

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcos Jerônimo Dias Júnior

**ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR:
RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

GOIÂNIA

2016

MARCOS JERÔNIMO DIAS JÚNIOR

**ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR:
RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e trabalho educativo.

Orientadora: Prof. Dra^a Sandra Valéria Limonta Rosa.

GOIÂNIA

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Dias Júnior, Marcos Jerônimo

Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições na educação física escolar [manuscrito] / Marcos Jerônimo Dias Júnior. - 2016.
240 f.

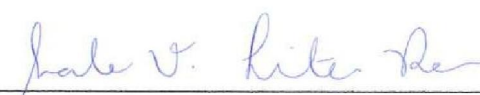
Orientador: Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE) , Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Anexos.

1. Ontologia. 2. Educação. 3. Ideologia. 4. Currículo. 5. Educação física escolar. I. Rosa, Sandra Valéria Limonta, orient. II. Título.

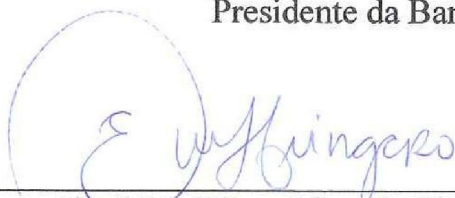
MARCOS JERÔNIMO DIAS JÚNIOR

**“ONTOLOGIA, IDEOLOGIA, CURRÍCULO E VIOLÊNCIA
SUBLIMINAR: RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES NA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR”**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada aos seis dias do mês de abril de 2016, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



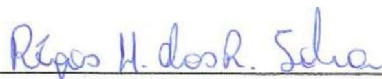
Prof^a Dr^a Sandra Valéria Limonta Rosa – FE/UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. Edson Marcelo Hungaro – UnB



Prof^a. Dr^a. Ivone Garcia Barbosa – FE/UFG



Prof. Dr. Régis Henrique dos Reis Silva – FE/UFG

Dedico este trabalho aos professores e professoras que, cientes da necessidade histórica de emancipação humana e da sociedade, resistem a precarização e intensificação do trabalho docente e à formação aligeirada para si e seus alunos e buscam uma formação crítica que lhes permita interrogar, compreender e desvelar as contradições que resultam da sociedade que vivemos atualmente. Mesmo diante das mazelas buscam na luta contra-hegemônica, através da práxis, uma sociedade para além do capital. Dentre estes destaco as professoras Dra^a Sandra Valéria Limonta Rosa, Dra^a Angela Cristina Belém Mascarenhas, Dra^a Ivone Garcia Barbosa e professores Dr. Régis Henrique dos Reis Silva, Dr. Edson Marcelo Húngaro e Dr. Nivaldo David. Pessoas com quem tive a honra, satisfação, o prazer e a alegria de conviver, aprender e compartilhar as mesmas concepções de mundo.

Aos meus pais, Ilma e Marcos, pelo constante e incansável incentivo à minha trajetória acadêmica e permitindo-me, mesmo diante das dificuldades e as condições adversas que passa a classe trabalhadora, continuar meus estudos e construir novas perspectivas.

A minha companheira especial e sempre presente Andressa, que me faz compreender e viver a cada dia vários significados verdadeiramente humanos como o companheirismo, o amor, o afeto e a partilha.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Goiás que, pública, gratuita e contraditória, ainda oferece a oportunidade a trabalhadores e trabalhadoras que, de outro modo, não poderiam ingressar no ensino superior privado. À essa instituição devo parte da minha vida acadêmica e meu crescimento intelectual, cultural e político.

A minha orientadora de admirável rigor intelectual agradeço muito pela compreensão de meus limites e ousadias que gentilmente aceitou o meu pedido como orientando e, a partir daí começou a me auxiliar com sua imensa sabedoria, de forma imprescindível para a elaboração deste trabalho e também para o meu crescimento pessoal e intelectual. Pela imensa disponibilidade, afeto e por me incentivar a me arriscar sempre na teoria Marxiana, acreditando nas minhas potencialidades. Uma verdadeira professora que merece as mais lindas palavras. Ressalto o meu muito obrigado por tudo!

Ao professor Nivaldo David que como orientador de Graduação e camarada me apresentou através do ensino novos horizontes e posicionamentos políticos.

A professora Angela Cristina Belém Mascarenhas o meu afetuoso abraço e a minha sincera admiração, considero uma das professoras mais brilhantes que tive o privilégio de conhecer e aprender com suas ideias e concepções.

Ao Núcleo de Estudos Marxista desta Faculdade, a todos os membros e amigos (as) pela contribuição inquestionável à minha formação acadêmica pelas enriquecedoras discussões teóricas tão necessárias para a elaboração deste estudo.

Aos membros do antigo núcleo de estudos e pesquisas NUPESE em nome das professoras Lilian, Simeí e em especial a Silvia Zanolla que me propiciou a integração ao Programa de Pós-graduação e gentilmente proporcionou-me a oportunidade de alcançar novos horizontes.

Aos professores (as) Ivone Garcia, Nancy, Régis e Ged que propiciaram momentos únicos em suas disciplinas e contribuíram muito no meu processo de formação e desenvolvimento. Em especial pelos ensinamentos que instigaram e fomentaram minhas reflexões, utopias e pensamentos contestador e crítico a respeito da Educação escolar articulado a totalidade social.

Aos meus queridos amigos (as) Glauber, Paulo, Sherry, Renata e Jane que me incentivaram e sempre estiveram por perto dispostos a me ajudar, ouvindo minhas angústias e dividindo momentos alegres, permanecendo sempre presentes na partilha de minhas dificuldades. A todos os meus colegas da 27ª turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação que, durante o mestrado, dividiram comigo as dificuldades e os prazeres da vida acadêmica, em especial as amigas do NEPIEC e aos meus companheiros Rômulo e Wanderson.

A minha honra e afeto aos professores Régis e Marcelo Húngaro e a professora Ivone que tanto admiro e tão gentilmente aceitaram o meu convite de contribuir em minha formação ao participarem de minha banca de qualificação e defesa. À Capes, pela bolsa de estudo concedida durante parte da construção deste trabalho.

RESUMO

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo. *Ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar: relações e contradições na educação física escolar*. 240f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

As lutas de classe e a contradição entre capital e trabalho no atual momento histórico vão constituindo as relações entre trabalho, educação e educação escolar, repercutindo no campo do currículo e ensino constituindo mecanismos ideológicos e elementos de violência subliminar. Neste contexto, esta pesquisa buscou compreender como se constituem as relações e contradições entre ontologia, ideologia, currículo e violência subliminar na Educação Física fundamentadas no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, propondo um processo investigativo que tem como objeto nuclear o currículo e seu papel na formação humana. Para tanto, partimos das seguintes questões: quais elementos ontológicos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar estão presentes no campo do currículo, em sua constituição e efetivação e como essas relações se manifestam na Educação Física escolar? Trata-se de uma pesquisa que buscou apreender a totalidade e a concreticidade do objeto a partir da análise bibliográfica-documental – projetos, programas e orientações curriculares da Secretaria de Educação do Estado de Goiás – articulado a uma investigação empírica, onde em síntese analisamos a constituição e a concretização de um currículo fetiche. Compreendemos na contraposição ao currículo fetiche, a importância de professores e professoras lutarem pela construção de um projeto unitário de formação humana e educação escolar, na direção da perspectiva ontológica de educação.

Palavras-chave: Ontologia, educação, ideologia, currículo e Educação física escolar.

ABSTRACT

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo. Ontology, ideology, curriculum and subliminal violence: relations and contradictions in physical education. 240f. Dissertation (Program of Post Graduate Studies in Education) – Education Faculty, Federal University of Goiás, Goiânia, 2016.

The class struggle and the contradiction between capital and labor in the current historical moment will constitute the relationship between work, education and school education, reverberating in the field of curriculum and teaching constituting ideological mechanisms and subliminal violence elements. In this context, this study aimed to understand the relationships and contradictions forms between ontology, ideology, curriculum and subliminal violence in Physical Education. Based on dialectical historical materialism, we propose an investigative process that has as its core the curriculum and its role in human development. We start from the following questions: what ontological, ideological and subliminal violence elements are present in the curriculum field and how these relations are manifested in Physical Education? This is a survey that sought to grasp the totality and concreteness of the object from the bibliographic and documentary analysis of the projects, programs and curriculum guidelines of the State of Goiás Education Department, articulated to an empirical research, which in summary we analyze the establishment and implementation of a fetish curriculum. We understand the need of opposition to the fetish curriculum, the importance of teachers and teachers strive to build a unified plan of human formation and education toward the ontological perspective of education.

Palavras-chave: Ontology, education, ideology, curriculum, Physical Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I	
ONTOLOGIA, EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA.....	19
1.1. Ontologia, trabalho e o processo de humanização.....	19
1.2. Fundamentos da ontologia do ser social e educação.	32
1.2.1. Reflexões sobre a educação escolar com base na perspectiva ontológica de educação.....	38
1.3. Ideologia: relações e contradições no processo de formação humana.	51
1.3.1. A estrutura e o desenvolvimento dos elementos e mecanismos ideológicos do capital.....	61
1.3.2. Princípios e características estruturais da ideologia do sistema do capital e o processo de alienação.....	72
CAPÍTULO II	
CURRÍCULO ESCOLAR, ENSINO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR.....	83
2.1. Cultura, ciência e currículo à luz da ontologia do ser social.....	84
2.2. A articulação entre currículo, ensino e trabalho docente: repercussões na formação humana	97
2.3. A dinâmica das concepções curriculares hegemônicas e a constituição de um currículo fetiche	114
2.3.1. Os pressupostos ideológicos do Currículo fetiche	136
2.3.2 Currículo fetiche: implicações e contradições ideológicas do relativismo cultural intersubjetivo e da propriedade intelectual.....	145
2.4. A materialização da violência subliminar no currículo fetiche.....	153
CAPÍTULO III	
O CURRÍCULO FETICHE NA ESPECIFICIDADE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	165

3.1- O objeto nuclear de conhecimento e os saberes escolares do currículo de educação física na concepção ontológica de educação	166
3.2- As proposições do currículo fetiche na especificidade da educação física escolar	177
3.2.1- A caracterização dos pressupostos do currículo fetiche no ensino da educação física.....	186
3.3- O movimento renovador da dinâmica curricular da educação física: da aparência à essência	195
3.3.1- Os desafios do atual tempo histórico do currículo e ensino de educação física	202
3.4 - Os elementos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar no currículo e ensino de educação física: em busca de novas possibilidades e condições.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
REFERÊNCIAS.....	231
ANEXOS	237

INTRODUÇÃO

A atual organização e dinâmica da sociedade na qual vivemos, caracterizada como essencialmente produtora de mercadorias e estruturada pelo modo de produção capitalista, é uma forma de produção social da vida humana que define uma época da história composta pelo desenvolvimento das forças produtivas materiais e das relações de produção econômica. O modo de produção engendra e dissemina pressupostos ideológicos direcionados às relações sociais, políticas e culturais (MARX, 2008). Este determinado período do desenvolvimento societal, constitui e é constituído por componentes e mecanismos ideológicos de base liberal, levando a implicações profundas e contraditórias na formação e no desenvolvimento do gênero e da individualidade humana. Os princípios e características da sociedade capitalista, originados da base material da produção, vão constituindo as atividades socioeconômicas e as relações e contradições entre trabalho, educação, cultura e educação escolar.

Tal configuração societal, pautada na produção da mais-valia, na divisão e reestruturação hierárquica do trabalho, no fetichismo da mercadoria, na propriedade privada e na hipervalorização do valor de troca e do dinheiro, no sentido da reprodução do capital, repercute nas apropriações e objetivações da riqueza material e intelectual, criada pelos seres humanos, no trabalho educativo escolar e, consequentemente, no currículo e no ensino.

Consideramos o currículo e o ensino como produções sociais particulares, construídas historicamente, que passaram a efetivar-se socialmente por meio de variados desafios e possibilidades articuladas a essa totalidade social. A partir desta compreensão, esta pesquisa possui o currículo como objeto nuclear e está também marcada pelas condições sócio-históricas atuais. O processo de investigação aqui apresentado desenvolve-se a partir da e na necessidade política e pedagógica de problematizarmos a contribuição da educação escolar no processo geral de formação e de desenvolvimento humano e, especificamente, o papel do currículo e do ensino da educação física nesse processo.

Nesta pesquisa, os pressupostos reais, advindos dos dados da realidade concreta, levaram-nos a compreender que, nas relações e contradições entre ontologia, educação, ideologia e violência subliminar, a organização curricular da educação física estrutura-

se como uma forma de ser e determinação da existência, denominada de “currículo fetiche”, constituído nas relações e contradições entre a totalidade social e a particularidade da educação escolar. Para analisarmos tais relações e contradições, partimos da análise científica e filosófica do processo de formação e desenvolvimento do gênero e da individualidade humana, no sentido da humanização com base nos elementos da ontologia do ser social.

Compreendemos a ontologia de base filosófica e científica como uma “teoria do ser”, constituída na realidade concreta para além das concepções metafísicas, a partir da reflexão das primeiras intervenções e vinculações do homem com a natureza e em suas relações com outros homens, na integração entre a economia e a dialética. Uma reflexão histórica da produção e reprodução material e não material da vida social que envolve a práxis e as apropriações e objetivações humanas. Uma ontologia com base nos fundamentos do materialismo histórico dialético, que compreende a constituição e o desenvolvimento dos seres humanos enquanto seres sociais frutos da totalidade social e das atividades históricas construídas pelos seres humanos na relação dialética entre subjetividade e objetividade (LUKÁCS, 2013).

A ontologia do ser social é a base teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa para a compreensão de questões epistemológicas e gnosiológicas da realidade concreta, sendo o concreto considerado como uma síntese de múltiplas determinações complexas em movimento para além da aparência. Além disso, propicia condições para a apreensão das contradições, dos desdobramentos e das repercussões na historicidade do processo da práxis, tendo como eixo central a categoria trabalho e o par dialético apropriação/objetivação (MARX, 2010).

O interesse no currículo como objeto nuclear de pesquisa iniciou-se em 2006, no contato com as reorientações curriculares da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, o que propiciou vários desafios, problemas, dificuldades diante da necessidade de organizar o trabalho pedagógico – o ensino – como professor de educação física. Esse interesse se intensificou na leitura das diretrizes do Pacto pela Educação do Estado de Goiás, um amplo plano de reforma educacional da rede estadual lançado em 2011. No pacto, não por acaso, percebi de forma embrionária, que o currículo era concebido como um dos principais eixos norteadores das ações da escola.

Outro elemento que nos levou à concretização do objeto de investigação, durante a estruturação do projeto de pesquisa, foi a falta de literatura acadêmica, principalmente

na direção teórica-metodológica que defendemos. Sobre essa reflexão, destacamos duas pesquisas de dissertação, a de Simone Tourino da Silva (2014), para quem “[...] a defesa de uma educação física escolar comprometida e emancipatória deixou de encontrar sustentação, tendo em vista que, das produções pesquisadas de um total de 529 artigos, apenas 9 possuem base materialista história com elaborações inspiradas nas obras marxianas, isto é, elaborações do próprio Marx” (p. 11) e o estudo de Efraim Maciel e Silva (2013), no qual o autor chega às considerações finais afirmando que, de 2.156 artigos, 20 apresentaram uma relação implícita (0,93% do total) e apenas 4 uma relação explícita (0,19% do total) com a pedagogia histórico-crítica, uma concepção pedagógica e política que tem como fundamentos estruturais o materialismo histórico dialético e na qual nos fundamentamos na análise de dados desta pesquisa.

Por último destacamos a falta de discussões sobre o campo do currículo com base nos fundamentos teórico-metodológicos da ontologia materialista histórica e a força hegemônica de determinadas concepções filosóficas, políticas e pedagógicas que implicam no currículo e no ensino, aparentemente críticas e progressistas, que vêm, ideologicamente, direcionando as discussões atuais no Brasil, inclusive na educação física escolar. Dentre as tendências com base em Duarte (2006), destacamos: o neopositivismo, o neoliberalismo, a corrente pós-moderna, as pedagogias do aprender a aprender e o multiculturalismo.

A partir destas reflexões iniciais sobre nosso objeto de pesquisa – o currículo – entendemos que se trata de um instrumento essencial na organização do trabalho educativo escolar e que é constituído de elementos e mecanismos ideológicos oriundos da totalidade social (APPLE, 2006). Tais elementos e mecanismos que constituem o currículo escolar podem-se apresentar, no âmbito escolar e fora dele, como violentos, embora raramente percebidos como tal, o que implica profundamente na formação e no desenvolvimento humano. Em outras palavras, nossa pesquisa foi revelando que diante das condições históricas que constituem a particularidade do currículo e do ensino da educação física escolar, tais elementos e mecanismos se aprofundam e, por vezes, impedem o processo de formação e desenvolvimento no sentido da humanização.

O desafio de realizar a pesquisa sobre o currículo escolar e o ensino de educação física a partir dos fundamentos ontológicos do materialismo histórico dialético foi se consolidando com a ajuda dos estudos realizados, desde 2012, no Núcleo de Pesquisas e

Estudos Sociedade, Subjetividade e Educação (NUPESE)¹, principalmente dentro da linha Marxista, agora Núcleo de Estudos Marxistas, um espaço coletivo, democrático de discussão, extensão, formação, estudos e pesquisas a respeito de diferentes questões relacionadas à sociedade e educação.

Entendemos que o produto do trabalho que será apresentado é de grande importância para a compreensão da função social da educação escolar, do currículo e do ensino e suas contribuições no processo de formação e de desenvolvimento do ser humano, na produção de novos caminhos para pensarmos e construirmos uma escola pública de qualidade, gratuita e laica para todos os seres sociais. Além disso, iremos procurar trazer a reflexão de uma concepção de educação e escola na direção de uma nova ordem social para além dos ditames do capital, conscientes do grande e difícil caminho para a criação das condições materiais e não materiais de tal construção. Acreditamos que nossa pesquisa também atende a interesses específicos que dizem respeito às problemáticas no campo do currículo e do ensino da educação física, da formação inicial e continuada de professores e a construção de possibilidades de “contrainternalização” das forças de produção hegemônicas, que compõem atualmente a sociedade, a cultura, a ciência e o processo educativo escolar.

Esperamos que esta pesquisa, que busca a compreensão do currículo da educação básica na rede Estadual de Educação de Goiás, na relação dialética entre teoria e prática, possa contribuir com a compreensão crítica e uma melhor organização do trabalho pedagógico na área da educação física escolar e que também contribua para com o processo de construção da democratização de uma educação pública de qualidade para todos, principalmente para as crianças e jovens da classe trabalhadora.

O problema de pesquisa que nos levou à investigação pode ser sintetizado na seguinte questão: Quais elementos ontológicos, mecanismos e componentes ideológicos e de violência subliminar estão presentes no currículo da rede estadual da educação de Goiás, tanto na constituição quanto na efetivação e como essas relações e contradições implicam no ensino da educação física escolar?

O objetivo geral da pesquisa é compreender a constituição e as repercussões, no atual momento histórico, das relações e contradições entre ontologia, ideologia,

¹ Esse núcleo de pesquisas e estudos estava vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, era subdividido em duas linhas de estudos e pesquisa – linha marxismo e linha Frankfurtiana. Tinha como temática *sociedade, subjetividade e educação*. Foi extinto em 2014, sendo criados, a partir dele, dois novos núcleos, sendo um deles o Núcleo de Estudos Marxistas, do qual participamos.

educação, currículo e violência subliminar no currículo e no ensino da educação física escolar. Como objetivos específicos, buscamos identificar e analisar os elementos ontológicos e de violência subliminar presentes no currículo que implicam na formação e desenvolvimento humano; estabelecer os pressupostos entre a constituição e o desenvolvimento dos mecanismos ideológicos e elementos de violência subliminar no currículo e ensino; discutir a relação entre ontologia, currículo, educação, ideologia e violência subliminar no ensino da educação física escolar e, por fim, analisar as contradições entre ontologia, currículo, ideologia e violência subliminar no ensino de educação física na rede estadual de educação de Goiás.

No processo de realização do trabalho investigativo, fundamentamo-nos em autores clássicos da teoria Marxiana e Marxista, dentre os quais, destacamos Marx (2013, 2013a, 2012, 2011, 2011a, 2010, 2010a, 2009, 2008), Marx e Engels (2007, 2010, 2011), Lukács (2010, 2012, 2013), Engels (2009), Gramsci (1991) e Mészáros (2012, 2011, 2008, 2008a).

Trata-se de um trabalho investigativo desafiador e complexo, porém de grande importância, pois, diante do atual cenário de crise econômica e política em que vivemos, a questão da educação escolar e dos desafios do currículo e do ensino nos parecem bastante merecedoras de atenção por parte da pesquisa científica no campo da Educação, principalmente por se tratar de um momento histórico importante, com a implementação do Plano Nacional de Educação e das discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular. Além disso, numa perspectiva mais ampla, perpassamos por um contexto preocupante de ampliação da apropriação privada das objetivações materiais e intelectuais, imposições de organismos internacionais neoliberais, transformações voltadas à precarização do trabalho docente, no mundo do trabalho, com o aumento da intensificação da alienação, da exploração, da desigualdade social e uma avalanche ideológica de defesa do privado em detrimento do público, do pragmatismo, do relativismo e do utilitarismo voltados aos interesses do capital.

Como o projeto desta pesquisa nasceu da necessidade presente na realidade atual de uma melhor compreensão das relações e contradições entre sociedade, educação escolar, currículo e ensino a partir das reflexões de uma perspectiva ontológica de educação, foi necessário buscar elementos da realidade concreta que nos ajudassem a chegar aos objetivos traçados, portanto, além da pesquisa bibliográfica e da análise

documental, realizamos um trabalho empírico para que fosse possível uma compreensão verdadeiramente concreta do objeto de investigação.

O campo empírico do processo investigativo são cinco escolas da Regional de Anápolis, que integra a Rede Estadual de Educação do estado de Goiás (composta por 38 regionais de educação). Os documentos utilizados para análise foram a reforma educacional “Pacto da Educação”, sete “cadernos de reorientações curricular” e o chamado “currículo referência” da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE).

No trabalho empírico, foram escolhidas como campo específico cinco escolas da regional da subsecretaria de Anápolis. As cinco escolas da regional Anápolis, por sua vez, foram escolhidas pelas seguintes razões: maior número de alunos, diversidade de regiões, ofertasse tanto ensino fundamental segunda fase como o ensino médio, diferentes estruturas físicas, tivesse pelo menos um professor de educação física efetivo. Todas as escolas utilizadas como campo de pesquisa têm como características gerais uma média de 800 alunos, funcionam nos três turnos (matutino, vespertino, noturno), possuem biblioteca ativa e o número de trabalhadores da educação, tanto administrativo quanto professores (as), são em média 40% de contratos temporários.

A investigação empírica realizou-se por meio de entrevistas semiestruturadas com dezenove sujeitos, dez professores (as), que trabalham com a disciplina educação física, e nove coordenadores (as) pedagógicos. Sobre os procedimentos de análise dos dados das entrevistas, pautamo-nos em cinco eixos categoriais: os dados de identificação, atuação profissional, formação de professores, trabalho na escola e campo do currículo. A análise das entrevistas foi realizada com base nos fundamentos teórico-metodológicos da ontologia materialista histórica.

Sobre os dez professores (as), lotados com a disciplina educação física, na rede estadual de educação do estado de Goiás, todos são vinculados a subsecretaria regional de Anápolis, sendo cinco efetivos e cinco contratos temporários. No total, foram seis professoras e quatro professores, com média de idade de 23 a 40 anos, sendo seis com graduação em Universidades públicas e quatro em Faculdades particulares, todos do estado de Goiás. Cinco realizaram a graduação em licenciatura plena, quatro em bacharelado e licenciatura e uma professora possui o curso de pedagogia, sendo que três possuem pós-graduação lato sensu — dois na área da saúde (fisiologia do exercício e

treinamento esportivo), somente um na especificidade da educação escolar (docência no ensino superior) — e sete possuem somente graduação.

Sobre os coordenadores (as), foram dois coordenadores e sete coordenadoras, todos como professores (as) efetivos, sendo duas com graduação em pedagogia e todos os outros sujeitos em áreas específicas sendo que já ocuparam o cargo de professor regente. A idade média destes é de 40 a 50 anos. De todos os sujeitos — professores (as) e coordenadores (as) — as entrevistas foram realizadas durante o período de trabalho com grande colaboração do grupo gestor.

Tentamos, tanto no processo de investigação, quanto no processo de análise, pautarmo-nos na ação-reflexão-nova ação e incorporação por superação. A revisão da literatura é confrontada, dialeticamente, a todos os momentos, com as contradições da realidade por meio dos dados que foram levantados na análise documental e nas entrevistas. Nessa direção, os dados coletados junto aos documentos e entrevistas dos professores nas escolas foram “[...] sempre o ponto de partida para identificação do conteúdo, seja explícito e/ou latente [oculto ou ideológico]” (FRANCO, 2012, p.17).

