

JULIANA SCHENATO

**O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO HUMANA:
ELEMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA
ONTOLÓGICA DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Florianópolis
2010

JULIANA SCHENATO

**O CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO HUMANA:
ELEMENTOS PARA UMA PERSPECTIVA CRÍTICA
ONTOLÓGICA DO CURRÍCULO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Patricia Laura Torriglia

Florianópolis
2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus alunos, aos quais busquei ensinar a importância do conhecimento. A meus colegas professores, com os quais dividi o esforço e as angústias de ensinar e conhecer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente contribuíram e possibilitaram a realização deste estudo. De modo especial:

A minha mãe, Dalva, por sua voz tenra e cálida, que reanima as horas mais desconcertantes da vida, sempre apoiando a realização dos meus sonhos. A ela simplesmente agradeço por tudo.

Aos meus tios, Dione, Miguel, Lurdes, Irineu e Tercila, por sua dedicação fraternal que os faz muito mais que tios.

A minha amiga Raquel, por sua sensibilidade em encontrar diferentes formas de manifestar amizade e atenção.

A minha amiga Karin, por sua perfumada e carinhosa presença, sendo alento em todas as horas. Ao Clésio, professor e amigo, pela atenção e incentivo.

Aos meus amigos Angela, Gerso, Priscila, que ocupam um lugar muito especial em meu coração, por chegarem muito cedo em minha vida, e aumentarem, a cada dia, a soma de horas inesquecíveis, juntos;

Aos meus primos, Micheli, Diogo, Anabel e Ana Luiza, por suas sempre alegres e bonitas existências.

A minha orientadora, Professora, Doutora Patricia Laura Torriglia, pela delicadeza, atenção, compreensão sendo referência como professora e pesquisadora.

A todos os meus colegas do mestrado: Glademir, Julianas e Fernandas, Fabíola, Amália, Valéria, Fabiano, Érico, e em especial:

A Leyli, não apenas por sua arte de contar e encantar histórias, mas por agora fazer parte encantada da minha história.

A Joce, a quem tenho grande carinho, pelo apoio incondicional e entusiasta.

A Demétrio, pela amizade nesta jornada.

E, com grande afeto, a minha querida amiga Andréa, por tudo o que possa estar associado à palavra companheirismo;

Também quero agradecer imensamente aos meus “pequenos”, que ficaram na escola, e com suas vidas, por vezes tão injustiçadas, me ensinaram muito sobre coragem, educação, respeito, determinação, e

também, por me proporcionarem ensijos de ver a vida de um modo mais humano e, guiando meus anseios de conhecer...

As minhas colegas da Escola Municipal Prefeito Paulino Stédille – Coronel Vivida – Paraná, pelo trabalho coletivo, pela troca de experiências, pela amizade, pela ajuda motivacional, pelas trocas de hora atividade, pela demonstração de carinho, pelos exemplos de solidariedade.

À Nicole e Elisandra, que chegaram mais recentemente porém em momentos tão intensos que marcaram forte laço de cumplicidade. Para sempre serão lembradas.

Aos meus leais e adorados vizinhos, Cristiane, Eliane, Bhruno, Bhrendon e Luiz, por toda a disposição e alegria dispensadas.

Ao GEPOC e todos os seus membros, pelos debates, aulas e eventos, tão efetivos em minha aprendizagem.

Aos meus colegas tutores, que foram marcantes companhias em Florianópolis.

Aos professores da linha de Pesquisa Trabalho e Educação, que foram fundamentais em minha formação como pesquisadora iniciante. E em homenagem ao Professor Ari Paulo Jantesch (*in memoriam*) pela contribuição aos estudos desta linha.

À Capes, pelo apoio financeiro.

À UFSC pela oportunidade de desenvolver o trabalho.

Españoles:
el llanto es nuestro
y la tragedia también,
como el agua y el trueno de las nubes.
Se ha muerto un pueblo
pero no se ha muerto el hombre.
Porque aún existe el llanto,
el hombre está aquí en pie,
en pie con su congoja al hombro,
con su congoja antigua, original y eterna,
con su tesoro infinito
para comprar el misterio del mundo,
el silencio de los dioses
y el reino de la luz.
Toda la luz de la tierra
la verá un día el hombre
por la ventana de una lágrima...
Españoles,
españoles del éxodo y del llanto:
levantad la cabeza
y no me miréis con ceño
porque yo no soy el que canta la destrucción
sino la esperanza.

(El llanto es nuestro, León Felipe)

RESUMO

A presente dissertação tem como propósito principal analisar como o conhecimento se expressa no currículo escolar, reconhecendo o conhecimento que contribui para uma ampla formação humana. Inicialmente apresentamos uma explanação sobre as diferentes conceituações e perspectivas teóricas sobre o currículo, evidenciando as designações a ele indicadas, e, do mesmo modo, as implicações para o sistema educativo e a formação humana. Também objetivamos realizar um aprofundamento teórico dos elementos que constituem a gênese do conhecimento e sua importância na produção e reprodução do gênero humano, à luz dos pressupostos filosóficos, do materialismo histórico e da ontologia crítica. Optamos por esta abordagem metodológica e conceitual para desenvolver uma compreensão sobre as implicações do conhecimento na formação da subjetividade humana. E esses aspectos apresentam elementos importantes para que se entenda a relação entre a genericidade humana e individualidade, assim como as mediações que a educação realiza neste movimento imprescindível da reprodução e continuidade do ser social. Por fim, apontamos algumas análises da transmissão do conhecimento e suas repercussões, tanto na manutenção do *status quo*, no sistema capitalista, como também em princípios que indicam possibilidades de superação da fragmentação do conhecimento, no atual modelo de ensino e que consideramos imprescindíveis na construção de um projeto de emancipação humana. Destacamos as esferas superiores de objetivação humana, isto é, a Ciência, a Arte e a Filosofia, como essenciais para uma proposta curricular que pretenda elevar os níveis de conhecimento da vida cotidiana, a fim de obter uma consciência humana crítica e emancipadora.

Palavras-chave: currículo escolar, conhecimento, ontologia crítica.

ABSTRACT

This thesis aims at analyzing how knowledge is expressed in the school curriculum, recognizing the knowledge that contributes to a broad human development. First we present an explanation of the different conceptualizations and theoretical perspectives on the curriculum, showing the names given to him, and likewise, the implications for education and human development. We also aim to achieve a theoretical examination of the elements that constitute the genesis of knowledge and its importance in the production and reproduction of the human race, in light of philosophical, historical materialism and critical ontology. We chose this methodological and conceptual framework for developing an understanding of the implications of knowledge in the formation of human subjectivity. And these issues are important elements for understanding the relationship between mankind and individuality as well as mediations that education is doing in this crucial movement and continuity of the reproduction of social being. Finally, we point out some analysis of the transmission of knowledge and its impact on both the status quo, the capitalist system, but also in principles that indicate possibilities for overcoming the fragmentation of knowledge, the current model of education which we consider essential in building a project of human emancipation. We value the higher spheres of human objectification, ie, science, art and philosophy, as essential to a curriculum that intends to raise levels of knowledge of everyday life in order to obtain a critical human consciousness and empowering.

Keywords: Curriculum. Knowledge. Critical Ontology.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONHECIMENTO E CURRÍCULO ESCOLAR – ELEMENTOS CONSTITUINTES DA SUBJETIVIDADE HUMANA.....	25
2.1 O CONCEITO E GÊNESE DO CURRÍCULO	36
3 APROXIMAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO.....	49
3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O CONHECIMENTO	55
3.2 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA.....	64
3.3 O REFLEXO E O CONHECIMENTO.....	78
4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A TEORIA CRÍTICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES.....	91
4.1 A POSSIBILIDADE ONTOLÓGICA DE UMA TEORIA CRÍTICA.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIA	131

1 INTRODUÇÃO

O currículo abriga múltiplos elementos da organização escolar. Entre eles localizam-se o conhecimento, a cultura, a ciência, a linguagem, a história, os símbolos, os significados. Está associado a um conjunto de recursos que objetivam a passagem dos elementos constituídos no movimento social ao cotidiano escolar. Entendemos que a educação¹, em seu sentido *lato*, surge e se desenvolve com as complexificações do ser social, e em sua acepção mais estrita (sem perder esta dimensão mais ampla e essencial) está atrelada e atenta às demandas de seu tempo. Sua função existe em um movimento constante, que permite a apropriação dos conhecimentos da humanidade (TORRIGLIA, 1999, 2009).

1 Nos fundamentamos nas bases teóricas da ontologia crítica para desenvolver a compreensão sobre o fenômeno da educação. Entendemos assim, que o complexo educativo se constitui na relação entre o indivíduo e o gênero humano, e é pois, parte de um complexo ainda maior, o complexo do ser social. A concebemos como mediadora do processo histórico de desenvolvimento da humanidade e da formação da individualidade. O homem, diferentemente de outros animais, necessita da educação para poder se desenvolver e também apropriar-se das características próprias de seu gênero. De acordo com Leontiev (1978, p.267) “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Diante desta premissa, entendemos que a educação é especificamente um fenômeno social e ativo, que consiste em reproduzir a cada sujeito singular, de modo objetivo e intencional, a cultura e o patrimônio histórico produzido pela humanidade, e nas palavras do autor, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 1978, p.273). Dado o movimento da complexificação e ampliação do desenvolvimento histórico e social, o ato de transmitir as novas gerações os conhecimentos já adquiridos, supera as formas mais espontâneas e imediatas de apreensão dos conhecimentos, uma vez que se tornam mais complexos e superiores. Surge então, uma forma mais específica de se realizar essa transmissão, a educação escolar. Estabelece-se num ato intencional, o qual determina o ensino de certos conhecimentos e visa desenvolver certas aptidões. A educação, desde sua origem, tem a tarefa de conservar o conhecimento objetivo da realidade e transmiti-lo, para dar continuidade ao processo evolutivo, ao mesmo tempo que possui a função de ampliar essa forma de conhecer a realidade. É imprescindível seu papel no processo de generalização dos conceitos bem como no processo de apropriação e objetivação humana. É neste sentido que a educação é um processo sócio-histórico de apropriação e surge de uma necessidade de auto-construção humana, de desenvolver as capacidades psíquicas do homem fundamentais para o desenvolvimento e enriquecimento do gênero humano. Por essa base, a educação tem papel significativo no processo de transformação da realidade e de futuras objetivações, constituindo-se num sistema que “assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador em todas as manifestações de vida humana” (LEONTIEV, 1978, p. 284). Paralelamente, o processo educativo, ocorre num determinado momento histórico-social, e atende as especificidades de seu tempo. Numa sociedade capitalista, está subordinado à divisão de classes e à valorização do capital, atendendo especificamente as suas demandas. (essas categorias serão melhor analisadas no segundo capítulo deste trabalho).

O debate teórico acerca da transmissão do conhecimento, no âmbito da educação escolar, é amplamente discutido e sofre influência de diferentes áreas de estudos, entre elas destacam-se a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a História. Em razão de sua importância, nossa preocupação consiste mais especificamente com a forma em que o conhecimento se expressa no currículo escolar contemporâneo. Consideramos significativa abordar esta temática devido a sua importância na formação da subjetividade dos indivíduos na atualidade, o que conseqüentemente implica na maneira com que os sujeitos produzem e reproduzem suas próprias vidas e o meio social em que vivem. E ainda por nos conceder um conjunto de meios que auxiliam a reflexão sobre as concepções teóricas que orientam as perspectivas curriculares.

As observações e ponderações feitas sobre o que é o conhecimento e o ser social intentam aprofundar o entendimento da relação entre o conhecimento e a sociedade, entre o ser e o pensar, e uma concepção de currículo escolar. Estas questões são fundamentais para pensar uma educação emancipadora do indivíduo e que se radicam na ontologia crítica do ser social.

Dedicamos-nos a estudar as questões que atravessam o eixo da produção do conhecimento e o currículo escolar, frente às contradições da sociedade capitalista. A educação escolar² contempla a transmissão do conhecimento histórico através das mediações pedagógicas e didáticas. O currículo escolar é uma das mediações do processo de apropriação do conhecimento.

2 Para elucidar a especificidade da educação escolar, trazemos duas passagens em que Leontiev e Luria, em que os autores destacam os aspectos específicos da sala de aula: Primeira: “ O processo de educação escolar é qualitativamente diferente do processo de educação em sentido amplo. Na escola a criança está diante de uma tarefa particular: entender as bases dos estudos científicos, ou seja, um sistema de concepções científicas. (LEONTIEV; LURIA apud STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 163). Segunda: Durante o processo de educação escolar a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos, mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimentos das relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas, novas para ela, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social [...] são agora deslocadas para o novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda. Durante o desenvolvimento da consciência da criança o entendimento das bases de um sistema científico de conceitos assume agora a direção do processo.” (LEONTIEV; LURIA apud STEINER; SOUBERMAN, 2007, p. 163). Trechos retirados do posfácio do livro: VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Partimos da concepção pela qual os indivíduos apropriam-se do conhecimento por intermédio das suas relações com a totalidade social em que vivem. O ato de apropriar-se do conhecimento ocorre em duas esferas, ou seja, tanto na esfera da vida cotidiana, como através das esferas superiores de objetivação humana. A segunda esfera refere-se à Ciência, à Arte e à Filosofia. Essa diferenciação, a nosso ver, indica a função precípua da educação escolar, a da transmissão do conhecimento elaborado, o qual tem sua expressão mais significativa no conhecimento científico, artístico, histórico e filosófico. Trata-se da reprodução do patrimônio cultural da humanidade, assim como a história da sociedade e da produção do conhecimento para todo indivíduo, por meio do processo educativo. Entendemos que esta é a base teórica fundamental para uma teoria curricular.

Queremos enfatizar que a continuidade do processo histórico de reprodução social se realiza pela transmissão do conhecimento acumulado. Nos primórdios da humanidade, o ato de apropriar-se do saber acumulado coincidia com o fato de se estar vivo e de desenvolver as atividades laborais. Trata-se de produzir em cada indivíduo singular, os conhecimentos e bens culturais construídos pelas gerações passadas, para que se possa dar continuidade ao processo de desenvolvimento social. O ser social possui a capacidade de evoluir através dos processos de objetivações cada vez mais superiores, produzindo novos conhecimentos sobre a realidade. Dado esse movimento, constitui-se o patrimônio cultural da humanidade, que é produzido histórica e coletivamente. Na medida em que o saber acumulado sobre a realidade se amplia surge a necessidade de uma educação *stricto sensu*. Assim, a educação escolar lentamente vai se transformando na forma predominante de transmissão do conhecimento elaborado.

Notamos que no decorrer do processo contraditório do desenvolvimento histórico, como assevera Duarte (2008, p. 5), “o gênero humano tem se enriquecido, isto é, tem adquirido forças, faculdades e necessidades qualitativamente superiores, que se incorporam ao que poderíamos chamar a essência historicamente construída pela humanidade”. No entanto, se olharmos com atenção, perceberemos que este processo se realiza de forma heterogênea, uma vez que “em decorrência das relações alienadas, essas novas forças, faculdades e necessidades não se efetivem na vida da maioria dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p. 5).

Na sociedade capitalista a educação escolar representa uma das formas mais expressivas da atividade educativa. Mediante os projetos pedagógicos legitima a disputa hegemônica entre as classes antagônicas.

De um lado a classe que detém a propriedade privada dos meios de produção e de outro a classe trabalhadora. O conhecimento elaborado e acumulado no processo histórico, na medida em que é uma construção coletiva da humanidade, torna-se necessário ser apropriado por todos os indivíduos singulares, para que se possa dar continuidade ao processo histórico e ao processo de humanização. Sendo assim, consideramos importante analisar o que tem sido omitido às classes dominadas, no que se refere ao campo do currículo escolar.

Compreendemos que emancipação humana transcende os limites da apropriação do conhecimento transmitido na escola, pois está associado às condições objetivas e concretas de apropriação das produções do gênero humano por todos os indivíduos. Em outras palavras, a emancipação humana não está apenas associada à apropriação do conhecimento elaborado, implica também em uma transformação social que modifique drasticamente o modo de sociabilidade atual. Nessa direção, considera-se necessário reconhecer quais são as formas do capital que suprimem a ascensão de todos os indivíduos a condição de sujeitos emancipados, livres. De acordo com Duarte (2008, p. 5), é preciso identificar, mesmo que tenha originado sob as condições alienadas das relações sociais, “o que deva ser preservado por uma sociedade socialista e elevado a um nível superior de desenvolvimento”.

Para tanto, entendemos que o ensino do conhecimento elaborado permite a apropriação da realidade de forma objetiva, que leve à ascensão das formas abstratas de compreensão a um concreto pensado, que passe das noções particulares para os aspectos gerais, universais. Por conseguinte, o ensino das ciências deve superar as meras experiências imediatas, fragmentadas da realidade, consiste em uma forma de apropriação que possa captar o movimento/dinâmica do real e as contradições históricas da totalidade.

Mediante os processos pedagógicos e educativos, o currículo escolar como mediação da transmissão do conhecimento contempla a seleção dos conhecimentos a serem ensinados, assim como sua organização e distribuição. Tendo esta função e responsabilidade, a seleção e organização curricular constituem parte da reprodução da estrutura social, uma vez que compreendem as determinações históricas, políticas, econômicas e sociais. Tanto como elementos que as caracterizam como sendo estes os elementos dos conhecimentos a serem transmitidos.

O pensamento pedagógico contemporâneo, que fundamenta as perspectivas curriculares, caracteriza-se, de acordo com Duarte (2008, p.

1), “pela hegemonia de pedagogias relativistas, com destaque para o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a teoria do professor reflexivo e o multiculturalismo”. O arcabouço ideológico dessas tendências tem-se configurado com a visão de mundo da pós-modernidade. Esse discurso permeia as normatizações no campo educacional incorporando-se às políticas públicas, diretrizes curriculares, métodos didáticos, concepções e ações pedagógicas.

O ensino por “competências”, a “sociedade do conhecimento”, o “aprender a aprender”, postulam uma formação em geral esvaziada de conhecimento científico e a-histórica, pois priorizam os elementos operacionais e de habilidades da atividade humana, e sendo assim fortalecem a dualidade estrutural de formação: uma para “pensar” e outra formação para “fazer”. Assim predomina na escola pública os aspectos instrumentais, sendo considerados como suficientes para a realização da atividade laboral e ingresso ao mercado de trabalho, em detrimento de aspectos que visem uma formação humana mais ampla, a qual exige o desenvolvimento das funções psíquicas superiores³.

Diante do exposto, entendemos que as perspectivas teóricas curriculares contemporâneas (a pedagogia das “competências”, “sociedade do conhecimento”, o “aprender a aprender”) manifestam um tipo de conhecimento e, portanto uma produção de conhecimento que obstaculiza e limita o favorecimento de uma formação humana. Cabe destacar que em geral todas as concepções têm uma ontologia, desse modo, as perspectivas curriculares também têm uma ontologia que as define. Neste sentido, nos preocupamos em questionar quais as implicações/consequências sociais de uma formação humana escolar em uma perspectiva relativista e em uma perspectiva crítica ontológica? Que teoria considera imprescindível uma formação humana além de seus aspectos meramente instrumentais, isto é, voltada apenas para o mercado de trabalho? Que tipo de conhecimento está inerente a essa teoria?

Como pressuposto, assinalamos que as concepções teórico-metodológicas contemporâneas (, que fundamentam os métodos e propostas curriculares, se apresentam em conformidade com as tendências neoliberais e pós-modernas. Tais tendências negam o acesso ao conhecimento objetivo, às esferas superiores de objetivação humana

3 As funções psíquicas superiores de acordo com Vigotski (2007) correspondem à: percepção, memória, linguagem, pensamento, generalização, abstração, atenção e imaginação. Para melhor aprofundamento ver: VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

e as múltiplas determinações do real, pois possuem a finalidade de adequarem-se às necessidades impostas pelo capital.

Portanto, entendemos que as teorias relativistas estão permeadas de diferentes orientações filosóficas (idealismo, pragmatismo, multiculturalismo, neoprodutivismo, entre outras), em que a apreensão do conhecimento do que é o mundo está no plano ideal do homem, como verdade absoluta e imutável, e não no conhecimento do mundo como ele é de fato, do mundo real, com suas transformações e movimentações.

Não nos cabe duvidar que as conseqüências de uma formação humana pautada em uma perspectiva relativista reificam uma sociedade fundada na desigualdade natural entre os homens, sustentando as desigualdades sociais e a naturalização das condições existentes nesta sociabilidade. Em outra direção, as conseqüências sociais de uma formação humana na perspectiva ontológica permitem a possibilidade de transformação social e a emancipação humana pela apropriação do patrimônio cultural da humanidade. Esta apropriação sempre pensada em direção de outra e nova sociabilidade, em que a perspectiva crítica ontológica, ao permitir compreender os nexos e as estruturas que sustentam a sociabilidade do capital, estaria favorecendo a compreensão mais apurada e profunda para pensar ações de intervenção e transformação.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é o de compreender e explicar que tipo de conhecimento sustenta uma concepção de currículo que se proponha crítica ao capital. Para isso buscamos identificar as diferentes orientações teóricas em relação às concepções curriculares, assim como analisar quais são as implicações do conhecimento no processo de formação da consciência humana. E de modo mais específico a importância do currículo para a formação humana.

A presente pesquisa é um estudo teórico. Para tal fim, nos auxiliamos no estudo dos conceitos e fundamentos da ontologia crítica. Para Marx, a apreensão da realidade se dá por meio de abstrações realizadas no pensamento, é decompor o todo em partes, e pela análise e abstrações recompor o conhecimento da realidade, percorrendo o caminho de volta, que ascende do abstrato ao concreto pensado. Como bem sintetiza o autor,

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como

ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1999, p. 40).

Acrescenta-se ainda que o método materialista histórico parte do *“todo para as partes e das partes para o todo”*, buscando compreender as determinações históricas e as diversas relações que constituem a lógica do movimento do real, objetivando a síntese enriquecida da totalidade. Assim, objetivamos realizar uma reflexão mais apurada dos referenciais teóricos, centrando a atenção sobre como o conhecimento e o currículo escolar se expressam no modelo sócio-econômico atual e qual a possibilidade de uma intervenção prática que se oponha a essa determinação. A leitura crítica sobre a gênese do conhecimento, sobre o currículo na atual conjuntura e a formação da consciência humana, implicou um diálogo constante com o material bibliográfico permitindo indagar, explorar, refletir e propor novas direções.

As leituras realizadas no decorrer da pesquisa, permitiram visualizar que ao longo da história e concomitante à atual conjuntura, o esfacelamento do conhecimento elaborado expresso na organização curricular, objetiva a formação escolar associada à demanda do contexto sócio-econômico em desenvolvimento. Talvez, e a partir dessa afirmação, caiba a pergunta se esta conexão do currículo com a esfera da economia seria onde se radica um dos problemas desse esfacelamento do conhecimento? Ou, como hoje mais que nunca, a lógica mercantil, que coloca em uma situação restrita e limitada ao conceito de economia, ingressa em todas as esferas decidindo e orientando as demandas do capital.

Tais fatos indicam a necessidade de uma análise objetiva das implicações para a formação da individualidade nas diferentes perspectivas que orientam a organização curricular, uma vez que o currículo expressa as escolhas tomadas frente às determinações concretas de políticas inseridas em uma realidade social e econômica específica.

Sob este ângulo a organização curricular fundamenta-se na orientação das políticas que, na atualidade, se expressam como neoliberais⁴, sendo funcionais para o favorecimento de uma

4 O ajuste das políticas neoliberais surge no Brasil devido a necessidade de redefinição do Estado nacional, provocada pela abertura econômica da globalização e coincide com a posse de Fernando Collor (1990) na presidência. A denominação neoliberal para as reformas do sistema capitalista significa a retomada dos preceitos do liberalismo clássico de Adam Smith e foi apontada por Friedrich Hayek. Representa o “fim do capitalismo industrial

ausência/presença: presença para poucos, do conhecimento elaborado histórica social e culturalmente desenvolvido pelo conjunto dos homens e para a maioria, uma presença do conhecimento de cunho pragmatista e tópico vinculado ao utilitarismo imediato da prática cotidiana.

Podemos constatar, com a afirmação anterior, que ela expressa as mediações de uma contradição maior entre capital e trabalho, que denota em sua essência a fragmentação e a separação das esferas integradas das relações e dos sujeitos, mostrando esferas isoladas, capazes ou susceptíveis de serem articuladas. Assim, optamos por realizar este trabalho dada a importância do currículo na formação da individualidade humana como um objeto de estudo que também expressam essas contradições nesta sociabilidade. Analisar os nexos, sua constituição e organização e inferir sobre elementos que possam contribuir na formação da individualidade em uma perspectiva crítica ontológica do ser social, pode enriquecer e apurar a compreensão e a defesa não somente de um tipo de conhecimento, senão que sem essa transmissão e apropriação se tornam muito difíceis os processos emancipatórios.

No processo de busca e de explicação sobre o objeto escolhido, organizamos o trabalho em três capítulos. No segundo capítulo abordamos o como se constituiu o conceito sobre o currículo escolar e, nesse processo histórico, como se definem as atribuições a ele referidas, assim como suas implicações no sistema educativo e na formação humana. No terceiro capítulo aprofundamos os elementos que constituem a gênese do conhecimento e sua importância na produção e reprodução do gênero humano. Esta abordagem nos interessou já que as repercussões do conhecimento, na formação da subjetividade humana, nos dariam elementos mais extensivos para compreender a relação entre a genericidade humana e a individualidade, e as mediações que a educação realiza neste movimento imprescindível da reprodução e da continuidade do ser.

na sua fase monopolista de expansão associacionista em escala internacional e o advento do capitalismo, ainda monopolista, pós-industrial, de hegemonia financeira e de globalização em escala transnacional (CASTANHO, 2003, p.27-28). Concomitantemente ocorrem profundas reformas das políticas públicas de Estado na América Latina, tendo em seu horizonte o receituário neoliberal, o qual propõem “a descentralização, privatização, e desconcentração das funções do Estado, transferindo suas responsabilidades para instâncias e jurisdições estaduais e municipais e para a própria sociedade. Este modelo neoliberal defende um Estado pequeno, ágil e eficiente, que preste serviço de saúde, educação, defesa, segurança e justiça, racionando os recursos públicos. Enfim um Estado desregulado, organizado por um número reduzido de organismos descentralizados que enfatizem a eficiência” (RODRÍGUEZ, 2003, p.219). No campo educacional as repercussões deste ideário caracterizam-se pela oferta de oportunidades para todos de acesso a uma educação pública de qualidade, com equidade e eficiência, reforçando a necessidade de adequação as demandas do mercado de trabalho.

No quarto capítulo apontamos algumas análises da transmissão do conhecimento, tanto suas implicações no sistema capitalista, na manutenção do *status quo*, como também elementos que, os quais fundamentados nas concepções teóricas abordadas neste estudo, nos indicam possibilidades de superação dos limites do modelo atual, questão imprescindível na construção de um projeto de emancipação humana. Para tal fim, apresentamos algumas considerações realizadas por Michael Apple sobre a esfera econômica e a hegemonia capitalista, em que o autor realiza uma análise da mediação do conhecimento transmitido no ensino escolar assim como suas implicações na formação dos sujeitos. Analisando as relações sociais e a escola, Apple é o autor que ganha maior expressão por se dedicar com mais intensidade à questão da reprodução cultural dominante, questionando a função do currículo escolar como mera transmissão de conhecimentos. Nesse sentido, indica que a escola articula os interesses do sistema capitalista.

E por último, apresentaremos algumas considerações sobre o objeto de pesquisa e implicações do conhecimento incorporado no currículo escolar na formação humana, com base nas leituras e análises desenvolvidas ao longo deste trabalho.

2 CONHECIMENTO E CURRÍCULO ESCOLAR – ELEMENTOS CONSTITUINTES DA SUBJETIVIDADE HUMANA

No âmbito da educação escolar, as perspectivas curriculares configuram um campo de estudos específico: o da transmissão do conhecimento. De modo geral, sugerem as diretrizes e normatizações da prática educativa e implicam diretamente na formação escolar dos indivíduos. Inúmeros pesquisadores têm discutido sobre questões referentes ao assunto, em especial, sobre a função da escola na transmissão cultural e suas escolhas educacionais. Este complexo da educação, que compreende, entre outros aspectos, as relações entre o conhecimento e o currículo escolar, se constitui no movimento histórico e social, possuindo em sua forma de organização as características das determinações econômicas e político-sociais do momento em que se encontra.

Como sabemos, a lógica e a estrutura de funcionamento da atual sociabilidade estão orientadas pelo processo de contradições entre trabalho e capital. Ao longo de sua expansão, o capitalismo apresenta mudanças no sistema produtivo à medida que incorpora novos conhecimentos e tecnologias no aprimoramento da produção de bens materiais, acarretando modificações, tanto na organização do trabalho e respectiva divisão, como nas múltiplas relações entre os sujeitos e suas atividades.

Não é novidade que o processo de trabalho, nos dias presentes, representa uma esfera muito ampla de debates, isto porque é a “categoria fundante do ser social” e também propulsor de todo o desenvolvimento humano e do conjunto das relações sociais. Sabemos que é necessário analisar o processo de mudanças sociais na forma do capitalismo contemporâneo, para que seja possível compreender como se fundamenta a organização das estruturas do trabalho, da política, das classes, da economia e da educação, bem como debater sobre as implicações na relação da transmissão do conhecimento no ensino escolar.

Cientes de nossas limitações em relação à amplitude da temática escolhida, consideramos necessário apresentar breves considerações de como o trabalho se apresenta nesta sociabilidade para distingui-lo de seu sentido genérico⁵. Como bem destaca Lukács:

5 No próximo capítulo deste estudo apresentaremos melhor o trabalho como categoria fundante do ser social, isto é, de acordo com Lukács, a forma originária das relações sociais. Por esse motivo, considera-se importante analisar o trabalho em seu sentido genérico, uma vez

Considerando que nos ocupamos do complexo concreto da sociabilidade como forma de ser, poder-se-ia legitimamente perguntar porque, ao tratar deste complexo, colocamos o acento exatamente no trabalho e lhe atribuímos um lugar tão privilegiado no processo e no salto da gênese do ser social. A resposta, em termos ontológicos, é mais simples do que possa parecer à primeira vista: todas as outras categorias desta forma de ser têm já, essencialmente, um caráter social; suas propriedades e seus modos de operar somente se desdobram no ser social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma interrelação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica [utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, interrelação que pode até estar situada em pontos determinados da série a que nos referimos, mas antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social. (LUKÁCS, 1984, p. 2)

Complementando essa compreensão, para Marx o trabalho dos indivíduos é uma atividade social que busca a satisfação das necessidades humanas. O autor destaca que o trabalho pode variar entre duas formas⁶:

que ele contém a síntese das determinações, ou também, a essência de todos os fenômenos sociais.

6 Para Marx, em O capital, livro 1, v. 1, o processo de trabalho é uma atividade de um determinado tipo que visa um determinado objetivo. A fim de explicar a divisão social do trabalho, que é histórica e socialmente determinada, o autor mostra que em seus aspectos diferentes o trabalho pode se apresentar simples ou complexo. Para melhor definir, o **trabalho simples** se caracteriza como “dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo” (MARX, 2008b, p. 66). Já o **trabalho complexo** se caracteriza como qualificado “vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples (MARX, 2008b, p. 66). Assim sendo, o trabalho simples/complexo produz valores de uso, e como produtor de valor de uso é também **trabalho concreto** ou **trabalho útil**. Neste sentido se considera seus aspectos qualitativos, isto é, sua capacidade de produzir um valor de uso. À medida que o trabalho simples ao produzir um valor de uso também produz valor, o trabalho simples é também **trabalho abstrato**, isto é, considerado em seus aspectos quantitativos, os quais servem de parâmetro para comparar e

Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. [...] Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples potenciado ou, antes, multiplicado, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples. (MARX, 2008b, p. 66)

O trabalho simples se distingue por sua qualidade imanente à realização de uma atividade adequada a um fim, “dispêndio de força física”. Nesta forma não requer muito mais do que isso, sendo possível que “todo homem comum, sem educação especial” possa fazê-la. Neste ponto, não estamos ignorando todo o processo evolutivo do gênero humano, mediante sistemas complexos do movimento dialético social, trazendo consigo heranças biológicas que darão forma ao organismo humano. Os modos de fazer, pensar e organizar as coisas são apreendidos espontaneamente na vida cotidiana. Com isso compreende-se, desde logo, que o trabalho simples se define pelo gasto de esforço físico, sem necessidade do uso de aptidões mais elaboradas ou específicas. No sentido contrário, o trabalho complexo requer o uso da força humana em um nível mais elevado, pois envolve capacidades e conhecimentos alcançados com maiores esforços de abstração.

medir a dispêndio da força de trabalho. Vejamos a passagem de Marx, no capítulo sobre a mercadoria, em que esclarece o duplo sentido do trabalho: “Ao desaparecer o caráter útil dos produtos de trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o **trabalho humano abstrato** (MARX, 2008b, p. 60)”. Podemos associar que o duplo caráter do trabalho apresenta-se no trabalho concreto como valor de uso, e no trabalho abstrato associa-se ao valor de troca. Para concluir, o conceito de trabalho abstrato está relacionado com a medida quantitativa do valor, de acordo com BOTTOMORE (p.386) “o conceito de trabalho abstrato não é uma generalização intelectual, mas o reflexo, no pensamento, de um processo social real: o processo de trabalho, que, no capitalismo, é permeado em todos os seus momentos pelas relações entre as mercadorias. Como “o trabalho abstrato é a propriedade adquirida pelo trabalho humano dirigido para a produção de mercadorias” (Skaikh, 1981: 273), então o trabalho na produção de mercadorias “é ao mesmo tempo concreto e abstrato, desde o começo” (1981: 274). Mais uma vez, a implicação aqui é a de que os coeficientes de trabalho incorporados podem ser calculados apenas pelo exame do processo de produção capitalista e que isso é o que se entende por valor. Mais ainda, Skaikh distingue o tempo total de trabalho efetivo despendido em determinadas condições de produção, que define o valor total do produto, o valor social unitário da mercadoria, e, portanto, seu preço regulador; e o tempo total necessário à satisfação da necessidade social expressa, o qual especifica a relação entre o preço regulador e o mercado (1981: 267-278)”.

