estrutural e superestrutural. Uma se volta para a apreensão do modo como a classe dominante subordina as relações sociais de produção artística aos seus próprios interesses, organizando sistemicamente as condições de circulação do produto dessas relações na forma geral de *mercadoria arte*. Já a abordagem superestrutural se volta para o exame

das contradições e conflitos engendrados no interior daquelas relações sociais de produção, levando a que a fração industrialista da burguesia idealize num plano universal uma Educação Estética que operacionalize um *projeto teleológico-educativo* capaz de realizar de tempos em tempos as metamorfoses necessárias para o ajuste do Sistema de Arte. O segundo ponto diz respeito ao fato de que não havendo uma correspondência histórica entre a dimensão auto atribuída pelo meio de arte e o espaço que a arte efetivamente ocupa na vida social e na cultura do país, tudo parece indicar que, entre nós, a produção artística é apreendida não como um trabalho humano, mas, sim, como “o trabalho da melhor abelha”. E o terceiro ponto a ser destacado parte de uma análise crítica do *corpus* teórico dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (BRASIL: 1996), no qual os conceitos da Arte-Educação são apresentados destituídos de uma efetividade histórica que justifique a sua adoção. De fato, de acordo com a perspectiva delineada e expressa no documento oficial, o sentido da luta pela afirmação da arte na educação regular do país parece confinado ao debate sobre programas curriculares, seus padrões e modelos, métodos de ensino, suas técnicas e objetivos, finalidades e aplicação. Excluindo de todo modo a análise da questão do espaço social de legitimação histórica da arte a partir da transformação das linguagens, e, sobretudo, um estudo sobre a práxis social que engendra a trajetória do ensino de arte com as relações de produção artística, a visão oficial subtrai do senso comum a possibilidade de se esclarecer sobre o que seja o trabalho de arte e o que ele produz. Ademais, ao recusar a abordagem da complexidade histórica das relações sociais de produção da arte e do seu ensino, seus conflitos e embates no curso de mais de século e meio desde a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios¹, o documento evidencia a ideia de que a *práxis* artística é um dado natural, reforçando a mistificação em torno do processo da criação artística, do ato criador, da figura do gênio.

¹Fundada em 1816 por João VI, a Escola serviu como matriz do ensino oficial regular das artes e ofícios. Em 1822, com a independência, foi transformada em Academia Imperial de Belas-Artes, e, em 1889, com a república, receberia o nome de Escola Nacional de Belas Artes (ENBA). No século XX, incorporada à Universidade do Brasil, atual UFRJ, passaria a ser apenas Escola de Belas Artes (EBA), tendo o curso de arquitetura se transformado em Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU).

Em 2014, após apresentar comunicações e publicar artigos com algumas reorientações na versão inicial², incorporei a ela novos elementos empíricos e conceituais levantados e estudados na pesquisa “Trabalho, arte e educação no Brasil” e debatidos em fóruns especializados. Publicada como capítulo no livro **Arte, filosofia, sociedade** (2014, 153-184) organizado pelos professores Ester Vaisman e Miguel Vedda, a nova versão examinava centralmente o trabalho artístico como resultado da exploração capitalista e, portanto, a produção artística como geradora de *valor*, portanto, uma mercadoria comum. Nesse sentido, a nossa posição se colocava em oposição aos pressupostos liberais dos especialistas para os quais a arte é portadora de um tipo de valor intrínseco, isto é, não compartilhado com as demais mercadorias. A partir desse pressuposto original o ensaio se debruçou, por um lado, sobre a relação entre formação e trabalho do artista buscando apreender a sua evolução e inserção no ambiente cultural brasileiro. O objetivo proposto era estudar a dialética das continuidades e descontinuidades das artes plásticas no contexto do desenvolvimento do capitalismo no país, buscando aprofundar a análise das determinantes da ideologia da estética da burguesia em meio as relações sociais de produção de arte. Ainda nessa linha de estudo, todavia abordando outro ângulo da questão, interessava-me examinar a relação entre a produção artística e a produção de ideias pedagógicas sobre a arte no ensino escolar, buscando apreender eventuais interseções e interfaces entre ambas. Queria nesse sentido identificar as metamorfoses teleológicas de natureza conceitual no campo educacional relativamente à arte, mais especificamente na orientação dada à formação do licenciando em educação artística. Naquela oportunidade, a propósito desse tema especificamente, somaria as minhas notas de estudo às de Luciana Requião, também professora da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora em música e educação musical, a fim de escrevermos um dos capítulos do livro **Trabalho e educação**. Análises críticas sobre a escola básica (2015, 125-144). Nele voltamos a sublinhar que a importância da historicização dos aspectos empíricos delimitadores das ações políticas e concepções pedagógicas no país se fazem, sobretudo, na medida mesma da exigência de pensarmos a presença social

² Dentre outras publicações ver REIS: 2007; 2007a; 2008; 2010;

da arte na educação básica. Por conseguinte, tendo como marco inaugural a revolução de 1930, buscamos historicizar pontualmente a emergência das preocupações da fração industrialista da burguesia com a formação estético-cultural da sociedade brasileira – investimento, projetos e alianças para a consecução dos seus objetivos. Nesse sentido, verificamos que a quase totalidade da produção científica estava sustentada sobre axiomas lógicos que buscavam tão somente comprovar hipóteses para resolver problemas envolvendo a relação ensino-aprendizagem. Assentados nas contradições epistemológicas e metodológicas de difícil solução, os textos, em sua maioria, mesclavam concepções pedagógicas de fundo tecnicista, *laissez-faire* e pragmatismo conteudista, negligenciando a dimensão ontológica crítica das relações sociais de produção da arte e do seu ensino³.

Em setembro de 2018, estava organizando o relatório final de uma pesquisa sobre a formação de acervos artísticos das instituições públicas do Rio de Janeiro⁴, quando ocorreu o trágico incêndio do Museu Nacional da Quinta da Boa Vista. Berço dos museus brasileiros e da pesquisa científica no país, a instituição da Universidade Federal do Rio de Janeiro estava há anos sem receber recursos adequados. Na mesma ocasião o ministro da cultura completaria a dimensão deletéria do desinteresse programático das elites do país em zelar pelo patrimônio artístico nacional anunciando a extinção por decreto do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)⁵. No relatório eu incorporava grande parte dos objetos empíricos e conceitos estudados ao longo da evolução dos textos desde a sua versão inicial para analisar a política de formação estético-cultural de museus no Rio de Janeiro. Ademais foi necessário realizar algumas correções sobre o

³ Considerando apenas o período das edições de 2008, 2009 e 2010 da Reunião Anual da ANPEd, do total de 55 comunicações apresentadas no GE/GT Educação e Arte, 46 seguiam essas linhas, oito traziam abordagens de natureza filosófica e/ou estética, e apenas um trabalho de extração histórico-sociológica. Fonte: www.anped.org.br – consultar “Reuniões Anuais”.