Nosso intento, no primeiro capítulo, é evidenciar as bases teórico-metodológicas que sustentam toda a pesquisa, por isso trazemos aqui os fundamentos da ontologia constituídos na base materialista histórica e dialética para a compreensão da educação, educação escolar e ideologia, dialeticamente relacionadas ao processo contraditório de humanização e desumanização. No primeiro item, desenvolve-se, especificamente, as bases teórico-epistemológicas que nortearam todo o processo investigativo: ontologia, trabalho e processo de humanização. Logo em seguida, recorremos à ontologia do ser social para discutirmos a educação, de maneira geral e, especificamente, a educação escolar e seus desdobramentos no processo da práxis. Relacionada a este processo, destacamos a ideologia como uma forma de ser e determinação de existência que implica, diretamente, na formação do gênero e da individualidade humana bem como no processo de alienação.

No segundo capítulo, será realizado a discussão sobre mecanismos, elementos ideológicos e de violência subliminar, presentes no currículo, implicando no ensino e formação dos alunos, além de enfatizar a constituição e o desenvolvimento da categoria que denominamos de “currículo fetiche”. Além disso, pautando-nos na perspectiva ontológica de educação, analisamos, dentro da função social do currículo escolar, como a cultura humana, a ciência e o saber escolar se apresentam como importantes

instrumentos da práxis social que nos ajuda a construir novas objetivações para o desenvolvimento do ser humano, da sociedade e o fortalecimento da nossa luta contra-hegemônica aos ditames do sistema do capital.

No terceiro e último capítulo, pretendemos trazer a discussão da particularidade de um componente curricular que, no atual momento histórico, apresenta-se de maneira mais complexa, diante de outras áreas do conhecimento escolar, a especificidade da educação física como componente do “currículo fetiche”. Com o objetivo de aprofundar o entendimento da realidade complexa e contraditória orientado pela perspectiva ontológica de educação.

Nas considerações finais tentaremos realizar uma síntese de todo trabalho, na busca de contribuir em novas reflexões sobre o currículo escolar destacando a importância de repensarmos a formação inicial e continuada de professores e apresentar possibilidades para o aprofundamento e desenvolvimento de futuras pesquisas enfatizando a temática do ensino.

CAPÍTULO I

ONTOLOGIA, EDUCAÇÃO E IDEOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos teórico-metodológicos que nortearam todo o processo de investigação, desde a elaboração do projeto até a escrita da dissertação. Buscamos, na teoria marxista, principalmente na ontologia do ser social, com base no materialismo histórico dialético, a compreensão da constituição e do desenvolvimento da formação do gênero e da individualidade humana no processo de humanização. Destacamos, nestas análises, o conceito de trabalho e apropriação/objetivação, apresentadas como eixo para a explicitação de uma concepção de educação denominada de “perspectiva ontológica de educação”, que nos propicia condições de analisarmos a educação escolar e a ideologia num processo contraditório entre humanização e desumanização² na atual organização societal.

No primeiro item, desenvolvemos a discussão do gênero e da individualidade no processo de humanização com base no conceito de trabalho e apropriação e objetivação dentro da perspectiva da ontologia materialista histórica. Logo em seguida, recorremos aos elementos da ontologia do ser social para discutirmos a perspectiva ontológica de educação na qual nos baseamos para analisar a educação escolar e as repercussões contraditórias no processo da práxis. Nos últimos itens, destacamos a ideologia como uma forma de ser e determinação de existência que implica diretamente na formação, no desenvolvimento humano e no processo de alienação dentro do sistema do capital.

1.1. Ontologia, trabalho e o processo de humanização

Ao olharmos a história da humanidade, percebe-se que os indivíduos e a sociedade não são objetos essencialmente naturais, mas “seres sociais” e “humanidade

² Ao longo deste trabalho, iremos utilizar o termo *desumanização* com base em Marx e associado à categoria “alienação” (MARX, 2010). O referente autor usa deste termo, ao longo de suas obras, principalmente quando se refere às implicações da economia política, na qual representamos pela sua obra final – *O capital*. Nessas análises sobre a economia política, há uma “unidade sistemática de conceitos” que no contexto fundamentam uma ontologia materialista histórica do ser social capaz de indicar as categorias mais universais da realidade e do ser humano e dar base para analisar questões epistemológicas que implicam no processo de humanização e desumanização (COUTINHO, 2010). Portanto, no “reflexo dialético do próprio real”, desumanização é uma categoria fruto das articulações entre as forças produtivas e as relações de produção revelada no modo de produção capitalista constituída a partir do distanciamento e digressão da dimensão ontológica do conceito de humanização presente no contexto das análises de Marx sobre a economia política (LUKÁCS, 2013).

socializada” constituídos, dialeticamente, por meio do conjunto de complexos categoriais³, produto das atividades sociais construídas historicamente, a partir do metabolismo com a natureza através da mediação do trabalho — conceito considerado a atividade vital da essência e existência dos seres humanos. A gênese do ser enquanto ser humano e da sociedade como totalidade social foram instituídas pelos atos de objetivações e apropriações dos indivíduos ao decorrer da vida produtiva material e não material⁴. Processo histórico que estrutura as dinâmicas e relações econômicas e culturais, implicando influências marcantes no desenvolvimento contínuo da humanização.

Assim, “[...] é por meio da elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Essa produção é a sua vida genérica operativa” (MARX, 2010, p. 85). O indivíduo não nasce como ser humano, um ser pronto, determinado, acabado ou moldado de forma absoluta pelas relações externas a sua subjetividade, mas necessita humanizar-se através da produção material da vida social. Trata-se de um processo que se efetiva articulado à totalidade social nas relações dialéticas entre apropriação da riqueza⁵ histórica do gênero e da individualidade humana e nas objetivações realizadas na realidade concreta.

O ser humano como ser genérico somente se desenvolve potencialmente dentro das relações produtivas para além da adaptação singular e passiva nos meios naturais ou sociais. Nas condições históricas e materiais, possui a necessidade e capacidade de apropriar, produzir, transformar, criar e modificar qualquer meio natural e atividade social. Conforme Marx (2010), o gênero é uma construção histórica e social materializada nas relações concretas através da mediação do trabalho, uma capacidade potencial de todos os seres enquanto seres sociais de apropriar/objetivar o próprio ser — a subjetividade — e os objetos que o constituem como produtos da atividade social.

³ Neste trabalho, o termo *categoria* é compreendido como uma forma de ser e determinação de existência, produto da realidade concreta, apreendida como uma síntese de múltiplas determinações sociais e históricas complexas entre a unidade e a diversidade, o singular e o universal, a particularidade e a totalidade e a subjetividade e objetividade (MARX e ENGELS, 2007).

⁴Segundo Saviani (2012a, p. 12), com base em Marx, trabalho não material “[...] trata-se aqui das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção de saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material”.

⁵Abordamos esse termo na perspectiva marxista, ao contrário da forma burguesa de acúmulo de dinheiro, mas no sentido ontológico como apropriação das objetivações materiais e espirituais mais desenvolvidas historicamente que possibilita o desenvolvimento do gênero e da individualidade humana.

Trata-se de um processo de desenvolvimento ontológico que faz do objeto, do sujeito e da vida e das relações do ser social frutos da vontade e consciência humana.

Neste sentido, a humanização é uma construção histórica do que deve vir a ser, articulada ao desenvolvimento do gênero e da individualidade numa relação dialética entre a subjetividade e a objetividade, o indivíduo e a sociedade, pois “[...] todo indivíduo vive sua vida como parte da história do gênero humano” (DUARTE, 2013, p. 125). De acordo com as condições materiais históricas, o ser humano é capaz de produzir, de maneira consciente, a sua essência⁶ como ser genérico universal e reproduzir a existência no desenvolvimento da vida social, num processo contínuo de objetivações e apropriações tendo como momento preponderante as ações produtivas.

E como tudo o que é natural tem de começar, assim também o homem tem como seu ato de gênese a *história*, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se suprassuma. A história é a verdadeira história natural do homem (MARX, 2010, p. 128).

Afirmamos, assim, conforme Lukács (2012, p. 402), que “[...] o nascimento do gênero humano, em sentido social, é produto necessário, involuntário, do desenvolvimento das forças produtivas”. O sentido natural/social humano é estabelecido na historicidade da vida social produtiva dentro da relação entre o homem e a natureza, o indivíduo e a sociedade, a objetividade e a subjetividade, o sujeito e o objeto, o particular e a totalidade. Em suma, “[...] o desenvolvimento das forças produtivas constitui simultaneamente um desenvolvimento para um patamar superior do homem, mesmo que isso, com muita frequência, ocorra em formas inumanas” (LUKÁCS, 2012, p. 561). A formação do gênero e da individualidade no sentido da humanização, portanto, é uma realização socioeconômica em meio a uma síntese de múltiplas determinações complexas constituídas historicamente pela própria humanidade.

Em sua análise sobre a complexa questão da humanização, que envolve a relação entre essência e existência no desenvolvimento do ser enquanto ser social, Lukács (2012) afirma que “[...] a essência mais concreta e complexa possui como ponto de partida a ontologia, do qual se pode obter através da abstração o conceito do ser, que, também, é primariamente ontológico” (p. 251). Desse modo, destacamos que o processo

⁶ Referimo-nos a este termo desde uma perspectiva ontológica, como a caracterização real e concreta necessária do ser enquanto ser social presente na dimensão do gênero humano para o desenvolvimento da vida socioeconômica, na qual consideramos o trabalho o elemento preponderante da essência e existência humana (LUKÁCS, 2013).

de humanização somente pode ser realmente compreendido a partir da totalidade social e da historicidade, mediante a apreensão da gênese, da essência e existência humana, ou seja, por meio dos fundamentos filosóficos de uma determinada “ontologia”.

A ontologia, conforme Lukács (2010; 2012; 2013), é uma área da filosofia que, em sua etimologia, significa *onto* — *ser* e *logos* — *conhecer*, “conhecer o ser”. Como conceito filosófico, é uma “unidade sistemática de conceitos” e complexo categorial compreendido como “teoria do ser”, que traz consigo uma determinada concepção de história, realidade, indivíduo, sociedade e de teoria do conhecimento. Nessa perspectiva, a ontologia materialista-histórica, na qual nos apoiamos, para analisar e fundamentar dentro das relações materiais socioeconômicas a gênese, o desenvolvimento e os desdobramentos do processo de humanização, nasce com o início da constituição do próprio ser enquanto ser social.

Cabe ressaltar, diante da tentativa de melhor compreender o processo de humanização, que os conhecimentos sobre a ontologia, principalmente nos séculos XVII e XVIII, estavam enraizados, preponderantemente, na filosofia idealista, mais especificamente na metafísica⁷ (MARX E ENGELS, 2007). Outro aspecto importante sobre a ontologia, como base para a compreensão do processo de humanização, é o advento das contradições da ciência moderna positivista pois, conforme Lukács (2012), a divisão do conhecimento em várias ciências, com objeto e metodologia particulares e ênfase nos “[...] resultados da lógica matemática e da matematização generalizada de todas as ciências” (p. 55), vão paulatinamente colocando em segundo plano e de forma tangencial a necessidade de compreensão filosófica da essência e existência do ser enquanto ser social dentro de uma totalidade material e social.

Assim, a ciência moderna com o desenvolvimento das relações produtivas e as novas descobertas sobre a realidade, principalmente na direção da doutrina positivista e neopositivista, pautadas no pragmatismo, na fragmentação, na racionalidade técnica, na lógica formal e mecanização do pensamento, no relativismo, utilitarismo, idealismo subjetivo, antirrealismo, ecletismo e neutralidade sobre uma concepção de mundo, estabelece-se em contraposição e exclusão aos fundamentos da ontologia, principalmente, da ontologia materialista-histórica. Esses fundamentos da ciência moderna que direcionam a interesses unilaterais se desenvolveram em meio a uma crise

⁷ Conforme Kopnin (1978) a literatura filosófica não marxista entende por metafísica a parte da filosofia que se dedica à elaboração de princípios e conceitos gerais aplicáveis ao ser. Uma doutrina do ser que se baseia na absolutização de aspectos isolados do mundo objetivo.

da filosofia sobre a explicação da realidade e do ser humano que se configurou numa dicotomia: o reducionismo filosófico, por um lado, e a exaltação da ciência por outro.

Para Lukács (2012), ao negarmos os princípios e fundamentos ontológicos e, ao considerarmos irrelevantes, uma série de categorias fundamentais, caímos no abismo das visões e concepções cientificistas, ou nas filosofias idealistas. Logo, desconsiderar a ontologia do ser social se configura como um “antiontologismo” que implica e influência diretamente a compreensão do processo de humanização.

O positivismo e, sobretudo, o neopositivismo ocupam nesse desenvolvimento da filosofia um lugar especial na medida em que aparecem com a pretensão de assumir uma posição de perfeita neutralidade em todas as questões relativas à concepção de mundo, de deixar simplesmente em suspenso todo o ontológico e de produzir uma filosofia que remove por completo de seu âmbito o complexo de problemas referente àquilo que é em si, tomando-o como pseudoproblema, irrespondível por princípio. Com isso, o positivismo e o neopositivismo apossam-se da herança do idealismo subjetivo (LUKÁCS, 2012, p. 54).

Apresentando um ponto de vista crítico sobre o “antiontologismo”, Kopnin (1978) ressalta que a teoria positivista, alegando pseudoproblemas e neutralidade sobre as questões ontológicas, rejeita quaisquer fundamentos da ontologia (metafísica), justificando que se trata de uma doutrina universal determinista geral e egocêntrica do ser de base idealista e antirrealista e afirma que, quaisquer que sejam as teorias do ser, estas devem ficar a serviço da religião e da fé de cada indivíduo.

O autor ressalta, ainda, que a teoria positivista, ao negar a ontologia metafísica recai também em contradições, “[...] ao se colocar contra a metafísica, o positivismo não consegue superá-la; ao contrário, ele mesmo lhe dá fundamento para existir” (p. 57). No discurso contraditório do positivismo, ao considerarem-se os conhecimentos da ciência, com existência em si mesmos, os pensamentos sobre a realidade pautada na lógica formal, a neutralização da totalidade social e da historicidade e a negação de determinada visão de mundo, acaba-se por cair novamente na visão idealista que pauta, primordialmente, a crítica realizada a toda metafísica. “Com isso, o positivismo e o neopositivismo se apossam da herança do idealismo subjetivo” (LUKÁCS, 2012, p. 54).

O positivismo e o neopositivismo compreendem a realidade, a essência e o desenvolvimento do ser humano fora e independente da totalidade material objetiva. Partem do pressuposto da naturalização das relações sociais e dos indivíduos e que o objeto é algo externo à história, imutável e sem relação direta com o sujeito. Segundo Lukács (2012), para essas percepções teóricas, tanto a realidade quanto a humanização

“[...] são concebidas, em essência, como produtos da subjetividade cognoscente, enquanto o para-si deve permanecer para todo conhecimento um fantasma inalcançável ou um além sempre abstrato” (p. 54).

Tais teorias, positivismo e neopositivismo, possuem como base o ceticismo epistemológico, a gnosiologia e narrativas relativistas que dicotomizam e fragmentam a ciência da filosofia, o sujeito do objeto e a objetividade da subjetividade. Exaltam na leitura da realidade e do indivíduo a “lógica de matematização”, o “intersubjetivismo” e o “pragmatismo”, atividades abstratas e idealistas advindas do cotidiano particular que negam a materialidade, a historicidade, o universal, a gênese do ser social e as práticas sociais como inerentes às atividades objetivas realizadas pelos seres humanos.

Logo, queremos enfatizar a necessidade de pautarmos a análise do objeto dessa pesquisa nos fundamentos da ontologia⁸, pois os pressupostos científicos e filosóficos que ressaltamos acima configuram o que aqui estamos entendendo como teorias do antiontologismo ou de uma falsa ontologia. Essas teorias implicam na compreensão do processo de humanização e na construção de novas práxis sociais voltadas à formação, inclusive no enfrentamento das problemáticas e na apreensão e construção de possibilidades voltadas a uma educação escolar pública de qualidade para todos os seres humanos.

Afirmamos que tais correntes teóricas impossibilitam a compreensão da essência, do desenvolvimento e das transformações complexas do ser social, do movimento dialético das contradições e do conjunto categorial histórico que constitui a totalidade social real e concreta, fruto das produções humanas. Em síntese, nesta perspectiva, os conhecimentos sobre a humanização são abordados e analisados como formas naturais, particulares, a-históricas, absolutas, mecânicas e deterministas, apagando o princípio fundante do gênero humano, o trabalho.

Desse modo, na imensa maioria das abordagens idealistas e positivistas dessas questões, a especificidade do ser social desaparece por completo; é construída, artificialmente, uma esfera desprovida de raízes do dever-ser (do valor), que, em seguida, é posta em confronto com um, presumido, ser meramente natural do homem, embora este último, do ponto de vista ontológico objetivo, seja tão social como a primeira (LUKÁCS, 2013, p. 100).

⁸ De acordo com Lukács (2013) na compreensão da ontologia somente a gênese pode expor as formas ontologicamente concretas, as tendências dos movimentos, as estruturas e dinâmica de uma determinada espécie de ser em seu ser-propriadamente-assim concreto e neste sentido avançar até as suas legalidades específicas e ao seus tipos conceitualmente generalizados e fragmentados em sua essência.

Em contraposição a uma compreensão do processo de formação humana fundamentada nas concepções cientificistas ou idealistas compostas pelas contradições que destacamos anteriormente, definimos a *ontologia do ser social* como base de nossa investigação sobre o processo de humanização. Sobre tal ontologia, Lukács (2012) afirma que se trata de uma virada ontológica advinda da necessidade de construção de uma “nova ontologia”, erguida sobre fundamentos materialistas, históricos e dialéticos.

Para Kopnin (1978, p. 57), esses fundamentos revelam os conceitos e categorias mais gerais do movimento do mundo objetivo, no entanto, “[...] a dialética materialista é, justamente, a filosofia que rejeita igualmente a escolástica da metafísica especulativa e o positivismo”. Eis, pois, uma teoria filosófica e científica do ser que vai além das ontologias idealistas e das teorias cientificistas que dissociam o particular do universal, o singular do plural, o produto do processo, o conteúdo da forma, o natural do social, a objetividade da subjetividade e a economia da dialética.

Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamentos ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX E ENGELS, 2007, p. 94-95).

A nova ontologia, apoiada nos fundamentos do materialismo histórico dialético, rompe com a tradição filosófica e científica hegemônica dos séculos XVII, XVIII e XIX e se institui como uma ontologia histórica e material, a qual considera o indivíduo como ser social produto das atividades humanas. No nosso entendimento, a referente ontologia possibilita a compreensão das condições estruturais de questões gnosiológicas e epistemológicas que se relacionam ao nosso objeto de pesquisa — o currículo escolar— particularmente a compreensão do currículo e ensino da educação física no processo de desenvolvimento da formação humana. Além disso, propicia a apreensão de determinados princípios e relações sócio-históricas e ideopolíticos fundantes da universalidade genérica, ao mesmo tempo, da particularidade das relações sociais e da singularidade e individualidade dos seres humanos.

Na perspectiva da nova ontologia, a realidade concreta, na qual se efetiva o processo de humanização, é concebida, como totalidade e produto histórico da ação humana, conforme se observa em Marx (2011, p. 62): “[...] a história não existiu sempre, a história como história universal é um resultado”. O contexto histórico da realidade humana é constituído por contradições que atuam como a base determinante

para a conservação ou construção de novas realidades. Segundo Lukács (2012, p. 291), “[...] nessa concepção, puramente ontológica, a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações”.

A constituição e dinâmica da realidade, de acordo com as análises de Marx (2013a), são compostas por três categorias advindas da dialética hegeliana fundamentais para o entendimento da historicidade, do processo de humanização, da construção da sociedade e do desenvolvimento do ser enquanto ser social; a negação, a contradição e a mudança. Sobre essa dinâmica, Lukács (2012, p. 254) afirma:

A dialética da realidade que é conhecida pela razão consiste no seguinte: os momentos da realidade são simultânea e indissoluvelmente independentes e vinculados, de tal modo que sua verdade é falsificada tão logo se atribua a um desses aspectos um significado absoluto, que exclua o seu contrário, mas também quando as diferenças e as oposições são eliminadas em sua unidade.

Desse modo, compreender a realidade é apreender o movimento das contradições de forma dialética e as transformações e estrutura do mundo objetivo que implicam o desenvolvimento histórico e processual do gênero e da individualidade humana no sentido da humanização. Referindo-se à concepção de realidade da ontologia materialista e histórica, Lukács (2012) ressalta que, nessa concepção “[...] a verdadeira realidade se apresenta em devir concreto; a gênese é a derivação ontológica de toda objetividade, que — sem esse pressuposto vivo — permaneceria incompreensível enquanto fixidez deformada” (p. 199). A gênese e o desenvolvimento da humanização, portanto, efetivam-se somente pelas apropriações e objetivações numa realidade real, contraditória e concreta de determinada sociedade composta por um modo de produção.

Com efeito ativamente atuante dentro da sociedade, reproduzindo-se dentro dela, o homem necessariamente é um ser unitário-complexo que reage ao concreto com a sua própria concretude, um ser que só em sua imaginação poderia ter propriedades de átomo, um ser cuja complexidade concreta é simultaneamente pressuposto e resultado de sua reprodução, de sua interação concreta com o seu meio ambiente concreto (LUKÁCS, 2013, p. 283).

Isso podemos observar, em outra análise de Lukács (2013, p. 544), quando afirma que “[...] o homem singular enquanto ser genérico só pode objetivar as suas paixões como membro da sociedade à qual pertence”. Constatamos ainda que o ser social é concebido não em uma sociedade determinada e isolada, mas numa sociedade construída historicamente pela coletividade. “O ser humano na medida em que é ser humano e não somente um ser vivo puramente biológico, fato que jamais acontece na

realidade, não pode ser, em última análise, separado de sua totalidade social concreta” (LUKÁCS, 2012, p.346). Assim, podemos afirmar que, no processo de humanização, há uma reciprocidade ontológica e dialética entre indivíduo e sociedade, pois não há sociedade sem indivíduos e nem indivíduos sem sociedade.

Cabe ressaltar que pensar a formação humana é indispensável à análise da estrutura e dinâmica do modo de produção da sociedade a partir da totalidade social, pois depende das condições socioeconômicas e culturais construídas pelos próprios seres humanos. Nas palavras de Marx (2011a, p. 25), “[...] os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias, sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

Nesse processo, o movimento histórico dos atos produzidos pelos seres humanos, na prática social, é o critério inicial para o concreto e a verdade. “Ora, se examinarmos, ontologicamente, tais atos, eles serão sempre atos concretos de um homem concreto dentro de uma parte concreta de uma sociedade concreta” (LUKÁCS, 2013, p. 284). Enfatizamos que tal constatação materialista é um dos pontos essenciais para a compreensão do processo de humanização que envolve tanto o viver e o agir em sociedade como também o pensar e o fazer críticos.

Por essas razões, reafirmamos que os elementos ontológicos da estrutura constitutiva do ser humano estão diretamente relacionados às influências objetivas advindas da realidade concreta, por sua vez, tais influências são socialmente construídas.

Todavia, precisamente por causa dessa concretude, que nasce de uma indissociável concomitância operativa entre o homem singular e as circunstâncias sociais em que atua, todo ato singular alternativo contém em si uma série de determinações sociais gerais que, depois da ação que delas decorre, tem efeitos ulteriores, independentemente das intenções conscientes, produzindo alternativas de estrutura análoga e fazendo surgir séries causais cuja legalidade vai além das intenções contidas nas alternativas. Portanto, as legalidades objetivas do ser social estão indissoluvelmente ligadas a atos individuais de caráter alternativo, mas possuem ao mesmo tempo uma estringência social que é independente de tais atos (LUKÁCS, 2012, p. 345).

Quanto mais desenvolvidas e multiformes as relações econômicas da sociedade, mais necessárias a existência e a influência do ser humano nesta, já que os indivíduos, por meio de atos de objetivações é *ente objetivo ativo*, melhor dizendo, constitui o todo e, ao mesmo tempo, é constituído pela sociedade, processo no qual cria e desenvolve a

realidade concreta e forma-se como sujeito da práxis. Afirmamos nossa compreensão da práxis como uma categoria ontológica, entendida como ação transformadora consciente da prática social estabelecida na relação dialética entre teoria e prática.

O engendrar prático de um mundo objetivo, a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente, isto é, um ser que se relaciona com o gênero enquanto sua própria essência ou se relaciona consigo enquanto ser genérico. É verdade que também o animal produz. Constrói para si um ninho, habitações, como a abelha, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria; produz unilateralmente, enquanto o homem produz universalmente. Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo é que o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico (MARX, 2010, p. 85).

Como nos diz Marx (2011, p. 43), “[...] toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade”. A vida econômica produtiva é, portanto, um dos fundamentos ontológicos essenciais para o processo de humanização, efetivada somente em sociedade. Na mesma perspectiva, Lukács (2012) afirma “[...] a produção, enquanto momento predominante, é aqui entendida no sentido mais amplo possível, no sentido ontológico, como produção e reprodução da vida humana” (p. 336).

Essa produção e reprodução da vida social material e não material, que envolve a subjetividade e a objetividade, atividades nas quais materializam a formação do gênero e da individualidade humana no processo de humanização se estabelecem e se efetivam a partir e por meio do elemento ontológico fundante e preponderante dos indivíduos enquanto seres sociais, o trabalho. Dessa maneira, uma compreensão ontológica do ser enquanto ser social necessita do desvelamento do sentido ontológico do trabalho.