Com seus conceitos Marx pretende examinar a forma de trabalho característica do sistema capitalista. O trabalho humano realizador dos bens materiais é produtor de valores de uso e nesta sociabilidade torna-se produtor de valor. Ou seja, enquanto trabalho simples produz um valor de uso para a satisfação das necessidades. Enquanto trabalho complexo produz o valor. O trabalho complexo, de acordo com o autor, nada mais é do que o “trabalho simples potenciado”, de modo que uma mercadoria pode conter uma quantidade múltipla de trabalho simples, quando comparada ao tempo de trabalho empregado em sua realização.

No sentido exposto, o trabalho é sempre a medida para se determinar o valor de uma mercadoria. O que ocorre no capitalismo, segundo o autor, é uma redução do trabalho complexo ao trabalho simples. Vejamos a citação:

Por mais qualificado que seja o trabalho que gera a mercadoria, seu valor a equipara ao produto do trabalho simples e representa, por isso, uma determinada quantidade de trabalho simples. As diferentes proporções em que as diversas espécies de trabalho se reduzem a trabalho simples, como sua unidade de medida, são fixadas por um processo social que se desenrola sem dele terem consciência os produtores, parecendo-lhes, por isso, estabelecidas pelo costume. (MARX, 2008b, p. 66)

Com esta breve explanação sobre o duplo caráter do trabalho, gostaríamos de ressaltar que esta compreensão é importante para entender a influência da economia política no sistema educativo. Como os diferentes complexos que conformam a totalidade social se relacionam e se determinam mantendo cada um deles sua especificidade. Mas, o que nos importa aqui é como uma compreensão da esfera da economia, em seu sentido amplo, e não meramente como “mercado”, vai influir nos processos de apropriação e de conhecimento do mundo objetivo.

Nesse sentido, consideramos de grande valia articular a intrínseca relação do conhecimento presente no currículo, de maneira geral, e especificamente o currículo escolar e os processos de trabalho. Acreditamos que esses elementos nos dão as bases para entender a divisão e os processos de mudanças do trabalho no modelo sócio-econômico e a produção de conhecimento e de determinados conhecimentos que farão parte e serão incluídos nos currículos mediante

as escolhas e as decisões de projetos políticos-educacionais. Para explicitar melhor a forma do trabalho na lógica do capital, Neves e Pronko (2008), fundamentadas em Marx, nos ajudam a compreender que o trabalho, como produtor de mercadorias,

[...] mantém sua característica geral qualitativa de “atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho” (MARX, 1988 p. 202), ou seja, de trabalho concreto ou trabalho útil, e adiciona uma nova dimensão quantitativa, de trabalho abstrato, ou seja, de dispêndio de trabalho humano em geral que cria valor. (NEVES; PRONKO, 2008, p. 22)

De acordo com as autoras, o trabalho simples e o trabalho complexo, no decorrer dos últimos anos, se complexificaram e sofreram novas configurações devido à contínua necessidade do aumento da produtividade ou, mais especificamente, da força de trabalho nas linhas de produção e, conseqüentemente, a necessária conformidade ético-política, afetando as relações sociais. Para elas, à medida que ocorre o processo de aprimoramento e emprego da ciência no sistema produtivo, ao longo do século XX, o capitalismo apresenta novas exigências e requer “alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 23) em sua dupla condição, simples e complexo.

Essa complexificação dos processos de trabalho que não pode se pensar independente da constante expansão do capital, como bem assinalou Marx no século XIX, nos permite (e acompanhando esse movimento) compreender como o conhecimento passa a ser elemento importante na organização do ensino escolar, principalmente por estar vinculado à esfera da formação técnico-científica. Entendemos também que esta relação responde à necessidade de adequação da formação escolar dos sujeitos como uma maneira de capacitar a força de trabalho com as necessidades da lógica do capital. Para tanto, a forma de estruturação deste modelo sócioeconômico representa e consolida os fundamentos teóricos e filosóficos que orientam a sua constituição. Estes fundamentos teórico-filosóficos, na atual sociabilidade, se caracterizam pelo movimento da chamada “agenda pós-moderna”⁷, uma

7 Moraes (2004, p. 341) esclarece sobre o significado do termo agenda pós-moderna “Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno adquiriu tamanha abrangência que se transformou em um “conceito guarda-chuva”, um tipo de *catch all category*, mais

intensa e variada mistura de concepções que vai outorgando sentidos às práticas sociais, especialmente caracterizadas por um esvaziamento de “sentido” e de uma concepção de razão, um tipo de racionalidade incapaz de “[...] construir sistema de pensamento, de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política” (MORAES, 2004, p. 341).

Assim, a forma de produzir a vida material e simbólica da existência e da produção do conhecimento acompanha o espírito da época e amolda-se aos valores e práticas disseminados pelas tendências atuais. Por exemplo, a compreensão do mundo se apoia em perspectivas que salientam e centralizam o local e, em contraposição, relega a preocupação com as questões mais globais. A realidade aparece então, como um conjunto de relações diferenciadas, que articula a fragmentação dos sujeitos, entre outras tantas “fragmentações”.

Seguindo esta lógica, a pós-modernidade limita-se a compreender o mundo de forma fragmentada, exacerbando a ênfase em perspectivas culturais, regionais, isto é, de uma perspectiva da particularidade em detrimento de uma perspectiva da totalidade. De imediato podemos perceber que estas teses negam a perspectiva histórica da realidade, principalmente por questionar a verdade e o real, colocando em questão seu caráter objetivo. O conhecimento é sempre um ponto de vista individual, de um grupo, ou de uma cultura. Por isso não pode ser objetivo, tem sempre um caráter relativo e subjetivista. Para Duayer o realismo empírico “aparenta neutralidade ontológica, e, nessa fictícia recusa a falar do mundo como ele é, toma-o como tal como ele se apresenta de imediato, atitude que contorna a 'contingência das questões existenciais' e reforça dogmaticamente o *status quo* conceitual, epistêmico e social” (DUAYER apud MORAES, 2007, p. 2).

propriamente uma “agenda”, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais a filosóficas, político-sociais e educacionais” (MORAES, 2004, p. 341). Para a autora “O sufixo “pós”, neste caso, indica uma inversão de sinais e símbolos, uma negação muitas vezes grosseira e caricata daquele momento da história e de suas práticas teóricas, políticas e culturais. Nessa inversão, a agenda...coloca sob suspeita a confiança do Esclarecimento em uma razão capaz de elaborar normas, construir sistemas de pensamento e de ação e da habilidade racional de planejar de forma duradoura a ordem social e política. Questiona o sentido de uma racionalidade que se proclama fonte do progresso do saber e da sociedade, racionalidade vista como locus privilegiado da verdade e do conhecimento objetivo e sistemático. Critica a representação e a idéia de que a teoria espelha a realidade, bem como a linguagem como meio transparente para “idéias claras e distintas”. Denuncia a falência do processo de modernização que, longe de cumprir suas promessas de progresso e emancipação, tornou-se força opressora sobre mulheres e homens, dominou a natureza, produziu sofrimento e miséria. Desconfia do humanismo, acusa a arrogância das grandes narrativas e sua pretensão a uma unidade onisciente”.

Podemos identificar sérias implicações do pensamento pós-moderno no campo da economia, da política, do conhecimento, de modo que a educação está intrinsecamente relacionada às reivindicações do mercado, “afinal, é preciso preparar cidadãos para a economia do conhecimento, do ocultamento da face fortemente excludente do consenso, das maneiras efetivas de dominação e da exclusão” (MORAES, 2004, p. 315). Essa constatação indica as formas de como o capital remonta os meios de conservação do sistema dominante, o que coloca em questão o sentido do conhecimento, aliás, de um tipo de conhecimento, neste cenário.

Segundo Medeiros (2005), os preceitos que caracterizam a pós-modernidade, e a uma visão de mundo comum, especialmente regido pela visão liberal-conservadora, levando em conta suas diversas configurações, fundamentam-se em três princípios básicos:

1) o princípio do *atomismo social*, que caracteriza a sociedade como um objeto constituído por uma simples agregação de indivíduos; 2) o princípio de *naturalização do capital*, que se refere ao entendimento que suas estruturas sociais existentes são efetivamente imutáveis; e 3) o princípio de *proferimento abstrato de valores emancipatórios*, que caracteriza a descrição dos valores como entidades absolutamente subjetivas, descoladas da realidade social. (MEDEIROS, 2005, p. 6)

Nestas circunstâncias, estes três princípios salientados pelo autor, permeiam, a partir de nosso entendimento, as modificações que compõem o novo cenário das estruturas sociais refletem na organização do processo de trabalho, no sistema educacional, e também colocam em questão a possibilidade do conhecimento do mundo objetivo. Envolvem, no caso mais específico da organização curricular, a discussão sobre os critérios de seleção curricular e a visão acerca da veracidade científica. A pós-modernidade demonstra sua incredulidade nos “metarelatos” e na contracorrente à asserção aos “jogos de linguagem”, a realidade não é percebida tal como ela é, mas sim, mediante os relatos linguísticos sobre o que ela deveria ser. A legitimação do conhecimento só pode surgir, neste caso, da prática da linguagem e em forma de pequenos relatos. Sendo assim, é fundamental chegar ao consenso, isto é, fazer parecer universal, um ponto de vista particular, local, regional. O que Torriglia (2010, p. 13) chama de “constantes inversões ontológicas que colocam

em perigo a essencialidade do mundo objetivo e da possibilidade de conhecê-lo”. E nessa linha de pensamento, percebemos que estas inversões restringem a possibilidade de apropriação de um conhecimento universal a partir da perspectiva da totalidade, da construção histórica. Moraes aponta que, neste contexto,

O conhecimento [...] é hierarquizado por sua utilidade (MORAES, 2004a) e identificado com o vocabulário da prática. Tal atitude, embora periférica, é extremamente eficaz dado seu acentuado operacionalismo e as teorias que são construídas sobre esta base justificam-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental. (MORAES, 2007, p. 6)

Compreendemos que a própria negação das metanarrativas sugere a negação da razão, isto é, impede-se um conhecimento mais preciso e toda a consciência racional, que limita a compreensão dos fatos presentes e passados. Neste sentido, o conhecimento não é neutro, pois o conceito tem uma “suposta” certeza dos fatos, isto é, um consenso que representa a realidade como um “relato” dos fatos ou acontecimentos. Percebemos que a ênfase dessa perspectiva está correlata a um subjetivismo que se interessa pelo caráter imediatista do conhecimento, colocando o sujeito como o ser que compreende a realidade criando o seu próprio mundo por meio de “jogos de linguagem”. Este recurso isola o sujeito de um conhecimento mais cuidadoso, mais investigativo, mais elaborado, e ignora as múltiplas determinações. Ou seja, não está comprometido com a “essência” do objeto, muito menos com o seu caráter universal.

Faz-se mister compreender como esta tendência – de ignorar as múltiplas determinações – vem se manifestando no campo da educação para poder melhor compreender o currículo escolar. Cabe destacar que as crescentes modificações nos processos de produção se manifestaram – sempre pensando em processo histórico – com maior intensidade no final da década de 1980 e início de 1990, no mundo todo. Assinalaram a transposição do modelo fordista de organização dos modos de produção do trabalho, por um modelo que se convencionou de chamar toyotista – com todas as variáveis e transições contraditórias que este movimento tem. Colocou-se em evidência a superação da rigidez fordista para a flexibilidade do modelo japonês e concomitante, as tradicionais formas de conhecimento que compunham o modelo vigente de educação,

passaram a não corresponder as novas demandas e, nesse sentido, foi necessário um ideário que correspondesse às novas necessidades do percurso capital, que exigia, entre outros “pedidos”, levar em conta a ampliação das informações, competências, competitividade. Assim, no novo projeto de educação, de acordo com Moraes (2007, p. 3), não basta apenas educar,

[...] é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências”, no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão.

Observamos que este ideário de educação coincide, em alguns aspectos, com o ideário pós-moderno. No que se refere à demanda de “competências” entendemos que são “capacidades, aptidões” para pôr em movimento ou fazer uso de um conhecimento. As referências teóricas – metanarrativas – não são mais adequadas, pois o que provoca interesse para a realização do trabalho é a “utilidade” do conhecimento, e não a posse do conhecimento. Associamos este caráter de “utilidade” à desconstrução teórica acerca da necessidade histórica de compreensão da realidade, o que, a nosso ver, é atividade precípua da educação escolar. Em uma concepção pragmatista, representada pelo filósofo Richard Rorty, justifica-se o critério da utilidade para verificar aquilo que possui serventia à atividade humana, “há que romper as fronteiras entre conhecer e usar as coisas, pois não se trata mais de conhecer a realidade, mas, tão somente, de indagar como utiliza-lá melhor” (RORTY apud MORAES, p. 4, 2007). Logo o conhecimento que possui a aproximação da “verdade” não está relacionado ao caráter objetivo da realidade, de investigação científica, de elaboração, mas sim aliado aos “jogos de linguagem”, como produto das crenças e conhecimentos provisórios de determinados grupos de indivíduos.

No que diz respeito à educação esse saber/conhecimento oriundo

da experiência, que supervaloriza o saber tácito, incorporado como elemento estruturante das normativas e orientações teóricas, concordamos com Moraes (2007, p. 5) quando a autora evidencia que “o saber escolar iguala-se ao saber cotidiano”. Nessa linha de pensamento, Torriglia (2008, p. 42) explica que “[...] o cotidiano escolar é apenas um *lugar* no qual acontecem os processos de conhecimento, com todas suas contradições e dimensões, mas *conhecer* transcende os interstícios e os limites desse “espaço – tempo”.

A crítica que aqui se coloca, não está no sentido de desqualificar o conhecimento tácito e seu valor no desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento cotidiano. Nosso propósito se fundamenta na análise que tais elementos não são suficientes para a apreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade e nem em seu caráter objetivo. Como asseveram Moraes e Torriglia (2000, 2003), as categorias produção de conhecimento e pesquisa não se prendem ao campo do imediato e a atividade experimental não é suficiente para conferir compreensibilidade à experiência, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. Ressaltamos que há um rompimento com a perspectiva da totalidade, visto que os elementos constitutivos das “competências” ou “jogos de linguagem” destacam os atributos mais particulares e individuais, do que coletivos.

Mediante tais abordagens podemos notar que a educação passa a assumir, de forma sutil, um caráter de “capacitação e profissionalização”. Trata-se de uma educação que está vinculada ao treinamento, e à capacitação de trabalhadores da produção e à exigência da formação de um novo trabalhador. Mas isto é um problema? Não, visto que é parte do processo da reprodução e da continuidade do ser social. Mas, o que se torna problemático é o descaso com o conhecimento elaborado nessa formação e o acesso a este conhecimento, reduzindo-o restritamente ao necessário, ao utilitário.

Nesse entendimento, tais mudanças nas tendências curriculares para a educação no viés pós-moderno não trazem em si a preocupação com um projeto de escola de formação ampla e igualitária. É possível observar um esvaziamento de conteúdos de conhecimentos científicos elementares, restringindo-se a conteúdos “conceituais”, “procedimentais” e “atitudinais” necessários à formação de “habilidades” e “competências” para o trabalho.

O conhecimento e o currículo escolar reúnem em sua estrutura/sistema um conjunto de relações, que fornecem os elementos que constituem a subjetividade humana. Quando se pensa em uma concepção de educação e em um ideário políticoeconômico, também se

pensa em que sujeito se quer formar. Ao pensar na educação não podemos deixar de perceber o vínculo com a formação humana e conseqüentemente com a subjetividade dos sujeitos. Da mesma forma não é possível pensar na formação e no desenvolvimento dos processos cognitivos sem pensar nas relações externas que a determinam, que promovem os elementos que contribuem na formação.

Ao situarmos sob as formas de “flexibilização da força de trabalho”, “globalização da economia”, “exacerbação do consumo”, a pós-modernidade como um ideário programou e imaginou uma nova ordem mundial. Essas mudanças no setor da economia – das relações de produção – provocaram alterações comportamentais na vida dos sujeitos, tanto nos aspectos objetivos como nos aspectos da subjetividade.

Enfim, pensar na formação da subjetividade, numa perspectiva do materialismo histórico é supor que seus elementos se constituem numa materialidade concreta, no conjunto das relações sociais historicamente dadas, é pensar em uma subjetividade que se constitui na relação entre o universal e o singular, é o elo, as mediações, que se estabelecem entre o indivíduo e o coletivo. Nesta conexão, o meio social de modo geral contém a capacidade de propiciar o desenvolvimento das potencialidades humanas ou não. Nesse sentido questionamos que formação humana⁸ está expressa no currículo escolar contemporâneo?

8 Entendemos por formação humana o processo em que ocorre o desenvolvimento da personalidade e das capacidades psicointelectuais dos sujeitos mediante apropriação do conhecimento objetivo. É um processo amplo e complexo que se realiza em interação com meio social. É importante salientar o papel da educação diante desta dinâmica, o qual consiste em desempenhar a função de orientar e condicionar a atividade dos sujeitos no processo de aprendizagem das concepções sociais, dos comportamentos morais, das generalizações humanas, significa também a aquisição e domínio de diferentes noções, aptidões e hábitos. A esse respeito, assinalamos que no decorrer desse processo ocorre a passagem do conhecimento objetivo ao conhecimento subjetivo. Kostiuk, um autor que realizou um estudo sobre os psicólogos da união soviética (Vigotski, Leontiev, Luria) conclui que “o desenvolvimento de todo o ser, incluindo a criança, o seu “próprio movimento”, a sua “própria vida”, é condicionado pela totalidade das múltiplas relações” com a realidade circundante [...] uma concepção do desenvolvimento como “automovimento” não limita em absoluto a tarefa de uma condução pedagógica, mas ainda indica melhor como empreendê-la com êxito. É a chave para compreender como nasce o novo na vida da criança, como esta se torna independente, como desenvolve a iniciativa, a atividade criadora, a capacidade consciente de regular o seu próprio comportamento; e, portanto, serve para descobrir as direções em que podem ser melhorados os métodos educativos. Só uma educação eficiente leva ao desenvolvimento da personalidade da criança, e a educação apenas é eficiente quando toma em consideração as leis e as características do processo de desenvolvimento. Quanto mais conduzida por estas leis é a educação, quanto mais consciente está delas, mais capaz será de guiar com êxito o desenvolvimento da personalidade de acordo com as metas educativas. É necessário reconhecer a natureza específica do desenvolvimento mental, a fim de que os psicólogos dediquem grande

Sem pretender dar conta das múltiplas respostas que esta pergunta contém, e a partir do exposto, entendemos que as condições materiais e espirituais em que estamos inseridos refletem as contradições do capital e de um sujeito da pós-modernidade. As características do indivíduo pós-moderno remetem às características de uma sociedade regida pelo excessivo consumismo, estimulado pelos ditames da mídia, pelo individualismo impulsionado pela competitividade do sistema, pelo sentimento de “incerteza” dado ao relativismo epistemológico (imediatismo, fragmentação, sujeito multifacetado).

Por outro lado, é possível pensar numa concepção de currículo escolar que tenha como pressuposto superar os limites dessa formação humana, que tenha como fundamento desenvolver as potencialidades dos sujeitos para além do “mercado de trabalho”. Uma proposta de currículo que leve em conta o conhecimento como construção histórica e cultural da humanidade, não como verdades absolutas, prontas e acabadas, mas que constituam a possibilidade de apreender o real na busca de caminhos que revertam à ordem social estabelecida, na construção de uma proposta humanitária.

No próximo item buscamos localizar elementos que conceituem ou de outra forma, que caracterizem o currículo nas diferentes abordagens, com a finalidade de ampliar a compreensão das articulações que perpassam este campo de estudo.

2.1 O CONCEITO E GÊNESE DO CURRÍCULO

As questões colocadas na abertura deste capítulo sobre a produção do conhecimento no movimento da atual sociabilidade manifestam o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico, e relegam a possibilidade do conhecimento objetivo, de aproximação da realidade. Insistimos novamente e de acordo com Moraes (2007) estas concepções colocam sob ameaça a ciência e a produção do conhecimento, retirando as dimensões do caráter objetivo e racional do conhecimento, negando o real e a possibilidade da verdade, sendo assim, da própria capacidade cognitiva de se conhecer o real.

Ao nos colocarmos diante de tal conjuntura, consideramos mais apropriado/urgente do que nunca, fazer as tradicionais perguntas que

atenção ao estudo deste processo, consigam que a pedagogia conheça as suas características, e proporcionem assim os fundamentos psicológicos de métodos ativos para conduzir a educação das novas gerações de modo que assegurem o desenvolvimento global da personalidade.” (KOSTIUK, 2005, p.36)

historicamente guiaram a construção das concepções de currículo: que conhecimento ensinar? Quais conhecimentos necessitam os estudantes apreender? Que conhecimento deve ser incorporado ao currículo escolar? Que currículo? Qual concepção de currículo?

Para que as referidas perguntas possam ser respondidas pelas diversas correntes curriculares é necessário que cada qual justifique suas escolhas por certos conhecimentos em detrimento de outros, assim como o perfil de sujeito que quer se formar e a postura filosófica frente a sociedade.

Ao longo da história da educação as concepções curriculares objetivaram responder as referidas perguntas, envolvidas pelos interesses em atender aos principais problemas dados na materialidade das relações sociais de sua época. São muitas as mediações que atravessam o campo do currículo escolar. Entre elas estão relacionadas as questões que envolvem as relações de poder, cultura, formação humana, política, entre outras. De modo geral, as concepções de currículo, que orientam e normatizam o ensino do conhecimento na educação básica em âmbito nacional, demonstram o posicionamento ético-político frente à sociedade, seja de forma intencional ou não. Explicam sua visão de mundo, sociedade, homem, educação, que se expressam nas formas de organização, seleção dos conhecimentos, projeto educativo, proposta de ensino, entre outros. Este complexo sistema de mediações e questões contidas no campo do currículo incorre na difícil conceituação do que seria o currículo escolar.

Com base na etimologia, Goodson (1995, p. 31) indica que “a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e se refere a curso”, isso significa, segundo o autor, que representa um percurso “a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”. Nesse enfoque podemos compreender o currículo como um conjunto de conteúdos que se apresentam para a realização de um estudo, contendo o sentido de ordenação do sistema escolar. Este sentido de “ordem” corresponde aos aspectos que atuam como uma prescrição de seqüência, estrutura e também de distribuição dos conhecimentos, definidos por aqueles que têm autoridade para escolher o caminho a ser percorrido. Contudo, este conceito limita-se ao caráter de plano/programa de ensino⁹.

9 Para Furlán (s/d, p. 4) [...] la noción de currículum también tienen una historia bastante antigua: empezó a ser usada en las universidades escocesas del siglo XVI a raíz de un cambio, en lo que precisamente entonces era el plan de estudio, y se empezó a usar aprovechando la imagen que acompaña la noción del currículum: el currículum era el curso de la pista en que se efectuaban las carreras de carros en el mundo romano, es decir, el recorrido para llegar a la meta [...].

Há conceitos sobre currículo que abrangem as dimensões da prática educativa, abrangendo todo o conjunto de experiências escolares vividas pelos professores e alunos. Preocupam-se com o currículo em ação, com o que de fato é praticado, vivenciado, no cotidiano escolar. Este enfoque surge para ampliar a compreensão das relações escolares, justamente por denotar uma grande disparidade entre o currículo prescrito e aquilo que é vivido, pois é nesta dimensão, da prática escolar que realmente se efetiva o ato educativo.

Outro conceito bastante conhecido sobre currículo é a sua associação como disciplina escolar, ou ainda, como um conjunto de disciplinas a serem desenvolvidas num determinado curso. Neste conceito inclui uma especificação precisa dos conhecimentos – distribuição tempo/série – metodologias e procedimentos para alcançar os objetivos propostos. Podemos destacar que o sistema de organização do currículo nesta abordagem prevê uma regularidade do ensino, voltado a atender a todos de forma igual.

Identificamos um universo vasto sobre a conceituação do currículo escolar. Levando em consideração o exposto, objetivamos compreender as questões mais pertinentes ao conhecimento no processo de organização escolar, que nos permitam compreender e indagar sobre o currículo na formação de sujeitos. As ideias esboçadas até o momento nos remetem a uma ideia de currículo como um programa de ensino, que sofreu forte influência americana ao incorporar os ideais da “administração científica”. De acordo com Goodson (1995, p. 48), “foi entre os americanos que surgiram muitas das primeiras ofertas de teorias curriculares – a ênfase foi posta na apresentação de formas *racionais* e *científicas* de projeto e implementação curriculares”¹⁰.

Em outro sentido temos a idéia do currículo como um conjunto de todo complexo educativo, o que pode incorrer num desmedido alargamento do conceito e do significado semântico do termo, e no campo pedagógico, perder sua capacidade de discriminar as relações e funções das partes que constituem o sistema educativo.

Quando pensamos em currículo, a primeira noção que lhe atribuímos é o de ser um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos. E nessa direção o currículo compõe parte importante do processo educativo e da formação humana, pois ele contém os elementos que são necessários para a produção e reprodução da vida. Por isso, entendemos que o currículo é um processo pelo qual se realiza

10 Para uma ampliação desta discussão cf. FURLAN, Alfredo. Conferencias sobre currículum. In: Cuadernos Pedagógicos Universitários. Universidad de Colina, S/D.

uma série de escolhas em relação ao complexo cultural. São escolhidos conhecimentos, atitudes, valores que se pretende transmitir mediante o processo educativo.

Sacristán (2000) assevera que para entender o currículo num sistema educativo não podemos desconsiderar as condições gerais de seu desenvolvimento. Nesse sentido, o autor indica que é necessário prestar atenção:

[...] às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais, organizativas, materiais, dotação do professorado, à bagagem de idéias e significado que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Torna-se interessante notar, que na análise histórica do currículo devemos buscar as razões do por que o currículo se dispunha em tal formato, por que se preferiu tais modos de ensinar, por que tais conhecimentos se tornaram legítimos. Outro autor, Silva (1995, p.8) aponta que, além de percebermos o conhecimento corporificado no currículo e captarmos seu constante movimento e transformação, necessitamos também em não “cair na armadilha de ver o processo de seleção e organização do conhecimento escolar como um inocente processo epistemológico”.

Esta afirmação implica em reconhecer que o currículo se elabora nos processos sociais, que sua forma reúne inúmeras mediações que expressam as contradições e interesses da sociabilidade neste momento histórico, capitalista. Representa um entrelaçamento de articulações, conflitos, posturas, que definem uma prática específica e nela imprimem determinada racionalidade que se manifesta no ato da prática educativa e se efetiva na relação professor e estudante, quer dizer, a intencionalidade de uma determinação social mais ampla na formação do sujeito. Nesse sentido concordamos com Silva (1995, p. 8) que “o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados socialmente* válidos”. Isto é, a construção de um currículo possui sempre uma intencionalidade e determinadas concepções, reproduz as relações de poder e preocupa-se em estabelecer os nexos entre o conhecimento e a formação da subjetividade, sempre representando entendimentos sobre o mundo. Neste caso, a teoria não pode ser considerada neutra, ou cientificamente desinteressada.

Tendo em vista que o currículo é reflexo das determinações históricas, e neste caso manifesta os interesses sociais de um determinado grupo hegemônico, precisamos considerar/ressaltar sua contribuição na formação escolar, concomitante a sua importância na formação da subjetividade humana como um todo. Subjetividade humana, claro, que não podemos pensar fora da concepção que determinado grupo hegemônico lhe outorga. Por isso, o enfoque na formação humana é imprescindível para compreender os propósitos das concepções curriculares e suas escolhas. Silva (1995, p. 9) nos mostra um exemplo de como uma “escolha” no campo do currículo em um determinado momento ou sociedade, não representa “considerações epistemológicas puras” ou “deliberações sociais racionais”:

[...] Basta pensar nas inúmeras propostas atuais para se introduzir no currículo, como matérias escolares, questões que são definidas, com problemas sociais: Aids, trânsito, violência, direitos humanos, sexo, destruição ambiental. (SILVA, 1995, p. 9).

Como podemos observar, o campo curricular não possui uma linearidade, pois corresponde as demandas de determinados momentos históricos e configura-se nos moldes da ideologia dominante. É um campo multifacetado, que corresponde a múltiplos interesses e concepções. Constatamos que de fato o currículo manifesta um projeto social, e podemos identificar em níveis micro, o da sala de aula, do cotidiano escolar, os aspectos específicos que fazem parte de uma dimensão macro, ou seja, da organização social mais ampla. É possível perceber mediante a análise das concepções curriculares as articulações dessa dinâmica acerca do fenômeno currículo. Entendemos assim, como o ato educacional, o momento de uma aula, é síntese que compõe o movimento de relações de relações. Neste momento queremos destacar duas dimensões que o currículo possui para se legitimar. Uma se refere à própria prescrição, e outra ao campo da prática, entendendo que é neste campo em que resulta na relação de professor e aluno, a atividade educativa escolar.

Também, importante assinalar que as concepções curriculares podem ser examinadas sob dois aspectos. Um deles trata-se das teorias conservadoras ou tradicionais e o outro se refere às teorias críticas. As teorias conservadoras tiveram origem nos Estados Unidos e seu autor de maior representação é Ralph Tyler, cuja obra *Princípios Básicos de*

Currículo e Ensino influenciou sobremaneira a organização dos sistemas escolares. Os princípios norteadores desta concepção privilegiam a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade de acordo com uma especificação precisa de métodos, objetivos, procedimentos. Esta perspectiva apresenta o conhecimento como universal, de interesse de todos, trata-se de um saber “neutro” “científico”, desvinculado das relações de poder. A ênfase está na estrutura e na ordenação do sistema educativo favorecendo a aceitação e adequação dos conhecimentos à ideologia dominante.

Em vista disso, surgem na década de 1960 e na primeira metade da década de 1970, segundo Goodson, (1995, p. 60), as primeiras reações “à escola racional/científica de teorização prescritiva”, que discutiam principalmente a necessidade de um projeto de “inovação” na área curricular. As primeiras críticas à visão conservadora de currículo questionavam o caráter de neutralidade e também as desigualdades sociais provocadas pela hegemonia capitalista. Para a visão crítica o currículo está fundamentado nesta cultura dominante, e esta realiza uma seleção de todo patrimônio cultural que considera necessária e relevante ser transmitida às novas gerações. Concebe o currículo com um instrumento que favoreça aos professores e estudantes uma análise mais elaborada dos conceitos e significados da vida cotidiana, em que os sujeitos adquiriram o costume de presenciar estes conceitos e significados com naturalidade.

Outra discussão que foi colocada em foco foi a preocupação em compreender o que o currículo faz, isto é, analisar como as relações internas estão organizadas para a manutenção e conservação do *status quo* inerente ao sistema capitalista. Tendo em vista esta preocupação o enfoque das discussões sobre o campo curricular começa a direcionar-se mais à forma do que ao conteúdo. A ênfase centra-se nas atividades, no interesse dos educandos, nas experiências, entre outros, e no que diz respeito à conceituação, passam a utilizar-se as expressões *currículo formal* e *currículo real*, a fim de diferenciar o currículo planejado, regimentado, daquele currículo que é efetivado na prática educativa, o “vivido”, “experenciado”.