⁴ Realizada entre 2017 e 2018 como pesquisador visitante no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGPPFH-UERJ), a investigação “Formação estético-cultural, ideologia e dominação. Estudo histórico-crítico sobre a formação de acervos artísticos das instituições públicas do Rio de Janeiro: critérios estéticos, políticos e econômicos” contou com o apoio de uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

⁵ Ou seja, um abandono sistemático, mediante a qual as elites mantêm apartadas as classes subalternas do conhecimento artístico e científico.

conteúdo conceitual relativamente aos já citados Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN-Arte), já que nesse mesmo ano o governo os havia tornado obsoleto mediante a imposição da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL: 2018)⁶. Tendo por base empírica o acervo de arte brasileira encontrado no Museu Nacional de Belas-Artes, uma das três instituições públicas federais voltadas exclusivamente para as artes plásticas e situadas na cidade do Rio de Janeiro, escrevi um texto ainda inédito a partir daquele relatório (REIS: 2018). Nele mereceram destaque como objetos do estudo a formação do artista, a produção artística, a política educacional do museu e o mercado de arte. Não por acaso a questão motivadora e pressuposto do estudo – a negação do trabalho do artista – encontra nas sociedades escravocratas do passado um paralelo com os elementos ideológicos que formam a base da formação estético-cultural brasileira e do por teleológico burguês dominante na cultura do país. Nesse sentido, o texto se desenvolve a partir de algumas considerações gerais sobre a negatividade do trabalho exercido pelo artista, cujo desprezo das elites brasileiras se deve a associação entre a negação do trabalho e a histórica violência cometida contra o trabalhador.

Conforme critico no texto, trata-se de uma violência que serviu para que o colonizador marcasse socialmente o escravo como propriedade sua explorada para o seu próprio enriquecimento. Assim, continua o artigo, a violência do opressor lusitano também serviria como distinção de poder, sobrepondo o ócio dos que mandavam ao trabalho dos que obedeciam, além de servir para demonstrar o desprezo pessoal que o opressor sentia por tudo aquilo que ele discriminava e brutalizava, o nativo pobre, o negro pobre, o branco pobre. Seguindo adiante, o ensaio adota a crítica ontológica de Marx nos manuscritos de 1844 (2004) para se debruçar sobre a questão do acesso ao conhecimento artístico e da necessidade de se adquirir ou formar uma *consciência teórica* dos sentidos.

Examinando o tema do caráter estrutural da dualidade da práxis social sob o capitalismo, vimos que a força de trabalho é uma mercadoria como todas as outras, sendo, portanto, valor. Nessa condição, observamos o indivíduo devastado

⁶ Promulgada recentemente, a BNCC substitui os PCNs na tarefa de normatizar os currículos nacionais e “estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica”. Cf. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

pela necessidade de sobrevivência, limitado pela fronteira da monotonia, da repetição, anestesiado dos seus próprios sentidos, transformando os seus impulsos criativos em instintos, tal como destaca Marx. É nesse sentido que o pensador alemão dirá que “para o homem faminto não existe a forma humana da comida, mas somente a sua existência abstrata como alimento”, complementando que essa condição ontológica expressa, contundentemente, a dualidade estrutural na qual “os trabalhadores produzem maravilhas para os ricos – palácios, obras de arte, filosofia etc. – e para eles mesmos, trabalhadores, somente privações, casebres, deformações, imbecilidade e cretinismo” (MARX: 2004, 82-110). Considerando a situação específica da educação no Brasil, o texto avança na análise do sistemático exercício de desumanidade de parte de uma elite econômica que, desde a colonização até os dias atuais, mantém as classes populares em regime de *apartheid* em relação ao conhecimento socialmente produzido. A combinação entre a ausência de políticas públicas efetivas e abrangentes de inclusão social no sistema de ensino, e no caso específico da falta de amplo acesso ao conhecimento artístico, evidencia não apenas a negligência e o despudor histórico das elites brasileiras com a educação, mas também que se trata de um pôr teleológico condicionado à manutenção da hegemonia da ideologia estética burguesa na esfera cultural.

Disse na nota introdutória que a realização dessa trajetória crítica tinha por objetivo principal dar forma ao que denominei de *tempo socialmente necessário* para o desenvolvimento de um estudo científico referenciado na práxis social. Todavia gostaria agora de acrescentar que a revisão teve também por objetivo circunstanciar as condições efetivas nas qual se faz necessário a retomada da reflexão sobre a importância da estética na formação humana nos termos marxianos do Caderno III dos **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844** (2004).

Estética, formação humana e reificação

A importância da estética na formação do ser social traz para o primeiro plano da nossa análise a conhecida observação marxiana sobre “a relação desigual

do desenvolvimento da produção material com o desenvolvimento artístico” (MARX: 2011, 62-63)⁷, o que torna necessário retomarmos a questão da tomada de uma *consciência teórica* dos sentidos por meio do acesso ao conhecimento artístico.

Partindo do pressuposto que dispõe, de um lado, o ser social caminhando em direção à arte e, em sentido contrário, a eficácia estética do objeto artístico fazendo os homens reviver a particularidade dos fatos reais “como algo essencial à própria vida, como momento importante também para a própria existência individual” (LUKÁCS: 1978, 290), temos que a exigência de historicizar a sensibilidade a fim de compreendermos porque “a anatomia do homem é a chave para a anatomia do macaco” (MARX: 2011, 58).