Conforme Marx (2010, p. 84), “[...]a vida produtiva é, porém, a vida genérica. É a vida engendradora de vida. No modo da atividade vital, encontra-se o caráter inteiro de umas espécies, seu caráter genérico; e a atividade consciente livre é o caráter genérico do homem”. A apropriação e objetivação pela mediação do trabalho são os princípios ontológicos primordiais de todo o processo de humanização e do desenvolvimento histórico das relações sociais que constituem a sociedade.

Conforme Marx (2010, p. 85), “[...] o objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação* da vida genérica do homem: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo num criado mundo por ele”. Devemos aprofundar a análise ontológica sobre a

constituição da formação do gênero e da individualidade no processo de humanização e os desdobramentos da práxis social por meio do trabalho, como eixo central e atividade vital dos seres humanos. Engels (2009), referindo-se a este princípio ontológico fundamental do ser social, afirma:

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem (p. 4).

Dessa forma, entendemos o trabalho na perspectiva ontológica como a essência e a existência da vida social, a atividade criadora, construtora, formadora e realizadora, expressão da práxis humana, elemento que transforma a natureza, produz valor⁹ aos objetos, constituindo tanto os produtos materiais e não-materiais e a rede das relações sociais em determinando tempo e espaço histórico como também os próprios seres humanos (MARX, 2011).

De acordo com os fundamentos da denominada “nova ontologia”, Lukács (2013, p.83) destaca que “[...] o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso”. A partir da base socioeconômica, o trabalho engendra a humanização bem como a estrutura e dinâmica dos desdobramentos da formação do gênero e da individualidade dos seres humanos — na relação do ser social com o objeto e na constituição da relação objetividade/subjetividade — de acordo com as necessidades de fruição individual e coletiva.

A essência do processo de humanização, portanto, é a atividade vital que produz a vida do homem e o transforma em ser histórico e social. Ainda segundo o autor, “[...] o trabalho é o modelo de toda práxis social” (p. 47). Nota-se, portanto, que o ser se humaniza na materialização das relações subjetivas e objetivas por meio do trabalho, “[...] agindo sobre a natureza externa e modificando-a, por meio desse movimento, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 255). Nesse processo, o ser humano humaniza a natureza externa a si e a própria subjetividade com a finalidade consciente de realizar ações produtivas, para reproduzir sua essência genérica e

⁹ Ressaltamos que nos baseamos na teoria do valor em Marx (2011, 2013). No limite do texto, não iremos aprofundar tal análise, mas destacamos, neste momento, o “valor” como um importante elemento ontológico.

desenvolver a própria existência individual na vida material e cultural produtiva, ao contrário dos animais.

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2009, p. 22).

O trabalho é essencial na formação do homem, na manutenção da vida social. “A essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produtos de sua autoatividade” (LUKÁCS, 2013, p. 43). Fica evidente, portanto, que é, a partir do trabalho como eixo fundamental do processo de humanização, que o ser social vai se caracterizando humanamente. O modo que criamos o mundo espiritual e cultural, os significados e as formas como transmitimos tais significados a nós mesmos.

Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 256).

Assim, a sociedade é uma ação recíproca de autoprodução dos seres humanos pelo trabalho. Segundo Duarte (2006), “[...] a dialética entre objetivação e apropriação constitui a própria dinâmica do trabalho e, na perspectiva marxista, o trabalho é a atividade fundamental com base na qual vai sendo constituída a realidade social” (p. 115). Onde existir relação socioeconômica em qualquer forma e tempo histórico haverá trabalho, exteriorização, práxis, objetivação, apropriação, internalização e prévia ideação — características ontológicas essenciais e específicas do gênero humano. Portanto, o ser social, através do trabalho no interior da vida social produtiva, constrói sua humanização, a socialidade, a vida real, a racionalidade e também o desenvolvimento de valores, ética, os significados e símbolos que norteiam esta sociedade.

Como podemos perceber, avançamos muito na compreensão da formação do gênero e da individualidade e do processo de humanização quando nos fundamentamos na concepção ontológica materialista histórica. “Essa função de generalização filosófica não diminui a exatidão científica das análises teórico-econômicas e singulares, apenas

as insere nas concatenações que são indispensáveis para compreender adequadamente o ser social em sua totalidade” (LUKÁCS, 2012, p. 316).

Mesmo o ser social produzindo novas conexões, práxis e fazendo surgir uma nova realidade e novas contradições no decorrer do processo histórico, os elementos ontológicos se fazem presentes, pois essência e existência estão intrinsecamente ligadas. Quaisquer que sejam as produções, no decorrer da história, o conjunto categorial ontológico se faz presente na vida material da vida produtiva e é a partir dela que se fazem novas formas de ser e determinações de existência, sempre tendo como princípio preponderante o trabalho.

O trabalho dá lugar a uma dupla transformação. Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve as potências que nela se encontram latentes e sujeita as forças da natureza a seu próprio domínio. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc. (LUKÁCS, 2012, p. 286).

Nessa direção, o trabalho é um princípio educativo que contribui na constituição e no desenvolvimento do ser social (GRAMSCI, 1991). A educação na concepção ontológica é uma necessidade da e para a socialidade articulada ao processo de trabalho. Logo, emerge como forma humana de desenvolvimento que pressupõe construções e autoconstruções para pôr em movimento a produção e a reprodução da realidade material e espiritual para a humanização de acordo com os condicionantes históricos.

Em primeiro lugar, o trabalho e toda atividade social que, em última análise, parte dele e volta a desembocar, confronta todo homem com novas tarefas, cuja execução desperta nele novas capacidades; em segundo lugar, os produtos do trabalho satisfazem as necessidades humanas de uma maneira nova, que se afasta cada vez mais da satisfação biológica das necessidades, mas sem jamais dissociar-se totalmente dela; de fato, o trabalho e os produtos do trabalho introduzem na vida necessidades sempre novas e até ali desconhecidas e, com elas, novos modos de satisfazê-las. Em suma: tornando a reprodução da vida cada vez mais multiforme, cada vez mais complexa, distanciando-a cada vez mais da reprodução meramente biológica, eles transformam simultaneamente também os homens que efetuam a práxis, afastam-nos cada vez mais da reprodução meramente biológica de sua vida (LUKÁCS, 2013, p. 291).

A educação trata-se de uma prática social cuja finalidade é a formação dos indivíduos em seres sociais livres¹⁰ e universais¹¹. Para Duarte (2012, p. 38), “[...] a

¹⁰ Seres livres advêm da concepção de liberdade de Marx articulada ao trabalho e como produto da práxis humana. De acordo com as circunstâncias reais, significa romper com os aprisionamentos históricos e a possibilidade da apropriação do ser humano das suas propriedades e capacidades do gênero que possa dominar a natureza e orientar teleologicamente suas atividades na prática social (DUARTE, 2013).

educação adquire real significado, como objeto da reflexão ontológica, somente quando analisada como um dos complexos que compõe o ser da sociedade”. Educação, portanto, é uma categoria que compõe o ser em seu “ser-propriadamente-assim concreto” como fundamento essencial no “devir-a-ser” durante a construção da socialidade humana, das relações materiais e culturais, do desenvolvimento do gênero e da individualidade humana pelo processo de apropriações e objetivações.

1.2. Fundamentos da ontologia do ser social e educação

Na perspectiva ontológica, o trabalho é o ato educativo original que dá origem à educação como categoria social a ser desenvolvida pelos seres humanos. Como parte constitutiva da essência e existência do ser enquanto ser social, propicia o afastamento, cada vez maior e mais rapidamente, das barreiras naturais e contribui para o desenvolvimento e enriquecimento do gênero e da individualidade humana. Reafirmamos, assim, a compreensão ontológica de formação humana e de educação que norteia esta pesquisa: a compreensão do ser humano como ser social e histórico que, a partir do trabalho, vai se humanizando como sujeito da práxis dentro da totalidade histórica constituída por contradições, tendo como eixo o processo de apropriação e objetivação.

A relação dialética entre trabalho, educação e socialidade, que queremos enfatizar, é explicitada por Lukács (2013, p. 178), da seguinte forma: “[...] de modo imediato, trata-se de que o ser social, ao reproduzir a si mesmo, torna-se cada vez mais social; ele constrói o seu próprio ser, de modo cada vez mais forte e mais intenso, a partir de categorias próprias, categorias sociais”. O ser humano, ao objetivar a realidade externa a si, humaniza a transformação objetivada e, de maneira simultânea, transforma a própria subjetividade, um ato educativo que coloca em movimento o processo de humanização.

Segundo Duarte (2012, p. 38), “[...] no que diz respeito à educação, em geral, e à educação escolar, em particular, um dos desafios que estão postos para uma teoria educacional marxista é o da construção de uma ontologia da educação”. Logo, a educação é um objeto da ontologia que compõe a constituição do ser humano tanto para

¹¹ A categoria ontológica do “ser universal” representa a possibilidade e capacidade material e ideal produtiva de desenvolvimento das propriedades ontológicas do gênero constituída pelas apropriações e objetivações socialmente construídas e da intencionalidade da práxis, num processo sócio-histórico que distancia e recua as barreiras naturais, ampliam a condição humana de existência e cria novas atividades conscientes (MARTINS, 2012a).

o desenvolvimento da individualidade e do gênero quanto para o processo de socialidade.

Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 22).

Entendemos a educação como práxis social, ato de humanizar-se, produto e processo do trabalho e da construção da socialidade que se manifesta na realidade concreta essencialmente articulada às relações sociais, históricas e culturais. “A educação é um processo puramente social, um formar e ser-formado puramente social” (LUKÁCS, 2013, p. 294). A concepção ontológica nos permite ir à raiz e à base dos fundamentos, propriedades, pressupostos, capacidades, problemas e necessidades educacionais dos seres humanos, para daí compreender e realizar os processos de formação como constituintes da dinâmica maior de humanização e das singularidades no desenvolvimento histórico da totalidade social e das particularidades no sentido ontológico-objetivo, rumo à construção da “generidade autêntica”, conforme apontou Lukács (2013, p. 353).

A educação, em seu sentido mais amplo, como uma prática de caráter social e histórico, é a forma e conteúdo universal essencial para o desenvolvimento da vida de cada indivíduo em sociedade. Na perspectiva ontológica, um dos objetivos universais da educação é propiciar aos seres humanos a humanização pelos atos de apropriação dos elementos das objetivações históricas da riqueza material e espiritual da totalidade social. Nesse sentido, entendemos que a educação não deve se sustentar em concepções idealistas, mecanicistas, pragmáticas, biologicistas ou relativistas, mas sim, conforme Manacorda (2010, p. 94), no sentido onilateral, definido como “[...] um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Duarte (2012, p. 38) destaca que “[...] como o ser da sociedade é histórico, a essência ontológica da educação só pode ser apreendida numa perspectiva historicista”. Neste sentido, a educação, como objeto da ontologia, compõe o ser, refina e aprofunda o caráter social humano, reelabora finalidades da vida produtiva, dissemina os saberes objetivos, a cultura, e cria novas formas e conteúdo de sociabilidade que se manifestam tanto na singularidade genérica quanto na individualidade do ser social.

[...] a educação do homem é direcionada para formar nele uma prontidão para decisões alternativas de determinado feitio; ao dizer isso, não temos em mente a educação no sentido mais estrito, conscientemente ativo, mas como a totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação. [...] o maior erro na avaliação de tais processos consiste no hábito de considerar somente os impactos positivos como resultados da educação (LUKÁCS, 2013, p. 295).

De fato, a educação, como fundamento da essência e do desenvolvimento da existência do ser social, é um trabalho de constituição de toda a historicidade construída até os dias atuais a partir da vida social produtiva de acordo com o espaço e o tempo.

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

Por se materializar numa realidade composta por contradições, podemos considerar que a educação potencialmente pode se configurar como um conjunto de circunstâncias, alternativas e possibilidades concretas. “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos de seus membros. O conteúdo, o método, a duração etc. da educação, no sentido mais estrito, são as consequências das carências sociais daí surgidas” (LUKÁCS, 2013, p. 177). Com isso, queremos enfatizar que a educação não é nem produto da natureza e nem determinada de forma absoluta pela sociedade, mas sim, uma elaboração consciente nas relações sociais, produto da cultura, dos atos de objetivação historicamente acumulados e constituídos a cada ato social singular para a coletividade; em síntese, a educação é produto da práxis humana em meio a uma realidade contraditória.

O caráter alternativo, circunstancial e de possibilidade da educação é enfatizado por Lukács (2013), quando se refere ao nexos indissolúvel entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento humano na perspectiva ontológica.

A práxis econômica é consumada pelo homem, através de atos alternativos, mas a sua totalidade constitui um complexo dinâmico objetivo, cujas leis, ultrapassando a vontade de cada homem singular, se lhe opõem como sua realidade social objetiva, com toda a dureza características da realidade, e, apesar disso, produzem e reproduzem, na sua objetiva dialética processual, em nível sempre mais elevado, o homem social; mais precisamente: produzem e reproduzem tanto as relações que tornam possível o desenvolvimento superior do homem como, no próprio homem, aquelas faculdades que transformam em realidade tais possibilidades (p. 115).

Pode-se dizer, assim, que a vida em sociedade, necessariamente, implica ao ser social determinadas circunstâncias e possibilidades de educação. Além disso, o trabalho e a educação formam um par dialético que constituem a forma da vida social material e não material, os atos de objetivação do gênero humano, o domínio das leis da natureza, a riqueza cultural e a produção e reprodução da sociedade.

Para Lukács (2013, p. 78), “[...] uma práxis só é possível a partir de um pôr teleológico de um sujeito, mas que tal pôr implica em si um conhecimento e um pôr dos processos naturais causais”. A educação como categoria e práxis social, portanto, envolve necessariamente apropriação, objetivação, autoprodução, modificação, prévia-ideação, consciência, valores, conhecimentos que se efetivam na prática social pelos atos do pôr teleológico.

Dentre os fundamentos da ontologia do ser social que sustentam nossa concepção de educação, destacamos a categoria do pôr teleológico. Lukács (2012) destaca que “[...] uma ontologia do ser social é impossível sem que se estabeleça o contraste correto entre a causalidade da natureza e a teleologia do trabalho, sem o esclarecimento de suas inter-relações dialéticas concretas” (p. 225).

Consequentemente, uma vez que partirmos dos fundamentos da ontologia do ser social tendo o trabalho como eixo central para pensarmos o processo de humanização e a educação, é necessário o esclarecimento, em síntese, dessas duas categorias. Tanto o pôr teleológico quanto a causalidade são categorias heterogêneas entre si, porém dialeticamente inter-relacionadas. Tornam-se homogêneas durante o processo e produto do trabalho e, consequentemente, no processo de constituição e desenvolvimento do ato educativo.

O pôr teleológico é um princípio ontológico e elemento do trabalho que expressa as produções e efetivações das finalidades que constituem a educação como práxis social, pois não existe o caráter de finalidade na natureza, a finalidade existe somente na ação humana.

O trabalho é, antes de tudo, em termos genéticos, o ponto de partida para torná-lo-se homem do homem, para a formação das suas faculdades, sendo que jamais se deve esquecer o domínio sobre si mesmo. Além do mais, o trabalho se apresenta, por um longo tempo, como o único âmbito desse desenvolvimento; todas as demais formas de atividade do homem, ligadas aos diversos valores, só se podem apresentar como autônomas depois que o trabalho atinge um nível relativamente elevado (LUKÁCS, 2012, p. 348).

O pôr teleológico como elemento constitutivo do trabalho é a célula geradora da vida social, do desenvolvimento e da complexificação da educação como práxis social, que se manifesta, por sua vez, como parte constitutiva do ser social. “O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana” (p. 45). O pôr teleológico, numa síntese, significa o pôr de um fim, é, portanto, um ato consciente que põe determinados fins a algo na realidade. Podemos definir esta categoria como ação objetiva com a proposição de produzir e efetivar finalidades imanentes e conscientes a determinado objeto ou em outros seres sociais.

Segundo Marx (2013), todo trabalho envolve a ação de colocar finalidade, uma prévia-ideação, em qualquer tipo de sociedade da história humana, parte de um processo educacional que se dá previamente na cabeça dos indivíduos com base na vida material, na qual o produto da realidade concreta é representado na consciência orientada para um fim.

Além do esforço dos órgãos que trabalham, a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção do trabalhador durante a realização de sua tarefa, pelo seu próprio conteúdo e pelo modo de sua execução, atrai o trabalhador. (...) Os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim (p. 256).

No processo de desenvolvimento histórico do ser social, Lukács (2013) destaca que existem dois pores teleológicos distintos, que em sua essência são convergentes: o pôr teleológico singular, que se configura na construção de um fim imediato na relação direta com um objeto da natureza e o pôr teleológico secundário, relacionado diretamente ao aspecto social, onde o meio inicial não é mais o natural, mas social. O pôr teleológico secundário é planejado e organizado previamente pela consciência que, por sua vez, é influenciada pelas ações no meio social ou pela consciência dos pores teleológicos de outros seres humanos, ou seja, “[...] visa influenciar outras pessoas no sentido de que elas, por sua vez, efetuem os atos de trabalho desejados por quem os põem” (LUKÁCS, 2013, p. 358).

Para realizar um pôr teleológico, o ser precisa ter conhecimentos cognitivos conscientes dos meios para estabelecer e desenvolver a relação e efetivar o pôr. “O pôr do fim nasce de uma necessidade humana-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza, tenha chegado a certo estágio adequado” (LUKÁCS, 2013,

p. 57). Nesta dependência entre pôr teleológico e causalidade, a educação como práxis social influencia no agir do ser social, no ato de buscar as alternativas para a construção de possibilidades, decisões e escolhas na prática social.

No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 21).

O processo educacional como uma necessidade social ontológica se efetiva na realidade concreta, na relação entre o pôr teológico e a causalidade, tendo como momento preponderante o pôr teleológico secundário. Esse processo, conforme Duarte (2013) leva historicamente o gênero humano aos saltos ontológicos e propicia, por meio da atividade educativa, uma ampliação da universalidade do conhecimento da natureza e da sociedade.

Na concepção que defendemos, a educação envolve pôr teleológico, a apropriação consciente da cultura humana geral no sentido da aprendizagem consciente ampla e desenvolvida. Constituída dentro das relações materiais objetivas e da socialidade, a educação deve ser direcionada ao domínio, organização e apreensão das particularidades que constituem a totalidade social, voltadas à produção, reprodução, socialização e transformação da vida econômica, política e cultural. A educação como práxis social é a promoção do desenvolvimento da capacidade intelectual do ser social de apropriar-se consciente e criticamente de acontecimentos, situações e necessidades para a transformação de si e da sociedade. Desenvolvido principalmente na relação com outros seres humanos mais experientes de acordo com o movimento e nas condições da realidade concreta.

Logo, trata-se de uma perspectiva ontológica de educação que na visão de Saviani e Duarte (2012, p. 6), direciona-se “[...] a análise dos processos historicamente concretos de formação dos indivíduos e de como, por meio desses processos, vai se definindo no interior da vida social um campo específico de atividade humana, a atividade educativa”. Nesse sentido, defendemos essa perspectiva como uma das possibilidades de contra-hegemonia, mas para isso é preciso considerar o trabalho como princípio educativo, pois, se dissociarmos a educação do trabalho, distanciamos o ser

social da possibilidade de construção de uma educação cuja finalidade é o processo de humanização.

A atividade educativa, em seu sentido ontológico, manifesta-se na sociedade de diversas formas, dialeticamente relacionadas ao modo de produção. Dentre as formas de educação, destacamos, nesta pesquisa, a educação escolar.

1.2.1. Reflexões sobre a educação escolar com base na perspectiva ontológica de educação

A perspectiva ontológica de educação, na qual nos apoiamos para investigar e refletir sobre a educação escolar e os instrumentos que a compõem, nos quais destacamos o currículo, busca, conforme Duarte (2012, p. 38), “[...] compreender a essência historicamente constituída do processo de formação dos indivíduos humanos como seres sociais”. Esta perspectiva compreende, em síntese, que as reflexões da relação dialética entre a essência e existência histórica da formação do ser humano, que coincide com o processo de apropriação e objetivação, pode trazer melhores condições para entendermos, na plenitude, a educação escolar para além dos princípios do capital.

Essa concepção mostra que a história não termina por dissolver-se, como "espírito do espírito", na "autoconsciência", mas que, em cada um dos seus estágios, encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros; relação que cada geração recebe da geração passada, uma massa de forças produtivas, capitais e circunstâncias que, embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado, prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias (MARX e ENGELS, 2007, p. 43).

Essa forma de educação se tornou, na história, a atividade educativa mais complexa e contraditória das práxis e é constituída dentro da vida social coletiva como um patrimônio cultural de todos os membros da humanidade produto do trabalho (SAVIANI, 2012a). De acordo com Marx (2012, p. 23), na concepção ontológica, “[...] o trabalho é a fonte de toda riqueza e toda cultura, e como o trabalho útil só é possível na sociedade e por meio da sociedade, o fruto do trabalho pertence, inteiramente, com igual direito, a todos os membros da sociedade”. É neste sentido que consideramos a educação escolar pública de qualidade como produto do e para o trabalho, um direito de todos os seres humanos, principalmente, aos filhos (as) da classe trabalhadora que, no

contexto do sistema do capital, são desprivilegiados da riqueza humana material e não material.

Mais uma vez, colocamos em relevo a potencialidade da perspectiva ontológica de educação com o intuito de melhor compreender, na contradição, a essência e o desenvolvimento dos princípios, pressupostos, fundamentos, especificidades, problemáticas, possibilidades e a função social, pedagógica e política da educação escolar e do currículo. Uma concepção a qual nos possibilita ir para além da aparência, do particular, da unilateralidade, do espontâneo, do natural, do senso comum e não se limita ao imediatamente perceptível, ao utilitarismo e ao pragmatismo. Uma leitura crítica, na qual o real não se dá no imediato ou no idealismo, mas na contradição entre o concreto, o abstrato e o concreto pensado.

Cabe ressaltarmos que não estamos colocando essa forma de educação, a escolar, como uma atividade que, por si mesma e em si mesma, pode transformar a sociedade e efetivar o processo de humanização. A escola, como instituição social constituída na e para a sociedade, manifesta-se com a capacidade de luta contra-hegemônica e, dependendo da conjuntura, torna-se não a única, mas uma das formas históricas decisivas na transformação social, pois, não é determinada de forma linear e absoluta pelas condições sociais (SAVIANI, 2012a). Assim, nossa reflexão não se trata de uma exaltação da ontologia do ser social por meio da educação escolar como única possibilidade de emancipação humana e para a superação do sistema do capital, muito menos como fonte de todas as soluções para os problemas sociais ou uma mera percepção reprodutivista da realidade.

A educação escolar é uma forma de educação que coincide e envolve atividade, objetivação e apropriação, pôr teleológico, liberdade, consciência, valores, conceitos, saber, atitudes, habilidades, ciência, filosofia, arte, cultura geral, instrução, fruição, ensino, aprendizagem e trabalho. Segundo Duarte (2013, p. 124), “[...] a educação escolar carrega um posicionamento sobre as relações entre a consciência do indivíduo e a evolução histórica do gênero humano”. Um produto histórico das ações humanas pautadas desde a constituição do modo de produção capitalista pelas contradições entre trabalho/capital, humanização/alienação, teoria/prática, conteúdo/forma e essência/aparência.

Pensar a educação escolar é ir para além dos limites ideológicos da burguesia, porém há a necessidade de partirmos das contradições do sistema do capital para

compreendermos a dimensão ontológica da educação escolar. Portanto, para afirmarmos que a educação escolar, atualmente, é a forma preponderante de educação sistematizada e elaborada, e para apreendermos a especificidade da sua função social na perspectiva ontológica, emerge a necessidade de compreendermos bem o advento e a articulação com as relações e demandas do modo de produção capitalista.

De acordo com Duarte (2012, p. 42), “[...] a educação escolar, nas sociedades antiga e feudal, não se constituiu uma atividade da qual dependia a produção e reprodução material dos seres humanos”. Naqueles tempos e espaços históricos que podemos denominar de pré-capitalistas, a forma de educação predominante estava diretamente vinculada às questões imediatas e pragmáticas da vida laboral.

A ciência estava substancialmente separada da produção, ou melhor, cada ramo da produção, limitado a si mesmo, dispunha da sua pequena ciência operativa e, além dessas tarefas imediatas, a ciência, em geral, apresentava-se como busca desinteressada da pura verdade, como compreensão da natureza enquanto imutável dado de contemplação (MANACORDA, 2010, p. 30).

Logo, na idade antiga ou escravista e na idade média ou feudal, à maioria dos seres humanos interessava mais o aprendizado das técnicas de trabalho artesanais para a reprodução da vida e eram vinculadas principalmente as relações de trabalho particulares. De acordo com Saviani (2012b, p. 81-82), “[...] a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária. Isso porque a modalidade principal continuava sendo o trabalho, uma vez que a grande massa não se educava através da escola”.