Nesse movimento, as teorias críticas de currículo podem ser divididas em duas principais correntes. Uma delas é a *Sociologia do Currículo*, cuja origem provém dos Estados Unidos, fundamentada na perspectiva do neo-marxismo, e os autores mais conhecidos são Michael Apple e Henry Giroux. A outra corrente refere-se à *Nova Sociologia da Educação*, proveniente da Inglaterra, destacando-se como principal teórico Michael Young, o qual pertence ao grupo de sociólogos

britânicos, que conclamavam a necessidade de estabelecer novas direções para a sociologia, tornando-se a primeira corrente sociológica a estudar o currículo.

A Sociologia do Currículo apresentou as primeiras críticas identificando no ensino um conhecimento “legítimo” e um conhecimento “oculto”, evidenciando o modo como os grupos hegemônicos constroem uma estrutura ideológica articulando o conhecimento com as dimensões políticas, educativas. Para os autores dessa corrente é pelo currículo que a ideologia dominante veicula a reprodução dos seus valores e princípios, pelo tipo de conhecimento contido nas disciplinas, e também pelas relações sociais e culturais nas quais os sujeitos apreendem suas funções na sociedade. Sendo assim, mostram o caráter político do conhecimento difundido na escola, uma vez que consideram que a seleção, organização e distribuição não são escolhas desinteressadas e neutras. Entender os aspectos implícitos na organização curricular é compreender os mecanismos de controle que as classes dominantes se utilizam para manter o poder. De acordo com Moreira e Silva (2001, p. 35) esta perspectiva caracteriza-se como “movimento de constante problematização e questionamento”, são teorias da “desconfiança” e da “transformação”.

Tais questionamentos, colocados por essa concepção teórica são bastante pertinentes (o que não significa dizer que foram esgotados) para se analisar os mecanismos ideológicos reproduzidos mediante o sistema educativo, e neste caso, mais especificamente pelo currículo escolar. Sendo assim, realizaremos no capítulo quarto desta dissertação, a partir das considerações realizadas por Michael Apple sobre a esfera econômica e a hegemonia capitalista, uma análise da mediação do conhecimento transmitido no ensino escolar assim como suas implicações na formação dos sujeitos.

A segunda corrente explicitada, *O movimento da Nova Sociologia da Educação*, também realiza a crítica ao conhecimento veiculado pela escola, considerando indispensável a análise dos pressupostos que orientam a seleção e organização curricular. Para Young há uma relação intrínseca entre a “estratificação do conhecimento escolar” e a “estratificação social”. Essa associação direcionou os estudos com o foco nas desigualdades sociais, fracasso escolar, preocupando-se principalmente com as relações de poder.

De modo mais expositivo, a *Nova Sociologia da Educação* buscou desmistificar as idéias de objetividade e cientificidade dos sistemas de organização curricular, questionando a relação de distribuição do conhecimento e poder e, nesse mesmo sentido, o porquê

algumas disciplinas ou conhecimentos recebem maior importância. Relativo às disciplinas/matérias, Goodson (1995, p. 84) explica que Bernstein (1971) em um aprofundamento desta questão “ressaltou a relação *entre* os conteúdos das matérias”. Fundamentando-se nestes estudos e nos teóricos da teoria crítica, Goodson apontou três dicotomias que explicam o nexos sobre a estratificação social e distribuição do conhecimento, a saber:

A primeira identifica o caráter *sensual e concreto* do pensamento das ordens inferiores contra as qualidades *intelectuais, verbais e abstratas* do pensamento da classe alta. A segunda identifica a *simplicidade* do pensamento das ordens inferiores contra a *complexidade e sofisticação* do pensamento dos seus superiores [...] a terceira relaciona-se com a resposta passiva das ordens inferiores quanto a experiência e conhecimento, se comparada com a resposta ativa das classes superiores. (GOODSON, 1995, p. 86)

De modo geral, a *Nova Sociologia da Educação* buscou compreender pela perspectiva histórica a arbitrariedade dos processos de organização curricular. Sua preocupação centrava-se mais nos aspectos de estrutura e seleção dos conhecimentos, objetivando entender os elementos ocultos presentes no cotidiano escolar, embora não estivessem explícitos nas propostas pedagógicas oficiais. Destacamos que esses elementos estavam implícitos às propostas curriculares, mas se legitimam mediante as formas e critérios estabelecidos para as escolhas a serem realizadas visando atingir determinado objetivo. Também, esses elementos se manifestam nos comportamentos dos sujeitos, nos valores transmitidos, nas crenças, preconceitos, que estão presentes no cotidiano escolar e mediatizam os processos de aprendizagem. Sobre as experiências escolares Sacristán (2000, p. 43) enfatiza algumas conseqüências:

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressão de proposições ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto do simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia

e projeto educativo e outras nem tanto, ou completamente contrárias. A insegurança e incerteza passam a ser notas constitutivas do conhecimento que pretenda regular a prática curricular, ao mesmo tempo em que necessitam esquemas mais amplos de análises que dêem chance à complexidade dessa realidade assim definida.

Com essa fundamentação, a *Nova Sociologia da Educação* contribui na compreensão das estruturas hegemônicas no que implica às esferas econômicas, ideológicas e às formas de poder. No entanto, podemos perceber algumas lacunas no que se refere à construção de uma proposta educativa que se sustenta em uma perspectiva do gênero humano. A discussão acerca de uma proposta curricular deve levar em conta a corporificação do conhecimento como elemento mediador da subjetividade dos sujeitos, alicerçado nas esferas superiores de objetivação humana, aquilo de mais avançado a sociedade conseguiu produzir. Nesse caso, ao responsabilizar o currículo pela reprodução das diferenças sociais a *Nova Sociologia da Educação* volta-se para as questões da forma como os conhecimentos são selecionados, e identifica um conhecimento de “alta cultura” que difere da cultura cotidiana. E então, tende a rejeitar as grandes narrativas, questionando os aspectos de universalidade. Com isso, abre espaço para os currículos que privilegiem as diferenças culturais. Tema, como se sabe, que coloca, muitas vezes, uma falsa polemica entre dois extremos que aparecem irreconciliáveis.

A partir da década de 1990, esta “diferenciação entre as culturas” vai aparecer no panorama dos estudos curriculares a defesa da incorporação das tendências multiculturalistas, visando a necessidade de integrar as variadas culturas, levando a repensar a especificidade da educação escolar em um mundo com tantas diversidades de etnias, classes econômicas, gêneros. Os “estudos culturais” contrariam o conhecimento erudito do currículo tradicional por nele reconhecerem a cultura dominante – européia, branca, masculina, etc. Para tanto valorizam o currículo como reconstrução dos conhecimentos, isso quer dizer a incorporação dos conhecimentos que estavam ausentes do currículo formal, como as culturas excluídas, ou negadas e silenciadas. A partir dessa proposição, podemos inferir que os teóricos multiculturalistas buscam superar as diferenças sociais pela substituição dos conhecimentos curriculares, com a idéia de dar “voz” aos

subalternos.

O multiculturalismo, como também as novas tendências que se apresentaram ao longo desta década, influenciaram o surgimento das teorias pós-críticas, as quais exercem grande domínio no campo de estudos curriculares na atualidade. A discussão das teorias pós-críticas está atrelada ao modelo econômico neoliberal e também às ideias centrais do pensamento pós/moderno e pós/estruturalista. De acordo com Silva (1993, p. 123),

[...] o pós-modernismo é definido por idéias mais gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época (a “condição pós-moderna”) e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da Ciência, uma concepção “realista” do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas). O pós-estruturalismo, por sua vez, se define por sua rejeição dos dualismos e oposições binárias, por uma ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade, entre outras coisas. (SILVA, 1993, p. 123).

Esta citação mostra uma breve distinção entre as duas abordagens citadas. Foram utilizadas com intuito de explicitar os elementos que compõem as perspectivas teóricas, destacando o como estes elementos de negação de uma “concepção realista do conhecimento” e no mesmo viés a “ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade”, justificam o pressuposto teórico que implementa a descentralização do currículo mediante as teorias pós-críticas.

A preocupação com a distribuição do conhecimento voltada para a manutenção do poder pelas classes dominantes ainda se faz presente em tais perspectivas, porém em nossa análise, de forma contraditória. Ocorre uma interpretação sobre a centralidade do poder que culmina na descentralização, isto é, entende-se que este se difunde por toda malha social. Para essas teorias, é necessário ampliar e incluir os processos de dominação direcionando para as questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade, identidade, multiculturalismo. Na visão pós-

crítica de currículo, a realidade não é compreendida tal como ela é, mas sim a partir dos processos lingüísticos de significação, em outras palavras trata-se de concebê-la mediante conceitos que dizem sobre o que ela é, ou deveria ser.

Neste momento queremos associar as assertivas das teorias pós-críticas, para as quais o conhecimento se apresenta na forma de “discursos, textos, ou signos” (revela um conhecimento fragmentado, descentrado), ao processo de descentralização curricular, viabilizado mediante as políticas públicas. A tentativa de implementar a descentralização curricular, conforme Pacheco (2000, p. 151), “conduz a uma política curricular que tenta reconciliar o controle ideológico e cultural sobre o sistema com as práticas que favorecem tanto a pluralidade dos projetos como a responsabilização dos atores”.

Nesse sentido, o discurso centrado na multiculturalidade, flexibilidade, autonomia escolar, corresponde a um ajustamento das ideias descentralizadoras dos processos de seleção e organização curricular. Cada grupo, etnia, classe o define em sua própria escolha “cultural”. No entanto, esse esfacelamento faz parte de um arcabouço ideológico maior que tem como emblema a disposição de uma escola igual para todos, além de indicar desígnios de complementaridade entre aquilo que é central e o local e para a formulação de uma proposta curricular fundamentada na “escola que seja sinônimo de uma autonomia que contribui quer para o reforço das competências curriculares dos atores locais, quer para as tomadas de decisões com vista a melhorar a aprendizagem dos alunos” (PACHECO, 2000, p. 154). Na visão deste autor, quando se defende esta proposta não se leva em conta o currículo nacional, o qual submete um ideário neoliberal, mas sim “no que representa a existência de uma cultura comum, conciliável com a construção de projetos curriculares orientados para a democratização e equidade” (PACHECO, 2000, p. 154).

Ainda, no que diz respeito à legitimação da centralidade do poder, a responsabilidade pelos objetivos, avaliação, requisitos básicos para um nível de ensino, à contratação de profissionais e à gestão dos recursos, fica sob a tutela do Estado.

Até aqui, procuramos mostrar um panorama histórico de alguns aspectos que consideramos relevantes das concepções de currículo, e dentro desse quadro as questões relacionadas à representação do conhecimento. Como vimos, este é um terreno de muitas tendências, teorias e interesses sociais, por isso é também um espaço de conflitos, contestações e disputa. Em vista disso, estabelecer uma definição de currículo requer um aprofundamento teórico e uma compreensão

bastante apurada de múltiplas dimensões que fazem parte da formação humana, uma vez que o concebemos como uma unicidade de elementos. O conjunto de normas, critérios, concepções, atividades, o modo de organização, definem quais conhecimentos, valores, atitudes serão transmitidos na escola, bem como a sua função. De acordo com Sacristán (2000, p. 15) quando pensamos no currículo “estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola, e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação”.

Considerando as teorias apresentadas, compreendemos que o currículo é um dos meios pelo qual perpassam as intenções e objetivos para legitimar a prática educativa. Não é um caminho neutro, pois é mediado pelas dimensões políticas. Nesse sentido, para pensar em uma proposta curricular que almeje uma formação ampla do sujeito, isto é, que se preocupe com “a formação de um indivíduo *multilateral* (pleno de sentido), nos preocupam as propostas que propiciam uma *unilateralidade* do conhecimento” (TORRIGLIA, 2008, p. 28).

Sendo assim, para determinarmos o modo de seleção e organização dos conhecimentos, atividades pedagógicas, práticas educativas, na perspectiva de formação citada acima, necessitamos estar em consonância com uma concepção de educação que busque superar o conhecimento cotidiano. É necessário ampliar as formas de apropriação do conhecimento, compreender várias perspectivas do que se deseja conhecer, de modo que os sujeitos possam aprofundar a compreensão do movimento do real, reconhecer as contradições dessa realidade, se perceberem como sujeitos históricos, elevar-se às formas superiores de reflexo da realidade, para que possam ter uma apreensão crítica da realidade e favorecer uma prática social renovada.

Sendo o currículo um campo de mediação da organização escolar, por ele atravessam as finalidades e funções da formação intelectual e social, da socialização dos conhecimentos, da integração dos indivíduos à sociedade, que são atribuídas à escola. Nesse sentido o currículo possui uma dimensão política, cumpre um papel determinado. Frente a esses elementos, percebemos a necessidade de uma concepção de currículo, que além de perceber o que a escola produz e reproduz possa incorporar elementos para uma formação humana a partir da perspectiva da totalidade e da genericidade humana.

No próximo capítulo apresentamos um aprofundamento sobre a concepção de conhecimento, a qual nos mostra que é possível desvelar a aparência apontando e favorecendo as esferas superiores de objetivação humana, tais como a ciência, a arte e a filosofia. Um conhecimento

sistematizado, elaborado, objetivo, isto é, que revele a sua materialidade histórica e social do conhecimento. Abordaremos mais especificamente a relação do conhecimento e a formação da consciência, entendendo que esta resulta da ação mediadora do homem com o objeto, a partir das categorias do real. O entendimento dos fenômenos e das relações sociais tem como ponto de partida a vida cotidiana, desta maneira, destacamos que, em uma perspectiva ontológica, a ciência, o método e a metodologia de pesquisa, consistem necessariamente em ir a raiz, significa buscar a gênese dos conceitos. Para realizar isso se torna necessário um caminho de abstrações realizado no pensamento com a finalidade do desvelar as formas aparentes dos fenômenos, e que assim, em constantes e complexas aproximações, chegar a essência que o caracteriza. Tal abordagem busca apreender categorias ontológicas que expliquem a dinâmica do conhecimento na produção e reprodução humana vislumbrando quais suas possibilidades na contribuição do desenvolvimento de um processo emancipatório dos sujeitos, frente ao atual modelo de sociabilidade.

3 APROXIMAÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO,

O presente capítulo procura, ainda que timidamente, uma aproximação na compreensão do que é o conhecimento e quais são os elementos essenciais e os nexos que o constituem, bem como de sua importância na reprodução social dos sujeitos e da sociedade. Uma questão fundamental é saber se é possível conhecer o real, e na afirmação desta premissa, como se conhece o real, como se realizam os processos de apreensão do ser e a natureza das coisas. Lukács (apud HOLZ; KOFLER; ABENDROTH, 1971, p. 21) afirma “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 e transições dentro do existente”. Esta premissa fundamenta a necessidade de uma abordagem ontológica e de seus pressupostos teóricos e filosóficos para orientar nossa compreensão do currículo em seu sentido lato, e em seu sentido estrito, o currículo escolar como mediador da transmissão do conhecimento, inserido nas relações da sociabilidade capitalista.

Nessa direção, podemos conceber a possibilidade de conhecer o “realmente existente”, por meio da análise do ser como um complexo que está contido numa cadeia de complexos, como assinala Lukács (1968, p. 8). Quando avançamos nesse processo de análise do complexo dos complexos podemos alcançar as determinações do ser-precisamente-assim existente e nos aproximar do real. Torriglia (1999), fundamentada em Lukács, explica que o conhecimento é um processo contínuo de aproximações. Nesse sentido expõe que:

[...] Lukács considera que o conhecimento dos fatos (fenômenos) é possível sob a forma de uma ontologia que se interesse, fundamentalmente, pelas relações essenciais. No entanto, os fenômenos – que para Lukács podem se derivar geneticamente com base em sua existência cotidiana – são parte constitutiva da forma em que se apresenta o “ser das coisas”. Por isso, é importante compreender e estudar as circunstâncias em suas aparências iniciais e as condições sob as quais podem, essas formas aparentes, tornarem-se cada vez mais complexas e mediadas, encontrando as inumeráveis causalidades que acompanham o processo de cada fenômeno. (TORRIGLIA, 1999, p. 10)

Conforme a afirmação, observamos que o conteúdo da ontologia se constitui na base material da vida, que se apresenta nos fenômenos naturais e sociais. Cada fenômeno contém em si a síntese das mediações históricas que se manifestam de forma aparente, por isso, para compreender o “ser social” necessariamente precisamos nos remeter à busca da sua gênese, dentro do complexo de complexos. Vale destacar que o ser social não se reduz ao sujeito, ele é também o ser e as formas de existir das coisas. Esta premissa nos permite entender que uma concepção de conhecimento fundamentada na ontologia busca o “ser social” em sua totalidade e essência, centrado nas relações, no movimento histórico e contraditório da sociedade.

Para compreender a gênese dos fenômenos sociais é preciso ter presente o caráter mutável da realidade. É no desenvolvimento do processo sócio-metabólico que o ser social, a sociedade e os fenômenos, em constante movimento, vão se constituindo e construindo a história, mediatizados pelo caráter contraditório da processualidade social.

A importância destes pressupostos se verifica no reconhecimento da abordagem ontológica que oferece no movimento da história, categorias analíticas necessárias na conceitualização de uma possível concepção de conhecimento, compreensão que tentaremos buscar para aprofundarmos nosso entendimento sobre as mediações do conhecimento na formação da subjetividade humana. Sendo assim, este estudo se configura em nosso objeto de análise. Por outro lado, esta abordagem, representa a orientação metodológica para compreendermos o “ser existente” de nossa pesquisa, em seu caráter histórico-social e de complexidade, enquanto procedimento analítico-abstrativo. Coincidem, portanto, os pressupostos teórico-filosóficos de orientação metodológica com os fundamentos teóricos de nosso objeto de estudo. Isto nos permite afirmar a inseparabilidade deste movimento na pesquisa e na compreensão de qualquer objeto. Nessa direção, consideramos que nosso objeto de estudo e o método de conhecimento são também a perspectiva metodológica da pesquisa, ao mesmo tempo em que estamos apresentando as categorias do que é o conhecimento, que este está socialmente posto no complexo de complexos, o objeto de pesquisa, o conhecimento e o currículo também estão socialmente postos no complexo de complexos.

Partindo de um pressuposto ontológico, podemos inferir que os “seres sociais existentes” estão colocados no mundo objetivo, enquanto elementos constitutivos de uma totalidade social. Para que sejam compreendidos em sua essência, é necessário que sejam concebidos a partir da análise das relações de produção e reprodução da humanidade.

Nesse sentido, o processo do desenvolvimento social é sempre um processo ativo em que o homem ou um conjunto de seres humanos transformam a natureza. É nessa relação onde o homem busca suprir as necessidades básicas de sobrevivência, e que quando passa a usar suas próprias mãos para operar na natureza, impulsiona e senta as bases para um processo de complexificações a um nível superior de objetivações. Este fato representa um grande marco histórico. Como afirma Lukács (1979, p. 17) “as formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e se explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais”. Estas são as constantes complexificações do processo de desenvolvimento social.

Recordamos que na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1998, p. 10) destacam o modo pelo qual os homens se distinguem dos animais. Podem-se distinguir “pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a *produzir* seus meios de existência” Nesta passagem, os autores enfatizam o entendimento do trabalho como atividade fundante do ser social. Observamos que é no e pelo trabalho que ocorre o salto ontológico, originando a forma humana de agir e de produzir a vida material.

Esta compreensão do trabalho como categoria determinante de toda condição histórica surge na análise do materialismo histórico, referindo-se ao trabalho como atividade específica do ser social. Não é em vão que Lukács (1968, 1979, 1984, 1990) insiste afirmando que a transição do ser biológico ao ser social só é possível por um determinado grau de desenvolvimento dos processos de complexificação das determinações materiais e sociais e, a partir da ação concreta dos homens na sociedade. Sendo assim, sem o trabalho não haveria existência humana.¹¹

Em sua reflexão acerca da primeira tese sobre Feuerbach, Marx (1998) elucida o aspecto ativo do homem na produção e reprodução da

11 Cabe destacar, contudo, que nem toda atividade humana remete ao trabalho. O trabalho é a protoforma da atividade humana, por isso nos remetemos sempre a ela, e que não seria necessário voltar sempre e explicar isso, para dizer que entendemos que os homens realizam diversas atividades em que estão objetivando alguma coisa, ou tal, mas não é o trabalho em si. É importante ressaltar que o trabalho é a forma fundante do agir humano, é mediante este modo de agir que o homem se torna homem. Nesse sentido, compreende-se que o trabalho é a principal atividade humana que origina o caráter social do ser, sem esta atividade as outras tantas formas de atividade humanas não poderiam existir, por esse motivo, não podemos generalizar todas as atividades humanas como trabalho, mas sim compreendê-la como protoforma do agir humano. Isto é, compreender que da atividade do trabalho se desdobram as múltiplas atividades humanas.

sociabilidade. O autor concebe o trabalho, não apenas como força produtiva, mas como a atividade essencialmente humana, pela qual o homem produz a história e a si mesmo. Isso quer dizer que as ações concretas dos indivíduos, as quais resultam na transformação da natureza, são atividades realizadas pelos homens em sociedade e que incidem diretamente sobre a formação de cada indivíduo, direcionando seu pensamento, atitudes, modo de ser, afetos, entre outros. Nesse sentido, o agir humano individual provém da relação de interação social, de cada indivíduo com o coletivo. O trabalho é uma realização dos homens em conjunto, é uma objetivação coletiva. Portanto, o trabalho é a atividade indispensável na compreensão e na análise do ser social. Isso posto, consideramos que o homem em seu aspecto ativo de produção e reprodução do ser social responde pela autoformação do gênero humano.

Nessa discussão acerca do trabalho enquanto atividade realizadora das objetivações humanas, em que o homem pode reconhecer-se como resultado de suas produções e ao mesmo tempo sendo o produtor delas, evidenciamos um ponto essencial do complexo do conhecimento na formação da subjetividade, a relação entre pensamento e ação. Assinalamos esta premissa como essencial na reprodução do ser social, entendida como a possibilidade de continuidade da espécie humana, a qual acontece simultaneamente, no movimento dialético do homem e o mundo objetivo.

Em face disso, o trabalho contém todo o gérmen do desenvolvimento humano, o ato em si do trabalho possui a potencialidade para o desenvolvimento do ser, em sua forma física e psíquica, assim como para desenvolvimento da personalidade. Sob este ângulo do desenvolvimento, nos aspectos de formação social e formação individual, abrimos um parêntese para lembrarmos que este é um problema fundamental da educação escolar, a qual está submetido nosso objeto de estudo. O currículo necessita articular a formação educativa no que se refere ao desenvolvimento cognitivo e intelectual.

Retornando à questão anterior, na atividade do trabalho tanto se realiza o processo de desenvolvimento do gênero humano, como da individualidade. Tentaremos compreender esta interação entre o singular que se constitui na universalidade e como a universalidade se constitui no singular, e quais as mediações desse processo.

Para compreender o ser social, Lukács (1968) nos mostra que é necessário considerar as formas em que a natureza e a sociedade se apresentam. Para ele o ser social “só pode surgir e se desenvolver sobre a base do ser orgânico e que nesse último pode fazer o mesmo apenas

sobre a base do ser inorgânico” (LUKÁCS, 1968, p. 3). Em face destas considerações observamos que as três esferas – inorgânica, orgânica e social – se apresentam de maneira articulada. O complexo da reprodução social reside no movimento de interação entre as categorias do ser, o que conseqüentemente promove saltos qualitativamente novos. No intercâmbio entre as três esferas, o trabalho é o elemento fundamental para que ocorra a passagem do ser biológico ao ser social. Ele é o elemento mediador dessa transformação e do processo histórico social, já que há, neste movimento, a possibilidade e o surgimento de um novo ser.

Com a processualidade, ampliam-se as categorias de desenvolvimento social e do gênero humano. O surgimento de novas formas de ser se efetiva no processo de complexificações. Os seres humanos ao se reproduzirem vão produzindo e criando novos instrumentos de trabalho, conhecimentos, meios de produção, necessidades, ou seja, ampliando e complexificando sua própria existência. Esta é a dinâmica que configura o desenvolvimento histórico e social, onde tem sua gênese nas três esferas ontológicas.

No reproduzir-se do ser social o *conhecimento* tem um papel fundamental na relação do homem com a realidade. O homem, como sujeito ativo desta relação, é o único sujeito capaz de apropriar-se da materialidade de forma consciente, e o faz de acordo com suas necessidades imediatas e para além delas. Na medida em que o homem atua prática e conscientemente no mundo, transformando a natureza e a si mesmo, de forma objetiva, ele constrói a história e também o conhecimento do mundo. Nesse processo de produção de conhecimento, transformação da natureza, realização do trabalho, de acordo com a satisfação das necessidades do ser social, o homem vai se constituindo historicamente e socialmente. A medida que vão se originando novas objetivações humanas, ocorre o surgimento de necessidades humanas que ainda não existiam, pois elas se transformam concomitante ao desenvolvimento social e histórico. Isso significa que as necessidades materiais, ao se modificarem, se complexificam cada vez mais, modificando e ampliando o modo de reprodução social. Por isso, o movimento histórico não é algo linear, estático, imutável.

É nesse sentido que o processo do conhecimento tem sua origem no trabalho. Já vimos que para Lukács, o trabalho é a protoforma do agir humano. Assim podemos observar que pelo próprio ato intencional de transformar a natureza, ocorre o fundamento do processo do conhecimento. “Intencionalidade e conhecimento são elementos fundantes no processo de desenvolvimento das singularidades e do

gênero, sua unicidade complementa e consolida as constantes determinações e tendências da constituição do efetivamente humano” (TORRIGLIA, 2010, p.10). É um processo histórico e social, pois é produzido pelo conjunto da humanidade, ao longo da história, ao mesmo tempo em que ele é a representação do real é também produção humana. A necessidade de apropriação do conhecimento é conjuntamente determinada pela necessidade de compreensão dos condicionamentos histórico-sociais no processo de reprodução da existência humana:

É claro, portanto, que o método da economia política – que Marx designa como uma “viagem de retorno” – pressupõe uma cooperação permanente entre o procedimento histórico (genético) e o procedimento abstrativo-sistematizante (que evidencia as leis e as tendências). A inter-relação orgânica, e por isso fecunda, dessas duas vias do conhecimento, todavia, só é possível sobre a base de uma crítica ontológica permanente de todo passo à frente; e, com efeito, ambos os métodos têm como finalidade compreender, de ângulos diversos, os mesmos complexos da realidade. (LUKÁCS, 1979, p. 39)

Com Lukács, a partir de Marx, podemos compreender que os objetos do conhecimento estão postos na realidade concreta, nas objetivações humanas. E somente partindo de uma perspectiva ontológica poderemos conhecer o complexo de mediações existentes acerca de determinado objeto, a fim de alcançarmos uma série de determinações que permitam o compreender e realizar o processo de aproximações ao real, que ajudam e favorecem a captura das mediações que configuram a realidade dinâmica. Isto significa que, considerando que a realidade é resultante das ações humanas, isto é, uma síntese das finalidades postas, é que podemos compreender e entender um objeto do conhecimento em sua complexidade social por meio da análise das mediações que o estruturaram no movimento do processo histórico.

À maneira de síntese, afirmamos que na possibilidade de conhecer o real a partir da perspectiva da ontologia crítica, se estabelece na interação do homem com a natureza, pela atividade consciente do trabalho fazer surgir o novo, isto é a capacidade dos homens de transformar o real, ampliando e constituindo a complexa sociabilidade, a qual estamos inseridos.

Desse modo, é nesta complexidade da totalidade social que queremos compreender o conhecimento na formação da subjetividade humana. Observamos que somente pelo conhecimento é que o homem pode se reconhecer como sujeito e reconhecer o seu mundo podendo sempre transformar a realidade. Uma concepção de conhecimento, que acorda e produz o movimento de todas as esferas, que constitui a personalidade singular, que não é mais que o reflexo constante da dinâmica do real, a humanidade expressa em cada um de nós, sem que cada um de nós deixe de se apresentar como uma singularidade historicamente determinada (TORRIGLIA, 2010, p. 3).

Trazer esta reflexão para o campo da educação significa também nos opormos a algumas concepções teóricas – pragmatismo, ceticismo epistemológico, empiricismo – entre outras. Trata-se de uma luta política e ideológica contra as correntes filosóficas predominantes que relativizam a questão do conhecimento.

3.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O CONHECIMENTO

Para discutirmos sobre o conhecimento nos fundamentamos na perspectiva ontológica. E para isso partimos da compreensão do conhecimento como um elemento vinculado ao complexo do ser social e como, conseqüência, também precisamos conhecer as funções reais que este exerce dentro do complexo da reprodução humana. Para Lukács (1990, p. 30), “o ser social é um complexo” e é necessário compreender que um complexo é constituído de outros complexos e “pode ser compreendido adequadamente apenas na sua totalidade complexo-dinâmica” (LUKÁCS, 1990, p. 12).

Assim, o conhecimento como parte integrante da formação do ser social é também um complexo e, portanto, cada complexo compõe um conjunto de mediações que se dividem e interagem com tantas outras mediações na totalidade e nas relações com os outros complexos. De acordo com Torriglia (1999 p. 14), os complexos “não podem ser concebidos de maneira separada, nem tampouco outorgar-lhes uma centralidade. Ao contrário, cada um deles tem sua própria especificidade que é necessária conhecê-la para uma melhor aproximação à totalidade social”.

Esta base indica que a compreensão de um complexo só é possível se desenvolvermos o processo de análise que o identifique como uma parte em relação à totalidade social, podendo assim, por esse modo, nos aproximar da realidade. Na medida em que avançamos no conhecimento das diversas determinações que constituem o real,

podemos ampliar a idéia que temos sobre o mundo objetivo e como se realiza a reprodução social. Cada complexo contém em seu interior os elementos da totalidade, sem por isso perder as especificidades que lhe são próprias e, ao mesmo tempo, ser determinado pelos elementos universais.

Com isso, queremos demonstrar que a partir da análise da totalidade social, enquanto uma totalidade histórica, é que será possível uma compreensão dos nexos internos que constituem o ser social, em nosso caso o *ser* do conhecimento, dentro de processos complexos e contraditórios do desenvolvimento evolutivo da sociabilidade. Para apresentarmos algumas reflexões sobre o conhecimento na perspectiva ontológica nos remetemos às condições preliminares da existência humana.

Fundamentamo-nos precisamente na teoria marxiana, segundo a qual a relação homem e natureza é fundamental para a reprodução e sobrevivência da espécie. De acordo com Marx e Engels (1998, p. 10), “a primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos”. Esta condição é primária para compreendermos que as características biológicas são próprias do gênero humano, como é a “constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10). No entanto, não são suficientes. É necessário ir um pouco além e compreender “sua transformação pela ação dos homens, no curso da história da humanidade” (MARX; ENGELS, 1998, p. 10). Isso quer dizer, o modo como produzem e reproduzem a vida.

O agir humano tem fundamental importância para a filosofia marxista, pois os seres humanos necessitam transformar a natureza para manterem-se vivos e garantir sua reprodução. Assim fazem a história à proporção que transformam a natureza. Como dito anteriormente, ao transformarem a natureza transformam-se a si mesmos. Este processo de “transformar a natureza” pode acontecer apenas com o agir humano e requer que o homem se aproprie dos elementos da natureza para criar novas funções que satisfaçam suas necessidades a fim de conservar a vida. No ato de desenvolver esta capacidade de atribuir novas funções aos elementos da natureza e satisfazer suas necessidades vitais, o homem inicia o processo de hominização e humanização. Marx e Engels (1998) explicam que neste ato de produção da vida material o homem se transforma objetiva e subjetivamente. O pensamento se constituiu (e se constitui) no processo em que os homens

[...] desenvolvendo sua produção material e suas

relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1998, p. 19; 20)

Destacamos que as determinações materiais da vida formam parte essencial da formação do pensamento e das características do ser em cada tempo histórico. É na conexão entre o pensamento e a realidade objetiva reproduzida na mente, mediadas pela atividade humana, que ocorre a formação da consciência, em outras palavras, “a produção das idéias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material [...] ela é a linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 1998, p. 18).