Sem embargo, há milhares de anos a espécie humana produz ferramentas, máquinas, moradias, vestuário etc. projetando na mente, a partir do reflexo dos objetos apreendidos pelos sentidos, a imagem do artefato antes de transformá-lo em realidade. Segue-se daí que tal capacidade de projetar artefatos mediante o trabalho e o aprendizado e aperfeiçoamento contínuo dessa capacidade é o que nos distingue da natureza e, concomitantemente, o que nos inventa como seres humanos⁸. Ao transformar o que era somente um reflexo da realidade na sua mente num artefato efetivo – por exemplo, a imagem de uma pedra numa machadinha –, o indivíduo realiza um trabalho criador no qual a pedra é antropomorfizada, ou seja, ela assume a forma humana de uma prótese dos seus membros e da sua força. Ocorre aí o processo mediador no qual o trabalho criador caracterizado pelo agir-pensar-aprender do indivíduo sobre o meio natural inventa, por assim dizer, a sua humanidade e, no sentido dialeticamente inverso, inaugura a humanização da natureza. Sendo essa a essência da realidade mesma do *homem que trabalha*, podemos concluir inicialmente que os objetos por ele antropomorfizados, isto é, desde a rudimentar machadinha paleolítica até os sofisticados computadores, robôs e drones dos dias atuais, nada mais são do que extensões (ou próteses) desse corpo. Hoje restam poucas áreas naturais do planeta que não tenham sido transformadas pela atividade do homem. A humanidade

⁷Em complemento o pensador alemão dirá ser este o motivo pelo qual sentimos dificuldade de compreendermos o fato da arte grega ainda nos proporcionar prazer artístico.

⁸ Em suma, parafraseando Marx e Engels (2002), é pelo trabalho que o homem se autoproduz.

estendeu a sua presença para o espaço sideral desembarcando pessoas na Lua, robôs no solo de Marte e mantendo estações orbitais e outros artefatos em vigília permanente dos corpos celestes. Não sendo isso satisfatório, investigou a evolução das espécies e se voltou também para as partículas microscópicas estudadas pela citologia genética no interior do próprio corpo, e também para a psique do indivíduo, cujas manifestações desde a antiguidade suscitaram de pensamentos filosóficos e metafísicos a descrições poéticas, encenações teatrais e pinturas célebres. Em fins do século XIX, a psicanálise passaria a investigar o inconsciente humano, um terreno novo através do qual descobriria a falibilidade da existência humana na avassaladora forma de uma *ausência*. Ausência de um objeto desconhecido e sobre o qual não há qualquer descrição pretérita a não ser, como antes mencionado, através de relatos oníricos, descrições metafísicas e narrativas poéticas nos quais se faz presente um sentimento patético, o *páthos*, a marcar tragicamente a existência do indivíduo, movendo-o, todavia, para frente⁹.

Ao produzir e reproduzir os meios de sua existência, o indivíduo comunica e expressa articuladamente os seus sentimentos mais íntimos e profundos, bem como articula códigos específicos e detalhados difundindo o extraordinário conjunto de técnicas e de artefatos por ele criados. Assim, o *homem que trabalha* criou a linguagem como síntese da evolução da sua sensibilidade. Do gesto ou assovio mimetizando formas e movimentos das coisas, passando pelo choro, o lamento, o grito da dor, do medo, da alegria, da coragem, da raiva, da tristeza, da paixão etc., até as formas específicas da arte e a elaborada prosa cotidiana atual, a linguagem a um só tempo comunica e expressa a produção e a reprodução da humanidade (FISCHER: 1987). A fundamental importância da função da linguagem na história da humanidade nos ajuda a compreender como chegamos a acumular conhecimento e os motivos porque nos mantemos socialmente ligados. Todavia dentre os sentidos humanos a linguagem é o elo mais suscetível aos efeitos da alienação, pois quando a sua potencialidade comunicativa e expressiva se encontra enfraquecido é um sinal de que a humanidade está cedendo espaço para a barbárie, um sinal de desumanização do homem. Nas condições atuais submetidas ao chamado capitalismo tardio, não chega a ser uma exceção o fato de

⁹Cabe lembrar que na Antiguidade grega, o teatro associava o sentido trágico das aventuras dos heróis da sua rica mitologia ao *páthos* que assolava o herói.

a linguagem estar se fragmentando em idioletos adotados pelas incalculáveis seitas religiosas e comunidades virtuais que surgiram nos últimos três decênios (JAMESON: 1996). Fragmentada, a linguagem perde a capacidade de criar e difundir conceitos universais, tendendo a alienação extrema ou reificação de si própria como sentido humano e humanizador. Reificada na forma particular de uma comunicação restrita e restritiva, a linguagem cria barreiras para que o indivíduo transponha os limites impostos pela seita ou o clã a fim de buscar a sua realização como ser social. Na medida mesma da perda dessa capacidade universalizante, a pretexto de proteger os seguidores da seita ou do clã de supostas ameaças do “mundo exterior”, a comunicação doutrinária cresce aviltando a fruição estética mediante a repressão do prazer ou de qualquer sentimento humano legítimo¹⁰. Por outro lado, na medida mesma da repressão imposta por essas comunidades bizarras, a reificação da linguagem expressa também a ilusão de uma liberdade pautada pelo conforto do dinheiro e do consumo conspícuo de mercadorias (JAMESON: 2000). E, nesses tempos definidos por Lukács como de uma “solidão ontológica peculiar” (1969), não por acaso o avançado processo de reificação dos sentidos humanos tem feito a civilização caminhar para trás em meio a uma crescente distopia.

Sem embargo, tomando apenas o enunciado do discurso publicitário como referência, chama a atenção o fato de ele embaralhar termos que se dirigem a compreensões distintas, como *universalidade* e *igualdade*. Reforçado pelos cadernos culturais dos meios de comunicação – jornal, TV, rádio, blogs na internet –, o discurso publicitário “[...] é a parte central das ideologias juvenis bem pensantes, as quais desprezam as desigualdades reais a fim de armar uma cultura estratificada” (SARLO: 2006, 41). Difundidos massivamente pela indústria cultural tais discursos funcionam como máscara estilística seja reforçando a reificação dos sentidos da juventude seja mascarando a barbárie em que os jovens vivem. Com efeito, não faz muito tempo, analisando comparativamente as condições de liberdade em que se encontram os jovens de diferentes classes sociais face ao aparato publicitário pós-moderno, eu chamava a atenção para o fato de as grandes festas que atraem a juventude latino-americana nos finais de semana não

¹⁰ Sobre esse assunto ver “Formas que precederam o capital” (MARX: 2011, 388-423).

conterem um fim em si mesmo. Mas, sim, de conterem os instrumentos disjuntivos do universal e do particular, a partir do que as escolhas dos indivíduos seguirão os estereótipos de classe (REIS: 2012)¹¹. Trata-se de apreendermos tal condição como algo próximo a um aprisionamento da juventude no antitreino da liberdade, o *páthos* pós-moderno. Isto é, parafraseando Freud (1997), um tipo de mal-estar causado pela reificação dos sentidos, motivo pelo qual o indivíduo passa a encarar a civilização como ameaça e a buscar refúgio em hordas reacionárias, sejam elas conhecidas seitas religiosas ou anônimas comunidades virtuais.