Diante do breve exposto, observa-se que a educação sob a forma escolar na contradição se torna a principal forma de educação na sociedade capitalista. Por outro lado, no entanto, historicamente a educação escolar será negada em sua plenitude, de forma oculta muitas vezes, mesmo pelos defensores burgueses da escola para todos. Os interesses burgueses têm a consciência da necessidade de generalizar a escola, mas de maneira limitada e restrita ao mínimo.

Os trabalhadores têm que ter instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de se inserirem no processo de produção, concorrendo para o seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital (SAVIANI, 2012a, p. 85).

Ressaltamos que, nas contradições entre capital, trabalho e educação, a educação escolar emerge como possibilidade real e concreta de contribuição no processo de

humanização. Uma construção histórica com o potencial de construir novos processos de “devir-a-ser” dos seres humanos e da sociedade e, ao mesmo tempo, aparece como uma instituição — a escola — que intensifica e legitima determinações violentas dos ditames do capital contra a formação humana no sentido da humanização.

É preciso ter clareza de que a educação escolar atual muitas vezes, é organizada e objetivada de tal forma que, mesmo aparentemente democrática e socializada para todas as classes, na essência do fenômeno, é utilizada como instrumento ideológico de dominação para atender aos interesses dos que detêm o poder econômico.

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre a tentativa de desvalorizar a escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2012b, p. 84).

A educação escolar, tal como se apresenta hoje na forma mais complexa, estruturou-se num momento sócio-histórico que podemos situar entre o final do século XVIII e início do século XIX, quando se consolida o modo de produção capitalista (MANACORDA, 2010). Um período da economia política, conforme Marx (2013), de grande desenvolvimento tecnológico e de intensificação de um processo de “desumanização”. Esse desenvolvimento gerou a complexificação e reestruturações das forças produtivas e das relações de produção, o aprofundamento da cisão entre capital e trabalho e a ampliação das dicotomias entre trabalho intelectual e trabalho manual e, teoria e prática, as quais irão refletir-se na educação escolar.

As reestruturações produtivas intensificaram uma maior exploração da classe dos trabalhadores, aumentaram a desigualdade social e até mesmo o embrutecimento do ser humano diante das duras condições mercantilizadas de vida, de trabalho e educação da grande maioria das pessoas naquele momento histórico (MANACORDA, 2010). Contraditoriamente, é na consolidação desse modo de produção que será engendrada a escola pública, na forma organizacional que conhecemos hoje, instituição forjada pelo intermédio do estado que tende aos interesses do sistema do capital.

É nesse quadro que a exigência de conhecimento intelectual se torna necessidade geral. Consequentemente, a partir da época moderna, o conhecimento sistemático — a expressão letrada, a expressão escrita — generaliza-se, dadas as condições da vida na cidade. [...] Com o advento desse tipo de sociedade, vamos constatar que a forma escolar da educação se generaliza e se torna dominante. Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (SAVIANI, 2012b, p. 83).

Conforme Marx (2012), a incumbência do estado pela educação escolar universal, igual, obrigatória e gratuita, esta direcionada a educação das classes baixas, está ligada às condições econômicas precárias e violentas dos indivíduos¹² da classe trabalhadora e a uma superstição democrática. E, destaca, “[...] confere ao Estado o papel de educador do povo, [...] mas é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (p. 46).

Para nós, a educação escolar que é oferecida à maioria dos indivíduos, principalmente na rede pública, no contraste entre manutenção e mudança, está hoje mais próxima a um processo de reprodução constituído de imposições e manipulações pragmáticas relativas de adaptação passiva dos indivíduos ao sistema do capital. Expressam o poder social da forma burguesa, pautada em concepções que propiciam “[...] permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Um emaranhado de direcionamentos e mecanismos ideológicos da formação humana, voltados aos princípios do mercado presentes em perspectivas educacionais pedagógicas e políticas que se distanciam da perspectiva ontológica de educação (DUARTE, 2010).

Podemos ainda ressaltar, na dimensão dos sentidos da formação para o capital, a seguinte contradição: por um lado, o individualismo exarcebado, a neutralidade científica e filosófica e a crença na autossuficiência individual e, ao mesmo tempo, a supervalorização da eficiência e eficácia técnica, resultados pragmáticos, produtivismo, utilitarismo e a matematização do pensamento.

Assim, se a tarefa ideológica da burguesia revolucionária fora a conquista da realidade por uma razão explicitada em todas as suas determinações, essa tarefa – na época da decadência – consiste precisamente em negar ou em limitar o papel da razão no conhecimento e na práxis dos homens. (COUTINHO, 2010, p. 23).

A educação escolar pautada nessa contraditória forma societal, conforme Saviani e Duarte (2012), está mais direcionada para uma formação desprovida da apropriação dos conhecimentos objetivos elaborados durante os saltos ontológicos do gênero humano presente na cultura, das condições mais adequadas de atingir os objetivos da

¹² Atualmente com as reestruturas produtivas e reformulações do mundo do trabalho, os indivíduos da classe trabalhadora sofreram variadas denominações ampliando a análise sobre o proletariado que Marx (2012) enfatiza ao tratar sobre a escola. No limite deste trabalho, não iremos entrar na discussão específica sobre o mundo do trabalho e as formas da classe trabalhadora.

função social da escola, da efetivação da práxis. Além disso, está provida de uma dicotomização intensa entre ciência e filosofia, indivíduo e sociedade e uma dissociação entre teoria e prática. Visa, na maioria das circunstâncias históricas, à preparação para a reprodução de valores, competências e habilidades para o mercado.

Esse cenário propicia à maioria dos indivíduos a alienação, leva ao conformismo, ao ajuste, à adaptação, à apatia e ao desinteresse sobre as formas de apropriação de valores objetivos mais desenvolvidos e complexos do gênero humano no sentido da humanização. E, o distanciamento de objetivações nucleares que possibilita o desenvolvimento da individualidade dentro de um projeto de pores teleológicos de emancipação sobre as formas burguesas do “ter”, “ser” e “estar”.

Como ressalta Mészáros (2008), a educação que temos hoje é organizada “[...] da maneira mais tacanha, como a única forma certa e adequada de preservar os padrões civilizados dos que são designados para educar e governar, contra a anarquia e a subversão” (p. 49). Para nós, essa tendência civilizatória trata-se de um processo para e a serviço do capital direcionada a uma formação excludente, mercantilizada, mecânica, coisificada, alienante e com discursos românticos¹³ voltada à mera adaptação dos sujeitos a uma realidade violenta legitimada pelos interesses burgueses.

Essa realidade nos possibilita uma apreensão crítica de elementos e mecanismos contraditórios para irmos além da aparência e criarmos novas maneiras de objetivações dentro da escola. Além disso, cria novas necessidades de identificar; compreender e ampliar os elementos culturais nucleares que precisam ser assimilados; reorganizar os objetivos e funções escolares; descobrir as formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico e reformular os princípios políticos de luta contra-hegemônica (SAVIANI, 2012a).

Necessitamos, então, urgentemente, de uma atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada, que não se esgote na negação — não importando quão necessário isso seja como uma fase nesse empreendimento — e que defina seus objetivos fundamentais, como a criação de uma alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe (MÉSZÁROS, 2008, p. 56).

Portanto, desde a constituição da escola pública na modernidade, nos moldes que se aproximam do momento atual, há possibilidades concretas de incremento dos

¹³ Utilizamos o termo *romântico* com base em Gramsci (1991), quando traz, na discussão sobre a escola unitária, as influências da década de 1930 de princípios que prejudicam a luta contra a escola mecânica e jesuítica. Para nós, está diretamente relacionado aos princípios ideológicos da escola nova que fragmenta a luta, distorce e inverte a função social da escola.

pressupostos da perspectiva ontológica da educação ligados à especificidade da educação escolar e direcionada a contribuir na árdua e complexa construção coletiva de caminhos para uma nova ordem social para além do capital. Assim, a escola contemporânea é uma instituição necessária à reprodução do modo de produção e, ao mesmo tempo, também da reivindicação como possibilidade concreta de formação e emancipação para todos os seres humanos, inclusive da classe trabalhadora.

A socialização, pela escola, das atividades humanas, historicamente construídas e mais desenvolvidas, como patrimônio cultural e riqueza humana, é uma condição importante para a humanização de cada indivíduo. Trata-se de uma atividade para que o vir a ser da individualidade para si¹⁴ torne-se um potencial real e concreto de emancipação para todos os seres humanos.

O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre objetivação e apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada (DUARTE, 2013, p. 46).

O caráter ontológico da essência constitutiva da educação escolar, construído historicamente em meio ao processo de lutas de classe, divisão do trabalho e propriedade privada, advém da articulação das transformações das forças produtivas e das relações econômicas que possibilitaram o intenso desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a complexificação das relações sociais. Segundo Lukács (2012, p. 319), “[...] o ser social tem um desenvolvimento no qual as categorias naturais, mesmo sem jamais desaparecerem, recuam de modo cada vez mais nítido, deixando o lugar de destaque para categorias que não têm na natureza sequer uma analogia”. Assim, não podemos negar, mesmo contra a estrutura e a dinâmica do sistema do capital, este modo de produção possibilitou grande ampliação, desenvolvimento das forças produtivas, dos instrumentos e produtos sociais e culturais.

Tais transformações propiciaram ao ser social e à sociedade um maior distanciamento das barreiras naturais, exigindo dos seres humanos o engendramento de novas formas de trabalho e sociabilidade, que, por sua vez, vão gerando formas educacionais de agir na realidade concreta. Esse processo dinâmico e dialético deu

¹⁴ A individualidade para si coincide com o processo de humanização no sentido ontológico, tem como fundamento uma vida plena de conteúdo da riqueza cultural produzida pela evolução das objetivações do gênero humano, uma formação livre e universal (DUARTE, 2013).

origem e continua sendo o motor das formas de educação socialmente estabelecidas no atual momento histórico, sendo a escola o principal espaço institucionalizado de universalização da cultura e socialização do saber elaborado e sistematizado (SAVIANI, 2012b).

O conjunto dos seres humanos e a escola encontra-se diante de uma totalidade social cada vez mais complexa que necessita dar respostas à vida produtiva. Nesse processo, os seres humanos vêm criando e desenvolvendo novas práxis e formas de atos de objetivação e apropriação mais complexas, dentre as quais se destaca a educação escolar. Conforme Duarte (2013), o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas socioculturais, acumulando historicamente a atividade de gerações de seres humanos. Isso gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação da natureza, mas como apropriação dos produtos culturais da atividade humana, isto é, apropriações das objetivações do gênero humano de forma elaborada e sistematizada como riqueza-patrimônio da humanidade historicamente acumulada.

Lembremo-nos que a educação escolar se constitui a partir de determinadas condições nas relações entre sociabilidade e cultura humana oriundas dos processos econômicos de objetivações humanas, construídos por meio de pores teleológicos. Segundo Lukács (2013, p. 205), “[...] um pôr teleológico sempre vai produzindo novos pores, até que deles surgem totalidades complexas, que propiciam a mediação entre homem e natureza cada vez mais abrangente, cada vez mais exclusivamente social”. Desse modo, podemos afirmar que a educação escolar vai se desenvolvendo em uma totalidade cada vez mais social, abrangente, complexa e contraditória, como uma necessidade ontológica voltada à formação e ao desenvolvimento dos seres humanos.

É preciso sempre considerar, no entanto, que a educação escolar está construída nas condições alienantes estruturais do sistema do capital. Em sua forma real e concreta, revela-se sob a forma da institucionalização. “Em outras palavras, a partir do capitalismo, torna-se uma necessidade do ser da sociedade a elevação do processo educativo, do nível de processo educativo em si para o nível de processo educativo para-si” (DUARTE, 2012, p. 44).

Portanto, a educação escolar, tal como a conhecemos hoje, desenvolve-se numa forma educacional cuja finalidade é a transmissão para cada indivíduo singular, de maneira sistematizada e elaborada, das objetivações do gênero humano pelo trabalho

educativo. De acordo com Saviani (2012a, p. 13), “[...] trabalho educativo é o ato que produz, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”. Propicia apropriações que ampliam as atividades humanas e os conhecimentos sociais e naturais para a produção e reprodução da vida socioeconômica.

A atividade humana, ao longo da história, vai constituindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações cotidianas entre os seres humanos, até as formas mais elevadas de objetivação humana, como a arte, a ciência e a filosofia. Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados da atividade social para poder viver sua cotidianidade. São as circunstâncias concretas da vida de cada um que determinarão quais objetivações do gênero humano deverão ser necessariamente apropriadas pelo indivíduo para que ele assegure sua sobrevivência (DUARTE, 2013, p. 38).

A educação escolar se manifesta, pois, como uma forma de educação que propicia potencialmente a socialização e a internalização do que existe de mais desenvolvido na ciência, na filosofia e nas artes. Além da disseminação do conhecimento científico mais desenvolvido, deve também proporcionar a apropriação científica de técnicas produtivas por meio da educação tecnológica. Uma combinação entre instrução escolar e trabalho produtivo para além da forma burguesa envolvendo de forma dialética a ciência e filosofia. Concepção que ainda hoje é compreendida como uma necessidade histórica da classe trabalhadora ainda não efetivada. A educação escolar está, por isso mesmo, intrinsecamente ligada à estrutura social produtiva e ao desenvolvimento da cultura, da filosofia, da ciência e das artes.

[...] um mundo de conhecimentos e de disponibilidades para o homem, uma nova necessidade e *especializações* e, ao mesmo tempo, uma nova necessidade de *coordenação* do saber, de uma nova articulação entre o conhecer e o fazer, que transforma a vida do homem e exige homens novos. Mas, se assim mudam a natureza e a finalidade da ciência, não pode deixar de mudar também a escola, isto é, o processo de formação desses novos homens (MANACORDA, 2010, p. 31).

O desenvolvimento das forças produtivas, da ciência e da tecnologia amplia a necessidade de socialização e apropriação, pelos trabalhadores, dos conhecimentos elaborados e desenvolvidos e da socialização dos conhecimentos historicamente construídos. Portanto, a educação escolar se manifesta diante da necessidade ontológica explicitada por Duarte (2013, p. 36), nos seguintes termos: “[...] cada geração ter que se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas”. Como

exposto, o ser humano, para desenvolver-se como gênero, a partir de sua individualidade, precisa reproduzir a vida social para um “novo ser-para-si”.

[...] a nova forma de continuidade no âmbito do ser social não pode surgir sem consciência; somente quando essa nova forma do ser é elevada à consciência, ela pode alcançar um novo ser-para-si. [...] Portanto, a consciência deve se desenvolver continuamente, deve preservar dentro de si o já alcançado como base para o que virá, como trampolim para o mais elevado, mas, de modo tal que, ao mesmo tempo, esteja aberta (LUKÁCS, 2013, p. 208).

Esse processo necessariamente implica a apropriação individual de produtos culturais que poderão se transformar em novas formas críticas e conteúdos da consciência. Trata-se, conforme Gramsci (1991), de um momento necessário no processo de humanização que possui como “momento preponderante” o trabalho intelectual com a cultura humana geral, articulado à apropriação da arte, da filosofia, das ciências da natureza e das ciências sociais a partir da prática social e da totalidade. Tal realidade, tendo como essência uma ciência, a ciência da história (MARX e ENGELS, 2007).

Coloca-se, aqui, a necessidade de continuarmos a refletir sobre as finalidades da educação escolar. Para nós, os pressupostos da pedagogia socialista remetem diretamente à práxis educativa escolar na perspectiva ontológica de educação.

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012, p. 81).

Para a construção de uma práxis educativa na perspectiva ontológica, a educação escolar não pode se limitar a determinadas análises particulares, singulares e fragmentadas dentro da sociedade capitalista. Segundo Duarte (2013), “[...] quanto mais ações realizadas no interior das escolas se assemelham ao cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar”. Isso significa que, ao nos restringirmos somente à descrição gnosiológica — epistemológica do desenvolvimento da institucionalização da educação escolar, recaímos na crítica pela crítica e no

determinismo social, estaremos contribuindo para que a escola sirva somente à manutenção do sistema do capital, distanciando-se de sua função ontológica.

No processo histórico, o papel político e a especificidade da educação escolar se efetivam, como analisamos em meio a uma crise permanente, que se funda na contradição entre capital/trabalho e humanização/alienação, que afeta sua estrutura, organização, objetivos e realização.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir a linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre, equanimemente, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p. 118).

A concepção de escola unitária de Gramsci é constituída na perspectiva ontológica. A educação escolar é considerada um espaço da coletividade onde se dá a formação intelectual, filosófica, física, científica, artística, orientada por uma cultura geral que se articula à totalidade complexa e contraditória do mundo social e natural. “Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos” (SAVIANI, 2012a, p. 64).

Para Gramsci (1991), a luta contrária ao sistema do capital se estabelece como uma concepção contra-hegemônica, “[...] significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social” (p. 125). A escola como instituição social na qual se realiza a educação escolar torna-se, assim, historicamente e na contradição, um espaço científico, filosófico, político e pedagógico privilegiado para a formação humana no sentido da humanização.

Nesse processo, que para Saviani (2012a) é a elevação da educação para-si, destaca-se a importância política e social da educação que reside na função de socialização do conhecimento historicamente construído. Envolve o desenvolvimento da consciência individual e das objetivações do gênero humano. Tal função da educação escolar cria possibilidades de pensar a realidade concreta, levantar as contradições, compreendê-las em sua origem e múltiplas determinações, desvelar as concepções científicas, filosóficas e ideopolíticas, levando-se em consideração as condições materiais e históricas.

Trata-se da elevação intelectual, física e moral das massas, no sentido da humanização, cuja função social primordial é a de socialização, sistematização e

apropriação dos conhecimentos elaborados e complexos historicamente construídos pelos seres humanos como patrimônio cultural.

Isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como o processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho; uma ciência não meramente especulativa, mas operativa, porque, sendo operativa, reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível, pelo menos em perspectiva, à tecnologia da fábrica, a mais moderna forma de produção (MANACORDA, 2010, p. 80).

Essa concepção de escola, com potencial de realização de uma educação escolar numa perspectiva ontológica, remete-nos, necessariamente, ao direcionamento de uma perspectiva educacional de qualidade, laica, gratuita e de gestão pública comprometida com os interesses da classe trabalhadora, ou seja, dos interesses humanos. Segundo Saviani (2012), “[...] uma escola unitária guiada pelo mesmo princípio, o da radical historicidade do homem e organizada em torno do mesmo conteúdo, a própria história dos homens, identificando como o caminho comum para formar indivíduos plenamente desenvolvidos” (p. 52). Um espaço institucionalizado social e historicamente desenvolvido para a disseminação do saber produzido e sistematizado pela humanidade.

Uma educação escolar, na perspectiva de produzir atos que induzem um grupo de pessoas a realizar determinadas finalidades, com o objetivo final de contribuir na produção e reprodução da vida social coletiva no sentido da humanização. Pores teleológicos que desenvolvam nos alunos a necessidade de novos conhecimentos sobre a natureza e da realidade social que estes ainda não sabem ou que não compreendem, com o objetivo, fundamentado na perspectiva ontológica, de colaborar no salto ontológico do gênero e no desenvolvimento da individualidade humana.

O salto significa precisamente que o homem trabalhador e falante, sem deixar de ser um organismo biologicamente determinado, passa a desenvolver atividades de novo tipo, cuja constituição essencial não pode ser apreendida com nenhuma categoria da natureza (LUKÁCS, 2013, p. 402).

Tais saltos ontológicos proporcionam ao ser social o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, transformando a realidade objetiva e subjetiva estabelecida na e para as práticas sociais. Possibilitam ir da lógica formal à dialética, das ações espontâneas às ações conscientes, do senso comum à consciência filosófica e da visão sincrética à síntese. “Em síntese, não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas, no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” (SAVIANI, 2012a, p. 78).

Pensarmos, a partir da perspectiva ontológica de educação, a educação escolar, não se restringe ao mundo das ideias ou às críticas reprodutivistas, mas na proposição de ações concretas que vão além da sala de aula e dos muros das escolas, sem ao mesmo tempo perdê-las do foco. Segundo Saviani (2012b), essas ações são articuladas à construção de caminhos e possibilidades, dialeticamente ligadas à historicidade e à totalidade social, bem como perpassam pela “[...] reorganização do trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar” (p. 84).

Na avaliação de tais situações, jamais se deve esquecer que o homem, em seus atos e nas ideias, nos sentimentos etc. que os preparam, acompanham, reconhecem e criticam, sempre está dando respostas concretas a dilemas de ação perante a vida, com os quais ele, enquanto homem que vive em sociedade, é confrontado, em cada caso, por uma sociedade bem determinada (de modo imediato: por classe, estrato etc. descendo até a família), mesmo que ele pense estar agindo puramente por impulsos advindos de sua necessidade interior. Do nascimento ao túmulo, essa determinação, do campo de ação da resposta posta pela pergunta, nunca cessa de atuar (LUKÁCS, 2013, p. 287).

Podemos verificar como isso se dá materialmente pela privatização e monopolização dos conhecimentos historicamente construídos, o desaparecimento da busca das melhores formas de apropriações dos saberes escolares, a cisão cada vez maior na divisão do trabalho manual e intelectual, a dissociação entre teoria e prática e na formação de força de trabalho como mercadoria. Além disso, na intensificação da precarização e intensificação do trabalho, na manipulação tecnológica da maquinaria, na valorização do valor de troca, no recrudescimento da mais-valia, na racionalização do tempo e ampliação da alienação.

Portanto, na atual conjuntura societal complexa do sistema do capital, a educação escolar se configura por um conjunto de implicações socioeconômicas contraditórias, cuja essência/existência se constitui, em grande parte, por determinadas ideologias de classes com interesses antagônicos. Assim, para analisarmos o atual estágio de desenvolvimento da educação escolar, emerge a necessidade de desvelar essa particularidade — a ideologia — e quais os componentes e mecanismos a compõe e como se relacionam, constituem e são constituídas pela educação escolar. Construções humanas relacionadas as lutas de classes que implicam no processo de formação e desenvolvimento humano.

1.3. Ideologia: relações e contradições no processo de formação humana.

A análise que realizamos até aqui, do trabalho como princípio ontológico e educativo, ajuda-nos a compreender a gênese e o desenvolvimento do processo de humanização, da educação e da educação escolar. Para Lukács (2013), a essência da atividade educativa “[...] consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem às novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado” (p. 178).

Na análise dessas questões, percebemos que a atividade educativa é uma prática humana intencional e consciente que constitui e conduz o desenvolvimento do ser social e da sociedade como uma produção que envolve ideologia. Numa totalidade complexa, dinâmica e constituída de conflitos como a nossa sociedade, todas as formas de educação se manifestam na realidade concreta configuradas por uma ideologia, quer a percebemos ou não.

No entanto, a verdade é que, em nossas sociedades, tudo está “impregnado de ideologia”. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora o sistema ideológico, socialmente estabelecido e dominante, funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade”, “objetividade” e “imparcialidade científica” (MÉSZÁROS, 2012, p. 57).

Lukács (2013) afirma que “[...] toda elaboração puramente consciente da realidade, não importando quando e como, torna-se faticamente uma ideologia, tem como ponto de partida o processo de reprodução da vida humana que se tornou social” (p. 539). Dessa maneira, a ideologia como uma forma de ser e determinação de existência está presente desde a gênese do processo de constituição e desenvolvimento do ser enquanto ser social, da sociedade e da atividade educativa.

O caráter ideológico da atividade educativa coloca em movimento dialético a subjetividade e a objetividade, o ideal e o real, a consciência e a realidade, o universal e o particular, a totalidade e a singularidade, a individualidade e o gênero humano, as contradições e a historicidade, a ciência e a filosofia (DUARTE, 2013). Queremos dizer com isso que, quanto mais a atividade educativa se expande na sociedade, mais esta práxis se torna imanente às relações ideológicas que se articulam dialeticamente aos elementos e mecanismos econômicos, sociais e culturais de um determinado modo de produção.

A educação, por mais "primitiva" que seja, por mais rigidamente que esteja presa à tradição, pressupõe um comportamento do indivíduo, no qual já podiam estar disponíveis os primeiros rudimentos para a formação de uma ideologia, visto que, nesse processo, necessariamente são prescritas normas

sociais de cunho geral ao indivíduo quanto ao seu comportamento futuro enquanto homem singular e inculcados modelos positivos e negativos de tal comportamento. Essa socialização do comportamento individual atua diretamente como costume herdado, mas não se pode esquecer que ela tem de ser, inclusive no estágio mais primitivo do desenvolvimento da humanidade, um produto de pores teleológicos (LUKÁCS, 2013, p. 475).

A essência da ideologia, segundo Mészáros (2013), constitui-se na relação concreta do ser humano com a totalidade social no processo de produção material da vida social. Nas palavras de Lukács (2013), “[...] a ideologia é, sobretudo, a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir” (p. 465). É constituída no processo do pôr teleológico, no momento ideal de constituição da finalidade para a criação do novo, no desenvolvimento da vida produtiva, melhor dizendo, a constituição ontológica da ideologia se apresenta no *momento ideal do pôr teleológico*. É efetivada somente no fim do ideal posto pelo ser humano para e na realidade material concreta constituída por determinados conhecimentos conscientes do meio no qual se configura.