A subjetividade tem grande importância neste processo de surgimento do ser social que se funda na transformação da natureza pela ação humana; ela é o elemento mediador do processo de teleologia e causalidade. Para que o homem possa intervir na natureza, ele precisa recorrer ao pensamento. No pensamento se elabora como será seu modo de proceder diante do que precisa transformar para satisfazer suas necessidades. Para que ele possa saber mais ou menos qual a melhor escolha, com a maior possibilidade de acerto e êxito, ele recorre aos conhecimentos que possui da realidade. Dissemos que quando o homem executa sua ação, antes já planejada em sua mente, ele está objetivando o por teleológico.

Para Lukács, este caráter designado ao trabalho, nos permite entender que somente no processo de teleologia e causalidade é que há a possibilidade da realização de um fim proposto. Fica claro que a busca do conhecimento dos nexos causais para poder realizar uma finalidade intencionada, orientará a escolha do meio mais apropriado para a efetivação do fim, e que neste momento se tornará uma realidade.

Assim associamos o ato de “pôr finalidade” a uma capacidade de prévia ideação, isto é, o momento que antecede a ação. O momento da prévia-ideação consiste em planejar e avaliar a futura ação, é a ação idealizada ou projetada na consciência antes de ser colocada em prática. Apesar de estar no plano ideal e ser uma abstração, ela é também uma objetividade, pois só se efetiva como prévia-ideação quando ocorre a objetivação. Lessa (2007, p. 37) explica que a prévia-ideação “só enquanto abstratividade pode constituir o momento em que os homens confrontam passado, presente e futuro e projetam, idealmente, os

resultados de sua práxis”.

Nesse sentido, Lukács (1984, p. 5) compreende que todo processo teleológico

[...] implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece um fim. Pôr, neste caso, não significa simplesmente assumir conscientemente, como acontece com outras categorias e especialmente com a causalidade; ao contrário, aqui, com o ato de pôr, a consciência dá início a um processo real, exatamente ao processo teleológico. Assim, o por tem, neste caso, um ineliminável caráter ontológico.

A partir desta referência, analisamos que a teleologia possui um movimento decorrente da esfera da consciência, é sempre a realização de uma categoria posta, orientada e guiada pela obtenção das causalidades. Isso implica na diferenciação entre as duas categorias, uma vez que a causalidade é a própria realidade, ao contrário do movimento teleológico, que é sempre a mediação entre o fim que se pretende e a realização deste. No entanto, o resultado de uma teleologia consiste em uma causalidade posta. Nesse sentido, o processo teleológico, realiza na consciência a transformação de uma causalidade em uma causalidade posta. Este movimento desdobra em novas objetivações que originam novos nexos causais. De acordo com Lessa, (2007, p. 45) ao analisar “no contexto da Ontologia lukacsiana, a teleologia, longe de ser um epifenômeno da processualidade social, se constitui em “categoria ontologicamente objetiva”, pertencente à essência do mundo dos homens”.

Nesta concepção, o processo teleológico está fundamentado na subjetividade, mas não significa que é simplesmente um processo abstrativo, pois as finalidades compreendem uma orientação que parte da realidade objetiva e como um pôr de finalidade, sempre guiado e determinado pelo mundo real.

A elaboração de uma finalidade é a realização da consciência, que depende do conhecimento das causalidades. Neste sentido, o agir humano compreende sempre a conexão entre pensamento e atividade, que pode captar os elementos que compõem os fenômenos da realidade, sejam os nexos causais da natureza, assim como os produtos da humanidade que são sínteses de processos de objetivação anteriores e que configuram uma nova realidade.

No processo teleológico, o homem objetiva sua ação transformando a natureza para a satisfação das necessidades. Assim seria todo processo de trabalho uma ligação entre o fim desejado e a objetivação. Dessa maneira, é no trabalho que se inicia o processo real da consciência e a relação entre o ser e o conhecer. A teleologia é um “pôr finalidades” que tem um objetivo determinado, ou seja, ela não acontece espontaneamente, como se possuísse um movimento próprio. É necessário que recorra a um processo do pensamento, isto é, o processo da consciência. A teleologia, enquanto capacidade de “pôr finalidades” é um ato mediado pela consciência, requer o desenvolvimento das faculdades de antecipar e planejar, como processos de orientação e materialização do desenvolvimento das atividades práticas.

Para Lukács (1984), o trabalho é a categoria fundante do ser social pontualmente por conter esta distinção, a da consciência em relação ao ser inorgânico e orgânico. O processo teleológico aparece intrinsecamente ligado ao surgimento do trabalho, assim o autor descreve que

Esta novidade consiste na realização adequada, ideada e desejada da posição teleológica. Na natureza existem apenas realidades e uma ininterrupta transformação das formas concretas, um contínuo tornar-se-outro. (LUKÁCS, 1984, p. 12)

O trabalho, sendo o mediador da relação homem e natureza, origina o processo teleológico que, ao mesmo tempo, funda desenvolvimento do processo real da consciência no ato de “pôr finalidades” para alcançar meios de sobrevivência. Nesta concepção, a consciência efetiva-se em decorrência da atividade prática, ou seja, quando o homem se apropria dos nexos causais, antecipa e planeja em sua mente aquilo que deseja transformar. Entendemos que a consciência ocorre no ininterrupto processo do agir humano e sua relação com o mundo objetivo.

Com base nessas premissas, queremos pôr em evidência que o trabalho ou a necessidade do agir humano transformador da natureza, torna-se uma determinação da própria existência e perpetuação humana. É o condutor de todo o desenvolvimento social. Neste desenvolvimento o processo teleológico é a base principal para a realização das atividades postas continuamente, que orientarão o surgimento de novas necessidades e estabelece um processo contínuo de objetivações, as

quais consistem em conhecer e reconhecer a realidade objetiva para produzir os meios necessários à vida. Este processo também possibilita a ampliação das formas de atividades humanas, que se tornam relações cada vez mais sociais, em esferas mais distantes do trabalho simplesmente de transformação da natureza – o presente e necessário recuo das barreiras naturais. Mas isso não elimina o caráter do trabalho como a protoforma do agir humano.

Avançando em nossa explicação, vemos que o processo de objetivação consiste em uma relação dialética entre teleologia e causalidade. A teleologia corresponde à prévia ideação. E a causalidade corresponde aos nexos causais do mundo objetivo, ou seja, a realidade existente. A objetivação humana surge como momento de síntese dessa relação, ao mesmo tempo representa um momento objetivo e subjetivo, pois está orientada pelas determinações causais e é uma realização da consciência. Neste processo configura-se toda a práxis social que constituem a vida em sociedade.

Os processos de objetivações e seus produtos incidem na vida cotidiana. Para Heller (1991, p. 96) “la vida cotidiana es en su conjunto un acto de objetivación”. As necessidades da vida cotidiana – é a gênese humana –, conduzem os seres humanos a tecerem uma cadeia de objetivações que sejam suficientes para suprir suas primeiras necessidades. Para produzirem seu próprio ambiente, os seres humanos necessitam usar do seu corpo e mente para criarem os instrumentos, produtos e seus usos, o mundo das coisas. É neste processo de objetivação que acontece a produção e a reprodução da vida social. Como explica Lukács (1979, p. 17), “As formas de objetividade do ser social se desenvolvem, à medida que surge e explicita a práxis social, a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais”. Isto posto, compreendemos que as objetivações são formas particularmente sociais e essencialmente humanas.

O homem ao produzir sua vida material torna a si mesmo e a sua produção um complexo cada vez mais social, reproduz-se a si mesmo como ser particular, e ao mesmo tempo necessita reproduzir o mundo em que vive, o mundo exterior, pois o mesmo nasce numa realidade já determinada. Para assegurar a sua existência física pela transformação de um objeto natural em um instrumento de satisfação, é necessário que o homem se aproprie dos objetos encontrados na natureza e a eles atribua uma função. Nesse sentido, Heller indica que esta é a forma da reprodução social, pois difere da reprodução das espécies animais, as quais se reproduzem automaticamente. Assim, assinala Heller (1991, p. 20), “[...] El hombre solo puede reproducirse en la medida en que

desarrolla una función en la sociedad: la autoreproducción es, por consiguiente, un momento de la reproducción de la sociedad”. Diante desta referência entendemos que para garantir a sobrevivência humana não basta simplesmente o consumo dos objetos da natureza, como fazem os animais, para os homens torna-se necessário a produção dos meios que propiciem a satisfação das necessidades.

Certificamo-nos que neste processo de objetivação o homem ao realizar a reprodução de si mesmo como um ser singular, também se realiza como ser universal como ser genérico. A fim de ampliarmos nossa compreensão sobre o caráter social da objetivação recorremos aos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* de 1844, onde Marx explicita que

Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social; a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social (MARX, 2008a, p. 107).

Esta afirmação nos permite compreender que o homem ao transformar a realidade e nela produzir objetos, modifica a realidade e cria uma realidade que é humana, atribuindo elementos da sua subjetividade. Para dar continuidade ao processo de objetivações e garantir a reprodução, o homem apropria-se da realidade. Duarte (1993, p. 31; 32) explica que o homem

Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exige nova atividade, num processo sem fim.

Diante desta análise, e havendo exposto as diferenças entre a espécie animal e a espécie humana, indicando o papel fundamental da consciência para esta diferença, e como o processo de complexificação está permeado de processo de objetivação onde *conhecer* é inerente, avançamos agora, dizendo que o processo de objetivação se estabelece

em uma relação mútua com o processo de apropriação. E esta relação entre objetivação e apropriação guia a atividade material concreta dos seres humanos e também o processo de desenvolvimento histórico.

Quando se quer realizar uma objetivação, é necessário buscar meios adequados para efetivar a finalidade que se deseja. Essa busca consiste em conhecer os objetos causais que possam tornar possível aquela finalidade. Isso significa que é preciso conhecer a realidade e a sua dinâmica para representá-la no pensamento. Este processo é anterior ao pôr teleológico, à objetivação que pode vir a se tornar “posta”. Nessa relação entre conhecer a realidade e objetivar, consiste o conhecimento, mediante processo de objetivação.

As considerações acerca do processo teleológico e do trabalho até o momento nos permitiram identificar que a atividade humana consiste na produção do mundo das coisas que suprem as necessidades do homem. Esta ação pressupõe certo conhecimento. Desse modo, a primeira premissa a considerar sobre o conhecimento é que este se estabelece no processo da atividade social dos homens, sendo, pois, o elemento indispensável nessa relação. Concordamos com Kopnin, (1972, p. 14), filósofo soviético, que ao inferir sobre o conhecimento afirma que “diferentemente do trabalho, o conhecimento é somente a assimilação teórica e não prática do objeto”. Isto é, o conhecimento não é o objeto em si, ou a realização da atividade humana, o trabalho, mas sim a idéia do objeto, o meio pelo qual se pode obter no pensamento o objeto, é uma condição para que se possa também obtê-lo na prática. Por isso nos remetemos à conhecida referência de Marx, em *O Capital*:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece o resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. (MARX, 2008b, p. 212)

No prefácio da 2ª edição desta mesma obra, Marx ao falar do seu método, aponta que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 2008b, p. 28). Podemos compreender agora que o conhecimento é o reflexo da realidade produzida no pensamento, porém este é um processo que está

mediado por diversas outras relações, as quais tentaremos abordar mais adiante.

Queremos, pois, evidenciar o fato de que para executar uma finalidade, antes elaborada na mente, o homem utiliza-se de uma série de conhecimentos, os quais vão ajudar a compor esta finalidade e também transformar este objeto para que possa cumprir seu objetivo no ato de pôr a finalidade. Assim a materialização do trabalho realiza não somente uma prévia idealização do homem, mas também impregna uma série de conhecimentos objetivos, cuja forma vai se modificando pelo processo real da consciência.

Nesse sentido, o trabalho compreende não somente os conhecimentos dos nexos causais, ele também modifica a realidade por meio de sua atividade consciente, a qual expressa seus objetivos e desejos na realização do por teleológico. Este caráter ativo do trabalho, de materializar uma ação, implica na organização e produção dos conhecimentos assimilados pelo homem, que são os elementos constituintes da elaboração para uma determinada atividade prática. Esta característica remete a mais uma premissa do conhecimento, a de que a produção das idéias é mediada pelas determinações reais, e que o conhecimento deve assimilar não apenas nas formas como estão dadas na natureza, mas também, daquelas que são resultado das ações humanas.

Assim destacamos que o reflexo do conhecimento está subordinado antes de tudo às determinações externas. Vejamos esta citação, “o conhecimento deve ser incluído na esfera da atividade prática do homem, mas para assegurar o êxito dessa atividade não pode deixar de estar vinculado à realidade objetiva, existente acima do homem e que serve de objeto dessa atividade” (KOPNIN, 1972, p. 18). Podemos notar aqui que há uma ligação entre o reflexo e a realidade, porém este não é uma cópia da realidade tal qual, ele é uma atividade subjetiva. Explicitaremos melhor esta característica nos subitens deste capítulo, pois para nós é um ponto essencial na análise das formas de apropriação do conhecimento, ainda mais no que se refere às formas em que se organizam as orientações curriculares na atualidade.

Para que possamos seguir adiante, temos mais um aspecto do conhecimento a ser elucidado: o de que “o conhecimento é uma forma de atividade do sujeito, na qual estão refletidas de maneira racional e dirigidas na prática as coisas, os processos da realidade objetiva” (KOPNIN, 1972, p. 23). Nesta análise o conhecimento seria a possibilidade de auto-construção do homem. Somente pelo conhecimento da realidade pode-se efetivar a práxis humana como um

processo dialético e evolutivo, originando sempre novas formas de ser. Os homens, orientados pelas determinações reais, são capazes de se produzirem enquanto seres pensantes e, ao mesmo tempo, dirigir seu próprio destino. O reconhecimento das representações da natureza e das novas objetivações criadas pelo homem vão possibilitando a construção das formas sociais, assim como o reconhecimento das possibilidades de vir a ser da humanidade.

Diante dos pressupostos teóricos e filosóficos abordados, compreendemos o complexo do conhecimento como elemento indispensável da prática humana e do desenvolvimento social, é um processo de elaboração de idéias planejadas de acordo com um fim desejado, fundamentados no reflexo da realidade objetiva. Este complexo é mediado por outros complexos. Visamos aprofundá-lo nas próximas considerações deste enfoque.

3.2 A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Objetivamos elucidar a compreensão sobre a consciência e a relação com o conhecimento. Iniciamos com a premissa de que o fenômeno da consciência é inerente ao ser social e depende da existência de um corpo físico que torna possível a representação mental da realidade de forma abstrata, pois esta representação só é possível pela existência de um órgão do corpo humano. No entanto, se nos propormos a compreender este fenômeno a partir de uma perspectiva ontológica do ser social, é necessário considerar uma outra premissa, que consiste em explicar o papel ativo da consciência, sua base social. Conforme o psicólogo soviético Alexei N. Leontiev (1983, p. 22), os estudos sobre a consciência consideram como ponto inicial a “las condiciones sociales y en las formas de aquella actividad que condiciona su necesidad en la actividad laboral”. Diante desta afirmação podemos inferir que a consciência constitui-se na atividade humana, isto é, nas relações concretas dos seres humanos, no processo de objetivação e apropriação da realidade, mediada pelo processo do trabalho.

Entendemos que desta forma, a primeira premissa para o processo da consciência se constitui no ser que é real e que possui as determinações biológicas. Em consonância o desenvolvimento do ser social se dá nas esferas do ser orgânico e inorgânico pela mediação do trabalho. A consciência é um traço distintivo que caracteriza o ser social possibilitando um grau superior no desenvolvimento do processo de reprodução humana. Mesmo a consciência estando presente exclusivamente no ser social, ela só se solidifica na complexificação das

três esferas ontológicas, em permanente troca com a natureza, a esfera inorgânica, orgânica e social.

No plano ontológico, a consciência possui papel ativo no processo histórico de constituição do indivíduo humano em ser social, “é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo” (MARX; ENGELS, 1998, p. 19). Percebemos que consciência surge no processo de vida real, em outras palavras, na vida cotidiana, nas relações dos sujeitos com os objetos, na atividade prática entre os seres humanos. Nessas relações, o homem se apropria do conhecimento mediante os reflexos da realidade. Na medida da complexificação do desenvolvimento social, os homens passam a conhecer o real de maneira cada vez mais ampla e variada, isso implica em múltiplas possibilidades do agir humano.

A consciência se constitui no conhecimento da realidade, mas ela é também um processo que ocorre no interior do homem, no pensamento, ou seja, a consciência é uma forma superior da psique. Leontiev (1983, p. 35) explica que “los procesos internos del pensamiento no son algo diferente a la interiorización específica de la actividad práctica externa y que existen transiciones constantes de una forma a otra”. Isto nos mostra, que o conhecimento elaborado na consciência, isto é, no plano ideal, não é contrário ao plano real. Ele está no movimento real objetivo.

Queremos destacar que Leontiev (1983) faz uma distinção entre consciência e pensamento. Para o autor, a consciência é um conceito mais amplo que o conceito sobre o pensamento. A consciência deve ser compreendida mais como percepção, habilidades, vivências emocionais, “debe ser interpretada no como la adquisición de meros conocimientos, sino como la relación, como la dirección” (LEONTIEV, 1983, p. 192). Nesse sentido a consciência está relacionada com a vida prática e àquilo que dirige a atenção do sujeito. Ela contempla os conhecimentos que constituem a personalidade do homem, seu pensamento, sentimentos, desejos. A consciência guia a atividade prática do homem, ao mesmo tempo em que se estrutura na atividade social.

Nessa perspectiva o pensamento apóia-se na vida cotidiana, que é a fonte primária do pensamento elaborado. Estabelece-se na apropriação das objetivações sociais, das leis lógicas que constituem a realidade e o movimento social, onde se fixam as produções da atividade prática humana. O pensamento inicia no próprio processo de formação humana, na apropriação dos conhecimentos, da linguagem, dos conceitos, objetos, costumes, comportamentos. Enfim, a atividade humana mental

está relacionada com a atividade humana prática, e, portanto são produções sociais.

Para tanto, este processo consciente de interiorização dos objetos, ou seja, da realidade objetiva, pelo sujeito, está condicionado pela atividade humana social e mediado pelo conhecimento e pela linguagem. Esses são elementos fundamentais para o agir humano e para os processo de objetivações. Para Leontiev (1983, p. 79), a consciência não é algo dado, que está pronto na natureza, “la conciencia la genera la sociedad, la conciencia es una realización social”. Isto posto, o processo de interiorização instituí-se em apropriar-se dos objetos externos e em um “plano da consciência”, ou seja, internalizá-la.

O momento em que o homem apropria-se dos objetos externos e desenvolve para si formas de ser e de reproduzir a vida, está passando por um processo de individuação dos aspectos da genericidade humana, modos de comportamento, conceitos, das leis lógicas da prática. E este é um processo que ocorre mediante uma gama de objetivações que estão mediadas pelo complexo da linguagem, da fala, do trabalho, do conhecimento, da vida cotidiana, da política, da esfera jurídica, entre outras. Nessa direção, as objetivações genéricas em si, são “instrumentos para la reproducción de la vida de la humanidad. Poseer un instrumento significa también apropiarse de su modo de funcionar; conocer un instrumento significa conocer su modo de funcionar” (HELLER, 1991, p. 239). Assim, apropriar-se das objetivações genéricas em-si significa apropriar-se de uma série de conhecimentos construídos ao longo do processo histórico que permitirão ao sujeito reproduzir-se como um ser genérico e também dar continuidade ao processo de desenvolvimento histórico.

Para Heller a vida cotidiana tem em si um conjunto de objetivações que conduzem a atividade humana, constituem o gênero humano. Para a autora, este conjunto de objetivações estrutura-se em três formas distintas, porém articuladas. A primeira forma é a do *mundo das coisas*, são os instrumentos e objetos que o homem cria com suas próprias mãos. A segunda é o mundo dos usos, ou seja, as funções que o homem atribuí aos objetos. E a terceira, a linguagem. As três formas das objetivações genéricas em si encontram-se em constante processo de desenvolvimento e à medida que se desenvolvem ampliam o conjunto de objetivações. Ainda que sejam formas de objetivações genéricas em si distintas, estão ligadas uma na outra pelo processo do trabalho. Os instrumentos e utensílios já pressupõem o emprego de usos e funções sobre si mesmos. Nesse sentido, formam uma estrutura de sistemas e relações sociais onde a linguagem é parte ineliminável.

A linguagem ocupa um lugar central no processo de apropriação e formação da consciência, pois medeia uma variedade de atividades, operações, ações humanas, é uma forma de objetivação genérica que está ligada à necessidade de apropriação da realidade e de reprodução da vida cotidiana. Isso significa que são as necessidades mais imediatas da reprodução humana, como o mundo dos objetos e dos usos. O uso de um objeto requer que o homem saiba como utilizá-lo, aplicando o melhor modo de proceder, conhecendo suas funções e possibilidades para melhor desenvolver seu trabalho e afazeres, entre outros. Para Heller (1991, p. 240), “el lenguaje es una especie de movimiento que el hombre debe saber manipular del mismo modo que otros tipos de movimiento”. Nesse sentido, uma das principais funções da linguagem é conceder a capacidade de conduzir, pelo pensamento, o exercício e emprego dos usos.

As formas de objetivações genéricas em si, constituem a vida cotidiana. Possuem um sistema de referência unitário, isto é, uma forma social já estabelecida, com seus esquemas e modelos já instituídos. Esse conjunto de objetivações genéricas primárias conduz a atividade material dos homens, aquelas referentes à reprodução da vida cotidiana, das necessidades imediatas como o mundo das coisas e seus usos. O movimento da sociedade manifesta continuamente novas mudanças, pois a práxis remete novas necessidades, modos de produção, novos objetos, novos usos, e conjuntamente, a estrutura da linguagem também se modifica e amplia.

Nessa direção, as formas de objetivações genéricas em si fundamentam o desenvolvimento das objetivações superiores. Ao passo que quando se realiza o processo de objetivação as mudanças ocorrem no processo do pensamento e do conhecimento. Embora o sistema de referência (o que reproduz a vida cotidiana) possua caráter conservador frente às transformações, o movimento da realidade e das relações sociais ativa e coloca novas formas de objetivações. Este movimento, que de um lado, se manifesta conservador, isto é, preserva os componentes essenciais da reprodução humana e, por outro lado, incita à mudanças, é o movimento histórico do qual fazemos parte. Mediante este processo, de conhecer e reconhecer o mundo objetivo, os homens ampliam suas noções sobre a realidade. Queremos destacar que dessa forma, a linguagem também vai se modificando e constituindo diferentes níveis de compreensão sobre a realidade, ampliando o campo de conhecimento. Para nós, este processo influencia na formação do pensamento, uma vez que linguagem e pensamento estão intimamente ligados.

Retomando as referências de Leontiev, o autor mostra que o pensamento é o reflexo da realidade de forma consciente, e que se manifesta no processo de objetivação. O processo de objetivação é representado pela satisfação das necessidades humanas que estimulam e guiam a atividade do sujeito. Os produtos deste processo resultam nos objetos que expressam a forma externa da consciência. Para o autor “el reflexo psíquico de la realidad regula y canaliza la actividad del sujeto, tanto externa como interna” (LEONTIEV, 1983, p. 101). Quando a consciência por meio da atividade humana toma forma de um objeto, obtém-se uma nova forma de existência para uma representação que estava contida na consciência, torna-se uma realidade objetivada, em forma de objetos externos perceptível pelos sentidos. Este processo pressupõe a necessidade da comunicação, e implicitamente a ele está a produção da linguagem.

Segundo Leontiev (1983, p. 23), no processo de formação da consciência “la lengua no es su demiurgo”, mas sim, uma forma de existência da consciência. Pela mediação da linguagem o ser social pode atribuir significados e sentidos aos objetos e também às relações cotidianas. As palavras representam os conceitos, os nomes, possibilitam atribuir ordens, finalidades, entre tantos outros aspectos. Destacamos que pelo ato de atribuir significado aos objetos e meios, assim como ao processo de trabalho, é possível ao ser social transmitir às novas gerações aquilo que foi produzido socialmente. A linguagem, nesse sentido, possibilita aos seres humanos se comunicarem. O ato de comunicar-se por meio da linguagem, supera a mera reprodução de palavras (vocabulário), pois configura um conjunto de informações que expressam um sentido/significado. No processo histórico do desenvolvimento humano, o fato do homem poder “dizer algo” representa um grande avanço para o desenvolvimento do ser social. Esse dizer algo “é uma forma de nos comunicarmos com o mundo e com os outros no mundo” (CHAGAS; TORRIGLIA, 2008, p. 120).

Por sua vez Heller (1991, p. 242) nos mostra que a linguagem é uma objetivação primária na formação do pensamento cotidiano. Para a autora “el significado de una palabra es idéntico a su función en el seno de la lengua”. Poderíamos citar como exemplo a palavra “árvore” cujo significado corresponde a um “vegetal lenhoso de tronco elevado, com ramos na parte superior”. Neste caso, o significado da palavra está ligado à sua natureza, ou ainda, aquele significado que existe objetivamente. De acordo com a autora, neste processo o pensamento é incorporado primeiramente na língua e se desenvolve através dele. Os objetos e/ou coisas, à medida que são “nomeados”, recebem um

significado que possui um sentido no uso da língua, e que estava presente no pensamento, ou seja, o significado lingüístico de certo objeto é uma criação da subjetividade. O processo de dar nome consiste em “universalizar a singularidade nomeada” (LESSA, 2007, p. 94). Isto é, tornar determinado objeto numa categoria universal, fazendo uso de abstrações que são possíveis somente pela subjetividade. Nesse sentido, as formas primárias de objetivações da linguagem vão constituindo a vida cotidiana. Mediante a linguagem, ocorre a troca de contato, informações, conceitos, conhecimentos entre os indivíduos e, crescentemente intensificam a comunicação entre si. A linguagem torna-se também uma forma de práxis humana, de dar significado e sentido às coisas do mundo circundante. Os homens criam novas expressões, formas aprimoradas para expressar a realidade que conhecem. A apropriação de outras expressões lingüísticas permite a ampliação dos sentidos e significados relativos ao objeto, possibilitando o desenvolvimento de funções psíquicas superiores e também o surgimento de novas formas de objetivações genéricas. Ainda assim, não ocorre de modo espontâneo, precisa de mediações para se realizar.

Para nós, esta característica da linguagem é fundamental no desenvolvimento do pensamento e também do conhecimento. É importante compreender a relação na qual o pensamento se apresenta como forma lingüística, pois um significado é incorporado para representar um objeto/uso/costume. Desta relação do pensamento com a linguagem desdobram-se outros processos. Agnes Heller (1991, p. 242) destaca que “los elementos del pensamiento lingüístico poseen en el *tiempo* un espectro mucho más amplio que los objetos o los sistemas de uso”. Há significados que somente são possíveis de se realizar pelo pensamento. A autora cita alguns exemplos, entre eles o da palavra “diabo”, que possui significado na linguagem, porém não existe objetivamente, ele está somente na consciência. Outro exemplo importante destacado por ela se refere a conceitos e palavras que possuíam significados que, com o tempo, não nos fazem sentido, é necessário regressar ao tempo histórico para compreender, por exemplo, as palavras “dilúvio universal” e “juízo universal”. Do mesmo modo, cita a autora, o caso de uma máquina nova, à qual o significado objetivo só é conhecido pelo engenheiro que a criou, porque o significado da mesma, ainda não é conhecido ou inteligível para os demais. Desse modo só fará sentido quando este significado tornar-se conhecido pelas pessoas. Então conclui a autora “el lenguaje trasciende el espacio y nos hace conocer cosas y usos de los cuales no podemos apropiarnos porque no son nuestros” (HELLER, p. 242).

Neste aspecto a linguagem possui uma característica própria, que é a possibilidade de fazer generalizações e dar significado àquilo que é produto do pensamento ou imaginação. O homem pode exteriorizar e transmitir aos outros indivíduos, por meio da linguagem, o conteúdo de suas elaborações, ideias. No processo de transmissão do pensamento, os homens manifestam suas formas de elaboração da realidade, através da linguagem ou na concretização de ações, e isto se torna possível pelo processo de exteriorização. Outro aspecto a considerar neste processo é que o reflexo da realidade é expressado pelo homem de forma consciente, ou seja, com a capacidade do homem de refletir a realidade de forma consciente, de refletir sua própria realidade e a si mesmo, surge a consciência.

Para Leontiev (1983, p. 79). “la conciencia es el conocimiento compartido, en el sentido de que la conciencia individual sólo puede darse si existe una conciencia social y una lengua, que sea su substrato real”. Por esta razão compreendemos que a consciência se desenvolve na produção material da vida, na capacidade dos sujeitos de exteriorizar o reflexo da realidade de forma consciente, no processo de objetivação da atividade humana. Do mesmo modo, acontece com a formação da linguagem. Na mesma linha do pensamento, explica que “el pensamiento se manifiesta *en todas las acciones*”. Em nossa análise percebemos que todo o processo de formação da consciência se realiza pela constante busca da satisfação das necessidades humanas, e é mediado pelo complexo do trabalho. Assim sendo a consciência surge como “forma superior e especificamente humana de la psiquis [...] y supone el funcionamiento de la lengua” (LEONTIEV, 1983, p. 9)

Retomando às idéias desenvolvidas, salientamos que a atividade humana é a base da vida cotidiana, nela se manifesta o pensamento e a linguagem. Lembramos que a linguagem é uma das formas de objetivações primárias da vida cotidiana e possibilita ao homem fazer generalizações. As ações humanas na vida cotidiana são orientadas pelos conhecimentos apreendidos nas relações sociais. Do mesmo modo se realiza a apropriação da cultura, dos meios de uso, dos instrumentos, comportamentos, dos fazeres cotidianos. Trata-se, desta maneira, de apropriar-se de um determinado conjunto de produções sociais que constituem um sistema de orientação para produzir e reproduzir a vida cotidiana.

Frente às novas necessidades que se originam no desenvolvimento e ampliação do conjunto de referência (modelos) que compõe, a sociedade permite ao homem solucionar seus problemas imediatos, do dia-a-dia, dos instrumentos de trabalho, etc., também

surge a necessidade de tornar os conceitos e conhecimentos cada vez mais generalizados, facilitando o processo de continuidade e evolução do ser social. Para Heller (1991, p. 243) “toda acción, es también una objetivación del pensamiento, es decir, representa la solución generalizadora de un problema relativo”. Diante deste conjunto de atos por que se realizam diversos períodos de evolução destacamos a linguagem como uma das formas de mediação da transmissão e assimilação dos conhecimentos que constituem a realidade. A linguagem, como uma objetivação genérica em si, representa um fenômeno que pode guiar o pensamento e, concomitante às diferentes formas de objetivação, uma vez que toda objetivação é também um ato do pensamento. Todo esse processo compõe um sistema de comunicação, o fato do homem “comunicar-se” possibilita a socialização das generalidades.

A socialização das generalidades humanas (instrumentos e usos, conhecimentos, bens culturais) é um dos critérios mais significativos da humanização. Uma generalização só se realiza por meio da comunicação, ou seja, quando esta é socializada, passa a fazer parte da genericidade humana, do fluxo da história humana. É necessário que a socialização das generalidades alcance um nível de homogeneização, em que possa ser generalizada na sociedade, e também na individualidade. No processo de consolidação das generalidades surge a necessidade de agrupar em um único conjunto o significado, de forma que tenha um sentido igual para todos. Podemos dizer que seja qual for o objeto produzido pelo homem, torna efetivo tanto a experiência histórica do gênero humano, como as capacidades intelectivas adquiridas pelo desenvolvimento do conhecimento. Podemos comprovar estes aspectos na ciência, na arte, na linguagem, etc.

Heller (1991) utiliza-se analogamente das categorias de Lefèbvre para explicar a práxis repetitiva e inventiva. Isso corresponde a compreender que a reprodução do pensamento ocorre em dois âmbitos. Na esfera da práxis repetitiva, os homens reproduzem “la repetición de esquemas prácticos desarrollados por las generaciones precedentes” e que já foram assimilados pelos sujeitos. Na esfera da práxis inventiva, os homens ampliam o conhecimento sobre a realidade e produzem algo de novo, que corresponde “tanto en la vida del particular como en la de la especie” (HELLER, 1991, p. 244). As duas formas de pensamento estão presentes na vida cotidiana e no desenvolvimento das atividades de objetivação. As ações humanas contêm os aspectos da práxis repetitiva como da práxis inventiva, o que ocorre é a predominância de uma forma ou outra.