Antes de concluir esse tópico, gostaria de acrescentar mais um ou dois elementos acerca da dupla questão da reificação dos sentidos sob o capitalismo extremo e do acesso ao conhecimento artístico. Trata-se inicialmente de buscar oferecer uma resposta à dúvida se ainda há espaço para a arte ocupar na vida do indivíduo e na vida social, se restaria a ela um papel de destaque como logrou alcançar em diferentes momentos da humanização da nossa espécie e do processo civilizatório, se, enfim, a arte continua a proporcionar aos seres humanos um conhecimento sensível precioso, insubstituível, da condição humana (LUKÁCS: 1972). Decerto que uma resposta ao questionamento demandaria muito tempo e espaço, todavia impossíveis no momento. Mas se certo é que a civilização sob esse modelo de cultura esquizoide tem se deparado com os sintomas mórbidos da decadência e da barbárie, creio ser necessário arriscarmos algumas considerações a partir do dilema ético burguês de ser ou não ser capaz de superar as suas contradições¹².

Desde sempre as contradições e equívocos do modo burguês se acumulam em proporção cada vez mais acentuada, enraizando o sujeito numa cultura descompromissada com a Razão. Sem dúvida, sob o capitalismo tardio uma insistente recorrência à ideia de “fim” e de “nada” – fim da história, fim das classes, nada de teoria, nada de compromisso etc. – se choca violentamente com o esforço iluminista e de um número considerável de ilustres da primeira metade do século

¹¹ A despeito do apelo publicitário parecer igualitário, as condições oferecidas a ricos e pobres evidenciam essa disjunção. Para uns DJs internacionais, coquetéis sofisticados, ecstasy, cocaína e energéticos; para outros MCs, misturas de bebidas baratas, maconha e crack.

¹² Como nota Leandro Konder, “o burguês quer ser bom mas precisa aprender a ser mau, quer ser solidário, mas não consegue deixar de ser egoísta [...] virtudes e vícios se misturam [...] generosidade vira burrice (2000, 29)

XX. O declínio do humanismo atual serve como parâmetro ético e moral da involução do conhecimento burguês (DELACAMPNE: 1997). Isto é, para o filósofo humanista tradicional o conhecimento representava, em síntese, os limites entre o racional e o irracional, se oferecendo ao homem para que este pudesse nortear os seus passos e organizar o seu mundo. Para os pensadores pós-modernistas o conhecimento é uma espécie de pensamento mágico mediante o qual evocam o retorno mítico ao sagrado em oposição ao “terror da história”, diante do qual a civilização desumanizada se sente impotente. De fato, há pouco mais de quatro décadas temos ouvido de parte de inúmeras correntes e tendências acadêmicas que abraçaram o pós-modernismo *tout court*, que a recusa da totalidade marxiana significaria quebrar um protocolo que impedia a plena realização do livre arbítrio. Nesse sentido, os porta-vozes mais radicais da posição pós-modernista afirmavam que a fruição do senso comum seria a base da ciência para a organização da vida social (SANTOS, 2005)¹³. Desde o ponto de vista estratégico, diziam que a afirmação das subjetividades para o enfrentamento de qualquer tipo de norma formal (linguística, epistemológica, estética, ética etc.), visava angariar o compromisso contra-hegemônico em relação aos vários e sutis sistemas de dominação ainda hegemônicos. Ora, tem-se aqui a ideia de um abandono da comunidade real na qual os indivíduos por associação voluntária se relacionam para produzir concretamente a vida, e na qual, têm sido historicamente explorados por uma classe hegemônica. Decorre dessa posição pós-modernista aquilo que foi analisado um pouco mais acima acerca do refúgio das subjetividades em comunidades bizarras a lutar contra o “mundo externo”. Tais comunidades negligenciam os fatores e as condições determinantes que engendram historicamente o surgimento da propriedade privada, considerando especialmente a exploração do trabalho humano, e acabam contribuindo decisivamente para o reforço da estetização da violência na vida social. Resta saber como essas subjetividades extraídas da classe explorada qualificam suas próprias comunidades? E, naquilo que interessa a esse estudo, em que medida o conhecimento artístico assume uma eficácia no sentido de fazer os homens

¹³ No sentido contrário ao de Santos, a ontologia crítica concebe a subjetividade e a objetividade humanas como autoconstruções históricas, e a compreensão do fazer-se humano em bases materialistas.

reviverem os fatos reais “como algo essencial à própria vida, como momento importante também para a própria existência individual” (LUKÁCS: 1978). Ora, não deixa de ser sintomático que o sentido e o destino da arte tenha sido, desde o Renascimento, objeto de intensas disputa, e que, sob o capitalismo avançado, a disputa pelo controle teleológico da arte tenha se tornado, em muitos casos, estrategicamente vital para o sistema conduzir o projeto de dominação ideológica. No âmbito desse processo sobressai a lógica mercantil de expansão dos negócios artístico-culturais, mediante a qual os conglomerados multinacionais de entretenimento organizam, respectivamente, as dimensões ético-estética e formativo-educativa. Não obstante, ao ser deslocada da função humanizadora, temos que a arte se encontra hoje no *beco sem saída* do conformismo e da decadência, situação tal que, dentre outras mais, pode ser caracterizada pelo exercício individualista de várias formas de niilismo e/ou protestos vazios. Mais adiante voltaremos a essa questão.

Por ora gostaria de finalizar esse tópico retomando o tema do acesso ao conhecimento artístico, destacando brevemente a importância do processo de mediação cultural. Como todo processo de criação e/ou recriação, a mediação de outros olhares é uma exigência para a legitimação social do objeto criado e/ou recriado. Como num efeito especular, é sob a mediação do olhar do outro que o indivíduo se reconhece e se legitima socialmente. Entretanto, o processo de mediação irá exigir o controle da classe dominante. Em linhas gerais esse controle consiste no estabelecimento de um sistema a determinar ao setor produtivo códigos normativos e prescritivos de paradigmas ético-estéticos, científicos e técnicos. Portanto, é no processo da recriação e dos ajustes da imagem, segundo as normas e prescrições paradigmáticas do sistema, que se constituem os determinantes do projeto teleológico-educativo que a arte irá legitimar, circunstancialmente, a condição de classe burguesa e a sua hegemonia na vida cultural.