Nesse sentido, Mészáros (2012, p. 65) afirma que “[...] a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”. Tal consciência social é constituída de abstrações reais e concretas da totalidade social, construídas pelos seres humanos no processo histórico, na luta pela vida material produtiva, como elaborações ideais advindas do mundo empírico.

[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência desses indivíduos práticos, atuantes (MARX E ENGELS, 2007, p. 94).

A ideologia é um conjunto de elaborações ideais conscientes, intencionais e interessadas do pensamento humano sobre a totalidade social, que se constitui para a efetivação de determinados fins na vida produtiva. Trata-se, portanto, de uma categoria constituída e desenvolvida historicamente por elementos e mecanismos da produção material e cultural e dos conflitos da vida social em concordância dialética entre o real e o ideal. Segundo Lukács (2013), um ideal “[...] pode se converter em ideologia só depois que tiver se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos

do mundo ou episódios” (p. 467). Ao emergir no ato do pôr teleológico como prévia ideação, a ideologia implica em todas as práxis, tornando-se elemento da configuração e materialização de determinada visão de mundo, composta por finalidades e objetivos construídos pelos seres humanos a partir dos conflitos sociais.

Como categoria que institui as visões de mundo, a ideologia constitui a consciência e a concepção dos indivíduos singulares sobre a totalidade social, materializa-se nas ações na realidade concreta e nas reações às perguntas advindas da prática social, bem como no processo de objetivações e apropriações, assim como tende a se totalizar como força dominante na estrutura social produtiva.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. O mesmo vale para a produção espiritual, tal como ela se apresenta na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são produtores de suas representações, de suas ideias e, assim por diante, mas os homens reais, ativos, tal como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio que a ele corresponde, até chegar às suas formações mais desenvolvidas. A consciência não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real (MARX e ENGELS, 2007, p. 93-94).

Por conseguinte, o discurso ideológico se expressa como uma concepção de mundo condicionada pelo desenvolvimento das forças produtivas, servindo a determinados interesses de grupos e classes sociais. “Os interesses desse discurso não devem ser articulados como proposições teóricas abstratas, mas sim como indicadores práticos bem fundamentados e estímulos efetivamente mobilizadores, direcionados às ações socialmente viáveis dos sujeitos coletivos reais” (MÉSZÁROS, 2012, p. 66). O discurso ideológico tende a se generalizar quanto mais às relações econômicas da sociedade se tornam desenvolvidas.

Para Marx e Engels (2007), “[...] ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, os homens transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar” (p. 94). Além disso, criam elementos e mecanismos ideais para o desenvolvimento e propagação de determinados propósitos dentro da esfera socioeconômica. Em cada modo socioeconômico de determinado tempo histórico se expressa de acordo com interesses sob formas socioeconômicas específicas de grupos ou classes que compõem a estrutura social fundamental de cada tipo de organização societal, em uma relação dialética entre particular e o universal.

Logo, a existência social da ideologia parece pressupor os conflitos sociais, que precisam ser travados, em última instância, em sua forma primordial, isto é, socioeconômico, mas que desenvolvem formas específicas em cada sociedade concreta: justamente as formas concretas da respectiva ideologia (LUKÁCS, 2013, p. 471).

Desse modo, a ideologia pode ser compreendida na plenitude ontológica somente dentro da “totalidade complexa dinâmica” da sociedade, dos conflitos sociais e das lutas de classe de um determinado modo de produção. Conforme Marx e Engels (2010, p. 40), “[...] a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classe”. Nesta história, os embates ideológicos de interesses vitais dentro da estrutura social se manifestam de forma antagônica, onde determinado grupo ou classe busca o controle e a manipulação do metabolismo social, perpetuando, de forma escancarada ou oculta, as finalidades e objetivos particulares, como sendo de interesse geral de toda sociedade.

Neste contexto de conflitos socioeconômicos no processo histórico de reprodução da vida social, os seres humanos vão construindo e incorporando elementos e mecanismos de uma determinada “ideologia de classe”.

A ideologia, como forma específica de consciência social, é inseparável das sociedades de classe. Ela se constitui como consciência prática inescapável de tais sociedades, vinculada à articulação dos conjuntos e estratégias rivais que visam ao controle do metabolismo social sob todos os seus princípios e aspectos. Os interesses sociais, que se revelam ao longo da história e que se entrelaçam de modo conflitante, encontram suas manifestações no plano da consciência social na grande diversidade do discurso, relativamente autônomo (mas, de forma nenhuma, independente), com seu impacto poderoso mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (MÉSZÁROS, 2008a, p. 9).

Os seres humanos, na necessidade de dar respostas a estes conflitos da estrutura social, vão construindo e assimilando objetivações alternativas, negando, adaptando ou reproduzindo elementos e mecanismos ideológicos direcionados aos interesses de determinada classe social. Segundo Lukács (2013, p. 472), “[...] essa determinação só pode se tornar um motor da práxis quando os homens singulares vivenciam esses interesses como seus próprios e tentam impô-los no quadro das relações vitalmente importantes para eles com outras pessoas”. Nesse quadro, o desenvolvimento de todas as práxis sociais pressupõe a existência de uma disputa ideológica de classe que influencia na tomada de consciência do ser social.

A base material e espiritual da ideologia constituída na prática socioeconômica torna-se a teorização¹⁵ das objetivações e apropriações dentro das lutas de classe, melhor dizendo, torna-se a forma pela qual os seres humanos tomam conhecimento de seus conflitos sociais mediante a luta de reprodução material da vida.

A questão principal é, por conseguinte, que o surgimento de tais ideologias pressupõe estruturas sociais, nas quais distintos grupos e interesses antagônicos atuam e almejam impor esses interesses à sociedade como um todo como seu interesse geral. Em síntese: o surgimento e a disseminação de ideologias se manifestam como a marca registrada geral das sociedades de classes (LUKÁCS, 2013, p. 472).

Na conjuntura da sociedade de classes, a ideologia tende a generalizar-se socialmente dentro de uma hierarquia de valores definidos e determinados pelo poder econômico da classe hegemônica. “O fato é, portanto, o seguinte: indivíduos determinados, que são ativos na produção de determinadas maneiras, contraem entre si estas relações sociais e políticas determinadas” (MARX E ENGELS, 2007, p. 93). Logo, os elementos e mecanismos da ideologia hegemônica estão ligados aos interesses da classe dominante de determinado modo de produção societal e tempo histórico, pois o ser humano nunca é independente das condições históricas (LUKÁCS, 2013).

Configura-se, assim, um cenário que direciona-se no sentido em que a classe dominante constrói a ideologia e a classe dominada tende a se apropriar e reproduzir esta ideologia como se fosse sua e única.

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (MARX E ENGELS, 2007, p. 47).

Neste cenário, a ideologia da classe dominante afirma, justifica, inverte, escamoteia e oculta a realidade, promovendo, inibindo ou impedindo totalmente o processo de efetivação da humanização em razão de interesses econômicos particulares.

¹⁵ Teorização é aqui compreendida a partir dos fundamentos do materialismo histórico dialético, ou seja, a teoria não se dissocia da prática. “Toda prática necessita de uma teorização que se manifesta somente na prática. O que significa que, no trabalho tomado em si mesmo, é a práxis que estabelece o critério absoluto da teoria” (LUKÁCS, 2013, p. 94).

Para provar sua continuada viabilidade, a ordem socioeconômica estabelecida deve constantemente se ajustar às condições mutáveis de dominação. Através de toda a história por nós conhecida, a ideologia desempenhou papel importante nesse processo de reajustes estruturais. A reprodução bem-sucedida das condições de dominação não poderia ocorrer sem a participação na atividade de poderosos fatores ideológicos para a manutenção da ordem existente (MÉSZÁROS, 2012, p. 327).

Portanto, nenhuma ideologia, enquanto elaboração constituída pelos seres humanos a partir dos conflitos sociais da vida produtiva e desenvolvida na práxis social, é neutra, involuntária, imparcial, natural e inocente. Para Lukács (2013), “[...] a ideologia, mesmo sendo também uma forma de consciência, de modo algum é pura e simplesmente idêntica à consciência da realidade” (p. 520). Ao manifestar-se na realidade conflituosa e contraditória no interior das lutas de classe, a ideologia produz distorções entre a aparência e a existência, oculta, inverte e manipula a essência da realidade concreta e real. Tais distorções são produzidas pela classe dominante e escamoteiam mecanismos e elementos da realidade de maneira interessada e objetivando determinadas finalidades na sociabilidade.

A ideologia que resulta da luta de classes é direcionada à manutenção do “*status quo*”, composta historicamente por elementos e mecanismos contraditórios ao processo de humanização. “No entanto, a ordem social que ela defende é necessariamente dilacerada por contradições e antagonismos internos, por mais bem-sucedida que seja, através dos tempos, a reprodução do quadro estrutural hierárquico de dominação e subordinação” (MÉSZÁROS, 2012, p. 327). Como já dissemos, o discurso ideológico se constitui de elaborações e ideias hegemônicas que tendem a se generalizar e a se manifestar para todos como a melhor forma de produção e reprodução material da vida social.

Na atual conjuntura social, estruturada pelos pressupostos do sistema do capital, os interesses da classe burguesa, que é a classe dominante, coincidem com os ditames do capital e se configuram como ideologia hegemônica, em contraposição aos interesses e necessidades da classe social dos trabalhadores.

A burguesia despojou de sua auréola todas as atividades até então reputadas como dignas e encaradas com piedoso respeito. Fez do médico, do jurista, do sacerdote, do poeta, do sábio seus servidores assalariados. A burguesia rasgou o véu do sentimentalismo que envolvia as relações familiares e reduziu-as a meras relações monetárias (MARX E ENGELS, 2010, p. 42).

Nesta sociedade, da qual fazemos parte, a ideologia hegemônica funciona como um instrumento de propagação, reprodução e conservação do capital direcionado pelos

interesses particulares e privados dos detentores do poder econômico. Conforme Lukács (2013), “[...] a ideologia é um meio de luta social, que caracteriza toda a sociedade” (p. 465). Esta luta social é desigual que envolve o interesse da classe burguesa em contraposição da classe dos trabalhadores manifesta-se na realidade de forma violenta diante do processo de humanização. Faz desaparecer, por meio de elementos e mecanismos atrelados ao sistema do capital, a gênese do ser social como parte da totalidade do desenvolvimento societal; naturaliza a história, normaliza os conflitos reais entre as classes sociais, bem como nega as contradições da prática social.

Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecerem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX e ENGELS, 2007, p. 94).

A ideologia burguesa constrói um conjunto de elaborações ideais inversas, distorcidas e aparentes acerca da realidade concreta constituída por princípios, elementos e mecanismos do modo de produção capitalista. Segundo Mészáros (2012, p. 69), tais elementos e mecanismos “[...] fornecem apenas uma explicação *plausível*, a partir da qual se possa projetar a *estabilidade* da ordem estabelecida. É por isso que a ideologia dominante tende a produzir um quadro que atenua os conflitos e eterniza os parâmetros do mundo social”. São ideias constituídas a partir das apreensões das próprias contradições presentes nas lutas de classes, tendo como eixo central a contradição entre capital e trabalho.

É claro que as ideologias dominantes da ordem social estabelecida desfrutam de uma importante *posição privilegiada* em relação a todas as variedades de “contraconsciência”. Assumindo uma atitude positiva para com as relações de produção dominantes, assim como para com os mecanismos autorreprodutivos fundamentais da sociedade, podem contar, em suas confrontações ideológicas, com o apoio das principais instituições econômicas, culturais e políticas do sistema todo (MÉSZÁROS, 2012, p. 233).

Dessa forma, as ideologias da classe dominante se manifestam na realidade como verdades absolutas e únicas, pautadas em objetivos que caminham na direção de determinados fins socioeconômicos. Marx e Engels (2007), na crítica à filosofia alemã, especificamente na crítica à Feuerbach, ressaltam a tendência violenta da ideologia

dominante: “[...]toda a relação dominante foi declarada como uma relação religiosa e transformada em culto, culto ao direito, culto ao estado, etc. Por toda parte, girava-se em torno de dogmas e da crença em dogmas. O mundo foi canonizado numa escala cada vez maior” (p. 84).

Essas narrativas de base ideológica se expressam em uma visão unilateral como um falseamento, não como sinônimo de mentira, dos verdadeiros interesses da humanidade no sentido ontológico. “Porém, verdade ou falsidade, ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia” (LUKÁCS, 2013, p. 467). São falsas diante do verdadeiro sentido ontológico da essência e desenvolvimento do ser enquanto ser social, porém são reais, já que partem das contradições da realidade concreta. As reais determinações estão escondidas de forma subliminar e escamoteadas por ações humanas interessadas, estão postas de forma velada dentro da macroestrutura econômica, política e cultural. Todavia, manifestam-se concretamente, com o intuito de garantir interesses particulares, contribuindo, assim, na intensificação da alienação dos trabalhadores e na perpetuação das relações de poder.

Dia após dia, torna-se assim claro que as relações de produção nas quais a burguesia se move não têm um caráter uno, simples, mas um caráter dúplice; que, nas mesmas relações em que se produz a riqueza, também se produz a miséria; que, nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, ou seja: a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes dessa classe e produzindo um proletariado sempre crescente (MARX, 2009, p. 139).

A ideologia se sustenta no discurso liberal, que é, de acordo com Marx e Engels (2007), “[...] a expressão idealista dos interesses reais da burguesia” (p. 196). Trata-se de um discurso que justifica as contradições e impede o desvelamento das relações entre essência e aparência¹⁶, reforçando princípios do capital, dentre os quais destacamos o individualismo, o utilitarismo, o pragmatismo, a mercadoria, o dinheiro, o lucro, a divisão capitalista do trabalho, a competitividade, a mais valia, a alienação, o trabalho assalariado, ou seja, princípios que, em sua aparência, são importantes para a formação humana e desenvolvimento da sociedade, mas que, em sua essência, levam ao inverso, conduzem a um processo de formação alienada e desumana e a destruição da sociedade.

Esses princípios são colocados como força sobrenatural, absoluta, a-histórica e necessária para o pleno desenvolvimento da formação do ser e da sociedade, com o

¹⁶ Lukács (2013) denomina a aparência de “[...] deformação fenomênica da essência” (p. 382).

objetivo de escamotear a realidade, amenizar os conflitos e manter a hegemonia do capital na organização e condução das relações sociais. Segundo Marx e Engels (2007), a ideologia burguesa “[...] derrota a história, dissolvendo-a em pensamentos, puros pensamentos, que nada são além de pensamentos e que, no final dos tempos, confrontar-se-ão apenas com um exército de ideias” (p. 190). São ideais que naturalizam, distorcem e apagam as contradições das relações sociais e colocam a totalidade social a serviço de interesses particulares de uma determinada classe, como já analisamos anteriormente.

Um dos mecanismos ideológicos mais poderosos é a submissão do trabalho ao capital, por meio de um discurso ideológico que inverte a realidade ao colocar que o trabalho é resultado do capital e que sem o capital não existiria o trabalho.

Como, de um lado, as condições do trabalho são postas como componentes objetivos do capital, e, de outro, o próprio trabalho é posto como atividade nele incorporada, o processo do trabalho como um todo aparece como processo próprio do capital e o pôr do mais-valor como seu produto, cuja grandeza, por essa razão, também não é medida pelo trabalho excedente que o capital força os trabalhadores a realizar, mas como produtividade acrescida que ele confere ao trabalho. O produto do capital propriamente dito é o lucro. Nesse sentido, ele agora é posto como fonte da riqueza (MARX, 2011, p. 696).

O objetivo que a ideologia burguesa dá ao trabalho, efetivada nas relações materiais, é voltado ao trabalho alienado¹⁷— o capitalista se apossa, como se fosse propriedade privada, do trabalho de outro ser humano. Tal processo distancia o trabalho da essência ontológica e aproxima-o dos princípios do sistema do capital. O trabalho, nesta concepção, não garante as condições necessárias para o desenvolvimento do gênero humano e da individualidade no sentido da formação para a humanização.

Com efeito, a formação capitalista altamente desenvolvida produz uma forma fenomênica similarmente deformada, que os praticantes ativos e os porta-vozes teóricos dessa práxis são tão pouco capazes de discernir quanto os gregos antigos eram capazes de decifrar o poder misterioso do dinheiro. Referimo-nos ao encobrimento do mais-valor pelo lucro, que surge de modo economicamente espontâneo e é indispensável à práxis capitalista, àquele mundo fenomênico capitalista, no qual o mais-valor desaparece completamente atrás do lucro e da reificação (LUKÁCS, 2013, p. 379).

Todavia, mesmo em tais condições de existência e nas contradições entre a ideologia burguesa, a grande maioria dos trabalhadores, emergem perspectivas ideológicas contra-hegemônicas, voltadas para os interesses da classe trabalhadora, num movimento de “contrainternalização” da ideologia do sistema do capital. As

¹⁷ Nos próximos itens deste capítulo, iremos retomar e aprofundar a discussão da categoria trabalho alienado e alienação.

perspectivas contra-hegemônicas possibilitam outras formas de compreensão do real e de ação, nesta realidade, contribuindo na formação de uma consciência prática de luta contra-hegemônica, numa verdadeira práxis. De acordo com Mészáros (2012, p. 328), “[...] do ponto de vista da ideologia dominante, o conflito hegemônico em curso nunca será descrito como um conflito entre iguais potenciais. Isto levantaria a questão da legitimidade e conferiria racionalidade histórica ao adversário”.

Percebemos, claramente, a importância da educação escolar, nesta luta contra-hegemônica, bem como na possibilidade de nos posicionarmos como professores e pesquisadores que defendem os interesses da classe trabalhadora, com o objetivo de desconstruir, desmistificar e desmascarar a ideologia do sistema do capital e seus sutis componentes e mecanismos.

Para Lukács (2013, p. 480), “[...] no embate das ideologias ou, em estágios mais desenvolvidos, na luta ideológica das classes, o desmascaramento de uma ideologia pela outra desempenha um papel importante, por vezes decisivo”. A tarefa educativa contra-hegemônica necessita da construção de uma visão crítica da totalidade, da apropriação da consciência de classe, da incorporação, na práxis, de uma outra ideologia voltada para a construção de uma nova ordem social.

Para Gramsci (1991), a perspectiva ideopolítica contra-hegemônica se constitui numa luta de posição crítica contra a ideologia do capital. No entanto, tal luta necessita do conhecimento profundo da totalidade social, que permite o desvelamento das contradições e dos elementos e mecanismos estruturantes da ideologia hegemônica. Tais conhecimentos, por sua vez, sustentam-se no que há de mais desenvolvido na cultura e das diversas ciências construídas e acumuladas no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade.

Segundo Marx e Engels (2007), reconhecido o trabalho como a essência, como a base de todas as atividades, a práxis pode construir novas categorias e transformar a realidade e o próprio homem. Para os autores, construir um campo de luta e resistência contra a realidade brutal e violenta da economia política, que atinge a todos os seres humanos, principalmente a classe social dos trabalhadores, é uma necessidade ontológica.

[...] é a própria essência da totalidade econômica que prescreve o caminho a seguir para conhecê-la. Esse caminho correto, contudo, se não se tem constantemente presente a dependência real ao ser, pode levar a ilusões idealistas; de fato, é o próprio processo cognoscitivo que – se considerado em

seu isolamento e como algo autônomo – contém em si a tendência à autofalsificação (LUKÁCS, 2012, p. 304).

Ainda segundo Lukács (2013), “[...] nesse ponto, faz-se necessária uma gênese ontológica-social, executada de modo objetivamente científico, para que se possa detectar, por trás das formas fenomênicas, a essência autêntica” (p. 383). É preciso revelar, com a ajuda do conhecimento científico e filosófico, as formas fenomênicas que impedem a leitura do processo dialético sobre a totalidade social e que impedem também a construção de uma práxis emancipatória, que para nós é o desenvolvimento de novas formas de realizar a formação humana no sentido ontológico. Desmascarar os elementos e mecanismos da ideologia do capital é uma necessidade para o pleno desenvolvimento do gênero humano e da individualidade do ser social.

Portanto, se os representantes teóricos dos proletários quiserem conseguir alguma coisa com a sua atividade literária, deverão insistir, sobretudo, em que sejam eliminadas todas as fraseologias que enfraquecem a consciência do acirramento dessa oposição, todas as fraseologias que mascaram essa oposição e até oferecem aos burgueses o ensejo de, por segurança, aproximar-se dos comunistas por força de seus devaneios filantrópicos (MARX e ENGELS, 2007, p. 452).

Compreende-se, a partir do que foi exposto até aqui, a dinâmica das relações entre a vida produtiva, a atividade educativa e os elementos e mecanismos ideológicos que implicam na formação humana. Segundo Marx (2013), “[...] de fato, a legenda do pecado original teológico nos conta como o homem foi condenado a comer seu pão com o suor de seu rosto; mas é a história do pecado original econômico que nos revela como pode haver gente que não tem nenhuma necessidade disso”. Para compreendermos melhor a conjuntura complexa e contraditória da ideologia do capital e as implicações na educação escolar, é necessário analisar a constituição e o desenvolvimento dos principais elementos e mecanismos que constituem esta ideologia.

1.3.1. A estrutura e o desenvolvimento dos elementos e mecanismos ideológicos do capital

A atual conjuntura socioeconômica do capital, organizada e desenvolvida de forma a atender e manter os interesses da classe social burguesa, possui elementos e mecanismos ideológicos constituídos historicamente na vida produtiva dentro do processo de lutas de classe. Tais elementos e mecanismos quase sempre estão ocultos à

percepção de todos os indivíduos, mas implicam, diretamente, na estrutura e funções das variadas áreas e instâncias da vida social, inclusive na educação escolar. Conforme Gramsci (1991), dentro da ordem social do modo de produção capitalista, existem, de forma geral, nos atos educativos e inclusive na educação formal, certas imposições e determinações sociais hierárquicas de poder que se originam dos interesses privados da classe hegemônica e que se sustentam por meio de elementos e mecanismos ideológicos.

Tais elementos e mecanismos visam à conservação, reprodução e propagação dos ditames do capital. Esses movimentos que caracterizam a origem e disseminação da ideologia de classe se dão por meio da imposição e internalização, nós percebendo ou não, de discursos legitimados voltados à formação, na classe dominada, de determinados conhecimentos e valores, que, por sua vez, vão dando forma à consciência e ao comportamento dos indivíduos singulares. De acordo com Mészáros (2012, p. 58),

Nas sociedades capitalistas liberal-conservadoras do Ocidente, o discurso ideológico domina a tal ponto a determinação de todos os valores que muito frequentemente não temos a mais leve suspeita de que fomos levados a aceitar, sem questionamento, um determinado conjunto de valores ao qual se poderia opor uma posição alternativa bem fundamentada, juntamente com seus comprometimentos mais ou menos implícitos.

Nesta realidade histórica, contraditória e de múltiplas determinações, de acordo com Saviani (2012b), foram construídos e consolidados, não de maneira absoluta, novos ideais e concepções de homem, história, sociedade, atividade educativa e educação escolar, com a finalidade geral de produzir e reproduzir, indefinidamente, um determinado quadro socioeconômico de reestruturação social controlada pelo capital. “Sob o domínio do capital, o objetivo é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008a, p. 44).

Neste contexto de produção social da própria existência humana, a perspectiva ontológica de educação é negada, invertida ou direcionada ao desconhecido para não se concretizar plenamente, sob o risco de desestabilizar ainda mais o capital. A formação humana vai, portanto, sendo deformada, fragmentada, esfacelada, mecanizada e coisificada. Para Marx (2008, p. 47), “[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais”.

Desta maneira, os elementos e mecanismos ideológicos se configuram e se apresentam na realidade de forma oculta, escamoteada, subliminar, fragmentada, distorcida, naturalizada, invertida e aparente, num contexto de violência que perpassa as relações sociais.

É também forçoso que ela seja apresentada como justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida. Para esta finalidade, devem ser *fundidas*, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “*própria natureza*”, pela qual a desigualdade, estruturalmente reforçada, seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” – livre opção econômica e “livre escolha política” segundo a terminologia de The Economist – e ainda santificada como nada menos que ditame da própria razão (MÉSZÁROS, 2011, p. 99).

A construção histórica da ideologia dominante, que faz parte da ordem sociometabólica do capital, está enraizada nos conflitos entre as classes sociais¹⁸. Tal processo é constituído a partir de condições objetivas, cuja origem está nos séculos XVII, XVIII e XIX, período histórico marcado pelo processo de constituição do “homem mercantil” e da “sociedade da mercadoria”, sustentado pela doutrina ideológica do liberalismo.

O liberalismo enquanto doutrina, formalizado a partir de fins do século XVII e constituído, plenamente, no século XVIII, só pode ser entendido como ponto de chegada do processo de amadurecimento da visão de mundo burguesa. Nada há no liberalismo que não tenha sido suscitado pela própria existência burguesa. Não há qualquer bandeira liberal que não tenha nascido das lutas da burguesia contra as forças feudais (ALVES, 2007, p. 77).