Assim podemos distinguir as esferas de objetivação genéricas em si e as esferas de objetivações superiores. A nosso ver, a práxis inventiva e a práxis repetitiva fazem parte de um mesmo movimento. Contudo, as esferas superiores de objetivação humana ocorrem no pensamento inventivo. Isto é, o pensamento predominante neste movimento relaciona-se com a práxis inventiva, em seu sentido mais amplo. O pensamento exercita atividades buscando a solução de um problema que está posto na realidade. Há sempre uma intencionalidade na ação. A atividade do pensamento estabelece relações que constituem um conjunto de ações, operações, experiências, investigações, que estejam condicionadas à uma intencionalidade, resolução de um propósito. Ainda assim, o sentido da intencionalidade neste movimento encontra-se como “actividad dirigida a un fin cuya intención puede también aparecer el curso de la acción” (HELLER, 1991, p. 245). Ou seja, o sentido de intencionalidade é mais amplo do que uma solução já dada para um problema precedentemente elaborado no pensamento.

Quando dissemos que a práxis repetitiva e práxis inventiva (ou pensamento repetitivo e pensamento inventivo) estão ligados num mesmo movimento, isto se relaciona com as esferas de objetivações em si e para si. As esferas de objetivação genéricas em si e para si constituem todo o processo de atividade humana, no entanto realizam-se em graus diferentes. Dessa forma, compreendemos que as esferas de objetivações genéricas para si (superiores) se distinguem das atividades da vida cotidiana, que se referem mais ao modo espontâneo. Ou seja, as atividades que se produzem nas esferas superiores não podem ser a mesma coisa que uma atividade produzida na vida cotidiana. Para isso, Heller (1991, p. 245) nos dá o seguinte exemplo: “Una ‘obra de arte’ producida sobre la base de la rutina, de un modo puramente repetitivo, no puede ser funcionalmente equivalente a una obra nacida en el curso de la solución de un problema”.

As atividades na práxis repetitiva (ou pensamento repetitivo) ocorrem de um modo espontâneo, diz-se também, de modo abreviado. Os fazeres e as atividades cotidianas são realizadas usando o pensamento de modo “econômico”, isso quer dizer que para exercer as atividades não é necessário recorrer aos exercícios mais sofisticados de elaboração consciente do pensamento, pois já está assimilado, usa-se os recursos da memória, da repetição, da imitação, entre outros. Isso não quer dizer que não se use os processos mentais para desenvolver tais atividades, toda atividade humana requer o uso do pensamento. Este pragmatismo da vida cotidiana é necessário para a realização da vida social, pois permite que o pensamento repetitivo libere algumas

faculdades na resolução de problemas que são mais utilizados em problemas complexos. Assim é possível seguir o movimento da vida de modo mais rápido, evolutivo.

No entanto não podemos limitar a vida ao pensamento repetitivo, pois esta forma de prática humana está ligada a satisfação imediata das necessidades, e é necessário ascender à níveis superiores de compreensão da realidade, para realizar a vida cotidiana de forma mais rica e cheia de sentido. Esses processos mentais são possíveis pelo desenvolvimento do pensamento inventivo, que nos permite avançar na compreensão da realidade, da coisa em si. Este processo que busca compreender o movimento da realidade, de conhecer como a coisa ocorre em si, de analisar, de questionar, nos permite alcançar graus mais avançados do movimento da coisa, e também nos dá a possibilidade de internalizar novos conhecimentos e estes retornarem a práxis cotidiana (TORRIGLIA, 2010, p.12).

A ciência, a arte, a filosofia, o conhecimento científico estão relacionados com o conhecimento da realidade. As esferas superiores de objetivação humana nos possibilitam superar alguns aspectos da vida cotidiana. Isso quer dizer que conhecemos e nos relacionamos cada vez mais com a realidade, de modo mais analítico, consciente, elaborado. A possibilidade de conhecer o real é uma atividade humana do pensamento e está relacionada com a consciência. Para Leontiev (1983, p. 104), consiste em compreender “[...] la conciencia como un producto subjetivo, como la forma transformada de manifestarse las relaciones por su naturaleza sociales, generadas por la actividad del hombre dentro del mundo de los objetos”.

A estrutura da atividade humana é determinante no desenvolvimento dos processos cognitivos e da consciência. A necessidade de transformar a natureza impõe a necessidade de conhecer o mundo objetivo e por meio dos processos de conhecimento da realidade (reflexo), desenvolve-se a formação da consciência.

A atividade humana é o fluxo de todo o processo de desenvolvimento do gênero, ou seja, do ser social. A genericidade humana constitui-se na atividade humana, isto é, o conjunto de objetivações, produção material, conceitos, e outros, que compõem o desenvolvimento histórico e cultural da humanidade. O processo de apropriação da genericidade está relacionado com a apropriação da atividade humana e, da mesma forma, com a formação da consciência. O pensamento se efetua na apropriação das estruturas que formam a atividade humana e também de suas produções. Assim, a consciência está determinada pelas estruturas sociais, ou seja, pela atividade social.

Em outras palavras, são as condições sociais que originam o ser social e todo o seu desenvolvimento. Sendo assim a consciência é também um fenômeno social.

Podemos perceber que a formação da consciência acontece ao longo da formação dos sujeitos, mediada pela aquisição dos instrumentos sociais. Por isso consideramos que ela não é estática, ao contrário, está em constante movimento. Faz parte de um processo dinâmico, dialético, entre apropriação e objetivação, que se constitui na vida cotidiana. Isso quer dizer que a consciência corresponde às características de uma forma social determinada. Portanto, as estruturas do pensamento são sempre efeito da relação do sujeito com os objetos sociais. Nesse processo vai constituindo seu modo de pensar, conhecer, sentir, se comportar, se relacionar, de agir, seus sonhos, desejos. Enfim, o modo como reproduz sua vida. O indivíduo, ao mesmo tempo em que se reproduz individualmente, também está reproduzindo aquilo que é coletivo, seus desejos, sonhos, necessidades, embora sejam pessoais, são constituídos por determinações externas, correspondem ao conjunto de elementos de uma coletividade ao qual está inserido.

Destacamos que a consciência é a representação do mundo objetivo de modo subjetivo. Isto é, a forma “transformada” (LEONTIEV, 1983) de manifestar no plano do pensamento, as relações sociais criadas pelos homens.

Neste sentido, o conhecimento vem a ser uma forma específica da consciência, é a representação do mundo objetivo na consciência. No entanto, há algumas características que diferenciam o conhecimento elaborado e o conhecimento cotidiano em sua forma de reflexo. O conhecimento, em sua forma elaborada, reflete o mesmo conteúdo da realidade objetiva que o conhecimento cotidiano, no entanto diferencia-se por buscar conhecer com maior profundidade essa mesma realidade. Esses elementos vão se destacando, pois nos dão a possibilidade de “ampliar o mundo imediato, incorpora outros mundos, descentra os sujeitos na interação com outros, os desenvolvendo em múltiplas dimensões e em âmbitos cada vez mais complexos” (TORRIGLIA, 2008, p. 14).

O processo do conhecimento elaborado se desenvolve com base na realidade objetiva, e a apreensão do conteúdo das múltiplas determinações do real, exige maior esforço das funções cognitivas. Isto inclui percepção, análise, memória, pensamento, raciocínio, julgamento, criatividade, imaginação, entre outras. Quanto mais o homem busca apropriar-se dos conhecimentos, maior a possibilidade de capturar o movimento da coisa em si. Isto é, a capacidade de explicar a realidade

de um modo mais elaborado, teórico, fundamentado nas leis lógicas do real. Este processo de apropriação do conhecimento (da essência do objeto) demanda o uso das funções psíquicas de modo que não nos utilizamos na vida cotidiana. Sendo assim associamos o desenvolvimento das funções cognitivas superiores ao processo do conhecimento.

Com base nessa perspectiva, percebemos que o conhecimento elaborado ao mesmo tempo em que amplia o conjunto de produções humanas históricas e culturais, também amplia as estruturas do pensamento e da formação da consciência. O conhecimento não cotidiano nos interessa porque podemos superar a cotidianidade, pois quanto mais conhecemos, maior a capacidade de imaginação, de criatividade, de invenção, de operar e transformar a realidade. São os elementos essenciais para a crítica.

Assim, percebemos que a vida cotidiana nos coloca alguns limites, quanto ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. A apreensão dos conceitos ocorre de maneira em que a consciência incide sobre os aspectos do fenômeno, ou na situação contextual, e sendo assim, não se direciona à apreensão do conceito em si, presente no fenômeno. Neste caso, o conhecimento elaborado, por possuir níveis mais avançados de abstração, não são explícitos ao contato imediato com os fenômenos e necessita que a consciência realize operações mentais dirigidas à apreensão dos conceitos. O desenvolvimento das funções superiores está associado à apropriação dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade. No entanto, na sociabilidade capitalista, que se caracteriza pela propriedade privada dos meios de produção, assim como pela divisão do trabalho manual e intelectual, presenciamos a

[...] criação de obstáculos, por parte da sociedade capitalista, à apropriação da cultura humana pelos indivíduos ou, dizendo a mesma coisa com outras palavras, trata-se da apropriação privada da cultura material e intelectual produzida coletivamente e que deveria constituir-se em patrimônio de todos os seres (DUARTE, 2004, p. 59-60)

Conseqüentemente, é a esta estrutura sócio econômica predominante na atualidade a qual se submete a apropriação do conhecimento e a formação da consciência. Em vista deste modelo – o

da sociedade de classes, o acesso às condições indispensáveis para a humanização produz desigualdades entre os seres humanos, pois somente uma parcela dos indivíduos pode apropriar-se desses elementos.

Como vimos até o momento, é pela atividade humana exterior (em unidade com a interior), em que ocorre o contato do indivíduo com o mundo objetivo, que se realiza a formação da consciência individual. Destarte, os ditames capitalistas instauram as normas e regras de conduta, conceitos, valores, comportamento, desejos, entre outros, e são transmitidos como um modelo de autorregulação social. A ação regulatória está implícita ao significado do conhecimento transmitido. Podemos compreender o significado como uma forma de generalização do conhecimento. Para Leontiev (1983, p. 224) “La significación es aquella generalización de la realidad que ha cristalizado, que se ha fijado en su portador sensitivo, por lo general una palabra o combinación de palabras”. De acordo com essa proposição, mediante a linguagem, os indivíduos apropriam-se do conjunto de representações de uma determinada sociedade, dos conhecimentos, conceitos, técnicas.

Os sujeitos, ao apropriarem-se das significações sociais, atribuem-lhe um sentido pessoal, que está ligado às relações do sujeito com os fenômenos sociais. O sentido, segundo o autor, “se manifiesta en la consciencia del hombre con aquello que refleja y lleva en si sus propias relaciones vitales” (LEONTIEV, 1983, p. 228). Nessa perspectiva, ainda que sentido e significado pareçam coisas semelhantes, é necessário compreender que ambos possuem uma origem e uma base distintas, assim como são também regidas por leis distintas. Nas palavras do autor, “el sentido no está de ningún modo contenido potencialmente en la significación y no puede surgir dentro de la consciencia a partir de la significación. El sentido no genera la significación, sino la vida misma” (LEONTIEV, 1983, p. 228). Sendo assim, o sentido se origina na atividade realizada pelo sujeito, depende de suas vivências, ações, motivações.

Por fim, compreendemos que a consciência social passa a integrar a consciência individual, quando os sujeitos internalizam uma série de elementos que constituem os fenômenos sociais. Ao nascer, a existência desse complexo de significações já está dado na materialidade, e a apropriação desses elementos vai depender do sentido que os mesmos possuem para os sujeitos. Os sentidos são guiados de acordo com os motivos das atividades, para se descobrir o sentido pessoal das relações dos sujeitos com os fenômenos, é primordial o entendimento dos motivos os quais direcionaram as ações. Dessa forma, o motivo e o

sentido estão intrinsecamente relacionados, “las relaciones objetivas que se reflejan en la cabeza del hombre, del aquello que lo impide a actuar con respecto a lo que su acción esté dirigida en forma de resultado directo de la misma” (LEONTIEV, 1983, p. 228). Isso quer dizer que o sentido associa-se com as vivências pessoais de cada sujeito.

Fundamentando-se na exposição desses conceitos, Leontiev busca explicitar que a consciência está relacionada aos sentidos que realidade objetiva possui para o homem ao ser refletida em sua mente. “Por consiguiente, la concientización de los conocimientos se caracteriza precisamente por la naturaleza del sentido que ellos tengan para el hombre”. (LEONTIEV, 1983, p. 230)

Sabemos que a teoria da atividade na formação da consciência, necessita de um aprofundamento, para que possamos ter uma maior compreensão dos nexos que transitam entre o sistema de significação social e sentido pessoal. No limite desta dissertação, queremos destacar alguns aspectos da teoria em pauta relacionados ao ensino do conhecimento não-cotidiano.

Leontiev nos chama a atenção para educar os sentidos a fim de aproximarmos dos significados, ou seja, das “generalizações da realidade ”que se têm “cristalizado” e “fixado”, nessa direção “el sentido no se enseña, el sentido se educa. La unidad entre la enseñanza y la educación es la unidad en la formación del sentido y de las significaciones psicológicamente concretas” (LEONTIEV, 1983, p. 234).

Em face disso, o ensino do conhecimento elaborado nos possibilita superar as percepções individuais da realidade e nos aproximarmos dos aspectos da universalidade, das produções do gênero humano. A apropriação do conhecimento não cotidiano se realiza mediante as funções psíquicas superiores, e o ato de conhecer as significações sociais direciona a apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados socialmente. Fundamentando-se em Leontiev, neste processo de conscientização, a importância de conhecer está associada ao sentido que os conhecimentos adquirem para o sujeito que apreende. A aquisição dos conhecimentos está relacionada com sua própria vida objetiva, não basta compreender a significação mas sim que “los conocimientos adquiridos se convertirán para él, en conocimientos vivos, serán “órganos de su individualidad” genuinos y, a su vez, determinarán su relación respecto del mundo” (LEONTIEV, 1983, p. 246).

Sendo assim a relação do conhecimento na formação da consciência inicia-se na compreensão de que a consciência humana é,

pois, a reprodução subjetiva da vida real.

3.3 O REFLEXO E O CONHECIMENTO

Tentamos expor até o momento a importância da consciência para a perspectiva ontológica, no desenvolvimento processual da sociedade, e como esta categoria é essencial e decisiva no surgimento do ser social. Para analisar a consciência, Lukács evidencia a relevância do reflexo da realidade, no processo de representação subjetiva das determinações reais. Isso nos traz elementos que possibilitam ampliar a compreensão em relação ao complexo do conhecimento, principalmente porque consideramos que este se constitui na relação entre o homem e a natureza e é mediado pelo reflexo do real no pensamento. Nosso autor considera que “o momento subjetivo deve ser tomado em particular consideração porque mesmo as funções vitais mais naturais do homem, no curso da história, são pouco a pouco sociabilizadas” (LUKÁCS, 1990, p. 145). De tal maneira, podemos inferir que o reflexo está presente na origem e desenvolvimento de toda atividade da práxis humana. No estudo de nosso objeto de pesquisa, torna-se efetivo observar os elementos que compõem a relação entre a formação da consciência, mediada pelo reflexo social, e a reprodução humana, uma vez que o conhecimento da realidade permite a continuidade e sobrevivência dos seres humanos, assim como na complexificação do conhecimento é possível apropriar-se daquilo que é do gênero humano.

A realidade social nas suas formas de complexificação da sociabilidade – isto é, a que compreende o ser social – contém em si toda a manifestação da atividade humana, ela se constitui no constante movimento entre “apropriação” e “objetivação”. Os elementos da subjetividade e da objetividade se expressam na práxis humana, e em meio ao processo evolutivo da história, vão estruturando e dando forma aos fenômenos sociais. Todavia, cada fenômeno tem sua existência própria, possui elementos que o definem. Para Lukács (1984), o mundo dos fenômenos compõe uma parte essencial da realidade e também do ser social no seu conjunto. Neste movimento da realidade e o mundo dos fenômenos, o autor nos explica que há dois momentos heterogêneos, eles são diferentes, mas se articulam em unidade no decurso da totalidade. Dessa forma destacamos que, segundo Lukács (1984, p. 13),

Os dois atos heterogêneos a que nos referimos são: de um lado, o reflexo mais exato possível da realidade considerada e, de outro lado, o correlato

por aquelas cadeias causais que, como sabemos, são indispensáveis para efetivar a posição teleológica. [Esta primeira descrição do fenômeno irá mostrar que dois modos de considerar a realidade que são heterogêneos entre si formam a base da especificidade ontológica do ser social, ambos cada por si mesmo e na combinação indispensável dos dois.

Para compreender a premissa da heterogeneidade ontológica é necessário nos remetermos à distinção entre sujeito e objeto. Esta distinção se desdobra no processo de trabalho e corresponde à separação entre teleologia e causalidade. Nesse sentido, existe um sujeito que pode capturar a realidade objetiva de forma aproximativa por meio do reflexo, ou seja, reproduz para si o real na consciência. Somente neste distanciamento é que podemos visualizar a articulação entre sujeito e objeto a partir do reflexo.

O reflexo, enquanto processo de apropriação do real pela consciência, eleva o real ao pensamento, isto é uma forma subjetiva de representação da realidade. Neste sistema de aproximação da realidade de forma abstrata é que acontece a separação do sujeito e objeto, da realidade e da representação da realidade. Retomamos as palavras de Lukács (1984, p. 14), “a reprodução se destaca da realidade reproduzida, coagulando-se numa *realidade* própria da consciência”. Assim entendemos que a realidade reproduzida na consciência é “uma nova forma de objetividade”, porém não é uma realidade, ou a realidade em si.

Para o autor, o reflexo da realidade objetiva reproduzido na consciência é “uma forma própria da consciência”, e por isso uma “nova forma de objetividade”, sendo assim “não é possível que a reprodução seja da mesma natureza daquilo que ela reproduz e muito menos idêntica a ela” (LUKÁCS, 1984, p. 14). Essa dualidade posta pelo autor, corresponde a dois momentos distintos, entre “o ser social e o seu reflexo na consciência” (LUKÁCS, 1984, p. 14). A heterogeneidade nesse processo do reflexo corresponde, no sentido ontológico, ao fato fundamental do ser social, pois a partir desta condição é possível aos seres humanos apropriarem-se da realidade e por meio dos conhecimentos (reflexos da realidade) também realizar o processo teleológico.

O reflexo está relacionado com o ato de pôr finalidades, é nesse sentido que a dualidade ontológica entre a realidade objetiva e a

realidade pensada se desdobra na relação de teleologia e causalidade que, por sua vez, tem como forma mais originária o trabalho. Nesta direção, o reflexo possui caráter ativo no ato de pôr finalidades, ele é fundamental no processo de objetivação porque é necessário um efetivo conhecimento de causalidades, ou seja, da realidade que se quer transformar, para que os seres humanos possam elaborar uma prévia ideação de seus atos.

A captura do real pela consciência é o fundamento ontológico da reprodução do ser social, na interação entre apropriação e objetivação, o reflexo é o meio pelo qual uma finalidade é previamente idealizada. Decorrente da necessidade dos seres humanos de conhecer, buscar a aproximação da realidade, e pela mediação da consciência idealizar o real, formando um conjunto de conhecimentos e conceitos que guiam as ações humanas, surge o caráter ativo de apropriação da realidade. Deste modo, para Lukács (1984, p. 49) a consciência “deixa de ser um epifenômeno biológico e se torna um momento essencial ativo do ser social”, e, portanto, não podem ser “cópias fotográficas mecanicamente fiéis da realidade” (p. 15). Nesse sentido o modo pelo qual os seres humanos reproduzem é guiado pelas finalidades.

A partir desta premissa do reflexo como determinante no processo da consciência e da práxis humana, destacamos que o movimento do pensamento se consubstancia no movimento da realidade objetiva, portanto é um fenômeno historicamente e socialmente determinado. Em outras palavras, queremos dizer que o movimento do pensamento e a realidade objetiva possuem uma unicidade, por isso é no movimento da realidade que está o conhecimento. Ressaltamos este aspecto para tornar claro que o reflexo possui caráter ativo, e não se reduz a cópia mecânica da realidade, pois a representação ideal dos objetos reais são conhecimentos e meios pelo qual o homem se utiliza para criar novos objetos. O pôr teleológico só é possível pelo conhecimento da realidade. A esse respeito Kopyn (1978, p. 123) explica:

[...] o reflexo enquanto atividade orientada a um fim compreende a apreensão do objeto não só como ele existe em dado período, mas em todas as suas potencialidades, em todas as possíveis formas de mudança por meio da atividade prática do homem.

Para nós, este é um elemento essencial na análise de nosso objeto,

pois se o reflexo é a captura dos nexos do real pela subjetividade, e corresponde à necessidade dos seres humanos de transformação da realidade e reprodução social, entendemos que o conhecimento tem uma função social. Os sujeitos buscam conhecer a realidade guiados por seus motivos e finalidades e a atividade do reflexo é própria do pensamento e seu conteúdo é uma representação ideal do objeto real, e não o objeto em si. Isto é importante para entendermos que o reflexo como processo ativo pressupõe direção a uma finalidade e submete o pensamento ao campo das possibilidades.

O objeto do conhecimento está dado no mundo real, porém evidenciamos que o reflexo em si não é o conhecimento, algo mecânico, “refletir a realidade” não significa imediatamente conhecer a realidade, o reflexo é o processo de produzir na consciência a “captura” do objeto. Ao contrário, o conhecimento resulta de um conjunto de mediações que nos possibilitam capturar o real. O reflexo se realiza na estrutura psíquica do indivíduo e perpassa pelos instrumentos do pensamento, por elementos que condicionam a percepção da realidade. São as mediações sociais que nos permitem representar a realidade no pensamento.

Nesse sentido, o reflexo pressupõe um ponto individual de percepção da realidade, mas que está subjugado às determinações sociais, às perspectivas do coletivo. O sujeito internaliza os elementos que estão socialmente postos, sejam eles da natureza como àqueles produzidos pela ação do homem. Esses elementos fazem parte dos nexos causais que constituem a totalidade, são os instrumentos, modelos, estruturas, símbolos, códigos, signos, linguagem, entre outros, que compõem a estrutura social, e pelos quais podemos nos apropriar da realidade.

Nesta direção, e como vimos, a linguagem é um instrumento pelo qual podemos reproduzir a realidade no pensamento. Por intermédio dela podemos verbalizar o pensamento, criar conceitos, fazer abstrações, atribuir significados. De acordo com Heller, a linguagem possui uma função homogeneizadora que significa “*conceptualización* de las experiencias cotidianas” (HELLER, 1991, p. 285). À medida que é possível criar significado às coisas, isto é um *meio homogêneo* de expressar os conceitos por intermédio da linguagem, eleva-se a realidade às formas mais abstratas do pensamento. A linguagem é uma forma e uma mediação no processo de reprodução da realidade na consciência.

Depois deste exemplo retomamos o ponto em que nos referimos ao reflexo como um processo determinado por mediações sociais. Assim observamos que os meios externos –signos, linguagem, ferramentas, normas, etc. – subordinam o modo de apropriação da realidade, o qual

perpassa pela regulação social, portanto podemos dizer que está historicamente determinado. Estes elementos são importantes para discutirmos a relação do conhecimento, o currículo escolar, diante dos contextos ideológicos, políticos, interesse de classes, função social.

Outra consideração a fazer sobre o reflexo diz respeito às formas e níveis dos mais simples aos mais complexos de apropriação da realidade. Os sujeitos podem desenvolver determinados graus do reflexo nos quais estruturam formas de organização do pensamento por intermédio da percepção. Nessa direção, Leontiev (1983, p. 55) afirma que

[...] el hombre debe ya formarse un cuadro de este mundo. Este se fomenta, sin embargo, no a un nivel sensitivo únicamente, sino a los niveles cognitivos superiores, como resultado del dominio por parte del individuo de la experiencia de la práctica social reflejada en forma verbal en el sistema de significados.

Estes níveis superiores do reflexo psíquico estão relacionados às formas mais elaboradas de representação da realidade na consciência. Os níveis de apreensão se depreendem cada vez mais do modo cotidiano, e nessa relação dialética, quanto mais se distanciam da realidade mediante abstrações em graus mais elevados, maior domínio e conhecimento se têm sobre um objeto. Isto também significa que referente às necessidades da produção e reprodução da vida, os conhecimentos (ou abstrações) retornam à vida cotidiana, são novas formas de objetivação, novas finalidades.

Neste processo de abstração, a aquisição do conhecimento em níveis elevados, possibilita a generalização dos conceitos, representam sínteses da atividade humana coletiva que vão se constituindo na evolução do processo histórico. Entendemos que nesta concepção sobre o reflexo o conhecimento se torna fonte de novas objetivações, e que pelas necessidades da vida cotidiana, exigem uma crescente generalização deste conhecimento. A vida cotidiana é o ponto de partida e também o ponto de chegada do processo do conhecimento.

Consideramos a arte, a ciência, e filosofia, como formas superiores de reflexo, acompanham a permanente necessidade humana de conhecer, contudo buscam avançar em relação às formas imediatas de conhecimento. Com a complexificação da vida cotidiana, a interação do homem com a natureza excede a satisfação das necessidades primárias

de sobrevivência, exigindo uma forma mais específica, abstrata, universalizante do conhecimento. Isto é, um conhecimento mais apurado da realidade.

Embora a realidade seja sempre a mesma, a vida cotidiana pressupõe um modo mais intuitivo e espontâneo de reflexo, fazendo com que a relação dos sujeitos com os fenômenos seja de forma mais imediata, pouco elaborada, ou melhor, não se faz necessária uma reflexão consciente ou questionadora da realidade. Como vimos anteriormente, as objetivações humanas compõem as estruturas sociais, e estas constituem formas de mediações pelas quais os homens se apropriam dos conhecimentos. De acordo com Heller (1991, p. 317), podemos citar a moral, a religião, a política, o direito, o Estado como estruturas sociais nas quais os sujeitos, em sua cotidianidade, apreendem e reproduzem os conhecimentos. Para a autora, o conteúdo do saber cotidiano é ao mesmo tempo uma “categoria objetiva” e “normativa”. É objetiva enquanto um conjunto de saberes cotidianos de uma determinada época, e/ou classe social, que o sujeito internaliza para poder se desenvolver nela, e é normativa enquanto conhecimentos necessários para que esta classe social como um todo se aproprie e cumpra sua função social.

Os sujeitos, em sua cotidianidade, se relacionam com o mundo exterior, apegados às formas aparentes dos fenômenos, e esta é uma característica própria da vida cotidiana, a relação imediata entre o conhecimento e a atividade prática humana. Esta característica limita o contato dos sujeitos com as esferas superiores de objetivação humana, pois pressupõe um modo de conceber o mundo exterior vinculado ao pragmatismo do cotidiano. O pragmatismo é necessário à vida, para que se possam solucionar os problemas do dia a dia, de modo mais espontâneo, com maior prontidão. No entanto a permanência neste modo de relacionar-se com o mundo, restringe as possibilidades de enriquecimento da vida social, de apropriação das produções do gênero humano, e de elevação da consciência humana.

Claro está, que as objetivações humanas superiores surgem em correspondência às necessidades da vida cotidiana, e por meio delas o homem pode elevar-se da heterogeneidade própria da cotidianidade, isto é, estar em contato com os aspectos mais homogêneos do gênero humano. Na vida cotidiana, as relações dos sujeitos com os objetos são tomados pelas formas aparentes de conhecimento dos fenômenos, isso corresponde a um conhecimento fragmentado da realidade, onde os sujeitos produzem e reproduzem suas vidas ligadas aos aspectos da singularidade. Na heterogeneidade cotidiana a realidade se apresenta de

“forma caótica”, os reflexos cognitivos são condicionados pela aparência fenomênica, os quais são guiados pelas características da imediatividade e da fragmentação do conhecimento, por isso não alcançam os aspectos e elementos que compõem a totalidade. (lembrar que é o modo de perceber que é fragmentado, ou a aparência, pois a realidade objetiva contém a aparência e a essência) As formas superiores de reflexo permitem aos sujeitos superar esses limites na compreensão da realidade, coloca-os em contato com as formas abstratas de conhecimento e de pensamento, com os aspectos universalizantes, com a aproximação da essência dos fenômenos. Essa ruptura com a heterogeneidade cotidiana retira o sujeito da singularidade e o coloca em contato com os aspectos da universalidade e da genericidade humana.

As formas superiores de conhecimento, a ciência, a arte e a filosofia, possibilitam ao homem conhecer a realidade de modo diferente da experiência cotidiana, pois eleva a consciência humana a um nível mais elaborado, autêntico, real. As ciências naturais, por exemplo, têm como pressuposto o conhecimento sobre o mundo inorgânico e orgânico imbuídos do caráter desantropomorfizador, buscam compreender os objetos de forma específica, precisa, objetiva, exata. Isto é, mesmo que não consigam realizar totalmente a desantropomorfização, as ciências naturais distanciam-se cada vez mais da consciência cotidiana. Já a arte permite a elevação da consciência a um nível superior, pois consiste no reflexo antropomorfizador da realidade. De acordo com Heller (1991, p. 200), “el arte es la autoconsciencia de la humanidad”¹². A atividade artística representa a realidade social a partir do comportamento humano e, neste processo de abstração, o sujeito depara-se com um mundo homogêneo, restabelecendo o nexo de sua singularidade com a universalidade, toma para si aquilo que é do gênero humano. Ela também se distingue da vida cotidiana por evidenciar o caráter social da personalidade humana e é neste processo que o sujeito se generaliza mediante o confronto com os conflitos da humanidade, identificando-se com os sentimentos, valores, com uma ética humana. Assim, podemos dizer que as esferas superiores de objetivação humana, a ciência e a arte, buscam superar os níveis de conhecimento da realidade social, ultrapassando os limites do pragmatismo e da imediatividade do cotidiano.

Também queremos destacar a filosofia como uma forma de reflexo superior, porque esta se fundamenta no conhecimento científico e na arte ao mesmo tempo, corresponde à consciência e a

12 Heller se fundamenta na concepção geral de arte remetendo-se a estética de Lukács.

autoconsciência do desenvolvimento humano. Para Heller, (1991, p. 205), “Es la consciencia, en cuanto representa siempre el estado del saber genérico alcanzado por la humanidad en una época determinada; es la autoconsciencia, porque su fin es siempre la autoconsciencia del hombre e de su mundo”.

O conhecimento filosófico, em sua forma mais elaborada, e na primazia pela desfetichização da consciência cotidiana, desvela os conteúdos da realidade de modo que ocasiona ao sujeito, um enriquecimento do conhecimento sobre a genericidade. Desse modo, elege um conjunto de conhecimentos sobre a práxis humana que pode se transformar em ideologia, contribuir na organização social, servir como guia das ações humanas.

Ao longo deste estudo, buscamos compreender as formas de reflexo e a sua relação com o conhecimento no desenvolvimento do gênero humano, assim como na formação da individualidade de cada ser genérico. O conhecimento histórico, filosófico, científico e artístico são os elementos que constituem “al presente y al futuro del género humano” (HELLER, 1991, p. 196). Compõem o processo de complexificação do gênero humano que é ao mesmo tempo o desenvolvimento de cada indivíduo singular, como sujeito que possui as características determinantes de cada época. Nesta direção, Duarte (1993, p. 104) explica que

Quando a formação do indivíduo é considerada como parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental deixa de ser, como no caso dos animais, entre o organismo singular e a espécie, e passa a ser a relação entre singularidade social do indivíduo e o gênero humano.

A partir dessas considerações compreendemos que o conhecimento, como reflexo intelectual da realidade, é parte fundamental da formação do ser social e ocorre na relação entre individualidade e genericidade. Sem esta atividade que configura a produção e reprodução humana não seria possível o desenvolvimento histórico. Sendo assim, a importância de conhecer é uma condição ineliminável dos seres humanos, de acordo com Torriglia (2008, p.8) “*é um impulso vital consciente*”.

As necessidades dos seres humanos de compreenderem, neste processo de apreensão do conhecimento, tanto o seu mundo exterior

como interior, impulsionam a busca por novos elementos da realidade que possam responder aos seus anseios. Como vimos anteriormente, o reflexo é a representação subjetiva da realidade objetiva, e em sua forma mais elevada permite ampliar o conhecimento das múltiplas determinações.

Sob essa concepção das formas superiores de reflexo, compreendemos que o conhecimento não se restringe à correspondência da realidade de forma imparcial, e nem conseguiria ser. De um lado, entendemos que é possível um conhecimento mais elaborado, aprofundado e preciso da realidade, fundamentado numa relação mais direta entre sujeito e objeto. Entretanto no processo de generalização, o conhecimento expande-se, e isto o torna cada vez mais social. Na medida que ocorre esta socialização, estes conhecimentos ampliam e intensificam o processo de generalização. Para Lukács, não é possível que isto aconteça sem que sejam admitidas, no reflexo da natureza, categorias ontologicamente intencionadas, vinculadas à sociabilidade do homem (LUKÁCS, 1984, p. 28). Assim consideramos que neste contínuo processo de sociabilidade sobrevivem as formas mais subjetivas de reflexo da realidade na consciência, pois estão mais associadas à questão do gênero humano, do que na relação da prática imediata.