Conhecimento artístico e liberdade – concluindo

Fredric Jameson já assinalara há tempos a característica escatológica da decadência, por constranger “pela ausência, como um cheiro que ninguém menciona um pensamento que todos os convidados se esforçam para não pensar” (1996, 371). Nos últimos dois séculos a arte, de um modo geral, tem produzido e reproduzido uma quantidade prodigiosa obras “decadentes”, niilistas e cínicas, algumas honestas e interessantes, porém a maioria moralmente desonesta. Segundo a lógica do capital, é-lhe indiferente o fato de os “cheiros” exalados por essas obras constituírem um vasto acervo da decadência artística. A sua duração é efêmera, apenas o tempo necessário para que o sistema o absorva e o reproduza. O “cheiro” que ninguém menciona se deve ao fato de que, sob o capitalismo, a arte é mercadoria, portanto, expressão de *valor*, logo “decadência” é na verdade mais uma das inúmeras máscaras estilísticas que presidem a dimensão ético-estética do pós-modernismo. Trata-se então de um estatuto deletério, e, desde que reconheçamos a arte como uma necessidade humana, compete analisa-lo para resistir às suas imposições.

Ernst Fischer dizia que a questão central da decadência da arte sob o modo de produção capitalista encontrava ecos “revolucionários” no niilismo, posto que tal atitude canalizava as revoltas do desespero absurdo e passivo sentido pela classe dominante “incomumente segura” (1983, 103). Pensadores românticos, como Schiller e Goethe, teriam se esforçado no sentido de mitigar a insegurança burguesa esboçando um ideal educacional e um “programa de hegemonia espiritual”, respectivamente (EAGLETON, 1993). Algo como uma espécie de moldura ideal a enquadrar a subjetividade burguesa protegendo-a contra os excessos do pessimismo romântico, mas, também, regulando os excessos normativos da razão. Num sentido mais pragmático, já nos anos 1950, os seguidores de John Dewey empreenderiam a reconstrução de uma doutrina escolástica no âmbito da militância dos arte-educadores estadunidenses como forma de adequar a rebeldia niilista subjacente ao desconforto espiritual romântico face à voracidade do mundo burguês, e a positividade absoluta do consumo ostensivo subjacente ao desenvolvimento avançado do capitalismo. Ora, considerando essa trajetória de ensaios e erros o acúmulo das contradições e dos

equivocos do modo burguês de dominação apontados anteriormente, é possível extrair e identificar na emergência do ideário pós-modernista que a aceleração da fragmentação da sensibilidade nos trouxe ao atual estágio de decadência e proximidade com a barbárie. Portanto, parafraseando Paulo Freire, mais do que em qualquer outra época recente acredito na necessidade de acreditarmos na eficácia da arte autêntica a fascinar-nos com a humanidade liberta das suas prisões. Dessa forma entendo que cabe ao professor de arte a tarefa de tomar para si a ideia da arte como necessidade humana e a luta libertadora da arte como expressão dessa humanidade como forma de superação da crise civilizatória atual.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- DELACAMPONE, C. **História da filosofia no século XX.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1997.
- EAGLETON, T. **A ideologia da estética.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 1993.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983. Tradução: Leandro Konder.
- FREUD, S. **O mal-estar da civilização.** Rio de Janeiro: Imago, 1997. Tradução: José Octávio de Aguiar Abreu.
- JAMESON, F. **A cultura do dinheiro.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Pós-modernismo.** A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo, Editora Ática, 1996.
- KONDER, L. **Os sofrimentos do homem burguês.** São Paulo: SENAC-SP, 2000.
- LUKÁCS, G. **Realismo crítico hoje.** Brasília: Coordenada, 1969.
- _____. **Introdução à estética marxista.** Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1978. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder.
- _____. **Estética.** Vol. 2. La peculiaridad de lo estético. Barcelona/México, DF: Ediciones Grijalbo, 1972.

- MARX, K. **Manuscrítos econômico-filosóficos**. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2004. Tradução: Jesus Ranieri.
- _____. **Grundrisse**. São Paulo, SP: Editora Boitempo, 2011. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2002. Tradução: Luiz Claudio Costa.
- REIS, R. R. “A abelha, o arquiteto e a escola. Das relações sociais de produção artística no pós-modernismo”. In **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2006.
- _____. “Entre a esperança e a realidade. Sobre a arte e o seu ensino”. In **Revista Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, RJ: SESC-DN, 2007, pp
- _____. “A dimensão ética-estética da relação trabalho-educação”. In **Trabalho Necessário**. Revista Eletrônica do NEDDATE Vol. 6, Nº 6. Niterói, RJ: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2007a. <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4618>
- _____. “Trabalho, arte e educação no Brasil. Notas de pesquisa: sobre a dualidade do ensino de arte”. In REIS, R. R.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A pesquisa histórica em trabalho-educação**. Manaus, AM/Brasília, DF: UFAM/Líber, 2010, pp. 65-87.
- _____. “Trabalho de arte e ideologia da estética”. In VAISMAN, E.; VEDDA, M. **Arte, filosofia, sociedade**. São Paulo, SP: Editora Intermeios, 2014, pp. 153-186.
- _____. **Artistic Heritage, Ideology and Domination**. For an ontological critique of aesthetic-cultural formation in Brazil. Rio de Janeiro, RJ: Texto inédito, 2018.
- REIS, R. R.; REQUIÃO, L. “Trabalho, arte e educação. Considerações críticas sobre a arte e o seu ensino no Brasil”. In VENTURA, J.; RUMMERT, S. (Orgs.). **Trabalho e educação**. Análises críticas sobre a escola básica. São Paulo, SP: Mercado das Letras, 2015, pp.125-144.
- SANTOS, B. S. **Pelas mãos de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica



Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Centro de Ciências da Educação (CED)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (GEPOC)

Programa de Pesquisa do GEPOC

Projeto Geral: *Formação Humana, Ontologia crítica e Educação*

Apresentação do GEPOC

O Grupo registra seus antecedentes no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC) desde 1997, ao qual está vinculado, a partir dos estudos de Lukács introduzidos pela Prof.^a Dr.^a Maria Célia Marcondes de Moraes.

Semanalmente, o Gepoc realiza encontros de estudo sobre a ontologia, produção de conhecimento, problemas de teoria e método na pesquisa educacional, Teoria Histórico-Cultural, entre outros temas de interesse, sendo seu principal objetivo estudar, pesquisar e debater questões e problemas da educação tendo como base uma abordagem marxista da educação, em especial as obras do pensador húngaro G. Lukács.