Para que seja possível compreender todo esse movimento em sua essência e captar as condições, objetivos e componentes econômicos, históricos, culturais e políticos que constituem a ideologia dominante da sociedade contemporânea, é preciso, portanto, identificar e analisar a constituição dos pré-juízos que sustentam os elementos e mecanismos ideológicos do capital na atualidade e que explicam, justificam e legitimam, aparentemente, a atual realidade violenta e desumana em que vivemos.

O desvelamento e a compreensão das contradições são os primeiros movimentos necessários para a construção de novos caminhos emancipatórios, tanto para as atividades educativas quanto para a sociedade de maneira geral.

¹⁸ Classe social é uma categoria essencial na teoria marxiana, na qual abordamos como uma característica da sociedade capitalista constituída por duas classes fundamentais a burguesia e a classe trabalhadora-proletariado com interesses antagônicos. Está relacionada à estrutura socioeconômica, papel político e aos conflitos sociais. (BOTTOMORE, 2012).

Na realidade sócio-histórica, é evidente, não há fatos isolados, apenas complexos sociais interagentes. Em consequência, o significado de tais complexos é inerentemente dinâmico, e se manifesta através dos complicados laços estruturais que os casos particulares da imediatezidade prevalente têm entre si, precisamente no interior da totalidade interativa e através dela. E, desde que os próprios complexos sociais são objetivamente estruturados desse modo, o significado real e potencial de cada caso particular só pode ser aprendido em um quadro teórico abrangente: um quadro capaz de considerar de modo pleno a dinâmica de seus deslocamentos e de suas transformações internas (MÉSZÁROS, 2011, p. 238).

No início do século XVII, originando-se na Europa e logo se expandindo para todo o mundo, constitui-se um projeto de sociedade a partir de elementos e mecanismos ideológicos que se contrapunham à ordem social vigente, cuja principal característica, naquele momento, era a submissão dos homens à hierarquia humana absoluta dos poderes dominantes representados pelas grandes monarquias e ao discurso do “atraso” societal advindo do período feudal (CHAVES, 2007).

De acordo com Locke (1983a), tratava-se de uma defesa da liberdade e da igualdade entre os homens, em que “[...] a liberdade natural do homem consiste em estar livre de qualquer poder superior na terra, e não sob a vontade ou a autoridade legislativa do homem, tendo somente a lei da natureza como regra” (p. 43). Tais são os argumentos centrais da estrutura da concepção liberal que dão sustentação à ideologia dominante atual.

Esta ideologia foi-se constituindo em meio à expansão do capitalismo, tendo como eixo central a defesa da liberdade e a igualdade entre os homens, o que para a época possuía um caráter revolucionário.

O capitalismo, em dado momento, representou – não só no plano econômico, mas também no cultural – uma extraordinária revolução na história da humanidade. Seu nascimento e explicitação implicavam a atualização de possibilidades apenas latentes na economia feudal desenvolvida, atualização que dependia, por sua vez, da dissolução e desintegração das relações feudais de produção, de suas formas de divisão do trabalho. Esse caráter objetivamente progressista do capitalismo permitia aos pensadores que se colocavam no ângulo do novo a compreensão do real como síntese de possibilidades e realidade, como totalidade concreta em constante evolução (COUTINHO, 2010, p. 25).

Começam a ser derrubadas as concepções de mundo cujas origens remontam ao feudalismo e são construídos novos princípios, elementos e mecanismos ideológicos gerais sobre a relação entre o indivíduo e a sociedade sustentados pelo liberalismo num período denominado historicamente de modernidade. O conceito principal que define o liberalismo moderno, segundo Chaves (2007), é o de liberdade na forma burguesa: “[...]”

um conceito bem mais amplo, que abrange a liberdade do indivíduo, não só na área econômica, mas também na área política e social” (p. 9). Tanto para as elites feudais quanto para a burguesia em ascensão e, mesmo para a cada vez maior classe proletária, a ideologia liberal representava na aparência os melhores princípios para todos que poderiam servir de base estruturante à nova organização societal, o capitalismo.

Na gênese do pensamento moderno burguês, a razão se torna o principal instrumento de poder ao transformar a natureza, o próprio homem e realizar a apreensão objetiva da totalidade social. O racionalismo, que visa o domínio das forças da natureza pela ciência, por meio da razão, o homem supostamente passa a ter a possibilidade de controlar não só toda a natureza, mas os outros homens.

Tais ideias, fundamentadas no princípio geral “liberdade e igualdade”, originam-se das contradições daquele contexto social e histórico dentre as quais destacamos a ascensão da burguesia. O conjunto de ideias que constituem o liberalismo é composto de elementos e mecanismos ideológicos que justificavam e legitimavam a necessidade de abertura das relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Um dos principais representantes dessa “nova ideologia” foi John Locke, um dos maiores intelectuais do liberalismo, defensor da ideia da propriedade natural dentro dos princípios do liberalismo democrático e crítico das ideias metafísicas e do inatismo, defendidas por instituições religiosas e pela monarquia, que representavam os centros das decisões econômicas e políticas da época.

Segundo Mészáros (2008, p. 42), os princípios ideológicos propostos por Locke se manifestam ainda no atual momento histórico: “[...] no final tudo se reduzia a relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista”. Esta “nova ideologia” denominada de maneira geral como liberalismo colocava como proposição primordial a negação do controle hegemônico absolutista das monarquias e da igreja e propagava a necessidade do domínio total da natureza e da vida material produtiva por todos os seres humanos.

Conforme Chaves (2007), o liberalismo é uma liberdade para o indivíduo ter o direito a “[...] não ser coagido, não obrigado a fazer, nem impedido a fazer a terceiros. Ser livre, portanto, não deve ser confundido com ‘ter condições materiais de fazer’, ‘ter recursos para fazer’, ‘ter poder de fazer’, ‘ter capacidade de fazer’ alguma coisa” (p. 11). Aparentemente, tal proposição ideológica possui elementos e mecanismos que se apresentam como algo essencial ao desenvolvimento dos seres humanos e da sociedade.

Mas, em sua essência, visa à manutenção da ordem capitalista, dos interesses burgueses que impedem o desenvolvimento pleno de toda a sociedade e, consequentemente, a formação dos seres humanos no sentido ontológico.

No sentido de defesa do liberalismo, Locke (1983a, p. 45) afirmava que “[...] seja que consideremos a razão natural, que nos diz terem os homens, uma vez nascidos, têm direito à própria preservação, e, consequentemente, à comida e à bebida e a tudo quanto a natureza lhes fornece para a subsistência”. Tal projeto ideológico legitimava a necessidade da constituição de um indivíduo livre e igual perante a natureza e a lei.

A filosofia liberal sustenta-se no princípio fundamental de que quando o indivíduo, ao se associar com outros indivíduos, passa a viver em sociedade, a liberdade torna-se o seu bem supremo e, enquanto tal, tem preponderância sobre qualquer outro bem que possa ser imaginado. [...] a liberdade é essencial para e por nos preservar um espaço privado, inviolável, que não possa ser transgredido pelos nossos semelhantes. Para o liberalismo, é imperativo, na nossa vida em sociedade, buscar a maior liberdade possível para cada indivíduo que seja compatível com igual liberdade para todos (CHAVES, 2007, p.7-8).

De acordo com a ideologia liberal na própria existência singular, o ser humano já possuía a possibilidade absoluta de construir e tomar posse, de forma individualista, de qualquer propriedade a partir das condições e capacidades já garantidas pela natureza. O ser humano é colocado como livre por natureza para realizar quaisquer ações que achar provenientes e irá se colocar ao controle de outro somente por opção individual, pois tem o poder da sua vida e o direito para realizar as decisões que achar necessárias.

Neste período, portanto, as monarquias soberanas reinavam em todas as nações do continente europeu. Libertar o indivíduo daquele controle espiritual e material que perpassava as sombras do tradicionalismo da idade média, as superstições idealistas da igreja, a hierarquia de privilégios dos monarcas absolutista e o aprisionamento à terra era um dos objetivos da nova ordem que nascia (MARX E ENGELS, 2010). Partindo da crítica desta realidade de aprisionamento do indivíduo através da imposição do poder soberano e absoluto, foram-se constituindo os ideais do liberalismo, que justificavam e legitimavam as mudanças sociais e econômicas impostas pelo modo de produção capitalista.

Assim, pautados na liberdade e igualdade, todos os homens deveriam aspirar à felicidade como um direito e o simples fato de existir já garantiria tal aspiração “[...] sem sujeitar-se à vontade ou à autoridade de outrem” (LOCKE, 1983a, p. 56). Dá-se

início a um tempo marcado por novas concepções e uma visão de mundo que, rapidamente, torna-se hegemônica. Essa elaboração ideal propagada e defendida pela burguesia, classe precursora destes elementos e mecanismos ideológicos, foi sendo apropriada pelos seres humanos, ao longo do processo histórico, como sendo a essência e a existência da superação do atraso social da idade média.

A constituição do liberalismo, paralelamente, construiu ideologicamente o indivíduo e legitimou, em seu nome, as reivindicações burguesas, alardeando as conquistas viabilizadas na luta como conquistas dessa entidade ideológica. As barreiras feudais que tolhiam o comércio foram vistas como a negação do direito de o indivíduo realizar, livremente, as trocas. As normas das corporações foram denunciadas como instrumentos que tolhiam a liberdade do indivíduo de produzir livremente (ALVES, 2007, p. 79).

Foi construído um discurso ideológico central no qual se enfatizava que todos os seres humanos têm uma “propriedade natural”, que está no próprio corpo do indivíduo, representada pelo trabalho. Dessa ótica, acreditava-se que todos os seres humanos têm em si uma propriedade igual e natural em seu estado de natureza desenvolvida pela capacidade e esforço individual a partir das condições de igualdade e liberdade. Nesse sentido, Chaves (2007), ao analisar a liberdade e os direitos individuais na visão do liberalismo, destaca um dos mecanismos que legitimam tal doutrina — a ideia do direito à propriedade.

Sem o direito à propriedade, os outros direitos ficam esvaziados. Se eu não tenho o direito de propriedade sobre o fruto de meu trabalho, fica comprometido o direito à minha integridade pessoal, à minha expressão, à minha locomoção, à minha associação com outros e à minha ação em busca da felicidade (p.18).

O proprietário não deveria mais ser o rei ou o senhor feudal, mas o próprio indivíduo, pois sua riqueza está em seu corpo, que é a própria propriedade do ser. Portanto, a propriedade natural do ser humano, associada ao direito à liberdade e à igualdade já garantida pela lei da natureza, começa a ter importância primordial no processo de legitimação da constituição dos princípios liberais burgueses. A liberdade deveria organizar e regular as ações em sociedade e que qualquer indivíduo pode realizar o que achar importante sem precisar da vontade de outra pessoa.

Sob este prisma, o indivíduo seria posto na sociedade com a capacidade e liberdade de transformar a natureza em propriedade em si, através da técnica e da ciência, por meio da empregabilidade de sua propriedade natural, ou seja, o trabalho, com base na lei da razão e do direito privado. O indivíduo, ao desenvolver esta

potencialidade representada pelo trabalho, inerente a todos os indivíduos, retiraria do estado de natureza a riqueza dos seus bens e ampliaria a riqueza de toda a sociedade. Este discurso se legitimou ao acenar com a possibilidade de que todos poderiam ampliar cada vez mais suas propriedades individuais de maneira democrática.

É uma visão de mundo que se constitui na luta contra os obstáculos feudais, postos principalmente ao desenvolvimento do comércio. O próprio termo liberalismo ganha significado em face dessa ingente necessidade de a burguesia comercial libertar-se dos entraves feudais que prejudicam a atividade mercantil (ALVES, 2007, p. 78).

Dentre os elementos e mecanismos ideológicos do liberalismo, destacamos: a liberdade individual, a afirmativa sobre a capacidade de dominação da natureza e das propriedades de todos os homens por meio da razão sem distinção social; a fonte de poder natural de ação do indivíduo advindo do trabalho; a propriedade em si como instrumento de poder; a competição para legitimar o livre arbítrio; a igualdade de todos já estabelecidos pelas forças da natureza; a liberdade como expressão de felicidade plena; a possibilidade de ampliar os bens e as propriedades individuais; a individualidade como uma virtude e a vida plena como consequência da ampliação das propriedades.

Sobre o liberalismo, Marx e Engels (2007) ressaltam que tais elementos e mecanismos se baseiam em reais interesses de classe, que, na verdade, são interesses materiais, “[...] puras autodeterminações da *‘vontade livre*, da vontade em si e para si, da vontade humana, transformando-a, desse modo, em puras determinações conceituais ideológicas e postulados morais” (p. 194). Nessa perspectiva ideológica, o homem passa a ter a necessidade, mas somente como possibilidade de ampliar suas propriedades por meio do trabalho do seu corpo e tudo aquilo que tomar posse, o que ninguém por direito poderá retirar. Se alguém retirar a propriedade de um indivíduo, estará retirando a própria vida do outro, colocando-se com todo direito em estado de guerra, já que foi com a propriedade natural individual que o ser se apropriou em forma de posse daquilo que estava disponível na natureza para todos.

A ideologia do capital, pautada na doutrina liberal, começa a se organizar e incorporar-se como hegemônica entre os homens, baseada na ideia de possibilidades de construção de um indivíduo livre e igual perante todos, com direitos naturais e capacidade racional de tomar posse de quaisquer ideias e propriedades, não devendo cumprir ordens autoritárias de outro indivíduo. Cada indivíduo pode se desenvolver

livremente de acordo com o uso de suas faculdades corporais e racionais como um cidadão.

O ser tem a capacidade e o direito de construir e controlar seu próprio desenvolvimento na sociedade, de atribuir poder de posse a tudo aquilo que fixar, principalmente, trabalho intelectual através da sua força produtiva livre. Assim, cada indivíduo é visto como livre para desenvolver e ampliar sua propriedade, retirando das reservas naturais tudo aquilo que tiver disponível, sem que ninguém o atrapalhe para isso. O fruto do trabalho do corpo torna-se um dos eixos fundamentais de justificativas para a posse privada das propriedades e do acúmulo.

Nessa perspectiva ideológica, ao considerar-se que a ação e o produto do trabalho são resultados do desenvolvimento da propriedade natural do indivíduo, justifica-se porque apenas alguns serão beneficiados e usufruirão da consequência do esforço individual, que, ao mesmo tempo, apropria-se do direito de ampliar suas posses. De acordo com Locke (1983a), na defesa do liberalismo, aquele indivíduo que toma posse de qualquer propriedade, que está disponível na natureza pelo trabalho, faz aumentar o desenvolvimento comum da sociedade.

Desse modo, o indivíduo, ao colocar trabalho na natureza e daí retirar riquezas ao dispor de suas forças e habilidades individuais, toma posse do direito natural de produzir e acumular propriedades numa quantidade cada vez maior que faz aumentar nas mesmas proporções o desenvolvimento da sociedade. Procedimento realizado em detrimento de outro indivíduo que talvez não o faça, por falta de esforço ou incapacidade, tornando-se, assim, justificado o acúmulo de bens pela conquista individual como resultado do mérito e do talento. Ao adquirir o que está disponível na natureza, mesmo de forma excedente e justificado pelo seu esforço individual, o homem, a cada conquista, torna-se mais virtuoso e diferente, o que acaba contribuindo ainda mais com a reserva comum da humanidade (LOCKE, 1983a).

Legitima-se, neste sentido, a ampliação da propriedade natural por meio do esforço individual, dos bens particulares como reserva comum da humanidade e o acúmulo de propriedades a cada oportunidade. Alimenta-se, então, a falsa ideia de que, quanto mais propriedade o indivíduo adquire, mais desenvolve seu direito aos bens, à vida e à liberdade, pois o próprio indivíduo é colocado ideologicamente com as condições e a capacidade de construir suas oportunidades e seu próprio caminho

independente da totalidade social, somente por sua capacidade individual inerente à lei da natureza e da razão.

Percebe-se que, no decorrer da história, esses elementos e mecanismos ideológicos que constituem o liberalismo foram sendo internalizados por todos, principalmente no atual momento histórico, movimento essencial para a manutenção do sistema do capital.

O liberalismo, enquanto visão de mundo, impregnou todos os campos de atividade da burguesia e todas as ações burguesas. Como não poderia deixar de ocorrer, também a educação sofreu o influxo dessa visão de mundo. Enquanto doutrina, o liberalismo deve ser visto como a expressão mais desenvolvida da visão de mundo burguesa (ALVES, 2007, p. 79).

Na essência, a partir desse discurso ideológico, construído historicamente, concluiu Mészáros (2011, p.98): “[...] as oportunidades de vida dos indivíduos, sob tal sistema, são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente *situados na estrutura hierárquica de comando do capital*”. Na aparência, o indivíduo, independente da historicidade e da totalidade por meio de sua capacidade intelectual ou pelo esforço do trabalho manual, pode tomar posse do direito de apropriar-se da maior parte das propriedades existentes no meio natural e dos meios sociais.

O liberalismo é, pois, a grande teoria ideológica que traz consigo variados elementos e mecanismos que explicam, justificam, legitimam, manipulam, distorcem a realidade concreta social, econômica, política e cultural atual marcada pelos interesses da classe social hegemônica.

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Dilacerou impiedosamente os variados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, e não deixou subsistir de homem para homem outro vínculo que não o interesse nu e cru, o insensível "pagamento em dinheiro". Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e, no lugar das inúmeras liberdades já reconhecidas e duramente conquistadas, colocou a liberdade de comércio sem escrúpulos. Numa palavra, no lugar da exploração mascarada por ilusões políticas e religiosas, colocou a exploração aberta, despudorada, direita e árida (MARX e ENGELS, 2010, p. 42).

Nesse caso, o indivíduo, em sua aparência, é um trabalhador livre, autônomo, competitivo e igual a todos no seu estado de natureza. Mas, em sua essência, não é livre, à medida que pertence a uma sociedade dirigida e organizada pela suposta "mão invisível do mercado", direcionada pela ideologia do capital (CHAVES, 2007). O corpo ideológico do liberalismo é, portanto, o próprio processo que propicia a base para a

legitimação dos componentes e princípios do sistema do capital para a formação do homem mercantil contemporâneo em uma sociedade da mercadoria. “Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Nessa perspectiva, a ideologia do sistema do capital ao incorporar a teoria liberal legitima que, por meio do esforço individualista e da ação do trabalho manual ou intelectual em meio às possibilidades, o indivíduo justifica seus bens, a liberdade, a felicidade e a própria vida. Mas, como nos diz Marx (2010a, p. 83), no contexto do modo de produção capitalista, “[...] o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só se sente como animal. O animal se torna humano; e o humano, animal”.

Logo, a ideologia do sistema do capital propaga o discurso de que todos os seres humanos são supostamente colocados como possuidores dos direitos e privilégios de usufruírem das maiores riquezas produzidas pela sociedade. Para a classe dominante, aquele que não consegue atingir tal suposta felicidade proposta pela ideologia burguesa, não consegue em razão de incapacidade individual, empreendedora, pela falta de mérito, comprometimento e talento. “No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente *democrático* e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível” (MÉSZÁROS, 2011a, p. 96).

A constituição e o desenvolvimento do liberalismo analisado até aqui se tornaram um dos ideais que estruturaram, no nosso entendimento, a ideologia do sistema do capital. Proposições que naturalizam as relações sociais injustas negam o processo de humanização, a plena liberdade, a historicidade, utilizando dos conhecimentos e de toda a riqueza material e cultural humana, por poucos em detrimento de muitos, e distanciam a possibilidade real de construirmos uma perspectiva ontológica de educação. Como diz MéSZáros (2008, p. 45), “[...] apenas a mais consciente das ações coletivas poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação”.

Portanto, é necessário entender, na atualidade, como são os princípios, as características e as relações entre indivíduo/sociedade no contexto socioeconômico do sistema do capital, bem como compreender e construir novos pores teleológicos,

desvelar os discursos, as contradições e os interesses que hoje constituem a realidade social. Analisar como essa conjuntura afeta a educação escolar é uma necessidade ontológica.

1.3.2. Princípios e características estruturais da ideologia do sistema do capital e o processo de alienação

Na sociedade contemporânea, defrontamo-nos com a complexificação dos elementos e mecanismos ideológicos, cuja origem e desenvolvimento analisamos no tópico anterior, pois “[...] apagam todas as diferenças históricas e veem a sociedade burguesa em todas as formas de sociedade” (MARX, 2013, p. 58). Como vimos, tais elementos e mecanismos são formas, determinações, princípios e características históricas presentes na essência do sistema sociometabólico do capital. Para Mészáros (2008a, p.53), esse sistema social “[...] torna-se uma total mistificação ideológica à medida que os *resultados parciais* se transformam numa teoria geral, reivindicando para si *validade universal*, ao mesmo tempo também que a dimensão histórica é eliminada do panorama”.

Para compreendermos as complexas interações e pressupostos que constituem a ideologia do sistema do capital, torna-se uma necessidade partimos da análise dos princípios e características da sociedade burguesa.

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos se edificou, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte que nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. Por outro lado, os indícios de formas superiores nas espécies animais inferiores só podem ser compreendidos quando a própria forma superior já é conhecida. Do mesmo modo, a economia burguesa fornece a chave da economia antiga etc (MARX, 2011, p. 58).

A atual estrutura socioeconômica, denominada de uma sociedade essencialmente produtora de mercadoria¹⁹, mesmo com o grande avanço e desenvolvimento tecnológico

¹⁹ Categoria entendida como objeto social produto do trabalho humano, desenvolvida na produção burguesa constituída por valor de uso com predominância do valor de troca, reflete aos homens os caracteres e propriedades sociais e as relações objetivas da vida material produtiva. Apresentam-se

que propiciou para a sociedade e o distanciamento das relações eminentemente naturais, continua cada vez mais desigual e aprofundando os problemas sociais. “Por isso, ao mesmo tempo em que elabora um conhecimento objetivo de aspectos essenciais da realidade, tende a deformar, ideologicamente, várias categorias desse processo” (COUTINHO, 2010, p.29). Podemos dizer que, nos dias atuais, há um maior distanciamento do sentido ontológico de formação humana em todas as atividades educativas. “A teoria do conhecimento burguesa resolve a questão por meio de uma pura interpretação idealista de todos os fenômenos sociais, com o que desaparece mais ou menos inteiramente, como é óbvio, o caráter ontológico do ser social” (LUKÁCS, 2012, p. 406).

Um sistema que gera muita riqueza para a classe dominante, porém dadas suas contradições, produz pobreza, desigualdade, injustiça, violência e desumanização. Gera muita riqueza material, espiritual e desenvolvimento tecnológico, mas não para todos.

O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

De acordo com Mészáros (2011), o sistema do capital, por se efetivar a partir do princípio essencial da constituição do ser humano e da sociedade, o trabalho, sujeita à sua lógica e ao seu controle, desde as mais simples e até as mais complexas dimensões da vida humana.

Ao contrário da mitologia apologética de seus ideólogos, o modo de operação do sistema do capital é a *exceção* e não a *regra*, no que diz respeito ao intercâmbio produtivo dos seres humanos com a natureza e entre si. O capital não é simplesmente uma “entidade material” – também não é um mecanismo racionalmente controlável, como querem fazer crer os apologistas do supostamente neutro mecanismo de mercado – mas é, *em última análise, uma forma incontrolável de controle sociometabólico*. [...] no curso histórico até o presente, de *longe a mais* poderosa – estrutura “*totalizadora*” de controle à qual tudo mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “*viabilidade produtiva*” ou parecer, caso não consiga se adaptar (p. 96).

Como complexo social, o sistema do capital é colocado ideologicamente pela classe dominante na aparência como o tipo de relação universal socioeconômica mais desenvolvida e como única forma de desenvolvimento pleno de toda a humanidade

aparentemente como coisas “fantasmagóricas”, mas na essência útil as necessidades e interesses do capital, onde os produtores ficam a margem do processo e do produto (MARX, 2013).

(MARX E ENGELS, 2010). Mas, na essência, vai cada vez mais se configurando materialmente como uma sociedade exploradora, violenta, desigual, injusta e excludente, que leva à desumanização. “Naturalmente, do ponto de vista da autopercepção eternizante do capital, a relação do presente, tanto com o passado como com o futuro, deve ser deliberadamente deturpada” (MÉSZÁROS, 2011, p. 605).

Marx e Engels (2007, p. 94) destacam que “[...] em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida físico”. Logo, a ideologia do capital se constitui e é constituída pela estrutura e dinâmica socioeconômica, apresentando-se sob a forma de um ideal da classe burguesa que, ao ocultar as contradições, inverte e distorce o real em detrimento dos interesses particulares.

[...] em nossa sociedade tudo está impregnado de ideologia, quer a percebemos, quer não. Além disso, em nossa cultura liberal-conservadora, o sistema ideológico socialmente estabelecido e dominante funciona de modo a apresentar – ou desvirtuar” – suas próprias regras de seletividade, preconceito, discriminação e até distorção sistemática como “normalidade” e “objetividade” e “imparcialidade científica” (MÉSZÁROS, 2012, p. 57).