Concomitante ao processo de generalização e socialização da sociedade ocorre a ampliação do campo de possibilidades da ação humana. Lembramos que no sistema de captura das determinações reais pela subjetividade, a realidade refletida na consciência se configura “numa realidade que é própria da consciência”. Sendo assim, considera-se o reflexo uma ação da subjetividade, a qual medeia a aproximação da consciência às determinações reais e que é sempre determinada por uma finalidade. Ao mesmo tempo em que ocorre a reprodução do real pela consciência, ocorre a distinção entre sujeito e objeto, por isso a realidade reproduzida não pode ser o mesmo que o ser. Para Lukács (1984, p. 29), essa relação sujeito-objeto só pode ocorrer mediante o distanciamento, sendo assim,

O objeto só pode tornar-se uma coisa da consciência quando esta procura agarrá-lo mesmo no caso de não haver interesses biológicos imediatos que liguem o objeto com o organismo portador dos movimentos. Por outro lado, o sujeito se torna sujeito exatamente quando tem esse tipo de atitude para com os objetos do mundo exterior.

Para o autor a distinção entre sujeito e objeto se expressa na heterogeneidade ontológica entre causalidade e teleologia, pois a apreensão da realidade por meio da consciência se torna uma realidade reproduzida, e não a realidade em si. Neste complexo do reflexo, sujeito e objeto são sempre singulares, para tanto a articulação entre ambos se funda em “dois momentos heterogêneos que do ponto de vista do ser não só estão defronte um ao outro como coisas heterogêneas, mas são até mesmo opostas: o ser e o seu reflexo na consciência” (LUKÁCS, 1984, p. 14). Assim sendo, esta distância é necessária para compreender o reflexo como apropriação da realidade, pois o reflexo do real na consciência confere numa nova “forma de objetivação”, porém não é a realidade, mas sim uma “realidade própria da consciência”.

Expusemos novamente este caráter da consciência para retomar que a apropriação (da realidade pela subjetividade adquire uma nova forma, que é própria da consciência, por isso ocorre de forma ativa e também obtém um caráter de possibilidade. É importante compreendermos este caráter, pois embora o reflexo seja determinado pela realidade ele possibilita novas formas de objetividade/possibilidade. Com isso transgredir o caráter de ser uma “mera cópia fotográfica” da realidade, uma vez que a realidade reproduzida adquire a forma especificamente humana. Para Lukács esse é o elemento fundamental do ser social.

Destacando na forma especificamente humana de reflexo, a possibilidade de um por de finalidade, evidenciamos o fato do devir humano, a possibilidade de vir a ser. Esta possibilidade pode não vir a ser, ela só se efetiva quando objetivada. A possibilidade se configura num ato de potência, que é anterior à objetivação. Nele reside o conhecimento dos nexos causais e a escolha ou alternativa de como realizar este vir a ser. A opção por uma alternativa é uma escolha feita genuinamente relacionada às determinações sociais em que o sujeito está submetido. Mediante o reflexo e sua reprodução na consciência a alternativa é elaborada de acordo com o conhecimento dos nexos causais e as possibilidades de escolhas. Nas palavras do autor, “as alternativas só podem desenvolver-se partindo de um sistema de reflexo da realidade – quer dizer, um sistema de atos que não-existem-em-si – que funciona dinamicamente e que é dinamicamente elaborado” (LUKÁCS, 1984, p. 17). Desta característica do reflexo como “não existente” é que se origina a existência de novas formas de objetividade, como dito anteriormente, especificamente humana e exclusivamente social e é também “por meio do qual se realiza a sua reprodução no mesmo nível ou em um nível mais alto” (LUKÁCS, 1984, p. 15).

O caráter de possibilidade ou alternativa da consciência é valioso para compreendermos o processo do conhecimento, pois elas surgem mediante o reflexo da realidade. É a partir do mundo objetivo que emergem os elementos que constituem a subjetividade, e tornam realizáveis as possibilidades e alternativas. O processo de complexificação, que vai transformando o mundo, também amplia as possibilidades de conhecimento sobre a realidade, sendo assim “pode provir do ser natural algo que exista no quadro do ser social, por exemplo, uma faca ou um machado, isto é, uma forma de objetividade do que existe total e radicalmente nova (LUKÁCS, 1984, p. 17). Neste movimento entre sujeito e objeto, manifesta-se o devir humano, isto é, a possibilidade de vir a ser das realizações humanas que sem o conhecimento, ou reflexo da realidade não poderia ser concebido. Nas palavras Kopnin (1978, p. 125), podemos entender com maior clareza:

A prática verdadeira, que serve de base a atividade criadora do homem, necessita do pensamento que é objetivo por conteúdo, ou seja, tem objetivo definido, reflete de modo ativamente criador os objetos e processos de realidade objetiva

O conhecimento, por conseqüência, se torna instrumento de transformação da atividade humana. Porém o conhecimento só pode se tornar elemento de transformação mediante a articulação entre subjetividade e objetividade. O conhecimento por si só não se transforma em novas possibilidades, para isso é necessário que uma realidade causal seja convertida ao nível da consciência e de alguma maneira se efetive numa realidade posta transformada. Neste movimento, o reflexo de um objeto real, antes desconhecido possibilita o surgimento de novas possibilidades de existir deste objeto, está articulado com a categoria da alternativa.

Segundo Lukács (1984, p. 18) “a alternativa, que também é um ato de consciência, é, pois, a categoria mediadora por meio da qual o reflexo da realidade se torna veículo do ato de por um existente”. Mais uma vez necessitamos retomar que a alternativa está contida dentro dos nexos causais, portanto é sempre determinada pela realidade objetiva. Nesse sentido a decisão ou escolha de um pôr finalidade é puramente social. Vemos que uma objetivação faz surgir a necessidade de novas objetivações, e estas sempre emergem das anteriores. Esse processo de complexificação do desenvolvimento humano implica numa cadeia de alternativas que cresce continuamente e também amplia o campo de

mediações.

A categoria do reflexo é importante em nossa análise sobre o conhecimento na formação da subjetividade humana, ele nos permite compreender a relação entre apropriação do conhecimento e objetivação humana. O conhecimento seria, nesta análise, o elemento imprescindível do desenvolvimento do ser social, e que contém em si uma cadeia de alternativas e possibilidades que só poderão vir a ser um ser existente mediante o reflexo guiado por finalidades. Os desdobramentos desses pressupostos teóricos nos permitem uma análise da relação do conhecimento com o currículo escolar.

Como temos tentado demonstrar, o conhecimento, a partir de uma perspectiva ontológica, é mediador do processo de produção e reprodução da vida humana, a qual se origina na categoria do trabalho. Direcionando nossa análise para a formação na subjetividade no âmbito da educação escolar, compreendemos que o currículo é o elemento mediador do processo de apropriação do conhecimento. A educação escolar como portadora da transmissão do conhecimento, em seu sentido mais genérico, contém a possibilidade imanente do desenvolvimento humano, e dirige-se às formas cada vez mais superiores.

Os estudos dos referenciais teóricos exposto neste capítulo outorgam fundamentos para realizar uma análise introdutória da possibilidade de construção de uma concepção crítica sobre o currículo. Assim sendo, também nos permite ir ao encontro de elementos que possam apontar uma formação escolar que amplie as possibilidades de socialização do conhecimento elaborado, assim como a apropriação das esferas superiores de objetivação humana, contribuindo para uma formação da consciência enriquecida e plena de sentido. No próximo capítulo esboçaremos algumas aproximações quanto as possíveis contribuições para uma teoria crítica do currículo, trazendo como referencia, em especial, M. Apple, um dos representantes mais significativos da perspectiva crítica.

4 O CURRÍCULO ESCOLAR E A TEORIA CRÍTICA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES

Nos capítulos anteriores desta pesquisa, apresentamos as questões basilares para a discussão sobre o ensino do conhecimento e o currículo escolar, tendo sempre presente as contradições da sociedade capitalista. Cientes da problemática acerca da fragmentação e relativização do conhecimento e suas implicações na formação humana, (considerada em seu sentido mais amplo), identificamos como necessário, empreender o debate sobre a possibilidade de uma teorização do currículo escolar que se direcionasse a uma perspectiva crítica. A esse respeito, nos deparamos com as produções acadêmicas e científicas já realizadas sobre esta temática e que se fundamentam em uma abordagem crítica. Nessa direção, e por entender que muitos de seus elementos se contrapõem ao relativismo vigente, optamos por analisar algumas das contribuições já alcançadas, para alavancar novos questionamentos.

Como vimos no segundo capítulo, algumas teorias sobre currículo se preocuparam, entre outras análises, em compreender o que o currículo faz, como ocorrem os processos de seleção e organização do sistema educativo. Nesse panorama das teorias curriculares, os primeiros estudos a questionar as perspectivas mais conservadoras e tradicionais da educação, postularam uma teoria crítica curricular. E esta, de maneira geral, buscou demonstrar os aspectos ideológicos do ensino, as relações de poder e dominação, apontando que nenhuma teoria é neutra e descomprometida.

Muitos autores dessa perspectiva teceram suas críticas ao sistema educativo, tendo como principal foco a reprodução de um sistema hegemônico, mediante um sistema ideológico. De modo geral, com base numa perspectiva marxista, a teoria crítica buscou compreender esta ligação da ideologia com a reprodução dos interesses dominantes, mediante os mecanismos seletivos, conhecimentos e práticas educativas. Analisando as relações sociais e a escola, Apple, é o autor que ganha maior expressão por se dedicar com mais intensidade à questão da reprodução cultural dominante, questionando a função do currículo escolar como mera transmissão de conhecimentos e, nesse sentido, indica que a escola articula os interesses do sistema capitalista.

Diante deste cenário consideramos que o autor em foco complementa nossa discussão sobre o ensino do conhecimento, pois compartilhamos dos mesmos questionamentos quanto à função do currículo escolar na sociabilidade capitalista. Reconhecemos a grande

abrangência desta discussão e da obra do autor, nos limitamos às análises mais próximas do objetivo de nossa pesquisa, que é o de compreender como o conhecimento se expressa no currículo escolar. Do mesmo modo, recuperamos as considerações apontadas na introdução deste texto, as quais se referem que a questão do ensino escolar pautado nas concepções que relativizam o conhecimento, reificam as desigualdades sociais.

Por este motivo, ao efetuarmos a leitura dos autores críticos do campo curricular, consideramos que Apple realiza análises importantes sobre o caráter do conhecimento na reprodução dos valores capitalistas, bem como, das diferenças e injustiças sociais. A visão dos processos ideológicos e da transmissão do conhecimento realizada pelo autor, nos possibilita compreender melhor os mecanismos de dominação e das relações de poder. A partir da compreensão de alguns eixos desta teoria, podemos aprofundar a compreensão de que o currículo não é apenas uma burocratização do sistema educativo, mas que nele estão presentes os aspectos que possibilitam outra formação humana, esta fundamentada nos princípios da igualdade social. Cabe recordar, que no processo de movimento da história estão as formas possíveis de sua superação.

Acreditamos que os fundamentos dos estudos de Apple se diferenciam dos autores considerados pós-modernos, uma vez que nos possibilitam compreender a estrutura de como (ou quem) define o conhecimento considerado legítimo, oficial, e sua relação com a formação da subjetividade. Partindo dessas análises, também podemos inferir a necessidade a defesa de uma proposta curricular fundamentada na ontologia crítica.

No decorrer deste estudo, temos abordado o conflito sobre o tipo de conhecimento que deve ser incorporado e transmitido no ensino escolar e sua importância na formação da subjetividade dos sujeitos. A necessidade de uma concepção crítica sobre o currículo se fundamenta no enfrentamento das políticas públicas, que indicam e sustentam uma formação humana adequada ao mundo do trabalho. De acordo com Apple, autor de *Ideologia e Currículo*¹³, uma abordagem crítica precisa

13 Este livro foi considerado como um dos livros mais importantes da história da educação no mundo ocidental. Segundo o autor, isso se deve a “[...] longa história de grupos que têm se empenhado por uma educação mais crítica e democrática em muitos países, ou seja, o livro por si só responde aos anseios de milhões de pessoas em um número considerável de países que acreditam não ter tido acesso a um dos mais básicos direitos humanos: o direito de um processo de ensino verdadeiramente livre e democrático. Sob muitos aspectos, são essas pessoas as autoras deste livro” (APPLE, 2006, p. 8). Nesta direção, o livro também corresponde à necessidade apontada por muitos intelectuais da educação, de revitalizar o campo de pesquisa em educação fundamentando-se em novas perspectivas que sejam

buscar

[...] explicar os reflexos manifestos e latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social – sexual e também político-econômico – sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica (LASERE apud APPLE, 2006, p. 36)

O próprio autor indica que esta afirmação compreende uma temática bastante complexa, mas que ao mesmo tempo nos traz elementos que possibilitam encontrar direções para pensar nas relações entre ideologia e currículo, conhecimento e subjetividade. Nesse sentido, tais premissas indicam a importância de demonstrar as formas em que se organizam e selecionam os tipos de conhecimento, símbolos, códigos culturais, relacionados aos “tipos de consciência normativa e conceitual “exigidos” por uma sociedade estratificada” (APPLE, 2006, p. 36), e também, como os grupos hegemônicos mantêm os mecanismos de manutenção e controle social, por meio das concepções ideológicas.

Na mesma direção o autor explica que o foco na análise sobre o papel econômico nos permite identificar as formas de “manipulação econômica consciente”, exercida pelos grupos hegemônicos, na reprodução da divisão do trabalho na escola. No entanto, nos alerta, esta ênfase não é suficiente para compreender como esses mecanismos de dominação são incorporados na subjetividade e na vida cotidiana das pessoas, como algo natural. Nesse sentido o autor faz um alerta:

Dizemos que há uma correspondência direta entre economia e consciência, em que a base econômica determina “automaticamente” a superestrutura. Isso é, infelizmente, muito fácil de dizer e também muito mecanicista, pois se considera que há, na verdade, uma relação dialética entre cultura e economia. (APPLE, 2006, p. 37)

De acordo com a referência apresentada acima, para poder entender as relações culturais, econômicas, políticas sociais e ideológicas mais amplas, atreladas ao fenômeno educativo e à formação

da subjetividade, é necessário uma análise relacional de como o conhecimento tem sido aplicado pelas instituições escolares. Isso consiste situar e contextualizar as formas de transmissão do conhecimento. Nesse sentido, a esfera cultural não é um simples reflexo das determinações econômicas. Ela é mediada por muitas atividades humanas, que emanam do movimento sociometabólico, à medida que os sujeitos realizam e se realizam em suas vidas cotidianas.

As formas de controle e dominação da educação escolar, assim como da vida cotidiana, são constituídas por certos princípios que se manifestam num conjunto de códigos, símbolos, conceitos, que atuam na consciência de maneira sutil. Por conseguinte, a consciência se estabelece imersa à existência de algo que supõe uma totalidade das relações, a uma noção de hegemonia, “refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*” (APPLE, 2006, p. 39).

Por esse motivo, lembrando o exposto no terceiro capítulo desta dissertação (onde assinalamos que o reflexo nos permite compreender a relação entre apropriação do conhecimento e objetivação humana), concordamos com o autor quando indica que não podemos considerar a formação da consciência como mero reflexo. Senão, que se torna necessário considerar o conjunto das mediações que estão subjacentes ao processo de formação humana, que caracterizam um complexo muito maior quando estamos nos referindo ao processo de reflexo como apreensão da realidade, concomitante à formação da subjetividade.

Para desenvolver suas análises sobre a formação da consciência, o autor utiliza o conceito de hegemonia¹⁴, pois este permite visualizar que a esfera cultural não é um simples reflexo das determinações econômicas, ao contrário, “a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação” (APPLE, 2006, p. 38). A cultura resulta das atividades que se estabelecem no movimento social, entre contradições e relações humanas. Nessa mesma direção, é possível perceber que, no processo de formação da consciência, a produção e reprodução das idéias que sustentam a manutenção do controle social são internalizadas sem que ocorra um grande esforço dos grupos dominantes em declarar os mecanismos de persuasão.

Em uma perspectiva de análise do currículo, fica claro que o processo de reprodução social perpassa pelo complexo ideológico que contém elementos para a legitimação das relações de poder. Isto posto,

percebe-se que no campo cultural se desenvolve não somente os valores e princípios hegemônicos de dominação, mas também ocorre, em alguns momentos, contraposições a estes princípios, movimentos de oposição, ações de luta e resistência.

A partir de tais reflexões interessa procurar desvelar os desdobramentos de determinantes sociais (históricos, econômicos, políticos, entre outros) no estudo do currículo, visando que conhecimento é considerado próprio para o ensino escolar.

Se nos reportarmos a Marx e Engels, em especial à obra *Ideologia Alemã* (1998), encontramos uma proposição para o questionamento de qual conhecimento é válido, ou considerado “verdadeiro” no âmbito da hegemonia capitalista, da classe capitalista. De acordo com os autores, “essa classe é obrigada a dar aos seus pensamentos a forma de universalidade e representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos universalmente válidos” (MARX ; ENGELS, 1998, p. 50). Diante dessa afirmação podemos apontar a intrínseca relação entre o conhecimento e a ideologia. Como vimos no segundo capítulo, tradicionalmente as concepções teóricas sobre currículo indicam “os princípios, as idéias, as categorias” sobre o que se deve ensinar, de tal forma que estes preservem a “ideia de neutralidade” dos conhecimentos, que se conciliam com as relações produtivas ao mesmo tempo em que a sustentam. Na verdade é uma neutralidade falsa, já que nela se escondem os aspectos que definem e direcionam o que deve ser ensinado.

Sob este ângulo o tema da neutralidade não se expressa contrário a um saber objetivo, mas se sobrepõe de maneira que negligencia os fatores sócio-históricos e econômicos que constituem o processo de formação do conhecimento. Em outras palavras, ao se ocultar os nexos que conformam o movimento e mostram as contradições não se reconhece a necessidade de questionar a objetividade e universalidade do conhecimento, no sentido de buscar no real os critérios que apontam a veracidade e comprovação dos fatos, conceitos, isto é, seu caráter objetivo.

Nessa direção, Saviani (2003, p. 57), opondo-se à idéia de neutralidade do conhecimento no ensino escolar, nos explica que é importante

[...] compreender que a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não

objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere.

Evidenciamos que a neutralidade se torna algo não realizável, uma vez que os aspectos ideológicos estão sempre inerentes ao ensino do conhecimento. Na mesma linha de pensamento, o autor mostra que “o caráter sempre interessado do conhecimento não significa a impossibilidade da objetividade” (SAVIANI, 2003, p.57) Por isso, segundo sua explicação, se existem interesses que se opõem à objetividade do conhecimento,

[...] há interesses que não só se opõem como exigem essa objetividade. É nesse sentido que podemos afirmar que, na atual etapa histórica os interesses da burguesia tendem cada vez mais se opor à objetividade do conhecimento, encontrando cada vez mais dificuldades de se justificar racionalmente, ao passo que os interesses exigem a objetividade e tendem cada vez mais a se expressar objetiva e racionalmente. (SAVIANI, 2003, p. 57)

Como assinalamos anteriormente, estamos frente a um panorama que desvaloriza os aspectos que nos aproximam da objetividade do conhecimento, e isto provoca a distância de uma proposta escolar que estimule a formação humana mais geral, articulada à superação dos níveis de consciência das esferas cotidianas. A preocupação com a relação entre poder, conhecimento e ideologia, discutida por Apple, requer que sobrevenham questionamentos que permitam compreender a sociedade atual, quais são os sujeitos que nela se expressam, o que ensinamos, que posição assumimos, qual o contexto socioeconômico, e assim por diante.

Segundo Apple, para entender mais amplamente o como um conhecimento se torna oficial/ legítimo em uma organização curricular, é importante considerar que tanto o conteúdo como a forma são procedentes de uma realidade histórica, econômica e política determinada. Além da análise sobre a seleção e organização curricular, também é preciso considerar outros aspectos da esfera cultural e econômica da nossa sociedade, tais como os meios de comunicação, mídias, livros, filmes, museus, “todos dão contribuições duradouras à distribuição social, organização e, acima de tudo, controle dos

significados” (APPLE, 2006, p. 213). Sendo assim, o conhecimento corporificado no currículo escolar também representa o capital cultural que se declara como o conjunto de códigos e símbolos legítimos a serem transmitidos às novas gerações.

A influência do capital cultural¹⁵ é determinante no processo de desenvolvimento das políticas educacionais, assim como dos materiais didáticos, das práticas pedagógicas, entre outros. O conteúdo do currículo, assim como as escolhas e decisões que se realizam a sua volta não são consequências imediatas dos atos de dominação. Por esse motivo o capital cultural declarado como conhecimento oficial é “um conhecimento comprometido, conhecimento que passa por um conjunto de complexo de filtros e decisões políticas antes de ser declarado legítimo” (APPLE, 1997, p. 104). Sendo assim, direcionamos nossa atenção ao processo de seleção curricular. Neste sistema o conhecimento é retirado de um conjunto histórico e cultural mais amplo, e esta escolha é realizada de acordo com os objetivos que se pretende alcançar. Segundo o autor ocorre outro fenômeno inerente a este processo é o de “recontextualização” do conhecimento, mediado pela ação das políticas educacionais. Neste caso o conhecimento é retirado de sua forma acadêmica original, ou também do seu contexto social, e é modificado por critérios e normas dos grupos que estão no controle.

O ‘texto’ como Bernstein o chama, “sofre uma transformação antes de sua realocação” no novo contexto. Como o texto é “des-locado” de seu espaço original e “re-locado” na nova situação pedagógica, a lógica e as relações de poder dos agentes de recontextualização asseguram que “o texto não seja mais o mesmo texto” (APPLE,

15 Em seus escritos, Apple se utiliza do conceito de capital cultural num sentido especial, diferenciado do conceito formulado por Bourdieu. Nesse sentido o autor esclarece que “Para Bourdieu, por exemplo, o estilo, a linguagem, as disposições culturais, e assim por diante dos grupos dominantes – isto é, seu capital cultural – podem ser resgatados nas escolas de forma que sua dominação é mantida. Assim, eles progredem por causa da “posse” desse capital cultural. Entretanto, essa concepção deixa de apreender o papel da escola na produção de um certo tipo de capital. O trabalho de Bourdieu é, de certo modo, ainda uma teoria da alocação. Para ele, o capital cultural é usado como um mecanismo para alocar os estudantes, de acordo com sua classe, à sua posição “apropriada” na sociedade. Os estudantes dele desprovidos são, por definição, desajustados. O que essa abordagem deixa de apreender é que as escolas atuam também como um dos modos principais de produção das mercadorias culturais exigidas pela sociedade capitalista” (APPLE, 1989, p. 61; 62). Desse modo, o sentido de capital cultural abordado pelo autor, referindo-se ao currículo escolar, está associado não apenas como mecanismo de distribuição, ou alocação de valores, linguagem, hábitos culturais, mas também como elemento importante na produção de mercadorias na sociedade.

1997, p. 104).

Uma proposta de currículo que se utiliza desse tipo de mecanismo (realocação e recontextualização do conhecimento) de certa maneira está negando as circunstâncias históricas, por ocultar alguns determinantes sobre o objeto e, conseqüentemente, a objetividade do conhecimento. Dentro dessa lógica, as necessidades dos grupos econômicos dominantes convergem em acordos políticos e favorecem a manutenção do *status quo*. No entanto esses acordos ocasionam alterações que implicam radicalmente quanto à forma e a organização do conhecimento. Vejamos essas alterações

Primeiramente destacamos o que se refere à posição do conhecimento, uma vez alterado o texto¹⁶, sua posição frente à realidade também se modifica, isto é, deixa de ser parte do discurso acadêmico ou de grupos sociais, resultando em uma nova forma, adequada às relações de poder. Neste caso “os reprodutores/as de conhecimento adquirem mais poder e o conhecimento passa a ser integrado em torno de um conjunto de necessidades e princípios políticos e culturais” (APPLE, 1997, p. 105). Uma segunda questão a ser abordada se refere ao processo de seleção dos conhecimentos, no qual seu desenvolvimento acarreta mudanças sobre a forma e o conteúdo, o que se deve ao modo de “simplificação, condensação e elaboração” do currículo (APPLE, 1997, p. 105). Nesse sistema busca-se tornar o conhecimento melhor adaptado para o ensino escolar, de modo que seja facilmente assimilado e compreendido. O que ocorre é que o conhecimento sofre transformações a fim de que seja “adaptado” ao mundo do trabalho.

Um terceiro ponto acerca da recontextualização do conhecimento diz respeito ao uso, ou o sentido que lhe é atribuído. A incorporação e organização do conhecimento no currículo podem possuir diferentes princípios. Em um sentido pode ser incluído com a finalidade de socialização do saber, de ampliação do conhecimento dos sujeitos. Em outro sentido, como modo de conservação da hegemonia dominante. Temos aqui uma questão importante – que é inerente à reprodução e à continuidade do ser social - conservar e ampliar, a complexificação se manifesta neste movimento, que aparece já na gênese da consciência do ser social, que precisa conservar para se reproduzir e ao mesmo tempo precisa de elementos novos para ampliar sua existência. É uma questão ontológica. Mas, como em um modo de produção específico, isto

16 O autor usa a palavra texto quando quer se referir a forma como se apresenta, ou contém o conteúdo do conhecimento.

aparece de tal forma, que apenas alguns retêm a decisão do que se conserva, como se conserva o que e quem podem avançar além do necessário para não morrer. A reprodução acontece, sem ela, não haveria vida, não haveria história, o problema radica em que tipo de reprodução e como se realiza este movimento para a maioria do gênero humano.

As ideias sobre a recontextualização do conhecimento podem nos parecer ainda superficiais para explicar os nexos entre o currículo e a formação da subjetividade, mas por outro lado, são importantes na compreensão de como se originam as formas de manipulação “num conjunto de relações sociais que desempenham um forte papel em determinar que capital cultural (de que grupos) será tornado disponível e “realocado” em nossas escolas” (APPLE, 1997, p. 105). A simplificação do conhecimento ocasionado pelos processos de “realocações” dos textos, contextos e sentidos do objeto, nos remetem a uma proposta curricular que se limita ao conhecimento do senso comum, cotidiano. As alterações dos significados atuam justamente nas categorias mais fundamentais e necessárias para compreender a realidade social de forma mais ampla, elaborada.

Notamos que neste contexto, o conhecimento considerado legítimo/oficial e necessário de ser transmitido, ajusta-se aos parâmetros de controle econômico e ideológico, valendo-se de conteúdos técnico-científicos, flexibilidade, descentralização. A seu modo de ver, Apple (1989) julga importante uma teoria curricular que relacione um tipo de conhecimento legítimo/oficial de “status elevado”, visando suprir as deficiências da formação escolar provocadas pelas necessidades ideológicas, políticas e econômicas da sociedade, “de um modo tal que responda de forma mais adequada do que o fazem as teorias simplistas de reprodução econômica existentes à complexidade desses fenômenos (APPLE, 1989, p. 57). Sabemos que não é nova a relação entre economia e conhecimento, mas pelo que Apple tenta assinalar, no campo específico do currículo temos cada vez menos a socialização de um conteúdo de “alto status”, de valores humanistas e de pensamento crítico. Assim, inferimos que o que ganha destaque e legitimação nas correntes teóricas e nas diretrizes práticas é um conteúdo de valor pragmático, de caráter instrumental e fortemente ligado à esfera do mercado de trabalho.

Está expresso no discurso oficial e nas políticas educacionais de que, - e partindo das análises de Apple -, concluir a escolarização, prolongar a formação inicial cursando outros níveis e modalidades de ensino, a possibilidade de uma vida digna no futuro. No entanto, as análises sobre esta correspondência nos revelam que na maioria das

vezes este acontecimento não se realiza. Neste sentido, a escolaridade não é suficiente para promover a ascensão social das classes subalternas, isto porque a “posse” do conhecimento já é anteriormente determinada pelos mecanismos de classificação, isto é, o corpus formal do conhecimento a ser transmitido está articulado com a reprodução de uma sociedade de classes.

Nestas discussões Apple (1989) busca evidenciar a relação estrutural entre economia e educação, objetivando esclarecer alguns aspectos sobre a lógica dessa relação mostrando como a economia está organizada e concomitante a isso como se processa a organização do currículo. A maximização da distribuição do conhecimento técnico é um bom exemplo dessa articulação. Ao propor esse tipo de conhecimento tem-se a intenção de maximizar também as condições dos estudantes de ingressarem no mercado de trabalho competitivo. Mediante o currículo oculto, isto é, o que está implícito aos mecanismos formais da escola, seja nas ações dos docentes e profissionais da educação, nas formas de organização, no cunho ideológico das decisões, reforçam essa prática. E não poderia ser de outra forma, já que a escola é determinação da totalidade social, é determinação da base econômica. Sobre esse aspecto o autor enfatiza que a “... hegemonia é criada e recriada pelo *corpus* formal do conhecimento escolar, e também pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer” (APPLE, 2006, p. 125).

A conceitualização do currículo oculto reforça a compreensão dos processos que estão implícitos ao cotidiano escolar e que, embora não façam parte do currículo oficial, estão intrinsecamente relacionados ao processo de aprendizagem e formação da consciência dos educandos. Estes aspectos ocultos do currículo se manifestam nos comportamentos, atitudes, organização dos espaços, planejamentos, regras e regulamentos da escola, na avaliação e classificação dos estudantes. Eles expressam os objetivos explícitos ou não, do ensino escolar. Para a perspectiva da teoria crítica, normalmente, essas ações, transmitem os comportamentos da ideologia capitalista, incitam a obediência, individualismo, conformismo, entre outros. Para o autor, é necessário “[...]tornar legítima uma perspectiva basicamente técnica, uma tensão de consciência que responde ao mundo social e intelectual de maneira acrítica” (APPLE, 2006, p. 126). Nessa mesma direção, o que se transmite mediante o currículo oculto são afirmações hegemônicas que constituem a reprodução do sistema como algo considerado previamente estabelecido, natural, imutável.

Por isso para o autor, este aparato ideológico está associado à internalização do currículo oculto. Tem que ser internalizado para poder

ser reproduzido dessa maneira. É a difusão de valores, normas e disposições transmitidas que justificam e perpetuam a divisão das classes econômicas. Mas também entendemos que porque existe a divisão de classes – característica desta forma de relação de produção – a partir do complexo ideológico se acionam formas e estratégias necessárias para esta perpetuação. Assim, aparece para a maioria a crença de que a escola é a instituição que desenvolverá as capacidades e especializações dos sujeitos de modo que estes adquiram a garantia de ascender a níveis mais elevados de mobilidade pessoal. Conseqüentemente se coloca no complexo educacional a responsabilidade pelo crescimento econômico, concluindo que “nessas circunstâncias o planejamento cuidadoso da “força de trabalho” e a estimulação de currículos técnicos e científicos, voltados para a ascensão profissional, tornam-se fatores essenciais (APPLE, 1989, p. 59).

Colocamo-nos diante de uma dualidade já bastante conhecida em relação a distribuição do conhecimento. No ensino escolar temos a presença de sistemas educacionais distintos, cada qual ensina diferentes valores, normas e disposições, correlacionados às diferenças entre os grupos sociais e econômicos a que estão direcionados. Assim ocorre, mediante o sistema escolar, a definição do grupo que terá acesso ao tipo de formação adequada à força produtiva demandada pelo mercado de trabalho. E em outro ângulo, o tipo de conhecimento requisitado àqueles que farão parte do controle do capital. A formação se fragmenta porque a sociedade está dividida em classes, mas ambas fazem parte do controle do capital, a força produtiva como também as produções intelectuais que sustentam, ou fortalecem as formas de administração e execução dos meios de exploração, conhecimentos que são incorporados na melhoria das tecnologias, da ciência, na produção de máquinas. Em outras palavras, tanto a formação para a força de trabalho físico, como para a força de trabalho intelectual apoiam o controle do capital. Então, como fugir disso? Um caminho é que todos possam se apropriar ou ter uma formação ampla? Mas ainda, a apropriação do conhecimento elaborado significa a garantia de transformação social?