A ideia é contribuir com as discussões sobre as diferentes vertentes do pensamento educacional, em especial o debate em relação ao ceticismo epistemológico, ao relativismo ontológico pós-moderno e ao pragmatismo nas diversas dimensões do complexo educacional. Nessa direção, para maximizar o debate com as áreas que se articulam à pesquisa educacional, interessa uma constante interlocução com a Filosofia, a História, a Sociologia, a Psicologia, o Direito, a Política, entre outras áreas do conhecimento, visando a uma apreensão mais ampla e profunda do fenômeno educacional.

Na atualidade, participam do Gepoc pesquisadores, profissionais, professores(as) das redes municipal e estadual de ensino, estudantes da pós-graduação e da graduação de diferentes áreas, com destaque para a educação, as ciências sociais, a economia, o direito, a educação física e o jornalismo, que desenvolvem pesquisas nas suas respectivas áreas.

Importante destacar que o Gepoc se relaciona – compartilhando momentos de Estudos, realizando encontros, produções acadêmicas, orientações e coorientações – com outros grupos da UFSC, em especial com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Trabalho e Questão Social na América Latina (NEPTQSAL); o Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT); o Laboratório de Sociologia do Trabalho (Lastro); e o Grupo de Estudos sobre Política

Educacional e Trabalho (Gepeto), assim como com a Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), em especial o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola: intervenção e conhecimento (Gepefe). Home Page: <www.gepoc.ced.ufsc.br>.

O Gepoc está registrado no Diretório de Grupos do CNPq:

Coordenadores (líder e vice-líder): Patricia Laura Torriglia (líder) (EED/CED/UFSC) e Vidalcir Ortigara (vice-líder) (Unesc).

Disponível em: <<https://bit.ly/2z4LZts>>.

As linhas de pesquisa do grupo são:

Formação Humana, Teoria Social e Ontologia Crítica

Objetivo: Aprofundar os aspectos teóricos relativos à produção de conhecimento na pesquisa educacional e na teoria social. Compreender os processos políticos e de educação na perspectiva da formação humana, o que abarca a necessária independência e a unicidade entre subjetividade e objetividade, teoria e prática, entre outras dimensões.

Teoria Histórico-Cultural e Ontologia Crítica

Objetivo: Estudar as articulações entre a Teoria Histórico-Cultural e a Ontologia Crítica no campo educacional. Buscar aproximações entre os processos estéticos e a educação.

Trabalho, Produção do Conhecimento e Ontologia Crítica

Objetivo: Aprofundar o trabalho como categoria ontológica fundante e suas relações com as condições históricas concretas. Analisar os processos da reprodução social e seus diferentes complexos, em especial a produção de conhecimento.

Estética e Produção de Conhecimento

Objetivo: A partir dos fundamentos da Ontologia Crítica, aprofundar os estudos relativos à estética, tendo como referência G. Lukács, entre outros, com o intuito de estabelecer relações teóricas e práticas com o campo educacional.

Atividades realizadas pelo GEPOC entre 2006 e 2018:

- Estudos sobre “Realismo Crítico”. Prof.^a Dr.^a Maria Célia Marcondes de Moraes, do Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller e do Prof. Dr. Mario Duayer (2006/2007).
- Seminário Especial *Elementos para repensar a teoria crítica do capitalismo*. Prof. Dr. Mario Duayer, Universidade Federal Fluminense (UFF) (2008).

- Seminário Especial *A teoria crítica do capitalismo e as implicações na pesquisa educacional*. Prof. Dr. Mario Duayer, Universidade Federal Fluminense (UFF) (2009).
- *I Encontro sobre Teoria Social, Educação, Ontologia e Realismo Crítico*. Universidade Federal de Santa Catarina (2009).
- Seminário Especial *Educação e Atividade Criadora*, Prof. Alejandro Gonzalez, Universidad de Buenos Aires – Argentina. Organizado em colaboração com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola, da Universidade Federal de Santa Catarina (Gepiee/UFSC), e o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica, da Universidade de São Paulo (GEPAPe/USP) (2010).
- Palestra *Marx e a crítica à centralidade do trabalho na sociabilidade capitalista*. Prof. Dr. Mario Duayer, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Prof. Dr. Jesus Raineri, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2011).
- Lançamento de *Grundrisse*, de K. Marx. Edita Boitempo. Supervisão editorial de Mario Duayer (2011).
- *II Encontro de Teoria Social, Educação e Ontologia Crítica*. Universidade Federal de Santa Catarina (2012).
- Seminário Especial *A contribuição de Hegel para o pensamento dialético, segundo G. Lukács*. Prof. Dr. Mauricio Vieira Martins, Universidade Federal Fluminense (UFF) (2013).
- Seminario Especial *El Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores y el Lenguaje en la Teoría Histórico-Cultural*. Prof.^a Dra. Martha Ofélia Shuare, Universidade Lomonósov, Rússia (2013).
- *III Encontro de Teoria Social, Educação e Ontologia Crítica*. Universidade Federal de Santa Catarina (2014).
- Seminário Especial *A teoria histórico-cultural e a formação do humano autônomo e criador*. Prof. Dr. Diego González Serra, Universidad de la Habana, Cuba (2014).
- Palestra *Motivação na perspectiva histórico-cultural e suas implicações para os processos de desenvolvimento e aprendizagem*. Prof. Dr. Diego González Serra, Universidad de la Habana, Cuba (2016).
- *Introdução ao pensamento de Lukács: sua recepção na Educação e no Serviço Social*. Membros do GEPOC e NEPQTSAL/CSE/UFSC (2016).
- Seminário Especial *Pensando a atualidade: crítica ao Direito à luz de Lukács e os impactos na Educação*. Prof. Dr. Vitor Bartoletti Sartori, Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2016).

- Seminário Especial *Método científico: uma abordagem ontológica*. Prof. Dr. Ivo Tonet, Universidade Federal de Alagoas, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Filosofia (2017).
- Coorganização do VIII Coloquio Internacional *Teoría Crítica y Marxismo Occidental: a doscientos años del nacimiento de Karl Marx*. Universidad de Buenos Aires, Argentina (2018).