O motor dessa dinâmica é a contradição entre capital e trabalho constituído, em síntese, pelas lutas de classe, as relações de poder, a mais-valia e o trabalho assalariado e o eixo deste circuito é a produção e circulação de mercadorias e dinheiro que se estabelecem na realidade concreta entre trabalhadores de um lado, proprietários somente da própria força de trabalho, e os capitalistas, donos dos meios de produção. “Os produtores são radicalmente *separados* do material e dos instrumentos de sua atividade, tornando-lhes impossível produzir para o seu próprio uso, já que nem sequer parcialmente estão no controle do próprio processo de produção” (MÉSZÁROS, 2011, p. 624). Temos, portanto, uma totalidade que constitui os princípios da ideologia do capital, fundada na dominação de classe, produção de mercadorias, na propriedade privada dos meios de produção, na divisão do trabalho, na exploração do homem pelo homem, na desigualdade social, no fetichismo da mercadoria, na supervalorização do dinheiro, na intensificação da mais-valia, no consumismo e na busca incessante pelo lucro (MARX, 2013).

Os conflitos de interesses entre as classes sociais e as modificações na estruturação e dinâmica da produção, circulação, distribuição e consumo articulado a reestruturas na divisão social do trabalho resultaram nessas novas configurações,

princípios e características que passaram a permear as condições materiais e não materiais da produção da vida social. “A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez mais do que estabelecer novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das que existiram” (MARX e ENGELS, 2010, p. 40).

Desse modo, mesmo no capitalismo contemporâneo, a ideologia do capital se efetiva ainda sob a forma de luta de classes, entendendo como classe social um conjunto de pessoas ou grupos que têm uma determinada concepção ideológica de mundo que cumpre determinada função dentro do modo geral da produção socioeconômica.

Temos em mente, quanto a isso, sobretudo, dois complexos que diferenciam com nitidez a sociedade originalmente unitária: a divisão entre trabalho intelectual e trabalho braçal e a divisão entre cidade e campo, que, no entanto, ininterruptamente se entrecruzam com o surgimento de classes e antagonismos de classes (LUKÁCS, 2013, p. 179).

A classe dominante, ao deter o capital e os meios de produção, detém o poder de direção material e intelectual da estrutura (econômica) e da superestrutura²⁰ (ideológica, jurídica e política), utilizando-se desse poder para a conservação e ampliação de seus interesses e concepções. “As relações de produção burguesas são a última forma antagonica do processo de produção social; antagonica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos” (MARX, 2008, p. 48). A liberdade dos capitalistas advém da exploração, aprisionamento e empobrecimento da classe trabalhadora, em que as formas e determinações para o desenvolvimento do gênero e da individualidade humana na essência são mistificados, ideologicamente, a serviço da justificativa da positividade do capital.

As classes do sistema do capital lutam por projetos antagonicos de hegemonia material e intelectual, pois têm interesses bastante diferentes. Mas cabe ressaltar que, em nome da propagação do capital, as formas burguesas se apropriam de alguns interesses recíprocos para facilitar determinados encaminhamentos ideológicos de interesse unilateral. Segundo Lukács (2013 p. 185), “[...] uma classe só existe socialmente em interação prática com as demais classes da formação em que se

²⁰ A estrutura são as relações materiais da base econômica e a superestrutura condiciona a existência e as formas do estado e da consciência social que inclui as relações não materiais. Um movimento histórico, desigual e não autônomo. A organização social nasce na estrutura que constitui, fundamenta e determina as condições da superestrutura para além das percepções deterministas e economicistas pensadas na lógica formal (BOTOMORE, 2012).

encontra. Não pode haver nada mais falso, portanto, do que considerar relações de classe bem determinadas isoladas dessa posição que ocupam na respectiva totalidade”. Nesse contexto, ambas as classes se distanciam do caráter ontológico estabelecido na relação entre ser social e sociedade.

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma autoalienação humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa autoalienação humana, sabe que a alienação é *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana (MARX, 2011a, p. 48).

Essa conjuntura exacerba, na atualidade, uma das contradições motores da história que coloca em movimento a realidade, as forças produtivas e as relações de produção²¹. Nessa dinâmica contraditória que resulta na atual organização societal, a produção do capital, destacamos uns dos princípios fundamentais da ideologia burguesa: a mais-valia, o dinheiro e o fetichismo da mercadoria. A questão da mais-valia é uma das categorias primordiais dentre dos princípios da ideologia do sistema do capital. Advinda da intensificação da exploração do homem pelo homem, a mais-valia também chamada de mais-valor ou sobretrabalho se constitui no processo de produção de mercadorias como criação de valor excedente que torna como forma de lucro, no qual o trabalhador produz e recebe o mínimo para sobrevivência transformado em salário²².

Para Marx (2011, p. 270) “[...] o pôr do trabalho excedente é a condição necessária para o crescimento do valor ou para a valorização do capital”. Entende-se por mais-valor a exploração do homem pelo homem por meio do trabalho no processo de produção de excedente de mercadorias não paga ao trabalhador e a apropriação privada desse resultado pelo capitalista como capital.

O caráter fetichista da mercadoria, por sua vez, é considerado por Marx (2013, p.147) “[...] apenas uma relação social determinada entre os próprios homens que aqui assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. A mercadoria como produto do trabalho com preponderância do valor de troca ideologicamente ganha vida própria, autônoma e sobrenatural na produção, distribuição, circulação e consumo.

²¹ As forças produtivas estão relacionadas aos meios de produção, à força de trabalho e as relações de produção são constituídas pela propriedade econômica das forças produtivas (MARX, 2008).

²² De acordo com Marx (2012, p.33), “o salário é a soma em dinheiro que o capitalista paga por um determinado tempo de trabalho ou pela prestação de um determinado trabalho”. Um valor troca para o trabalhador que vende a disposição de sua força de trabalho como mercadoria e como valor útil para o capitalista que a compra com o valor menor que o trabalhador cria com o intuito de extrair o excedente pela exploração.

Esse caráter coisifica, mecaniza e encoberta as relações sociais, a historicidade e a totalidade do processo violento no qual se efetiva a mercadoria. Além disso, o fetichismo atribui uma supervalorização das mercadorias em detrimento a vida social e oculta o processo de exploração do trabalho para a produção de mercadorias, que é onde se origina todo o processo de desumanização (MÉSZÁROS, 2011).

O dinheiro, forma material do fetichismo da mercadoria, é “[...] o representante material universal da riqueza” (MARX, 2011, p. 164). Está oculto pela ideologia o fato de que o dinheiro é, na realidade, uma construção social e violenta contra o desenvolvimento da sociedade e do ser social no sentido ontológico, uma mercadoria que possui valor de troca universal e submete uma grande parte das relações sociais como as premissas que o constituem uma das expressões máximas do fetichismo da mercadoria. O dinheiro, como produto das relações sociais, na realidade, não possui vida própria como aparentam os discursos ideológicos do mercado financeiro e nem produz a felicidade plena.

Portanto, a ideologia do sistema do capital se efetiva como hegemônica dentro da totalidade social, composta por elementos e mecanismos da concepção liberal de mercado e possui como eixo central a cisão entre capital e trabalho. Dessa forma, desenvolvem-se características violentas como o individualismo, a competitividade, a discriminação, a desigualdade. Características da “sociedade da mercadoria” que se estabelecem cada vez mais na forma de universalidade.

Vivemos sob condições de uma desumanizante alienação e de uma subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência (muitas vezes também caracterizado como reificação) porque o capital não pode exercer suas funções sociais metabólicas de ampla reprodução de nenhum outro modo. Mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis da nossa existência individual e social (MÉSZÁROS, 2008, p. 59).

Conforme Marx (2010), nesta estrutura societal, o trabalho e a vida produtiva aparecem ao homem apenas como meio para a satisfação de uma carência, a necessidade de manutenção da subsistência. O trabalho passa a ser difundido ideologicamente como sinônimo de emprego, forma natural e aparente de liberdade, com a única função de sobrevivência, uma capacidade e forma natural de criação de novas possibilidades para o desenvolvimento de si e da sociedade considerada como propriedade mercadológica de cada pessoa.

Podemos ver, claramente, como se dá o processo de desumanização a partir desses princípios e características da ideologia do sistema do capital na atualidade.

Sob o comando do capital, o sujeito que trabalha não mais pode considerar as condições de sua produção e reprodução como *sua própria propriedade*. Elas não mais são os pressupostos naturais do seu *eu* como constitutivos da “extensão externa de seu corpo”. Ao contrário, elas agora pertencem a um “ser estranho” reificado que confronta os produtos com suas próprias demandas e os subjugam aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao status desumanizado de uma “mera condição material de produção”. O ter domina o ser em todas as esferas da vida. Ao mesmo tempo, o eu dos sujeitos produtivos é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho à medida que eles são subjugados às exigências brutalizantes do processo de trabalho capitalista (MÉSZÁROS, 2011, p. 611).

Nesse movimento, o trabalhador converte-se em mercadoria e a atividade produtiva do ser humano se vê externa a si num processo denominado de alienação. “Estranha ao homem a natureza, e o homem de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero humano” (MARX, 2010, p. 84). O trabalho alienado separa o produtor do processo e do produto do próprio trabalho no qual passa a não pertencer ao trabalhador, mas ao proprietário das forças produtivas direcionado para o mercado controlado pelo processo “sociometabólico do capital”. Aquele que detém o capital, que não participa da produção e sobre o produto, obtém as melhores condições de apropriar os meios e os produtos mais desenvolvidos e complexos que a sociedade construiu historicamente.

Portanto, a alienação caracteriza-se por um estranhamento do trabalhador em relação à objetivação, tanto no processo como no produto de seu trabalho.

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem-valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX, 2010, p. 82).

Conforme Mézáros (2011), a raiz da alienação é a exploração do ser humano articulada à propriedade privada dos meios de produção e da força de trabalho pertencente ao capitalista. A vida genérica torna-se estranha, ou seja, a própria essência humana torna-se capital, um mero meio pragmático de sobrevivência. “A forma capitalista de apropriação dos resultados do trabalho faz com que, tanto a apropriação

quanto a objetivação, em vez de humanizarem a vida do trabalhador, alienem-no da riqueza material e não material” (DUARTE, 2013, p.73). Logo, o trabalho alienado, como um dos princípios da ideologia do sistema do capital, mecaniza, coisifica, limita, esvazia e empobrece o desenvolvimento do gênero e da individualidade humana, intensificando as condições desumanas nas quais sobrevive a maioria das pessoas.

A ideologia dominante requer a ajuda de instituições sociais, políticas e culturais para se reproduzir e se legitimar em todos os níveis da vida social, aparentemente, como objetivos “neutros”, que visam o desenvolvimento do indivíduo para a vida em sociedade (SAVIANI, 2012b). A educação escolar como atividade humana que possui a potencialidade de desenvolver a formação humana no sentido da humanização, de construir a crítica do real e de desvelar essas contradições que permeiam a totalidade social, muitas vezes é utilizada aos propósitos ideológicos do capital com a função de explicar, justificar, reproduzir e conservar essa atual realidade violenta. Além disso, é utilizada como meio de amenizar os conflitos sociais e dificultar a construção de novos caminhos e sentidos para um trabalho educativo para além do capital.

De acordo com Marx e Engels (2010, p. 43), “[...] a burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações econômicas, portanto todo o conjunto das relações sociais”. Assim, novas configurações e finalidades são estabelecidas, manipuladas e controladas na educação escolar, direcionadas pela ideologia do capital, tanto para os alunos quanto aos professores. Nisso se revela claramente a dicotomia que existe entre uma formação para os dominantes e uma formação para os dominados.

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa dos princípios reproduzidos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reproduzidas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

Para Duarte (2013), “[...] a escola foi-se universalizando; a burguesia e seus aliados colocaram em ação mecanismos que aproximaram as atividades educativas escolares das formas mais alienantes que a vida cotidiana assumiu na sociedade capitalista”. Desse modo, a ideologia do sistema do capital implica na escola e para se

reproduzir utiliza e torna as necessidades do capital como se fossem de todos os seres sociais que compõem a sociedade.

Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital. Tempo para a formação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o cumprimento de funções sociais, para relações sociais, para o livre jogo das forças vitais físicas e intelectuais, mesmo o tempo livre do domingo – e até mesmo no país do sabatismo – é pura futilidade (MARX, 2013, p. 337).

Nessa sociedade, a escola realiza, por vezes, uma função distorcida e objetiva, uma formação empobrecida, caracterizada pela busca de resultados rápidos visando à preparação mínima da força de trabalho para o mercado e, ao mesmo tempo, contraditoriamente, objetiva também um certo tipo de acolhimento social que busca minimizar os graves problemas sociais enfrentados pela classe trabalhadora, inclusive a pobreza, ou ainda valendo-se de determinados mecanismos ideológicos violentos como as provas estandarizadas (LIBÂNEO, 2012).

Na atualidade, conforme Duarte (2012), essa forma de educação acaba por contribuir na intensificação da exploração do trabalho, cada vez mais violenta, arbitrária e imediatista. Mészáros (2008, p. 45) destaca que “[...] uma das funções principais da educação formal, nas nossas sociedades, é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”. Tal contexto nos leva a perder cada vez mais o sentido e o significado do trabalho e da educação como criação e emancipação humanas, porém, na contradição, são estes princípios e características da ideologia do sistema do capital que nos levam à construção de novos caminhos.

Nessas condições, a escola tende a aprofundar a separação entre trabalho manual e intelectual, estabelecendo uma formação para o comando e outra para a execução. Uma educação escolar dualista que oferece uma formação intelectual para os filhos da burguesia e um treinamento manual para os filhos da classe trabalhadora.

Dia após dia, torna-se assim mais claro que as relações de produção nas quais a burguesia se move não têm um caráter uno, simples, mas um caráter dúplice; que, nas mesmas relações em que se produz a riqueza, também se produz a miséria; que, nas mesmas relações em que há desenvolvimento das forças produtivas, há uma força produtora de repressão; que essas relações só produzem a riqueza burguesa, ou seja: a riqueza da classe burguesa, destruindo continuamente a riqueza dos membros integrantes dessa classe e produzindo um proletariado sempre crescente (MARX, 2009, p. 139).

Os conhecimentos que são ensinados aos trabalhadores são trabalhados, na maioria das vezes, de maneira restrita e particular, objetivando a reprodução do capital e a manutenção da hegemonia dominante.

A consumação da ascendência histórica do capital intensifica, até o ponto de ruptura, uma das contradições básicas do sistema: a que existe entre a sempre crescente socialização da produção (em direção à plena globalização) e seu controle hierárquico restritivo por diferentes tipos de personificações do capital. A irrevogável extrapolação do capital no plano das condições elementares da reprodução sociometabólica é a consequência inevitável desta contradição (MÉSZÁROS, 2011, p. 256).

Para Saviani (2012b), os trabalhadores, na ideologia do capital, têm que ter o mínimo de instrução, mas apenas o necessário para participarem da produção e reprodução dessa sociedade, inseridos no processo de produção pautado pelo individualismo, utilitarismo e competitividade. Uma das principais contradições da educação escolar, na atualidade, é a afirmação da escola como instituição necessária e, ao mesmo tempo, a negação do conhecimento desenvolvido e complexo que poderia verdadeiramente desenvolver o potencial humano. Contradição que acaba por negar a especificidade, a centralidade e a função social da educação escolar.

A educação escolar tornou-se uma importante ferramenta da ideologia do sistema do capital para direcionar e controlar a formação humana, a sensibilidade do real e a consciência de uma grande parte da sociedade.

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? Será o conhecimento o elemento necessário para transformar em realidade ideal da emancipação humana, em conjunto com uma firme determinação e dedicação dos indivíduos para alcançar, de maneira bem-sucedida, a autoemancipação da humanidade, apesar de todas as adversidades, ou será, pelo contrário, a adoção pelos indivíduos, em particular, de modos de comportamentos que apenas favorecem a concretização dos objetivos reificados do capital? (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Numa síntese, diante de tudo o que foi exposto neste capítulo, podemos afirmar que a educação escolar é produto e, ao mesmo tempo, produtora de mecanismos e elementos ideológicos, mas traz em si contradições que podem levar ao conhecimento e a uma formação no sentido da humanização e daí a importância do desvelamento desses mesmos mecanismos como a construção de novos caminhos. A educação escolar é, portanto, espaço onde podemos criar formas de luta contra-hegemônica.

Conforme Mészáros (2011), torna-se uma necessidade essencial construirmos um processo de formação e emancipação voltado a uma nova ordem social, pois, a ideologia do sistema do capital, atualmente configurada de forma subliminar na realidade concreta, intensifica a violência da exploração do trabalho na direção do processo de desumanização.

Que a emancipação da classe trabalhadora tem de ser conquistada pela própria classe trabalhadora; Que a luta pela emancipação da classe trabalhadora significa não a luta por privilégios e monopólios, mas por iguais direitos e deveres e pela abolição de todo domínio de classe; que a sujeição econômica do homem que trabalha para o monopolizador dos meios de trabalho, isto é, das fontes de vida, repousa no âmago da servidão em todas as suas formas, de toda miséria social, degradação mental e dependência política; Que a emancipação do trabalho não é uma emancipação local, nem nacional, mas um problema social que abrange todos os países em que existe a sociedade moderna e depende, para sua solução, da confluência prática e teórica de todos os países avançados (MARX, 2012, p. 79-80).

A particularidade da totalidade que elegemos dentro da educação escolar e que para nós revela, de forma mais evidente, as relações, as contradições, os elementos e os mecanismos violentos e ideológicos do sistema do capital nas condições históricas atuais é o currículo. Consideramos essa particularidade um instrumento da prática social que sintetiza e organiza a função social e os objetivos da escola; no atual momento histórico trabalha-se diretamente na organização e elaboração da cultura humana, que se tornou determinante no trabalho do professor, ou seja, no ensino.

CAPÍTULO II

CURRÍCULO ESCOLAR, ENSINO E VIOLÊNCIA SUBLIMINAR

Neste capítulo, a partir da perspectiva ontológica de educação apresentada, no capítulo anterior, pretendemos discutir o objeto nuclear desta pesquisa — o currículo escolar. Em nossa análise, buscamos apreender a estrutura e a dinâmica da organização e funcionamento desse instrumento cultural, pedagógico e político, constituído, historicamente, no âmbito da educação escolar, nas contradições do sistema do capital. Consideramos o currículo como o principal instrumento norteador do trabalho educativo escolar e, atualmente, uma importante temática nas discussões sobre a escola, no campo das políticas públicas, da formação de professores, da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino e aprendizagem.

A origem do currículo como instrumento da prática social efetivado através do ensino pela mediação do trabalho docente coincide com a construção histórica do modo de produção capitalista e da educação escolar. Nesse contexto de lutas de classes e de relações de poder, determinados componentes e mecanismos ideológicos compõem este instrumento articulado às relações sociais de produção material e não material, definindo a constituição e propagação de elementos de um tipo de violência escamoteada contra o processo de humanização que denominamos de *violência subliminar*.

No primeiro item, destacaremos a discussão da cultura e da ciência, no contexto do campo do currículo escolar, como elementos ontológicos constituintes do gênero e da individualidade humana, essenciais no desenvolvimento da produção material e não material da vida social. Entende-se que, desde o surgimento da modernidade e a consolidação do modo de produção capitalista, tem se intensificado a utilização e controle funcional desses elementos pelo sistema do capital, provocando a ampliação das contradições, no processo de formação humana, inclusive no âmbito escolar.

No segundo item, explicitaremos a articulação entre currículo, ensino e trabalho docente, destacando o ensino como um dos elementos ontológicos essencial na contribuição com a formação e desenvolvimento humano. Buscamos os conceitos de currículo, ensino e trabalho docente com base na perspectiva ontológica de educação na tentativa de melhor compreender os pressupostos que contribuem com a reprodução dos

ditames ideológicos do capital, no âmbito escolar, e as contradições na construção de novos caminhos para além de uma sociedade da mercadoria, de uma educação mercadológica e da formação de um ser humano mercantil.

No terceiro item do capítulo, com base na compreensão das relações e contradições entre diferentes ideias pedagógicas constituídas historicamente, analisamos os princípios, características, contradições e aspectos filosóficos, pedagógicos e ideopolíticos que constituem uma configuração e uma dinâmica curricular denominada de currículo fetiche. No quarto item, aprofundamos a análise sobre a perspectiva do currículo fetiche, destacando as duas categorias fundamentais que o constituem, no nosso entendimento: o relativismo cultural intersubjetivo e a propriedade intelectual. No último item deste capítulo, concluímos nossa análise do currículo escolar, apresentando o conceito de violência subliminar, a articulação com a ideologia e a identificação e análise de elementos que contribuem com a materialização do currículo fetiche.

2.1. Cultura, ciência e currículo à luz da ontologia do ser social

A história das produções materiais e não materiais construídas, no processo dialético entre apropriação e objetivação, colaboram, efetivamente, no desenvolvimento de variados elementos ontológicos e criação de diversas ferramentas e instrumentos que influenciam na formação e complexificação do gênero e da individualidade humana. O advento do capitalismo e da modernidade, na contradição, colaboraram com esses desenvolvimentos e criações, principalmente, ao propiciar um grande, rápido e contínuo afastamento das barreiras naturais, um maior domínio sobre a natureza, a criação de novos saberes objetivos, a ampliação das características sociais sobre os objetos, aprofundamento da consciência sobre os fenômenos sociais, o aumento expressivo da tecnológica, da complexificação das relações sociais e maior dependência dos seres humanos nas produções socioeconômicas.

Segundo Marx (2011, p.40), “[...] quanto mais fundo voltamos na história, mais o indivíduo, e por isso também, o indivíduo que produz, aparece como dependente, como membro de um todo maior”. Os seres humanos criam os produtos materiais e não materiais somente articulados à totalidade socioeconômica, os quais implicam na essência e existência do ser social, nas relações da produção material da vida social e na construção de determinadas ideologias.

As perguntas que os processos econômicos suscitam na transformação dinâmica das formações, cujas respostas levam os homens singulares a se formarem e desenvolverem tanto como seres genéricos quanto como individualidades, de fato têm a base de sua realidade última nas objetividades economicamente determinadas da sua respectiva atualidade, mas ultrapassam, ininterruptamente, essa imediatidade justamente no entorno social do ser, sobretudo naquele que está baseado na divisão social do trabalho (LUKÁCS, 2013, p. 534).

Pela mediação do trabalho, as produções são construídas na elaboração e apropriação de conhecimentos sobre objetos presentes na natureza e em fenômenos sociais. As propriedades dos objetos são apropriadas pelos seres humanos e, ao sofrerem objetivações, passam a ser denominados de instrumentos com novas funções e objetivos sociais. De acordo com Duarte (2013, p. 29), “[...] nessa perspectiva, pode-se dizer que foi a produção de instrumentos que fez surgir algo que, até então, não existia: a relação entre sujeito e objeto”. Percebemos, no sentido ontológico, que é, nesta relação processual dialética entre o sujeito e o objeto, produção material e não material e, apropriação e objetivação efetivadas dentro do contexto socioeconômico pela mediação do trabalho, que o ser humano começa a criar, elaborar, organizar e estabelecer novos pôres teleológicos, ideologias, a sociabilidade, a educação e a cultura.

Nesse processo que envolve o desenvolvimento humano, no sentido da humanização, passamos a destacar a questão da cultura. Conforme Gramsci (1991), a cultura emerge a partir do trabalho nas relações complexas da vida econômica, considerada como um dos elementos ontológicos primordiais da formação e do desenvolvimento humano e na luta contra-hegemônica dentro da educação escolar.

O que caracteriza essa peculiaridade é a relação entre objetivação e apropriação, que se efetiva já nas formas mais elementares de relacionamento do ser humano com a natureza, já no primeiro ato histórico de produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e de criação, nessa produção, de necessidades qualitativamente novas (DUARTE, 2013, p. 35).

A constituição da cultura humana se estabelece a partir da produção dos meios de satisfação de necessidades humanas coletivas e individuais e se desenvolve na intensificação da vida material produtiva. Logo, “[...] praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o ser corpo inorgânico, tanto na medida em que ela é o objeto/matéria e o instrumento de sua atividade vital” (MARX, 2010, p. 84). No sentido ontológico, a cultura envolve a construção de conhecimentos sobre a natureza orgânica e inorgânica que compõem os

instrumentos para o processo de execução do trabalho, conseqüentemente, das relações sociais.

Segundo Lukács (2013, p. 155), “[...] o homem se tornou homem, exatamente nessa luta, por meio dessa luta contra a própria constituição naturalmente dada, e que o seu desenvolvimento ulterior, o seu aperfeiçoamento, só pode seguir se realizando por esse caminho e com esses meios”. A cultura como produto das objetivações é constituída a partir do momento em que os seres humanos começam a realizar transformações elementares na natureza naquilo que necessitam para sobreviver e reproduzir o gênero e a individualidade, transformando e adequando o meio natural em determinadas necessidades das atividades humanas (ENGELS, 2009).

Os conhecimentos, os valores, a ética e os costumes passam a ser fenômenos sociais produtos históricos das ações humanas as quais compõem a cultura. Segundo Marx (2010, p. 128), “[...] como tudo o que é natural tem de *começar*, o *homem* tem como seu ato de gênese a *história*, que é, porém, para ele, uma [história] sabida e, por isso, enquanto ato de gênese com consciência, é ato de gênese que se suprassume. “A história é a verdadeira história natural do homem”. Percebe-se, portanto, que é na produção histórica da socialidade que o ser humano constitui e desenvolve a cultura, considerada como um conjunto de produtos não materiais das atividades humanas, instituídas no processo da práxis, manifestando-se somente articulada à produção material da prática social.