Esta estruturação se justifica, como falamos anteriormente, no âmbito do senso comum, na concepção de meritocracia (o que não deixa de ser formas ideológicas que se fundamentam em certos valores ou lógicas filosóficas). Este raciocínio indica o papel da escola conjuntamente com o currículo escolar, na reprodução da divisão social do trabalho, pois avalia o desempenho pessoal do sujeito e lhe atribui a condição de “ajustado” e “desajustado”. Desse modo, contribuí para

selecionar e ordenar a força de trabalho alocando os sujeitos aos estratos sociais. Em vista disso, podemos inferir que a crença na afirmação que a escola é geradora de ascensão dos sujeitos aos níveis econômicos mais altos, garantindo possibilidade de igualdade social, não passa de uma falácia.

Mas vejamos melhor o que o autor continua assinalando em relação a este tema. Apple, além de identificar em sua análise sobre a conexão entre educação escolar, economia e cultura, também afirma que a escola está associada à produção de agentes que sustentam a divisão social do trabalho, assim como na produção de capital cultural. Nesse sentido para compreender essa interação, segundo o autor,

[...] temos que começar a ‘decifrar a lógica’ do processo de acumulação capitalista, uma vez que a produção, acumulação e controle de tipos particulares de conhecimento é um aspecto integral desse processo (APPLE, 1989, p. 61).

Destacamos que nos moldes capitalistas, a acumulação do capital está no cerne das estruturas e das relações sociais, muito embora a escola, aparentemente e diretamente não seja a precursora do sistema econômico, é preciso compreendê-la como parte integrante desta lógica, tal como a maneira com que se articula e contribui para o processo de acumulação. De acordo com o autor, a escola também está organizada de modo que algumas camadas da sociedade possam aumentar o capital econômico (riqueza) que possuem mediante a exploração da força de trabalho, e nesse sentido o conhecimento é meio de capacitação da força de trabalho, a qual é vendida como mercadoria. Vejamos nas palavras do autor:

[...] as escolas não atuam “meramente” como mecanismos de distribuição de um currículo oculto e de distribuição das pessoas pelos seus “lugares apropriados” fora delas. Elas são elementos importantes no modo de produção de mercadorias da sociedade (APPLE, 1989, p. 63)

Nesta perspectiva torna-se evidente o controle da economia e o controle do conhecimento. O sistema econômico capitalista está organizado de tal forma que gera apenas uma parcela de empregos, nesta lógica não há condições iguais de oferta de trabalho para todas as pessoas. Neste caso, é necessário que haja certo nível de desemprego,

que varia de porcentagem, sobretudo entre os grupos subalternos – negros, mulheres, índios, imigrantes, entre outros –, a fim de que possam aumentar a taxa de lucratividade das empresas. Em uma economia capitalista avançada, o nível de desenvolvimento do conhecimento técnico precisa atingir sempre graus mais elevados, para que se possa manter o sistema econômico funcionando de maneira eficaz, assim como maximizar a expansão lucrativa dos proprietários dos meios de produção.

Quando nos reportamos ao conhecimento técnico em suas formas mais elevadas, estamos nos referindo às produções da ciência, isto é, ao conhecimento na sua forma elaborada, ou ainda, ao que Apple (2006, p. 70) denomina como conhecimento de “alto status”. Nesse sentido, retomamos novamente o paradoxo que expressamos nos parágrafos anteriores: como em um momento podemos afirmar que o conhecimento em sua forma elaborada deveria ser o critério de seleção e organização do currículo escolar, e em outro momento analisamos que este está a favor da potencialização dos meios privados de produção, do poder econômico, e conseqüentemente aos processos de exploração da força de trabalho?

Para nos aproximar dessa discussão é necessária muita atenção, pois precisamos compreender em que sentido estamos abordando o conhecimento de “alto status”, na análise em que se refere à contribuição para a acumulação do capital. De fato este é o conhecimento científico, entendido como um conhecimento mais apurado, que compreende múltiplas determinações, sujeito ao melhor conhecimento da realidade. Contudo, precisamos ter a noção que este conhecimento produz o melhor desenvolvimento dos mecanismos de produção dos meios de trabalho, de produção de mercadorias, de estudos na área da saúde, engenharia, enfim, uma série de bens necessários para garantir melhores meios de vida. No entanto, na sociabilidade capitalista, o uso deste conhecimento é apreendido como possibilidade de gerar novas mercadorias, produtos, que tenham valor de troca. Vale lembrar que os meios de produção assim como seus produtos (mercadorias) são também ciência e tecnologia corporificadas.

Diante desta explanação, queremos mostrar como o autor chegou a conclusão que

[...] de forma geral, o conhecimento técnico é essencial, sob uma série de aspectos, para qualquer economia industrial avançada. A *forma* pela qual ele é utilizado em nosso país, entretanto,

é que é o fator crítico. Dado o enorme crescimento no volume de produção tem havido uma necessidade concomitante de um aumento rápido na quantidade de informação técnica e administrativa. Isso vincula-se ao aumento contínuo das 'pesquisas de mercado' e das pesquisas de 'relações humanas' exigidas pelas empresas, com finalidade de aumentar a taxa de acumulação e o controle local de trabalho. Tudo isso requer a produção de informação através de máquinas (e também a produção de máquinas eficientes). Esse produto – a mercadoria do conhecimento – não pode ser material no sentido tradicional desse termo, mas não há dúvida que é um produto economicamente essencial. (APPLE, 1989, p. 63)

Para o autor, esta concepção também implica na asseveração de que a escola produz conhecimento. Os estudantes não apenas assimilam as informações, mas também ampliam as formas, transformam, atribuem novos usos, aplicações, interpretações. Nesta interpretação é importante notar que o conhecimento transmitido objetiva atender aos requisitos impostos pelas empresas capitalistas, que crescentemente demanda pelo ensino das noções científicas e tecnológicas. Neste âmbito ressurgem a questão do conhecimento de “alto status” atrelado ao sistema econômico. Podemos notar que o caráter predominante deste conhecimento ajusta-se a sua qualidade de instrumentalidade, e por isso não é possível uma neutralidade em relação a esfera econômica. A nosso ver, a possível descaracterização do conhecimento de “alto status” no âmbito do currículo escolar está associada a esse caráter de instrumentalidade atribuída a ciência a serviço do capital.

O caráter de instrumentalidade permeia o estabelecimento, quanto à organização das disciplinas curriculares, dos critérios que definem a seleção e a disposição dos conhecimentos. Para isso, se privilegia algumas qualidades mais particulares que pertencem a uma área específica do conhecimento. Neste caso, o privilégio e a preocupação que se outorga a determinadas ciências é um elemento muito importante para compreender as relações de poder e currículo. Um exemplo decorrente da estruturação do currículo, pensando na abordagem tradicional, é a prioridade concedida às ciências exatas e a matemática em detrimento das artes e filosofia. Essa ênfase é marcada pela combinação dos benefícios da lógica e conteúdo informativo dirigido a

manutenção da monopolização do patrimônio cultural da humanidade. “Assim, temos uma proposição quase circular e bidimensional em operação: o conhecimento de alto *status* é visto como *macroeconomicamente* vantajoso em termos de benefício de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade” (APPLE, 2006, p. 72).

Essas definições sobre as considerações macroeconômicas recebem maior preocupação quando se submete uma análise comparativa entre conhecimento de alto status e conhecimento técnico. De frente a esta questão, bastante complexa devido suas múltiplas faces na atual sociabilidade capitalista, questionamos onde se localiza o distanciamento dessa comparação? Seria na esfera do sistema econômico, mediante o modo de apropriação capitalista?

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o ensino do conhecimento de “alto status” responde aos interesses do capitalismo, adequando a formação dos sujeitos como forma de capacitar a força de trabalho ajustada às necessidades da lógica do capital, é também o conhecimento que os homens necessitam apreender para a sua emancipação enquanto sujeitos históricos. Frente a essa constatação, notamos que o conhecimento produzido coletivamente, de fato assume sentidos distintos em seu modo de existência. Como afirma Braverman (1987, p. 138) “a ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital”.

Como já vimos, nesta sociabilidade a aplicação do conhecimento científico e a produção de pesquisas científicas ficam atreladas ao interesse dos capitalistas em manter o domínio e a hegemonia na esfera econômica, tornando a produção ou ensino do conhecimento científico num bem a ser produzido e vendido àqueles a quem interessa a mais recente descoberta tecnológica, assim como as patentes científicas em saúde, novos produtos para nichos de mercado, entre outros. Este interesse cabe no sentido de equivaler uma vantagem no domínio dos meios de produção. De acordo com Harvey (2006, p. 151)

A produção organizada de conhecimento passou por notável expansão nas últimas décadas, ao mesmo tempo que assumiu cada vez mais um cunho comercial (como provam as incômodas transições de muitos sistemas universitários do mundo capitalista avançado de guardiões do conhecimento e da sabedoria para produtores subordinados a soldo do capital corporativo).

Na sociedade capitalista o conhecimento científico pode objetivar-se em meios de produção, pois como valor de uso, sua aplicação relaciona-se com instrumentos e técnicas de trabalho e assim colocar-se na esfera da propriedade privada, uma vez que se torna elemento imprescindível para a produção dos valores de uso e meio de produção. Sendo o conhecimento científico construção coletiva ele deve estar socialmente disponível, uma vez que é patrimônio da humanidade. Os conhecimentos científicos são bens coletivos, mas podem se tornar privados na medida em que fazem parte de investimentos capitalistas para se transformarem em fonte de renda e lucros.

A partir das análises de Gramsci (1976) sobre o americanismo e fordismo, notamos que o modelo característico por encurtar o tempo de trabalho socialmente necessário e ampliar o tempo de trabalho excedente potencializando a exploração da mais-valia e a valorização do capital. Este movimento engendra e exige a formação de um “novo homem”, novos modos de ser, pensar e agir, que sejam condizentes com os objetivos e interesses do capital. Sucessivamente, as transformações no campo do trabalho requisitam transformações na subjetividade dos sujeitos envolvidos, requerendo comportamentos, atitudes, ideais, valores, entre outros. Se um dos fundamentos da divisão do trabalho é a fragmentação entre concepção e execução do trabalho, característica do taylorismo/fordismo e na era da “acumulação flexível” prevalece a separação entre o controle total da produção e a produção propriamente dita, notamos que a organização escolar e as relações produtivas legitimam a dualidade estrutural da educação voltada para a manutenção da divisão social em classes dominadoras e dominadas.

O ensino do conhecimento no âmbito da educação escolar contribui para a materialização da divisão do trabalho e dessa forma se opõe ao trabalhador, contribuindo muito mais para aumentar às formas de exploração. Neste sentido o conhecimento ensinado na escola busca atender as necessidades imediatas do cotidiano de acordo com as perspectivas que orientam um ensino limitado a esta esfera e ordenados por uma determinada classe hegemônica. Quando se nega a transmissão dos conteúdos que permitem a compreensão da realidade na perspectiva da totalidade, assim como a formação da consciência, nega-se também a possibilidade de uma transformação social, e assim, no interior da ideologia, conserva-se a hegemonia dominante de uma educação para as massas voltadas basicamente para o mercado de trabalho.

Na sociedade em que a produção científica é estimulada, em muitos casos, não só com a finalidade de gerar meios que facilitem e otimizem os processos de produção, mas ao mesmo tempo de explorar o

trabalho alienado, os resultados dessa produção científica “informações, idéias, tecnologias” tornam-se propriedades privadas por possuírem suas patentes, direitos autorais, e permissão ao seu acesso.

Isto posto, o conhecimento não é convencionalmente comercializado como sendo uma mercadoria, mas torna-se oportuno pensar como se dão os acessos ao conhecimento na lógica da fragmentação e como aqueles que concentram o poder usufruem dos produtos do conhecimento. Porque o conhecimento é sempre conhecimento de algo, para algo, não uma mera abstração.

A partir desse pressuposto notamos que a produção e acesso ao conhecimento científico na sociedade capitalista ficam sob o domínio dos que dominam e são proprietários dos meios de produção. E a educação e a subjetividade dos sujeitos singulares não escapam dessa premissa contribuindo e realizando a reprodução das relações materiais existentes, colocando o desafio de compreender os limites e meandros desse debate polêmico de privatização dos conhecimentos científicos.

Neste sentido, a educação, incorporando o currículo escolar e o ensino dos conhecimentos, passa a ser concebida como um meio a difundir aos indivíduos os conhecimentos necessários à reprodução da sociedade dividida em classes. Esse sistema representa a ideologia dominante. Daí a necessidade de reorganização do processo de ensino, incluindo o currículo escolar, a fim de adequar-se às demandas e transformações do trabalho.

Interessante notar que de um lado o desenvolvimento social demanda níveis elevados de conhecimento, tanto para o aprimoramento das formas de produção e bens materiais quanto para a elevação do gênero humano. Por outro lado, no sistema de sociabilidade capitalista, a posse do conhecimento significa a dominação sobre o aparato econômico, e também um modo de mantê-lo eficazmente funcionando. Em se tratando da organização do ensino escolar, podemos perceber que o saber elaborado faz parte de uma pequena parcela das instituições escolares, as quais poucas pessoas podem ter acesso e na contrapartida, predominam a socialização em maior divulgação do conhecimento técnico/administrativo.

Para finalizar e diante da discussão exposta, Apple (1989; 1997; 2006)¹⁷ analisa no campo político e econômico, como ocorrem as

17 Citamos estas obras pois foram as leituras selecionadas para realizarmos nossas considerações. Achamos importante destacá-las de outras obras do autor, uma vez que as publicações mais recentes indicam uma interpretação um pouco diferenciada da nossa, quanto as possibilidades de construção de um teoria crítica curricular. Sendo assim, utilizamos as obras que fazem parte da fase inicial de estudos do autor, isto é, o momento em que ele faz

relações de poder mediante a ideologia dominante implícitas no currículo escolar. A concepção crítica do autor tem como objetivo traçar uma análise com maior intensidade sobre os aspectos políticos da educação presentes no currículo, apontando a necessidade de formulação de uma teoria crítica para ampliar a compreensão do processo escolar contemporâneo. Sob este ângulo, a educação e a problemática do conhecimento são importantes para a compreensão da realidade objetiva, como também, segundo o autor, para as alternativas e possibilidades para concretizar a redução das desigualdades sociais. Sendo assim, para Apple isto é “[...] apenas um momento em um conjunto mais complexo de lutas e arranjos contraditórios. É uma descrição que deve ser complementada por análises historicamente orientadas da mediação e da contradição” (APPLE, 1989, p. 75). Embora esta seja uma tarefa bastante complexa, ainda mais quando se refere à organização curricular no movimento do cotidiano escolar, o autor evidencia pontos cruciais, destacam se entre eles, as relações de poder, Estado e de classe.

Para Apple (1997), o estabelecimento do conhecimento declarado como oficial no ensino de um país deveria representar o direito de todos os cidadãos ao acesso à cultura e ao saber universal. Do seu ponto de vista, a escolha representa o poder de alguns grupos e por este motivo é preciso dedicar-se aos estudos sobre os modos de regulação compreendendo as esferas da economia e das políticas. Nas palavras do autor:

O que se considera como legítimo ou como direito para determiná-lo envolve complexas políticas de controle simbólico do conhecimento público. Uma vez que é público, isto é, como é declarado “conhecimento para todos”, ele está sujeito a escrutínio pelos órgãos oficiais (e está sujeito aos controles e tendências do mercado). Na maioria dos países, isto significa que algum nível do governo é carregado oficialmente de criar a tradição seletiva. (APPLE, 1997, p. 102)

Com vistas a essa referência, as propostas curriculares são definidas, reproduzidas e distribuídas pelas ações, direta ou indiretamente, do Estado. Uma indagação bastante frequente no discurso de Apple é a seguinte: “O currículo oficial está do lado de quem?”. De

fato, o Estado tem sido o maior articulador das relações de poder, da instauração do controle simbólico, da internalização das concepções ideológicas burguesas, os quais formam um conjunto de ações que propiciam a formação da consciência dos sujeitos mediante o sistema educativo. A arena do Estado abrange um intenso conflito de interesses entre as classes sociais, disputas e negociações que poderão ser acatadas e institucionalizadas. Assim, representam na maioria das vezes os interesses do mercado de trabalho, porém também pode articular políticas educacionais que estejam conectadas com o interesse da sociedade como um todo, “[...] isso ocorre por ser ele a arena no qual o conflito envolvendo os direitos de propriedade versus os direitos das pessoas, nas ações do governo, vem à tona” (APPLE, 1997, p. 103). É possível perceber que muitos acordos e compromissos estabelecidos pelo Estado, serão realizados de modo a beneficiar uma classe minoritária, a qual conseqüentemente exerce maior pressão sob as diversas instituições escolares. Nesse sentido, para o autor, o conhecimento oficial é sempre a representação de um capital cultural dominante (que está em todas as esferas).

A gênese da teoria crítica sobre currículo apoia-se nos elementos teóricos do neomarxismo¹⁸, se opõe aos preceitos de dominação e

18 Neomarxismo é o movimento que surge por volta dos anos 20 do século XX. Os teóricos deste movimento tentam remontar as teses do marxismo ortodoxo. De acordo com o Dicionário do Pensamento Marxista, BOTTOMORE (2001, p. 248; 249) esclarece que “A reconstrução e a superação em termos de neomarxismo e pós-marxismo representam duas respostas à nova situação na Polônia e na Hungria. Enquanto, ao nível da produção teórica as realizações do neomarxismo são certamente mais impressionantes. Essa diferença pode ser explicada, em parte, em função das origens parcialmente diferentes. O ano de 1968 representou o final de todas as ilusões entre os intelectuais críticos em toda a Europa Oriental (executando-se, talvez, a República Democrática Alemã) a respeito da reforma estrutural dos sistemas de cima para baixo.[...] O caráter teórico da discussão na Hungria e sua linguagem neomarxista foram também uma função da continuada presença, pelo menos até 1977, de um influente círculo intelectual, a Escola de Lukács de Budapeste. Os vínculos desse círculo com setores da Nova Esquerda ocidental acarretaram uma audiência internacional mais ampla que continuava falando uma linguagem marxista. O programa da reconstrução do marxismo resultou desse intercâmbio, que envolveu uma rara receptividade, no Leste europeu, às variedades de Frankfurt e de Stamborg da “teoria crítica”. Em outros centros, apenas o sociólogo polonês Staniszki tem participado de um empreendimento análogo, o qual pode ser descrito, em termos sumamente gerais, como uma tentativa de construção de uma teoria social dinâmica em torno de conceitos derivados de Weber, de Polanyi, da economia pós-keynesiana, da teoria de sistemas e do próprio Marx, preservando, não obstante, o caráter de modelo da teoria crítica deste. Nessas bases, primeiros e importantes passos foram dados para analisar a nova estrutura de reprodução econômica em sociedades do tipo soviético (Kiss, Bence - “Marc Rakowski” - Markus), as novas formas de estratificação (Hegedüs, Konrád, Szelényi), as instituições políticas e ideológicas (Feher, Agnes Heller) e o lugar dos movimentos sociais no sistema social (Staniszki). Entretanto, embora fosse ocasionalmente possível, desde perspectivas neomarxistas, antever elementos da nova política da oposição na Polónia (Szelényi e Konrád,

exploração e baseando-se nos estudos sobre gênero, diferenças sociais, de raça e de classe. Da mesma forma, comprometem-se com um posicionamento reflexivo de questionamentos e problematizações que conduzam a apreender alternativas frente as lutas sociais, culturais e políticas.

Nesse sentido, Boaventura apud Pacheco (2001, p. 50) identifica as características mais significativas da teoria curricular crítica, sendo elas

[...] uma preocupação epistemológica com a natureza e validade do conhecimento científico, uma vocação interdisciplinar, uma recusa da instrumentalização do conhecimento científico ao serviço do poder político e econômico [...] uma concepção de sociedade que privilegia a identificação de conflitos e dos interesses [...] um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social.

A nosso ver, essas são premissas imprescindíveis para os questionamentos que devem nortear as pesquisas no campo curricular. Notamos na leitura das obras de Michael Apple, o autor mais representativo dessa perspectiva curricular, que o debate dessas

Hegedüs), perspectivas mais geralmente marxistas tendiam a obstruir o que de fato, era *novo* no novo movimento social. (Staniszki e, numa diferente fundamentação intelectual, Bahro). Embora escrevessem no próprio momento em que o movimento social da Polônia já estava introduzindo, de baixo para cima, inovações no sistema vigente em uma escala sem precedente, os teóricos neomarxistas tenderam para a construção de uma estrutura social fechada, quase imutável, aparentemente capaz de suportar ou integrar elementos de reforma vindos de cima ou de baixo (Rakovski, Markus, Feher, Agnes Heller, Staniszki), ou para a elaboração de modelos de transformação social assentes em premissas materialistas históricas essencialmente rígidas, os quais levaram a conseqüências ilusórias a respeito do provável triunfo de em estágio reformista, tecnocrático, de socialismo de Estado. Foram esses problemas teóricos, no contexto histórico do total desdobramento do movimentos social polonês, que conduziram a uma substituição quase universal do neomarxismo pelo pós-marxismo também na Hungria, apesar do fato de que ali não havia a menos probabilidade de desenvolvimento de um movimento social do tipo Polonês. Hoje, abordagens neomarxistas são exploradas, como um todo, por teóricos húngaros (em contraste com os poloneses) no exílio, que também escrevem, é claro, para públicos radicais do Ocidente, ao passo que a posição pós-marxista tem sido dominante entre a maior parte dos teóricos importantes das oposições polonesa (Modzelewski, Michnik, Kuron e outros) e húngara (Kis, Bence, Vajda e outros) internas. Hegedüs e Staniszki parecem ser as únicas exceções à tendência dominante em seu país.

questões, nos ajuda a compreender os determinantes desta sociabilidade no ensino do conhecimento e são imprescindíveis para que possamos compreender a realidade que pretendemos transformar. No entanto, a partir dos estudos sobre o conhecimento e a consciência do referencial teórico da ontologia crítica, podemos identificar a ausência de elementos que servem de base para aprofundar as noções que possibilitam orientar uma prática educativa que efetive o ensino do conhecimento no âmbito de uma formação ampla do sujeito.

Percebemos que para realizar tal propósito de teorização no campo curricular precisamos recorrer ao estudo sobre um tipo de conhecimento, que efetive uma contraposição às relações de dominação. No próximo item objetivamos articular algumas referências que contribuam no desenvolvimento de uma proposta coerente com a teoria crítica curricular.

4.1 A POSSIBILIDADE ONTOLÓGICA DE UMA TEORIA CRÍTICA

Nossa preocupação, como foi colocado no percurso deste texto, são as implicações do ensino do conhecimento. Se esta já é uma preocupação por todos os desdobramentos que implica, torna-se ainda mais quando vemos que este conhecimento se apresenta de maneira fragmentada e relativizada. Qual seria o *ser* de uma teoria crítica? Como podemos entender os nexos que fundamentam uma teoria crítica do currículo? Vimos que o conhecimento é elaborado e acumulado pelo processo histórico na medida em que é uma construção coletiva da humanidade, e precisa ser apropriado por todos os indivíduos singulares para que se possa dar continuidade ao processo histórico e ao processo de humanização. Por esta razão, que é histórica e inerente à atividade dos seres humanos, é que é preciso superar a consciência que advém da imediaticidade das relações práticas, pois ela é “[...] de início, um produto social e o será enquanto existirem homens. Assim, a consciência é, antes de mais nada, apenas a consciência do meio sensível *mais próximo* e de uma interdependência limitada com outras pessoas e outras coisas” (MARX; ENGELS, 1998, p. 25). Nesse sentido, para compreender o mundo da realidade é necessário passar pelo movimento de abstração e elaboração mais amplos, conforme afirma Kosik (1995, p. 1; 32):

Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que

ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado. [...] A consciência é constituída da unidade de duas formas que se interpenetram e influenciam reciprocamente, porque, na sua unidade, elas se baseiam na práxis objetiva e na apropriação prático-espiritual do mundo.

Trazendo esta reflexão para o campo do currículo, consideramos que o ideário da concepção crítica ontológica da formação do ser social torna-se mais condizente a uma proposta curricular, que busque uma abordagem ontológica de apreensão da realidade. Com base no materialismo entendemos que a consciência se constitui no processo dialético que ocorre entre o concreto e o abstrato e que por meio dela é possível conhecimento objetivo da realidade, e de criar condições para poder intervir.

Partindo dessa concepção, entendemos que o ensino das ciências precisa superar as meras experiências imediatas, fragmentadas da realidade, e nessa direção, favorecer a apropriação do movimento/dinâmica do real e as determinações históricas da totalidade, que leve à ascensão do abstrato ao concreto pensado, do particular para o geral.

Com a finalidade de tornar mais clara esta posição, consideramos importante entender o que pode ser estabelecido como conhecimento elaborado, e para isso é necessário compreender o funcionamento do processo cognitivo pelo qual passa determinado objeto de conhecimento, até tornar-se aceito como conhecimento verdadeiro. A partir das ideias de Schaff (1995) é possível denotar, na história da filosofia, três tendências que orientam o método de apreensão do conhecimento científico. Ambas as vertentes postulam que o método de aquisição se realiza em um processo cognitivo de interação de três elementos: o sujeito, o objeto e o conhecimento. A forma como esses elementos são analisados, aplicados, postos em movimento, determina e expressa a teoria que os precede. Não por acaso, o método explicita uma concepção de homem e mundo, da maneira como o sujeito se relaciona e interpreta sua realidade.

Para este autor, no modelo positivista, a interação entre sujeito, objeto e conhecimento se desenvolve de maneira mecânica, por isso, denominado modelo mecanicista. Ocorre que, no processo de cognição, o sujeito atua passivamente e contemplativamente, pois o objeto é registrado pelo aparelho perceptível tal como é fotografado, ou seja, o

conhecimento é o reflexo¹⁹ da realidade, “segundo a qual, um julgamento é verdadeiro quando o que ele formula é conforme seu objeto” (SHAFF, 1995, p.73). Assim, a verdade sobre o conhecimento constitui-se no princípio de que o conhecimento é tal como é, uma vez que é a cópia do objeto. O mundo real e concreto existe na mente dos homens, desprovido das intermediações com as diferentes determinações. Aqui é o objeto que determina o sujeito, isso coincide com o objetivismo – totalmente diferente de objetividade, já que o processo de objetivação é uma relação dialética entre o sujeito e o objeto, e nessa relação vão se constituindo diferentes e múltiplas objetividades, este é o mundo objetivo que está no fluxo da história e que devemos conhecer para poder agir. Mas nesta concepção, há uma negação do sujeito, acontece a “morte” do sujeito.

Ocorre o inverso no segundo método, o do idealismo, pois neste o sujeito aparece de forma ativa, é o “sujeito que conhece apercebe o objeto do conhecimento como sua produção” (SHAFF, 1995, p. 74). Por isso é denominado como modelo subjetivista, por centrar-se na apreensão do objeto pelo sujeito, e atribuir ao sujeito a capacidade de julgamento, observação e análise. O processo de cognição encontra-se centralmente no aspecto subjetivista (do sujeito), levando em conta apenas os aspectos que mais lhe dizem respeito. Desse ponto de vista, o conhecimento estaria na consciência individual do homem, pois o conhecimento é criado pela consciência humana, e não a partir de um processo de apropriação de acordo com o mundo real. Aqui temos uma falta de compreensão de que o mundo é independente da minha existência, e ao não entender esta premissa realista, o idealismo confunde o processo de pensar o mundo objetivo a partir dos processos de apropriação com a realidade em si. Dessa forma, o conhecimento não expressa as aproximações da realidade e o critério de julgamento é relativo ao aspecto subjetivo do sujeito que determina o objeto.

Para uma superação dos métodos anteriores o autor explica que no materialismo histórico, a relação cognitiva é mantida pela interação do sujeito que conhece e o objeto do conhecimento, de forma que os dois são determinantes na formação do conhecimento. O sujeito assume papel ativo no processo de cognição. Conforme afirma Shaff (1995, p. 81), “esta relação não é e nem pode ser passiva, que o sujeito é sempre ativo, que introduz _ e que deve introduzir _ algo de si no conhecimento que é então sempre, numa aceção determinada destes termos, um

19 Para Lukács o reflexo não é uma cópia fiel da realidade, é uma aproximação ao real por meio da consciência.

processo subjetivo-objetivo.”

Vemos assim como os elementos teóricos e filosóficos compreendem a explicação sobre o conhecimento dos fenômenos naturais e sociais. Cada uma das concepções citadas contém uma visão de mundo, de sujeito e de sociedade, por isso, não estão dissociadas das relações sociais de cada momento histórico em que se situam. Nelas estão contidas, conscientes ou não deste processo, a representação dos objetivos e interesses práticos de certo grupos pela disputa hegemônica. Sendo assim se compreende desde logo que não há neutralidade na adoção de uma perspectiva epistemológica, pois esta tem em si a discussão dos métodos científicos que levarão ao alcance das finalidades e intencionalidades na apreensão do conhecimento.

Nesse sentido concordamos com a concepção de que o conhecimento é uma atividade humana prática, da qual participam de modo ativo o sujeito e o objeto, portanto, é uma atividade concreta. A atividade cognitiva do processo do conhecimento parte do objeto, da realidade em si, ela está ligada ao aspecto natural, biológico, de caráter objetivo. Considerando que os elementos naturais nem sempre se constituem da mesma forma, pois se transformam e evoluem por influência dos fatores sociais, produzidos pela ação do homem. Por este motivo, é necessário validar o caráter subjetivo no processo do conhecimento, pois as determinações sociais estão incutidas no objeto do conhecimento, através da ação do homem. Equivale dizer que o conhecimento é uma atividade concreta, dado que é resultado da ação prática do homem, da interação do caráter subjetivo-objetivo.

Desse modo, o caráter ativo do sujeito que conhece, é inerente à ação do homem, praticada, vivida e materializada, o que caracteriza o conhecimento como uma atividade prática, que é capaz de intervir e transformar a realidade, caracterizando o papel ativo de apreensão da realidade. Para Marx, o conhecimento é a atividade “prática concreta do homem”, que apreende a partir da realidade. Sendo o conhecimento um processo subjetivo-objetivo, um processo ativo e prático da ação humana, o caráter subjetivo é inerente ao ser social e por meio dos reflexos do real se apropria dos fenômenos do mundo objetivo. O que determina o caráter da subjetividade do conhecimento são as práticas vividas pelo sujeito, o sujeito ativo que conhece e interfere no processo de conhecimento.

Assim, as percepções da realidade que o sujeito apreende constituem a articulação da língua que o sujeito fala, e que, desse modo, adquire um plano conceitual determinado, que está concomitantemente relacionado aos interesses do grupo e classe social, assim como o

sistema de valores, e etc. Assumindo então, um caráter objetivo e social, pois a gênese do conhecimento está, por um lado, na atividade e no agir contínuo das relações sociais, no metabolismo fundante, homens – natureza, e por outro, na transmissão que se realiza da cultura – objetos, instrumentos, experiências entre outras – mediante a educação e através da língua oral e escrita, ao mesmo tempo, também a educação transmite os valores necessários (políticos, culturais, ideológicos) que representam os projetos de sociedade, de poder e interesses dos grupos.

Portanto, subjetividade no materialismo histórico não é subjetivismo, uma espécie de “eu puro”. A subjetividade é uma forma objetiva porque se refere ao seu caráter social, o qual é produzido pelas determinações sociais. Contudo, o sujeito é sempre ativo e acrescenta algo de pessoal ao conhecimento, pois é o sujeito que produz o conhecimento. Para que a atividade do sujeito não comprometa a objetividade do conhecimento, faz-se necessário um método de pesquisa que permita [...] apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. *Só depois* de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente o movimento do real, a vida da realidade [...] (MARX, 1999, p.28).

É nesse sentido que o materialismo histórico é o método de conhecimento mais adequado para a apreensão do real. O conhecimento é ao mesmo tempo objetivo e subjetivo. É objetivo porque o indivíduo tem que reproduzir na mente a realidade em movimento (devir).

Desse modo, é possível encontrar neste modelo uma superação dialética das correntes positivista e subjetivista do método de processo cognitivo do conhecimento, o objeto é incorporado com caráter “teórico/prático”, consiste em dizer que o objeto é produto da atividade perceptiva do sujeito, uma vez que é incorporado o caráter “ativo” que o sujeito exerce na produção do conhecimento.