Projetos, Tese e Dissertações inseridos no Programa de investigação

Em andamento:

- *Trabalho, atividade, profissão? O trabalho docente entre a dimensão ontológica e o histórico concreto*. Início de 2019. Maurício José Siewerdt. Universidade Federal da Fronteira Sul.
- *Literatura para a infância: estudos teórico e literário*. Em andamento (MEN/CED – 2018-2020). Lilane Maria de Moura Chagas. Universidade Federal de Santa Catarina (sem financiamento).
- *A constituição do ser social do homem e suas implicações para o desenvolvimento humano: estudo do complexo problemático “atividade, consciência e linguagem*. Giandrêa Reuss Strenzel. Projeto de pós-doutorado na Universidade Federal de Juiz de Fora. (UFJF). 2018. UFSC/CED/NDI.
- *Educação Física na Organização do Ensino Desenvolvimental: um “experimento formativo”*. Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). 2018. Vidalcir Ortigara.
- *A ontologia crítica, práxis cotidiana e as dimensões do conhecimento: primeiros apontamentos para discutir o ser da didática*. 2014. UFSC/CED/EED/NDI. Patricia Laura Torriglia e Margareth Feiten Cisne.

Pesquisas Concluídas:

- *A Educação Física e a proposição de ensino davidoviana*. Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). 2017. Vidalcir Ortigara.
- *Ontologia crítica, trabalho, reprodução e práxis cotidiana*. Pós-Doutorado no Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa. 2015. Sob supervisão da Dr.^a Raquel Varela. No Brasil, Faculdade de Educação/PPG-Educação (UFF). 2016. Sob supervisão do Dr. Ronaldo Rosas Reis. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (agosto de 2015 – janeiro de 2016). Patricia Laura Torriglia.

- *Educação Física e escola: um filme da realidade da região carbonífera*. Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2016. Vidalcir Ortigara.
- *Organização do ensino e da aprendizagem na perspectiva da educação desenvolvimental: uma análise a partir de ciências conexas – filosofia e psicologia*. Estágio de Pesquisa Pós-Doutoral. Universidad de La Habana, Cuba. 2018. Sob supervisão do Prof. Diego González Serra. Vidalcir Ortigara.
- *Literatura e Infância: discussões para a formação da criança leitora*. Lilane Maria de Moura Chagas. Portugal. (Pós-Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade Literatura para a Infância. Universidade do Minho/Braga-Portugal – 2017/2018). Sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Sara Raquel Duarte Reis da Silva (Centro de Investigação em Estudos da Criança Universidade do Minho – CIEC/Uminho). Sem Financiamento.
- *Estudo investigativo sobre a formação do conceito cotidiano/empírico com crianças em turma mista na faixa etária de 3 a 5 anos*. 2015. Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Centro de Ciências da Educação da Univeridade Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Margareth Feiten Cisne.
- *As concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003*. Universidade do Minho (Uminho), Portugal. 2009. Giandrèa Reuss Strenzel.
- *Pós-graduação em Educação Física e as tendências na produção do conhecimento: o debate entre Realismo e Anti-Realismo*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. Astrid Baecker Avila. (Pesquisa de Doutorado – Orientadora: Maria Célia Marcondes de Moraes).
- *Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2007. Marcia Goulart. (Pesquisa de Doutorado – Orientadora} Dra. Nadir Zago).
- *A língua materna na primeira série do ensino fundamental: as narrativas como uma fonte da imaginação criadora*. Universidade de São Pablo. 2006. Lilane M. de Moura Chagas. Universidade de São Paulo (USP) (Pesquisa de Doutorado. Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic).
- *A formação docente no contexto histórico-político das reformas educacionais no Brasil e na Argentina*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2004. Patricia Laura Torriçlia. (Pesquisa de Doutorado – Orientadora: Maria Célia Marcondes de Moraes).
- *Ausência sentida nos estudos em Educação Física: a determinação ontológica do ser social*. Universidade Federal de Santa Catarina. 2002. Vidalcir Ortigara. (Pesquisa de Doutorado – Orientadora: Maria Célia Marcondes de Moraes).

Patricia Laura Torriglia

ORIENTAÇÕES DE DOUTORADO

Concluídas:

- *As bases ontológicas do processo de Apropriação do conhecimento e suas possíveis implicações para a Educação Infantil.* Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. Margareth Feiten Cisne. Defendida em 2014.
- *Configurações da política de Integração da educação profissional com a Educação básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos em Santa Catarina.* Início: 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Ramiro Marinho Costa. Defendida em 2015.
- *Currículo e Emancipação: uma articulação possível?* Início: 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Elisandra Peres. Defendida em 2015.
- *Crítica da razão matemática: uma análise do objeto da geometria.* Início: 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. William Casagrande. Defendida em 2016.
- *O ser jovem da classe trabalhadora do município de Fraiburgo SC: Compreensão da reprodução social Capitalista, limitações e tendências* Início: 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Juliana Cruz Martins. Defendida em 2016.
- *Os conceitos de tática e estratégia como movimento de análise e síntese das práticas corporais.* Início: 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Carlos Augusto Auzébio. Defendida em 2017.
- *Concepções de didática nas publicações da área da Educação Infantil no período 2000-2014: uma investigação a partir da perspectiva da ontologia crítica.* Início: 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Debora Cristina de Sampaio Peixe. Defendida em 2018.
- *A dimensão estética da formação humana pela mediação da literatura: o vir-a-ser da sensibilidade de Wilhelm Meister.* Início: 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Soraya Reginato Vitoria. Defendida em 2018.

Em andamento (2018):

- *Do inorgânico ao social: uma crítica ontológica à filosofia de Humberto Maturana* Início: 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. João Vicente Alfaya dos Santos.
- *As bases ontológicas da Teoria Histórico-Cultural: as configurações do trabalho e a estratégia política de superação do capital.* Início: 2017 Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Elaine Eliane Peres de Souza.
- *Futebol espetáculo: implicações na formação humana.* Início 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Bruno Dandolini Colombo.
- *Educação nos dias atuais à luz das categorias de reprodução social e classe social.* Início: 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Henry Bill Mc Quade.

ORIENTAÇÕES DO MESTRADO

Em andamento (2018):

- *(Des) continuidades no Ensino Médio: um estudo sobre as condições de trabalho dos professores ACTs e o desencadeamento nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.* Início: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Jonas Curt Toebe.

Concluídas:

- *A inserção no Mercado de Trabalho de Jovens Técnico em informática de nível médio no extremo Sul de Santa Catarina.* Início: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Thisciana Fialho dos Santos. Defendida em 2009.
- *O conhecimento na formação da subjetividade humana: elementos para uma perspectiva crítica ontológica do currículo escolar.* Início: 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Juliana Schenato. Defendida em 2009.