Esta compreensão significa um importante salto em oposição às teses idealistas. O homem surge como ser ativo e dinâmico no processo do conhecimento, no entanto, não podemos restringir o caráter ativo do conhecimento apenas a essa proposição, pois corremos o risco de incorrer no pensamento desenvolvido pelos filósofos racionalistas, os quais consideram este caráter ativo do homem não apenas referente à atividade mental, ao pensamento teórico, mas também à “sensibilidade humana”. Nessa direção, o principal elemento que constitui a diferença do pensamento materialista refere-se “a la producción material, constitutiva de una **auténtica y humana** actividad y fuente de todas las formas de asimilación de la realidad, tanto prácticas-espirituales como

teóricas-espirituais” (DAVÝDOV, 1978, p. 293, grifo do autor). A realidade objetiva como movimento determinante da consciência humana, isto é, os objetos da realidade representados no pensamento, se efetiva pela atividade prática transformadora do homem. Esta é uma premissa importante na concepção filosófica do *materialismo dialético*. Na mesma linha de pensamento, Kosik (1995, p. 32; 33) expressa, na mesma linha de pensamento que a teoria materialista do conhecimento,

[...] como reprodução espiritual da realidade, capta o caráter ambíguo da consciência humana, que escapa tanto ao positivismo quanto ao idealismo. A consciência humana é “reflexo” e ao mesmo tempo “projeção”, registra e constrói, toma nota e planeja, reflete e antecipa; é ao mesmo tempo receptiva e ativa.

Entretanto, é necessário reconhecer no materialismo histórico que o “objeto” não é apenas a “coisa em si”, e nem pode ser compreendido unicamente como objeto da natureza, pois se o conhecimento é produto da relação do objeto com a subjetividade humana, então o objeto do conhecimento está imbuído da subjetividade humana. Assim, é possível denotar duas dimensões, dois sentidos a serem considerados sobre o objeto. Primeiramente o objeto é entendido como fenômeno da natureza, algo que já está pronto, e do segundo ponto de vista, o objeto é entendido como objetivação do homem, ou seja, o objeto concreto é resultado da relação prática/teórica da atividade humana, nele está a materialização do trabalho humano, então, no objeto também está incutida a subjetividade humana.

Esta compreensão do objeto como objetivação do homem, só é completa na visão de Marx, pois ao mesmo tempo em que o sujeito realiza parte do processo de conhecimento do objeto, ele também imprime subjetividade ao objeto. Marx supera o idealismo subjetivista quando faz a crítica a Feuerbach em sua Tese I:

Até agora, o principal defeito de todo materialismo (inclusive o de Feuerbach) é que o objeto, a realidade, o mundo sensível só são apreendidos sob forma de *objeto de intuição*, mas não como *atividade humana sensível*, enquanto *práxis*, de maneira não subjetiva. Em vista disso, o aspecto *ativo* foi desenvolvido pelo idealismo naturalmente não conhece a atividade real,

sensível, como tal. Feuerbach quer objetos do pensamento, mas ele não considera como autenticamente humana como atividade *objetiva*. É por isso que em *A essência do Cristianismo* ele considera como automaticamente humana apenas a atividade teórica, ao passo que a práxis só é por ele apreendida e firmada em sua manifestação judaica sórdida. É por isso que ele não compreende a importância da atividade “revolucionária”, da atividade “prático-crítica”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 99).

O homem como sujeito social-histórico e ser participativo/ativo da realidade, inicia o processo de apreensão do conhecimento pela percepção da realidade; entretanto, a realidade imediata lhe sugere apenas uma representação da realidade, a realidade de forma aparente e parcial, pois o todo da realidade imediata não é prontamente cognoscível ao homem. Os fenômenos, as formas da realidade imediata são percebidas pelo sujeito que age praticamente em sociedade e na natureza. Ou seja, é um sujeito que realiza determinada “práxis histórica”, e estrutura na mente conjuntos de representações, ou conceitos sobre o objeto, que partem do “pensamento comum”. Entretanto, esses “conceitos” em sua aparência empírica, muitas vezes se contradizem com a lei do fenômeno, com a “coisa em si”.

Para compreender o fenômeno é necessário compreender a essência e seu movimento interno. A realidade existe em duas dimensões, aparência e essência. A aparência é aquilo que nos é dado, o que é perceptível. A essência possui as leis internas do fenômeno e só é possível compreendê-la numa lógica concreta, síntese de um processo de abstração e entendimento das leis internas do fenômeno. Nesse sentido é possível afirmar que o fenômeno só pode ser compreendido na medida em que se conhece e se compreende as leis que governam o real. “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSIK, 1995, p. 16).

Na medida em que a “coisa em si” foge à percepção imediata, a aquisição do conceito ocorre pelo processo de decomposição do todo da realidade. Ou seja, na tentativa de atingir a essência é necessário passar por um processo de abstração do pensamento, onde o sujeito tende a descobrir de forma sistemática a ordem natural do fenômeno. Trata-se de passar da pseudoconcreticidade para a concreticidade, revelar o

mundo real a partir do mundo da aparência. “Por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência” (KOSIK, 1995, p. 20)

A realidade natural não depende da vontade do homem, entretanto, numa concepção materialista, o conceito das coisas (o conhecimento da realidade), ou o concreto pensado, é a representação do entendimento das leis que governam o real. A realidade é a totalidade, entender a realidade é chegar a compreender como ela foi produzida. Também, conhecer a realidade significa descrever as partes do todo, por mediação da análise, num processo de abstração do pensamento. Na descoberta da verdade, Kosik explica que o homem faz um detour (desvio) para conhecer as leis internas do fenômeno e atingir a essência das coisas que não se manifesta diretamente, “o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia”. (KOSIK, 1995, p. 17). Conhecer a essência da realidade é conhecer as mediações do concreto, que são sínteses de processo complexas. Este momento é o momento do conhecimento, ele tende a uma concepção científica e filosófica (materialista histórica) que passa do complexo do todo, do real concreto, para o simples, o abstrato, e ainda do particular para o geral.

A abstração do pensamento implica em apreender o objeto de conhecimento e colocar no pensamento o plano da realidade, sugere em conhecer as partes e por mediação da análise chegar à síntese, a uma lógica concreta. E assim, o concreto torna-se a expressão do ato de conhecer a realidade. Entretanto, o conhecimento não é contemplação, conforme Kosik (1995, p. 28) “Para a filosofia e a ciência moderna [...] o *conhecimento* representa um dos modos de *apropriação* do mundo pelo homem; além disso, os dois elementos constitutivos de cada modo humano de apropriação do mundo são o *sentido* subjetivo e o *sentido* objetivo”.

Torna-se necessário compreender que a teoria do conhecimento tem um caráter ativo, à medida que o homem busca o sentido da coisa e o representa mentalmente, intelectualmente, o está realizando numa atividade perceptiva e não numa percepção passiva. Notamos sob a luz do materialismo marxista, que no processo de aquisição dos nexos causais, está presente um movimento interno das leis que governam o real, que o objeto possui uma dinâmica, a própria dialética concreta. A objetividade do conhecimento é também determinada pela *práxis* do homem, pois através do trabalho, o homem imprime seu conhecimento transformando a realidade.

Na perspectiva marxiana, compreender a totalidade significa a compreensão de que a totalidade é um todo estruturado e que está em movimento. Portanto a concreticidade da totalidade não pode ser compreendida apenas como a soma das partes, senão, não passaria de puro simbolismo. Ao passo que para o marxismo:

É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 1995, p. 50).

Nesta perspectiva filosófica o homem apreende o conhecimento do mundo circundante, não de maneira contemplativa, mas sim, ativa, mediante as formas de sua atividade prática objetiva. Isso acontece porque para materializar a ação, é necessário projetar antecipadamente na mente um plano da ação a ser executado. Nesse sentido, as representações subjetivas necessárias ao agir humano surgem no processo do trabalho, e pela constante exigência do conhecimento na realização deste, correspondem as formas teóricas e superiores de conhecimento da realidade. Com a ampliação do conhecimento emerge a capacidade humana de comparar diversos aspectos e variantes da realidade, e com base nisso eleger a melhor meio de intervir nela, atribuindo à atividade de representação da realidade a característica de ser uma atividade reflexiva.

Este conjunto de idéias nos sugere a possibilidade de visualizar campos para um maior desenvolvimento da teoria crítica do currículo escolar, pois percebemos que é necessário aprofundar as questões sobre a produção do conhecimento, o processo de desenvolvimento da subjetividade humana e a formação da individualidade mediante a educação escolar. Nesse sentido, destacaremos algumas premissas que achamos fundamentais para esta orientação, que se fundamenta numa concepção ontológica crítica, visto que consideramos que esta abordagem nos dá o suporte para capturar os nexos do fenômeno educativo direcionado para uma emancipação do gênero humano, por todos os indivíduos.

Indicamos a ontologia crítica por ser esta abordagem que permite

a crítica, no sentido que atinge as questões do *ser*; o *ser* das coisas, por isso pensamos em uma ontologia da teoria crítica, porque a crítica não é apenas epistemológica.

Entendemos assim, que se desejamos fazer a crítica do ensino do conhecimento, mesmo identificando que no capital há um processo de re-contextualização do conhecimento elaborado, principalmente do conhecimento científico, este aparece como adequação, como instrumento de avanço das formas de exploração do trabalho. Esta realização aumenta o estranhamento, expresso em relativismos empíricos que reforçam o sistema de mercantilização. Desta maneira, se exclui desse ensino a dimensão histórica, que nos mostra o processo contraditório no qual se afirma o capitalismo, no qual o sistema de relações se assenta na lógica contraditória de sua própria essência. Entender isto somente é possível por uma compreensão da construção coletiva do gênero humano e isso é imanente ao conhecimento objetivo, elaborado, pois este contém a síntese desse determinismo histórico. Nessa direção compreendemos que o conhecimento elaborado pode levar a uma consciência crítica, no sentido de negação desta sociabilidade.

Não basta ou não é suficiente entender, que a dimensão crítica está na objetividade, nem é suficiente entender que o conhecimento elaborado potencializa e abre processos de complexificação que, por sua vez, desenvolvem as funções psicológicas superiores necessárias para a conceitualização e explanação do mundo. O desafio nos parece que está como a mediação dos conteúdos curriculares realizados pela atividade do ensino que realiza a transmissão de conhecimentos também envolve – nesse mesmo processo – uma identidade de classe – uma explícita relação de classe para a qual, o conhecimento deve ser conteúdo de luta, de resistência e de questionamento da sociabilidade do capital. Superar o pensamento que está de acordo com a ideologia de conservação desta sociabilidade. E isto pode se dar somente por um estatuto ontológico que procura atingir as estruturas e as conexões daquilo que se expressa na riqueza do real.

Sendo assim, entendemos que o currículo escolar tem uma função mediadora no processo de reprodução do conhecimento objetivo, que opera na relação entre a genericidade e individualidade. A nosso ver, o currículo escolar tem como função precípua abarcar a transmissão de todo patrimônio histórico e cultural considerado necessário para a apropriação dos sujeitos, a fim de que possam garantir a reprodução social. Para isso é necessário a transmissão dos conhecimentos teóricos e práticos acumulados pelo gênero humano a cada indivíduo. Para que

ocorra a continuidade de reprodução do ser social é necessário que se transmita as novas gerações o legado histórico de como funciona a sociedade. No entanto, no capitalismo os conhecimentos e valores transmitidos por meio do currículo escolar são fragmentados e parciais, em vista de sustentar a divisão do trabalho. Isso nos mostra que a finalidade do ensino do conhecimento está intrinsecamente articulada com as necessidades de valorização do capital.

Outra premissa a destacar se refere à mediação do currículo escolar no processo de apropriação e objetivação do conhecimento. A apropriação do conhecimento se dá através das mediações dos complexos sociais. Para que o homem possa realizar um ato de objetivação, o mesmo não pode se realizar sem que antes ocorra um ato de apropriação. É necessário conhecer uma cadeia de nexos causais para projetar as ações a serem tomadas. No âmbito do ensino escolar, o conhecimento ensina tem como finalidade ampliar as possibilidades de objetivação, capacitando o desenvolvimento de melhores decisões e alternativas frente aos fenômenos causais, objetivando a realização de uma vida plena de sentido. Percebemos que mediante a categoria de apropriação, o currículo escolar tem a possibilidade de direcionar as ações dos homens.

Diante dessas premissas aparece outra que diz respeito principalmente ao papel da escola, lugar onde é possível elevar o nível de conhecimento dos sujeitos, de superar os limites do conhecimento cotidiano, sem esquecer, claro, que estamos falando de uma escola capitalista que não está na sua essência uma educação para todos. Interessa aos sujeitos um conhecimento elaborado da realidade uma vez que a empiria do senso comum não consegue estabelecer a apreensão da complexidade da totalidade social.

O tipo de conhecimento que deve ser priorizado na seleção e organização curricular é resultante das esferas superiores de objetivação humana, citamos a ciência, a arte e a filosofia. São essas as esferas que nos dão a possibilidade de ir ao encontro das produções do gênero humano (a essência humana), no sentido de superação das formas cognoscitivas superficiais de reflexo da realidade. Esse tipo de conhecimento deve ser contemplado no currículo escolar, na educação formal. O complexo educativo é uma das formas sociais em que é possível socializar as generalizações humanas que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Esse tipo de conhecimento deve ser contemplado no currículo escolar, na educação formal, pois ele não esta na vida cotidiana. O complexo educativo é uma das formas sociais que se pode socializar as

generalizações humanas superiores que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Este conhecimento, a nosso ver, apresenta um posicionamento que prescinde o caráter de alienação da educação escolar às relações de produção capitalista, isto é, da reprodução da divisão social do trabalho.

Outra premissa importante - já explicitada em outro momento do texto, é que partimos do pressuposto que é possível compreender, conhecer a realidade objetiva, e esta existe independentemente de nossa existência. Isso significa se contrapor às concepções subjetivistas e idealistas que orientam a formação, visualizando uma formação humana. Por isso o currículo escolar deve contemplar uma concepção de ciência que transcenda os conceitos empíricos.

O conhecimento é o elemento mediador da subjetividade humana, e esta é a mediadora da práxis humana e por isso, a formação da subjetividade é importante para uma nova possibilidade do ser. Nesta perspectiva filosófica é necessário considerar que o homem apreende o conhecimento do mundo circundante não de maneira contemplativa, mas sim ativa, mediante as formas de sua atividade prática objetiva. Com a ampliação do conhecimento emerge a capacidade humana de comparar diversos aspectos e variantes da realidade, e com base nisso elege a melhor meio de intervir nela, atribuindo a atividade de representação da realidade a característica de ser uma atividade reflexiva. Para o Davýdov (1978), esta habilidade em modificar, comparar, criar imagens da realidade, ou também elaborar os “projetos”, sem estar em contato direto com o objeto do real, é o que caracteriza a atividade subjetiva do homem, o pensamento. Arseniev apud Davýdov (1978, p. 294) explica que:

[...] pensar significa inventar, construir en la mente el proyecto idealizado (correspondiente al propósito de la actividad, a su idea) del objeto real que ha de resultar del supuesto proceso laboral [...] Pensar quiere decir variar en consonancia con el proyecto ideal y el esquema idealizado de la actividad, transformar la imagen inicial del objeto de trabajo en uno u otro objeto idealizado.

Por meio da atividade do pensamento é possível estruturar, modificar, criar, dar diferentes formas para a finalidade que se quer alcançar de um “projeto” a ser objetivado. Podemos dizer que isso se refere à compreensão racional de determinado objeto do real e que é

esclarecido por Bibler (apud DAVÝDOV, 1978, p. 295):

[...] decir que el objeto se convierte en objeto de la actividad implica señalar que se hace objeto de comprensión, que se refleja en un objeto ideal, que el mismo (en su reflexión dada) se convierte en objeto (momento) del movimiento lógico, que adquiere – de modo enteramente objetivo – en el trabajo el estatuto de 'supuesto'.

E por fim, para que possamos efetivar uma proposta crítica para o currículo escolar é necessário entender que a gênese da educação é um fenômeno puramente social. Nesse sentido, as suas contradições e suas possibilidades se afirmam no complexo social de produção e reprodução dos seres humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aprofundamentos teóricos apresentados no decorrer deste trabalho buscaram ir ao encontro das questões centrais relacionadas ao processo de organização e seleção curricular. Para isso, nos utilizamos de autores que nos mostram que tipo de conhecimento se expressa nas concepções teóricas que orientam o currículo na atual sociabilidade.

O surgimento de um novo panorama societário, marcado pela reestruturação do capital e por intensas transformações nos processos de realização do trabalho, instituídos pela modernização das técnicas, informatização dos meios de produção, influenciou o novo ideário no contexto das políticas educacionais e curriculares. No emergir de novas demandas para a ordem social, o estabelecimento dos debates sobre os paradigmas científicos alegam a “sociedade do conhecimento”. Simultaneamente a essa denominação, Moraes evidencia que

[...] ao propugnar a sociedade contemporânea como “do conhecimento” e afirmar o conhecimento como fundamento das formas de organização social e de produção em escala mundial, o padrão civilizatório contemporâneo parece ressuscitar os velhos tempos de glória iluminista. Trata-se, porém, de um iluminismo às avessas [...] O iluminismo às avessas também percebe no conhecimento virtudes “intrinsecamente democráticas”, sobretudo a de que é infinitamente ampliável. Tal característica, a de poder dilatar cada vez mais seu horizonte, faz do conhecimento um bem, um recurso e um serviço que não se desgasta e, portanto, concede-lhe lugar importante como aporte à produção. (MORAES, 2003, p. 17-18)

Essa “nova” concepção de conhecimento assinalado pela autora, um conhecimento que tudo pode e que dilata cada vez mais seu horizonte, abre fortes brechas para um relativismo ontológico, e dessa forma presenciamos a retirada do caráter objetivo do conhecimento. Este caráter objetivo do processo de conhecer é que, segundo nosso entendimento, possibilita a apreensão das determinações reais, assim como permite descortinar os nexos que exprimem a complexidade da dinâmica social. Concernente à esfera das teorias curriculares, o relativismo implica na ausência de referências que contemplem a

dimensão ontológica crítica, e não somente restrinja-se à dimensão epistemológica. Essa discussão teórica nos permitiu uma aproximação para desvelar algumas implicações referentes ao conhecimento presente no currículo escolar e à formação da subjetividade humana. Assim, e em consonância com a abordagem teórica deste trabalho, procuramos apontar e destacar algumas alternativas objetivas que nos podem levar a pensar aspectos de superação do caráter pragmático e utilitarista do currículo escolar.

Ao nos apropriarmos das críticas à educação apresentadas por Apple, reconhecemos a relação dialética entre controle cultural e estrutura social e econômica, identificando que “a escola não é um espelho passivo, mas uma força ativa, que pode também servir para legitimar as formas econômicas e sociais e as ideologias tão intimamente conectadas a ela” (APPLE, 2006, p. 76). Com isso podemos entender que as relações presentes no processo pedagógico estão ligadas às ideias difundidas pelas políticas educacionais que expressam a dominação burguesa, à qual se designa a seleção, ordenação, organização dos conhecimentos, voltados ao público e aos interesses em disputa.

As mudanças referentes aos padrões sócio-econômicos buscam uma aproximação da lógica entre o que se ensina e o que se aprende. Por conseguinte, procura-se atrelar aos estudos teóricos que contenham as bases psicológicas, isto é, os fundamentos que expliquem o processo cognitivo associado ao desenvolvimento do indivíduo, com a finalidade de converterem-se em orientações e meios que justifiquem os modos de organizar o conhecimento no currículo escolar. É importante notar que, o enfoque contido nas abordagens pedagógicas tem o intuito de “ajustar” a formação dos indivíduos às capacidades requeridas para adequação ao modelo societário vigente. Assim delegam, mediante as propostas curriculares oficiais, os tipos de conhecimento que farão parte desse conjunto, bem como as capacidades a serem exploradas, quais objetivos cumprirão os diferentes estágios e etapas de desenvolvimento.

A partir da perspectiva ontológica, consideramos possível encontrar subsídios que explicam os elementos constituintes dos pressupostos da emancipação humana, os quais estão imanentes ao processo histórico de desenvolvimento da genericidade e da constituição do patrimônio histórico e cultural da humanidade. O contínuo processo de objetivações, mediante o qual os seres humanos acumulam os conhecimentos e transformam o mundo circundante, nos dá as referências que transcendem o caráter empírico e imediato do conhecimento no currículo escolar.

Para tanto, a partir das considerações de Marx e Lukács, reconhecemos o trabalho como a atividade fundamental de todo o processo de existência humana e social. Pelo caráter teleológico inerente a realização do trabalho, os seres humanos possuem a capacidade de efetivarem suas escolhas diante as alternativas postas no mundo objetivo, e o fazem de modo consciente e autônomo. Com isso, tornam-se responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento como seres sociais. Sabemos que esta afirmação não é assim tão simples de ser compreendida, uma vez que, em nosso estudo sobre a processualidade do ser social, identificamos que a formação humana é dependente das determinações externas do meio sócio-histórico em que se encontra o sujeito. No entanto, Lukács assevera que as escolhas e decisões dos sujeitos possuem uma dimensão autônoma.

Pode-se discutir quanto se quiser acerca das proporções nas quais as decisões humanas têm a possibilidade de impor-se na natureza e na sociedade, pode-se dar a importância que se queira ao momento do determinismo em toda posição de um fim, em toda decisão alternativa; a conquista do domínio sobre si mesmo, sobre a própria natureza, originalmente apenas orgânica, é, indubitavelmente, um ato de liberdade, um fundamento de liberdade para a vida do homem. (LUKÁCS, 1984, p.63)

Assim, podemos compreender que mesmo sob as determinações sociais, o ato de fazer uma escolha como meio para realizar um fim, corresponde a uma ação consciente que se realiza no instante que ocorre um distanciamento do homem com seu meio, constituindo um momento único e decisivo do processo teleológico, o momento da escolha. Este processo de objetivação constitui o fluxo da história. Nesta acepção o trabalho ganha importância com uma atividade vital para a produção e reprodução da vida, e também como forma de superação de si mesmo e das objetivações que possibilitam a “saída” da vida cotidiana. Esta capacidade de ascender às formas superiores, a objetivações mais complexas para entender a complexidade do mundo, só ocorre pela via do trabalho, que, mediante processo histórico se desdobra em muitas outras atividades. É também neste sentido, neste processo está imanente a possibilidade de emancipação humana. Para Lukács, “pode-se dizer, de fato, que o caminho do autocontrole, o conjunto das lutas que leva do determinismo natural dos instintos ao autodomínio consciente, é o único

caminho real para chegar à liberdade humana real.” (LUKÁCS, 1984, p.63)

Sob este ângulo, a primeira questão a considerar sobre o conhecimento implica no entendimento de que ele é o reflexo da realidade transposto na mente dos sujeitos, e isso é parte imprescindível do processo de formação da consciência humana. Uma segunda consideração é que, para a perspectiva ontológica crítica, o homem carrega consigo as volições e marcas do conjunto social, por isso é expressão desta totalidade. Por esse prisma, não podemos prescindir de que os seres humanos estão intrinsecamente relacionados ao meio social. A dualidade que se apresenta entre a afirmação de que a consciência humana é determinada pelos agentes externos, e de outro lado a afirmação de relativa autonomia nas escolhas e decisões, nos indica a observar o raciocínio de Lukács quando ele afirma que, “independentemente da consciência que o executor do trabalho tenha, ele, neste processo, se produz a si mesmo como membro do gênero humano e, deste modo, o próprio gênero humano” (LUKÁCS, 1984, p.63). Nessa relação em que o sujeito toma em sua individualidade diversos aspectos da genericidade e arraigados desses elementos realiza suas escolhas frente à cadeia de fenômenos causais, acontece a realização de uma atividade autoconsciente, o sujeito apropria-se dos elementos do gênero e toma a decisão que mais lhe faz sentido no momento. Aqui podemos visualizar que uma escolha é um momento subjetivo, pessoal, singular, mas que antes foi precedido com base nos conhecimentos adquiridos no processo social. Assim, a subjetividade é inerente ao movimento necessário de conhecer o mundo para poder intervir e transformar, sem ela, o metabolismo fundamental que proporciona a existência da vida estaria fragmentado. A natureza está posta, ela existe e os sujeitos cognoscíveis podem se apropriar por meio da consciência dos elementos e aspectos para poder transformar o que ela oferece “em si” em instrumentos e meios para a continuidade da vida. Não em vão, Lukács explica que “ser é continuidade”.

Desta maneira, anterior à decisão da escolha, o homem realiza uma avaliação subjetiva da situação, torna-se uma escolha consciente de um pôr de finalidade e que é parte da atividade humana, e no desenvolvimento da história origina novas objetivações, novos conhecimentos. É nesse aspecto que associamos o conhecimento à formação da subjetividade, uma vez que está associado com todo o devir humano.

Para compreender o papel da escola e que deve ensinar às futuras gerações em tempos de incertezas, apresentamos as formas em que se

fundamentam as lógicas da ciência, as quais orientam o pensamento moderno e, identificamos que a concepção que mais se adequa à necessidade ontológica de apropriação do gênero humano é a concepção de ciência materialista, pois nesse sentido a apropriação do conhecimento significa rompimento e superação das formas aparentes de compreensão das determinações históricas.

Se para Marx, a ciência busca compreender no movimento histórico, as contradições e a essência dos fenômenos, entendemos que uma proposta curricular que se pretende crítica, precisa associar o ensino do conhecimento nestes pressupostos teóricos filosóficos.

A educação escolar como atividade humana mediadora do processo de formação tem, como especificidade, promover o desenvolvimento dos indivíduos em direção as objetivações genéricas superiores. Fundamentando-se nas concepções da ontologia crítica, o indivíduo só encontra sentido para sua existência mediante a confirmação da genericidade humana, e sendo assim, para realizá-la é necessário apropriar-se do legado histórico e cultural produzidos pela humanidade, tanto na relação do homem com a natureza como das produções essencialmente sociais.

Para que se efetive essa apropriação é necessário a mediação dos complexos sociais, por isso, deixamos claro que a educação é uma das formas que compreende a apropriação do conhecimento em seu sentido mais elevado, no entanto, se nos voltamos para a emancipação humana, entendemos que está só ocorrerá pela apropriação dos bens produzidos pela humanidade em todas as esferas sociais. Neste sentido é indispensável entender a educação como um dos complexos relevantes para efetivar essa mediação (genericidade/individualidade), pois trata de estabelecer o elo de ligação entre a transmissão do patrimônio cultural da humanidade resultante da relação do homem com a natureza e as formas de reprodução e continuidade do ser social. Chamamos a atenção, que a possibilidade de legitimação da emancipação humana só pode ocorrer se houver a supressão da sociabilidade do capital.

A partir dos referenciais estudados fazemos a seguinte indagação: Seria a incorporação do conhecimento elaborado, ou como denominam os especialistas do campo curricular, o conhecimento de “alto status” inserido no currículo um elemento imprescindível na luta pela superação das formas estranhadas/standardizadas do trabalho capitalista? Podemos dizer que sim, ele é um elemento em meio a tantos outros elementos necessários. No entanto, não podemos cair na armadilha ou golpe capitalista, que requer seres intelectualizados, eruditos, sujeitos formados por um saber de “alto status” a fim de intensificar as formas

de exploração do trabalho.

Sabemos que é imprescindível, se necessitamos de uma crítica radical ao modo histórico de produção capitalista, e nessa direção para encerrar provisoriamente este texto, retomamos o que assinalamos no capítulo 4, quando explicitamos que não basta ou não é suficiente entender, que a dimensão crítica está na objetividade, nem é suficiente entender que o conhecimento elaborado potencializa e abre processos de complexificação que, por sua vez, desenvolvem as funções psicológicas superiores necessárias para a conceitualização e explanação do mundo. O desafio nos parece que está como a mediação dos conteúdos curriculares realizados pela atividade do ensino que realiza a transmissão de conhecimentos também envolve – nesse mesmo processo – uma identidade de classe – uma explícita relação de classe para a qual, o conhecimento deve ser conteúdo de luta, de resistência e de questionamento da sociabilidade do capital. Superar o pensamento que está de acordo com a ideologia de conservação desta sociabilidade. E isto pode acontecer somente por um estatuto ontológico que procura atingir as estruturas e as conexões daquilo que é, e que se expressa na riqueza do real.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W.. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M. W.. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APPLE, M. W.. **Educação e Poder**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

BOTTOMORE, T.. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAVERMAN, H.. **Trabalho e capital monopolista: a agregação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CASTANHO, S.. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, J. C.. (orgs) **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2003. p. 13-38

CHAGAS, L. M.; TORRIGLIA, P. L.. 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; Massoni, 2008.

DAVÝDOV, V. V.. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**. São Paulo: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N.. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril de 2004, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>. Acesso em: 20/ago/2009.

DUARTE, N.. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: **Anais do Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e sobre Currículo, teorias, métodos**. [CDROM], Florianópolis, SC: UFSC, 2008.

FURLAN, A.. Conferências sobre currículum. In: **Cuadernos**

Pedagógicos Universitários. Universidad de Colina, S/D.

GOODSON, E. F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A.. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HARVEY, D.. **Condição Pós-moderna.** 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HELLER, A.. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona, España: Península, 1991.

HOLZ, H. H.; KOFLER, L.; ABENDROTH, W. **Conversaciones con Lukács.** Madrid, España: Alianza, 1971.

KOPNIN, P. V.. **A dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

KOPNIN, P. V.. **Fundamentos lógicos da ciência.** Tradução de Paulo Asevedo. São Paulo: Civilização Brasileira, 1972.

KOSIK, K.. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KOSTIUK, G. S.. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A.. [et al.] **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 19-37

LEONTIEV, A.. **Actividad, Conciencia, Personalidad.** Ciudad de La Habana, Cuba: Alfredo López, 1983.

LEONTIEV, A.. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LESSA, S.. **Para Compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed., Iljuí, RS: Unijuí, 2007.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 1968. (mimeo)

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: a reprodução.** A partir do texto *La riproduzione*, segundo capítulo de *Per una Ontologia dell 'Essere Sociale*. Tradução de Sergio Lessa Filho. Universidade Federal de Alagoas (1990), Roma: Riunit, 1981.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: o trabalho.** A partir do texto *Il*

Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de *Per una Ontologia dell'Essere Sociale*. Tradução de Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, (1984). Roma: Riunit, 1981.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução da Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K.. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008a.

MARX, K.. **O capital: crítica da economia política**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

MARX, K.. **Para a Crítica da Economia Política do Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção os Pensadores)

MARX, K.; ENGELS, F.. **Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEDEIROS, J. L. A crítica de pressupostos como pressuposto da crítica: em defesa da “crítica ontológica. In: MEDEIROS, J. L. **A economia diante do horror econômico. Uma crítica ontológica dos surtos de altruísmo da ciência econômica**. (Tese de doutorado), Universidade Federal Fluminense, 2005, p. 384.

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

MORAES, M. C. M.. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Texto base para mini-curso. In: **Anais da 30a. Reunião Anual da ANPED** [CDROM], GT 17, Caxambu, MG: ANPED, 2007.

MORAES, M. C. M.. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. In: **Cadernos de Pesquisa**, FCC, v. 34, n. 122, maio/ago, 2004, p. 337-357.

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

MORAES, M. C. M; TORRIGLIA, P. L.. Sentido do *ser* docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia M. de. (Org.) **Iluminismo às avessas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T.. Sociologia e teoria crítica do currículo:

uma introdução. In : **Currículo, cultura e Sociedade (orgs.)** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, M. L. W; PRONKO, M. A.. **O mercado para o conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PACHECO, J. A.. Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, número 001, Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2001, p. 49-71.

PACHECO, J. A.. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização? In: **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES, ano XXI, n. 73, Dezembro/00, 2000.

RODRÍGUEZ, M. V.. Globalização das políticas públicas. In: LOMBARDI, J. C.. (orgs) **Globalização, pós-modernidade e educação.** 2ªed. Campinas – SP: Autores Associados, 2003. p. 219-233

SACRISTÁN, J. G.. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D.. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

SHAFF, A.. **História e verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, T. T. da. Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, T. T. da. Prefácio. In: GOODSON, E. F.. **Currículo: teoria e história,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TORRIGLIA, P. L.. **Reflexões sobre o trabalho e a reprodução social:** primeiras aproximações em relação ao complexo educativo. 1999. Dissertação (Mestrado em educação). Florianópolis, SC: Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/CED, 1999.

TORRIGLIA, P. L.. Algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: CARVALHO, Diana, GRANDO, Beleni, BITTAR, Mariluce (Org.) **Currículo, diversidade e formação.** Florianópolis; Editora da UFSC/CED/NUP, 2008

TORRIGLIA, P. L.. O ser social, conhecimento e educação: considerações para pensar o outro. Texto apresentado no V seminário **Redes de Conhecimento para pensar o outro.** Rio de Janeiro, 1 a 4 de

Junho de 2009, 2009.

TORRIGLIA, P. L.. Produção de conhecimento na ontologia crítica de Lukács: sentidos de conhecer, ensinar e aprender nos processos de formação docente. Projeto de pesquisa, 2010.

VIGOTSKI, L. S.. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.