- *Actividad político-pedagógica “Ongista” en la recomposición de la sociabilidad capitalista del trabajo: ¿Una alternativa para la educación popular?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Nacional de Córdoba. Marie Paule Pierre. Defendida em 2009.
- *Educação e política no pensamento de István Mészáros: estudo introdutório* Início: 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Demétrio Cherobini. Defendida em 2010.
- *A valorização do trabalho do Professor para além da renumeração.* Início: 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Andréa Cristina Berlatto. Defendida em 2011.
- *Sociabilidade capitalista e reprodução da classe trabalhadora: a classe trabalhadora da pomicultura de fraiburgo SC e o Programa de Aprendizagem “Cultivo da Macieira – Jovem Aprendiz Cotista”.* Início: 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Juliana Cruz Martins. Defendida em 2011.
- *Vir-a-ser da sensibilidade: ensaio sobre a dimensão estética da formação humana mediada pela literatura.* Início: 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Defendida. Soraya Reginato Vitoria. Defendida em 2013.
- *A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).* Início: 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Defendida. Elaine Eliane Peres de Souza. Defendida em 2014.
- *Professor de educação infantil? Uma análise sobre a docência na educação de crianças de 0 a 6 anos* Início: 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Juliana De La Banca. Defendida em 2014.
- *A gênese das Políticas Públicas educacionais a luz da ontologia Crítica.* Início: 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Ismael Andrada Bernardes. Defendida em 2017.
- *A relação da mercadoria espetáculo esportivo com o processo de fetiche.* Início: 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Bruno Beloli Milioli. Defendida em 2018.

- *Empreendedorismo na Escola: uma análise crítica do curso “Jovens Empreendedores Primeiros Passos”*. Início: 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Mirian Carla Cruz. Defendida em 2018.

Orientação Pibic:

- *Características fundamentais da Teoria do Reflexo no campo da filosofia e da psicologia*. Universidade Federal de Santa Catarina. Início: 2018/2019. Rafael Monteiro da Silva.

Supervisão Pós-Doutorado:

- *A produção de conhecimento em György Lukács: possíveis contribuições para uma concepção marxista de formação de professores*. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Início: 2018/2019. Gisele Masson (Prof.^a Dr.^a, Universidade Estadual de Ponta Grossa).

Vidalcir Ortigara

ORIENTAÇÕES DE MESTRADO

Em andamento (2018):

- *A proposta crítico superadora no município de Criciúma (SC): análise e reflexão da realidade*. Início: 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Jhenifer de Almeida Bernardo.
- *Um enfoque conceitual do xadrez como manifestação da cultura corporal*. Início: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Gustavo Amancio Bonetti Meneghel.
- *Avaliação Escolar nos Cursos de Ensino Superior em Educação Física no Sul Catarinense*. Início: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina. Viviane Ribeiro Pereira.
- *O Ensino do minivoleibol como diálogo possível com a teoria histórico cultural*. Início: 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Ubirajara Luis Rigotti.

Concluídas:

Vinte e seis orientações concluídas desde 2007.

Orientações de Iniciação Científica em andamento (2018):

- *Davydov e a abordagem histórico-cultural: estudo introdutório.* Início: 2018. Iniciação científica (Graduando em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Fundação Educacional de Criciúma. Mirela Vieira Modolon.
- *Davydov e a abordagem histórico-cultural: estudo introdutório.* Início: 2018. Iniciação científica (Graduando em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Fundação Educacional de Criciúma. Gabriel Pessi Da Rolt.
- *Conteúdo empírico e teórico dos objetos de estudo da Educação Física.* Início: 2017. Iniciação científica (Graduando em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Fundação Educacional de Criciúma. Hemili Camilo.
- *Conteúdo empírico e teórico dos objetos de estudo da Educação Física.* Início: 2017. Iniciação científica (Graduando em Educação Física) – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Universidade do Extremo Sul Catarinense. Hemili Camilo.

Concluídas:

Dezessete orientações concluídas desde 2005.

Sobre os autores e autoras

Patricia Laura Torriglia

Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. Prof.^a Dr.^a. do Departamento de Estudos Especializados em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina - EED/PPGE/CED/UFSC. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia crítica - GEPOC. E mail: patrilaura@gmail.com

Margareth Feiten Cisne

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. Prof.^a Dr.^a do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - NDI/CED/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica (Gepoc) e Coordenadora do subgrupo Teoria Histórico Cultural e Ontologia Crítica - Linha de pesquisa do GEPOC. E-mail: <margacisne@gmail.com>.

Soraya Reginato da Vitória

Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica - GEPOC. E-mail: sorayavitoria@gmail.com

Elisandra de Souza Peres

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC, Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica - GEPOC e do Grupo de pesquisa em Currículo - ITINERA. E-mail: <espperes@gmail.com>.

Débora Cristina de Sampaio Peixe

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. Prof.^a Dr.^a do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - NDI/CED/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica - GEPOC e do subgrupo Teoria Histórico Cultural e Ontologia Crítica - linha de pesquisa do GEPOC. E-mail: <dpeixe2015@gmail.com>.

William Casagrande Candiotto

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica – GEPOC e do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática: uma Abordagem Histórico-Cultural – GPEMAHC.

E-mail: williamcasagrande@hotmail.com

Carlos Augusto Euzébio

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC e Professor da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica – GEPOC. E-mail: cae@unesoc.net

Juliana Aparecida Cruz

Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/UFSC. Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica – GEPOC E-mail: julianahist.edu@gmail.com

Ramiro Marinho Costa

Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina -PPGE/UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ontologia Crítica - GEPOC. E-mail: ramiromarinhocosta@gmail.com

Ronaldo Rosas Reis

Professor titular aposentado da Faculdade de Educação e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: ronaldorosas@id.uff.br



Os capítulos que ora apresentamos são resultado de oito teses orientadas na Linha de Trabalho e Educação do PPGE/UFSC e dos estudos e debates realizados no Grupo de Estudos em Ontologia Crítica (GEPOC/UFSC) que registra seus antecedentes no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Oito objetos diferentes com uma matriz e concepção de conhecimento que unifica o processo de estudo e de elaboração das teses. Na esteira da compreensão da existência de um mundo objetivo e de sujeitos cognoscíveis, a existência de uma realidade histórica irrefutável, colocamos a relação sujeito e objeto em um processo que favorece a produção do conhecimento. Apelar e reconhecer o rigoroso processo de apropriação, de reflexo da realidade em nosso pensamento, para poder não somente compreender o fenômeno mas também adentrar – muitas vezes, nas bordas – as máximas expressões de síntese da humanidade que estruturam os nexos e as relações que constituem o existente, o *ser*.