A produção da cultura não se limita somente à relação direta com a natureza ou se apresenta isolada das relações sociais, mas se amplia e torna-se mais complexa nas produções entre os homens e é composta por toda riqueza material e não material já construída historicamente. Os saberes objetivos que compõem a cultura são incorporados à prática social e utilizados de forma consciente na construção da sociabilidade e no desenvolvimento da coletividade. “Ocorre que não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico, senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio do trabalho” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.22).

A dinâmica sociocultural coincide com a constituição da prática social, da gênese da formação humana, das contradições que compõem e movem a realidade e, a totalidade social, pois, “[...] o homem é um ser que responde, a quem o processo

objetivo faz perguntas” (LUKÁCS, 2013, p. 518). É nessa relação entre o natural e o social, o sujeito e o objeto, a objetividade e a subjetividade, o singular e o plural que a cultura humana é produzida. Forma um conjunto de conhecimentos/saberes e valores que se manifestam na história como produtos das atividades humanas e patrimônio da humanidade.

Segundo Lukács (2012, p. 287), “[...] as formas de objetividade do ser social se desenvolvem à medida que a práxis social surge e se explicita a partir do ser natural, tornando-se cada vez mais claramente sociais”. Por meio da produção, apropriação e objetivação da cultura desenvolvida pela práxis, os seres humanos colocam em movimento o objeto, a realidade a qual pertencem e o próprio ser que se objetiva.

Assim, a cultura não se constitui e se manifesta no imediato da vida individual e em particularidades isoladas das relações materiais e sociais, mas articulada dialeticamente ao universal, à historicidade e à totalidade em uma realidade concreta composta por contradições.

O objeto nesse caso é, primeiramente, a produção material. Indivíduos produzindo em sociedade – por isso, o ponto de partida é, naturalmente, a produção dos indivíduos socialmente determinada. O caçador e o pescador, singulares e isolados, pelos quais começam Smith e Ricardo, pertencem às ilusões desprovidas de fantasia das robinsonadas do século XVIII, ilusões que de forma alguma expressam, como imaginam os historiadores da cultura, simplesmente uma reação ao excesso de refinamento e um retorno a uma vida natural mal-entendida (MARX, 2011, p. 39).

A cada conjunto de atividades históricas construídas em forma de saberes objetivos, que coincidem com a complexificação da socialidade e das relações sociais de produção, resultante da vida socioeconômica, a cultura humana se amplia. Os seres humanos vão se apropriando historicamente do acúmulo das atividades socioculturais condensadas de outros seres humanos de várias gerações, proporcionando transformações e saltos qualitativos tanto para a sociedade quanto para-si. Assim sendo, os produtos da cultura têm um caráter potencial para a formação da consciência, de novas faculdades mentais e do desenvolvimento da práxis como atos de humanização.

Entendemos, portanto, a cultura como natureza modificada, conjunto de atividades humanas historicamente construídas. Envolve trabalho, transformação, pôr teleológico, movimento, acúmulo de atividade, condensação de atividade humana e transferência dessa atividade pela educação transmitida e propagada socialmente de geração em geração. Significa um processo dialético entre produção, conservação e

reprodução de instrumentos, técnicas da vida produtiva, valores e normas flexíveis para a socialidade humana construída por saberes objetivos durante a historicidade dos fenômenos sociais. Um conjunto de conhecimentos sobre a produção material concreta da vida social, sendo a ciência, a arte e a filosofia, as formas de objetivações mais desenvolvidas do gênero humano, que são os produtos da atividade humana primordiais da cultura para o desenvolvimento do processo de humanização (LUKÁCS, 2013).

Ter condições reais de apropriação do patrimônio sociocultural é uma necessidade ontológica de todos os seres humanos, no sentido da democratização da sociedade. Segundo Lukács (2012, p. 348), “[...] tudo aquilo que, no trabalho e por meio do trabalho, surge de, expressamente humano, constitui a esfera do humano na qual direta ou indiretamente baseiam-se todos os valores”. Podemos afirmar que a gênese da cultura coincide com a essência, existência e a reprodução do ser social. Logo, o desenvolvimento dos fenômenos culturais devem ser apropriados por todos os seres humanos, na relação entre individualidade e gênero humano pela mediação do trabalho como princípio educativo²³, nas variadas formas de educação, inclusive a educação escolar.

A cultura articulada à educação escolar deve “[...] levar os seres humanos a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991, p. 121). A educação escolar possui a possibilidade de trabalhar com a cultura humana elaborada, sistematiza e complexa e tem, no currículo escolar, o instrumento primordial e o eixo central para materializar o trabalho de organização, elaboração²⁴, síntese e socialização da cultura transformada em saber escolar, composto, principalmente, pelos campos da ciência, da filosofia e da arte.

Na perspectiva ontológica, a cultura propicia condições aos seres humanos de compreenderem o processo histórico de transformação da natureza, dos seres humanos, da prática social e, ao mesmo tempo, criar caminhos para a mudança na sociedade e do próprio sujeito, já que “[...] o homem só pode pôr aqueles fins cujos meios adequados à sua efetivação, domina de fato” (LUKÁCS, 2013, p. 58). Afirmamos, portanto, que a

²³ A partir dos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva ontológica de educação, o conceito de “trabalho como princípio educativo” foi discutido no capítulo 1, principalmente nos itens 1.1 e 1.2.

²⁴ De acordo com Saviani (2012, p. 67), “[...] elaboração do saber não é sinônimo de produção de saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social”.

cultura composta pelas ciências, filosofias e as artes fazem parte da formação da essência e existência ontológica do ser social, da organização do trabalho educativo e constitui o núcleo fundante do currículo escolar.

Os seres humanos, na produção, sistematização e transmissão de saberes objetivos sobre a natureza e a sociedade, têm a possibilidade de compreender racional e concretamente a realidade por meio da consciência dos atos dos pôres teleológicos. Esse processo revela a origem da ciência, considerada, nesta pesquisa, como elemento ontológico constituinte da cultura, primordial para a formação humana, porém, pautado por contradições. Logo, “[...] todo elemento, toda parte é também aqui um todo; o ‘elemento’ é sempre um complexo com propriedades concretas, qualitativamente específicas, um complexo de forças e relações diversas que agem em conjunto” (LUKÁCS, 2012, p. 307).

Assim, é a partir da elaboração da razão, na relação entre objetivação e apropriação, elaboradas para o domínio e transformação da natureza, na prática social, que os seres humanos iniciam a constituição, o desenvolvimento e a complexificação da ciência na vida produtiva, conseqüentemente, intensifica-se o aprofundamento e a compreensão dos saberes objetivos e da realidade de modo racional e consciente.

As experiências mais elementares da vida ensinaram aos humanos que os eventos de sua existência na realidade objetiva são compreensíveis de modo racional; ou seja, que educar o entendimento e a razão pode ser importante para o domínio da realidade, precisamente porque esses instrumentos são capazes de reproduzir fielmente no pensamento o essencial e o universal dos fatos e de seu decurso. Isso não converte a autoatividade do entendimento e da razão em algo ilusório, justamente porque o essencial, o universal e o legal jamais são dados de modo imediato, nem podem ser simplesmente reproduzidos, mas devem ser conquistados mediante um penoso trabalho autônomo (LUKÁCS, 2012, p. 266).

Para que isso seja efetivado, o ser social necessita criar uma significação para os objetos naturais e sociais não de forma arbitrária, “[...] precisa conhecer a natureza do objeto para poder adequá-lo às suas finalidades. Ou seja, para que o objeto possa ser transformado e inserido na “lógica” da atividade humana, é preciso que o ser humano se aproprie de sua “lógica natural” (DUARTE, 2013, p. 28). Remetendo-nos às palavras de Lukács (2013), a gênese da ciência relacionada à razão não pode se afastar de sua forma originária, ou seja, do trabalho, “[...]se originam da investigação referente a necessidade prática e ao melhor modo de satisfazê-las, ou seja, da tentativa de encontrar os melhores meios no trabalhar” (p. 60). Desse modo, os seres humanos, para se objetivarem na

realidade concreta pelo trabalho e se formarem humanamente, no sentido ontológico, mesmo sem perceber, necessitam de se apropriar do campo da ciência.

Nessa compreensão ontológica da ciência, o ser humano, por meio da razão, necessita distinguir e construir as propriedades, as características, os aspectos, os elementos e os mecanismos da natureza e, conseqüentemente, da sociedade, para atingir finalidades complexas. Atividade desenvolvida na direção de determinados propósitos universais e particulares dentro da esfera socioeconômica que contribuem com a constituição e desenvolvimento do gênero e da individualidade.

[...] a inserção da natureza na prática social exige um certo grau de conhecimento da natureza em si mesma que deve ser entendida historicamente, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para os seres humanos. Com o desenvolvimento social, o conhecimento foi adquirindo autonomia em relação à utilidade prática dos objetos (DUARTE, 2013, p. 29).

Para Lukács (2013, p. 57), “[...] em suma, o ponto no qual o trabalho se liga ao surgimento do pensamento científico e ao seu desenvolvimento é, do ponto de vista da ontologia do ser social, exatamente aquele campo por nós designado como investigação dos meios”. Tais meios estão vinculados à apropriação dos conhecimentos dos objetos da natureza, aos nexos causais, ao processo no qual se efetivam na prática social e aos instrumentos e produtos do trabalho fundamentais para o desenvolvimento produtivo da sociedade e do ser social, ou seja, da individualidade e do gênero.

Os seres humanos como produtos dos atos de humanização precisam conhecer os conceitos nucleares numa visão de síntese da realidade real e concreta, da complexidade da natureza e da sociedade, as contradições das relações sociais e as transformações históricas. Trata-se de um processo árduo e complexo que se torna historicamente uma necessidade ontológica que os eleva à condição, cada vez maior, de apropriar da riqueza cultural. Proporciona a construção e elaboração de saberes objetivos cada vez mais complexos, elaborados e sistematizados para a coletividade e o desenvolvimento da vida produtiva.

Desse modo, a vida produtiva torna-se cada vez mais complexa por meio dos atos humanos de conhecimento, apropriação e objetivação dos meios, dos modos de execução e dos produtos do trabalho, que, por sua vez, levam os seres humanos à necessidade de novos saberes objetivos autônomos, mais elaborados e sistematizados,

não somente a partir da natureza, mas de toda construção produzida e elaborada no curso da história das relações humanas (MARX, 2013).

Trata-se de uma práxis de base científica que propicia melhores condições para explicar e desenvolver as relações socioeconômicas, a totalidade da prática social, as lutas de classes e as contradições constituídas pelas atividades humanas que movem a realidade concreta. Logo, não há como o ser social criar e transformar através da práxis se não conhecer, pelo menos, os conhecimentos científicos básicos da existência do objeto.

É, portanto, a partir da tendência intrínseca de autonomização da investigação dos meios, durante a preparação e execução do processo de trabalho, que se desenvolve o pensamento cientificamente orientado e que mais tarde se originaram as diferentes ciências naturais. Naturalmente, não se trata da gênese única de um novo campo de atividade a partir do anterior. Na realidade, essa gênese continuou a repertir-se, ainda que de formas muito diversas, através de toda a historiada ciência até hoje (LUKÁCS, 2013, p. 60-61).

Na perspectiva da ontologia do ser social, conforme Marx e Engels (2007), é a ciência da história a determinação última da explicação e movimento da sociedade e do ser social, pois é no movimento do real das relações sociais que qualquer objeto se revela. Em suma, “[...] a ciência brota da vida, e na vida mesma – saibamos ou não, queiramos ou não – somos obrigados a nos comportar espontaneamente de modo ontológico” (LUKÁCS, 2012, p. 293). Nasce com a ampliação da vida genérica e do desenvolvimento dos atos de objetivação e apropriação desenvolvidas pelo trabalho como princípio educativo e se diversifica com a divisão social do trabalho.

Para Lukács (2013), “[...] a divisão social do trabalho faz surgir, de modo diferenciado, diversas ciências, a fim de dominar o ser especificamente social da mesma maneira que, com a ajuda das ciências naturais, o metabolismo com a natureza se tornou cada vez mais dominável” (p. 564). Assim sendo, o nosso critério inicial de verdade para a compreensão da cultura, da ciência e do currículo escolar é a história da totalidade da prática social, “[...] a vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX e ENGELS, 2007, p. 539).

Nessa perspectiva, entende-se que a função social da escola se relaciona à apropriação da síntese do saber objetivo do mundo natural e social transformado em saber escolar presente na riqueza sociocultural composta pelas ciências, a filosofia e as

artes orientadas pelo ensino mediado pelo trabalho docente. Ou seja, relacionado às condições de ensino e do desenvolvimento do trabalho docente, o currículo deve trabalhar os saberes elaborados, complexos e “clássicos” da cultura que foram historicamente construídos pelos seres humanos.

Vê-se, assim, que para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua apropriação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2012a, p.17).

Na relação entre cultura, ciência e currículo escolar, emerge a necessidade de entendermos, em linhas gerais, a categoria “*clássico*”. Categoria esta ressaltada por Saviani (2012a), no trato com o saber no trabalho educativo escolar e relacionada à perspectiva ontológica de educação, cujo saber clássico se diferencia do tradicional e pode ser caracterizado como aquele objeto social do pensamento que “[...] resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto” (p.87). Compreendemos o saber objetivo clássico constituído pelos seres humanos nas relações entre complexos sociais, estabelecido em determinado desenvolvimento econômico, a partir da “ciência da história”. É considerado no processo global do curso histórico-social um conhecimento universal e que permanecesse e atravessa os espaços e tempos na totalidade da vida produtiva coletiva.

De acordo com Lukács, (2012, p. 376) “[...] o caráter histórico dessas constelações faz com que a classicidade, em primeiro lugar, não possa ser representada por um tipo ‘eterno’; ela o é, ao contrário, pelo modo de manifestação mais puro possível de determinada formação, e o modo possibilitador de uma fase determinada dela”. Isto significa que o saber clássico não necessariamente é o mais antigo, o arcaico, o mais moderno, com maior tecnologia, de determinada classe social, o mais utilitarista ou pragmático, o determinista, fonte da verdade absoluta e que irá ficar eternamente. Mas, possui um caráter permanente, que mesmo com os mecanismos ideológicos do capital atuando na naturalização da história e orientando como nos diz Coutinho (2010) em direção a “miséria da razão”, faz-se presente, de forma significativa e necessária, na compreensão real e concreta do desenvolvimento da vida social coletiva no sentido da humanização.

Segundo Lukács, (2012, p.378) “[...] Marx define como clássico o desenvolvimento no qual as forças econômicas, determinantes em última instância, se expressam de modo mais claro, mais evidente, mais sem interferências, mais sem desvios etc. do que nos demais casos” (LUKÁCS, 2012, p.378). Algo que deve permanecer como nuclear na riqueza cultural, conhecimentos complexos e essenciais para a explicação do desenvolvimento da produção material da vida social que abrevia e condensa a explicação de fatos, propiciou saltos ontológicos e a compreensão de fenômenos ou objetos de conhecimentos.

Portanto, entendemos como “clássico” aquele saber nuclear de fenômenos naturais e sociais que marcaram a historicidade e proporcionaram, direta ou indiretamente, saltos qualitativos na genericidade e na individualidade humana. Conhecimentos que retratam a evolução histórica e possibilitam as condições de desvelar as contradições concretas da totalidade social para além da aparência. Assim, abre-nos possibilidades de compreensão de elementos ontológicos e epistemológicos que nos revelam as objetivações sociais mais importantes daquele desenvolvimento e progresso socioeconômico e os desdobramentos do processo da práxis de determinado tempo e espaço histórico, inclusive a cultura popular, não no sentido hierárquico, de negação ou desvalorização de outros conhecimentos de determinados grupos.

O trabalho com o saber clássico evita que “[...] invertamos o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola” (SAVIANI, 2012a, p. 87). A importância de reportarmos aos clássicos na articulação entre cultura, ciência e currículo escolar, pode ser vista nas obras de Marx e Engels, ao escolher, os clássicos de sua época para tecer suas considerações críticas, materialistas, históricas e dialéticas, por exemplo, a filosofia de Demócrito e Epicuro, a filosofia do direito de Hegel, a filosofia alemã, aos economistas ingleses e franceses ligados à economia política, aos socialistas utópicos como o Sr. Proudhon, aos fenômenos sociais mais complexos que podem ser observados em suas obras políticas e ao desenvolvimento socioeconômico inglês que abre caminhos para a compreensão da economia norte americana.

Um dos fenômenos clássicos da cultura que podemos destacar, como exemplo, ressaltado por Engels (2009), é a formação do estado nas polis gregas. “Um desses casos bem expressivos é o que Marx costuma designar como “classicidade” de uma fase de desenvolvimento. Talvez o caso mais expressivo seja o da determinação, por Marx,

do desenvolvimento do capitalismo na Inglaterra, que ele considera um desenvolvimento clássico” (LUKÁCS, 2012, p.375). A escola como uma instituição social está relacionada com esse saber clássico, sem negar a importância da cultura popular, não podendo limitar-se aos conhecimentos espontâneos do senso comum e aos saberes de determinados grupos. Pode, pois, constituir-se num critério importante para a seleção e avaliação dos conteúdos do trabalho educativo, ou seja, para a organização do currículo escolar.

Para nós, o currículo escolar, na direção de uma formação da individualidade para-si, tornou-se um instrumento que, atualmente, possui o potencial de revelar, de forma mais clara e intensa, a essência, os princípios, as contradições, os elementos e os mecanismos da prática social que implicam na formação e desenvolvimento humano. É por meio do currículo que se realiza o trabalho direto e específico de apropriação e objetivação da cultura humana.

O processo de formação do indivíduo para si envolve um conjunto complexo de fatores, sendo um deles a apropriação das objetivações genéricas para si. Cabe ao trabalho educativo escolar, um importante papel na mediação entre a relação entre objetivação-apropriação que se realiza no cotidiano e a relação objetivação-apropriação nos campos da ciência, da arte e da filosofia, ou seja, das objetivações genéricas para si. Não se trata apenas de que a escola deve colocar os alunos em contato com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, mas também que a escola deve produzir nos alunos a necessidade de apropriação permanente desses conhecimentos em níveis cada vez mais elevados. A função da escola não é, portanto, a de adaptar o aluno às necessidades da vida cotidiana, mas de produzir nele necessidades referentes a esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 213).

De acordo com Saviani (2012a), isso se estabelece em consequência, do saber metódico, sistemático, científico, elaborado que passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar. Os saberes objetivos socioculturais são transformados em saberes escolares, objeto central do currículo escolar, fruto das transformações históricas e das contradições da realidade concreta. São construídos na relação entre objetivação-apropriação, tendo como produtos primordiais e preponderantes os campos da ciência, da arte e da filosofia. Saberes que, na perspectiva ontológica de educação, determinam o eixo do currículo escolar que se efetiva através do ensino na articulação dialética entre conteúdo e forma.

O currículo, nesta pesquisa, é entendido como um instrumento da prática social desenvolvido na escola, estabelecido entre os sujeitos do processo de ensino e

aprendizagem, nas políticas públicas e na realidade, no sentido marxiano desse conceito. Conforme Saviani (2012a), em síntese, é o instrumento que organiza o conjunto das atividades nucleares distribuídas no tempo e espaço escolar. Emerge, a partir de uma leitura ontológica, no contexto da constituição da educação escolar ligado diretamente ao trabalho e à economia política²⁵. Expressa e materializa uma determinada concepção de homem, sociedade, educação, formação humana e escola.

Assim, compreender a gênese, a estrutura e a dinâmica do currículo escolar é fundamental em nossa perspectiva ontológica de educação e educação escolar. Uma das principais premissas para entendermos a sua constituição e o desenvolvimento, é a compreensão das condições históricas e políticas da prática educativa, o contexto mais desenvolvido e complexo das relações econômicas de produção e os patamares mais elevados das ideias e dos saberes objetivos da cultura humana, com ênfase na ciência, na filosofia e nas artes, articulado às múltiplas interconexões socioeconômicas e ideológicas.

[...] quando se visualiza a totalidade do processo global – a uma elevação, a um aprofundamento, a uma ampliação de sua personalidade humana, contribuem para deixá-lo em condições de, nas crises do desenvolvimento da humanidade, transcender a sua própria particularidade, optar pelo ser-para-si do gênero humano (LUKÁCS, 2013, p. 560).

Ao problematizarmos o currículo escolar, podemos afirmar que é um produto e instrumento da atividade humana, perpassa ideologia e relações de poder e possui como função social elementar contribuir potencialmente no processo de formação humana no sentido da humanização e no desenvolvimento potencial do gênero e da individualidade do ser social. Entretanto, ao analisarmos o currículo escolar, devemos ter a consciência que, mesmo a melhor apropriação e assimilação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares, poderá, muitas vezes, não levar a uma formação e desenvolvimento humano para uma consciência crítica da realidade concreta.

O currículo, como uma expressão dialética da realidade, é constituído pelo conjunto de atividades humanas que envolvem os atos de descobrir, instituir, produzir, transcender as necessidades intelectuais mais desenvolvidas, “[...] atividades essenciais que a escola não pode deixar de desenvolver, sob a pena de se descaracterizar, de perder a sua especificidade” (SAVIANI, 2012a, p. 87). Esse instrumento possui o potencial de

²⁵ Termo utilizado por Marx (2013) para definir a estrutura e a dinâmica do modo de produção capitalista.

contribuir no objetivo de aprofundar e refinar a formação do ser social por meio da socialização e instrumentalização dos “conceitos nucleares”²⁶ da cultura humana. Propicia a mediação para a identificação e ampliação da compreensão do mundo natural e social e das contradições universais e particulares da totalidade.

Conforme Saviani (2012), uma das condições necessárias para a construção e desenvolvimento do currículo pautado na perspectiva ontológica de educação é a produção da consciência filosófica articulada à ciência. Isso significa passar de uma concepção sincrética, do senso comum, espontânea, fragmentada, idealista, cientificista, utilitarista, segmentada, a-histórica, incoerente com a totalidade social, linear, desarticulada, mecânica e passiva para uma concepção unitária, histórica, materialista, dialética, coerente, articulada, ativa, conceitual, política e sintética. Assim, “[...] a filosofia aprofunda as generalizações das ciências, antes de tudo, por estabelecer uma relação inseparável com o nascimento histórico e o destino do gênero humano, com a essência, o ser e o devir humanos” (LUKÁCS, 2013, p. 540).

Defendemos uma concepção de currículo escolar como instrumento coletivo composto de conhecimentos nucleares que contribuam de maneira significativa para a humanização. Também propicie o acesso à cultura mais elaborada, complexa e clássica, considerando que o patrimônio sociocultural deve ser apropriado por todos os seres humanos, independente da classe social, possibilitando, assim, o pleno desenvolvimento de novas formas intelectuais e saltos qualitativos.

Toda perspectiva curricular envolve uma determinada visão de mundo, elementos e mecanismos ideológicos que cumprem uma determinada função na totalidade social. “O conhecimento que penetra na escola, aqueles “princípios, ideias e categorias” legítimas, deriva de uma história determinada e de uma realidade econômica e política também determinada. Para entendê-lo, precisamos situá-lo naquele contexto socioeconômico” (APLLE, 2006, p. 212). Logo, observamos que o currículo se torna, na prática, efetivamente potencial somente por meio do ensino que, por sua vez, em suas especificidades, apenas se materializa com base em um determinado projeto

²⁶ Entendemos a categoria “conceitos nucleares” com base na definição de “conceito” desenvolvido por Vigotski (2001), para o qual um conceito é uma síntese histórica, só podendo ser compreendida na relação com outros conceitos. O conceito não é simplesmente um conjunto de conexões associativas que se assimilam com a ajuda da memória, nem um hábito mental automático, mas um autêntico e completo ato do pensamento.

curricular construído historicamente, permeado pelas lutas de classes e realizado pela mediação do trabalho docente.

Consideramos o ensino a atividade primordial no trabalho educativo escolar, atividade que materializa a função social, pedagógica e política da escola. Tal atividade se constitui essencialmente na concretização do currículo, que é, como já dissemos, o principal “instrumento” da educação escolar. Sendo assim, emerge a necessidade de, com base na prática social, analisarmos a articulação entre currículo, ensino e trabalho docente, ou seja, a relação entre o instrumento e a atividade e como isso se realiza no processo de formação humana.

2.2. A articulação entre currículo, ensino e trabalho docente: repercussões na formação humana

O ensino ao nível da compreensão científica e filosófica, nas condições reais e históricas em que nos encontramos, é um elemento ontológico e ferramenta²⁷ da atividade social fundamental no processo de apropriações dos saberes objetivos, na efetivação das objetivações, na propagação da cultura entre as gerações, consequentemente, no desenvolvimento humano. No âmbito escolar, o ensino dos saberes objetivos transformados em saberes escolares sistematizados, com o caráter pedagógico e político, constitui o currículo e é um dos princípios fundamentais da função social da escola. O ato de ensinar envolve conhecimentos científicos e filosóficos que, por meio do trabalho docente, incidem na materialização do currículo, consequentemente, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, na formação humana e na luta da vida social enfrentadas pelos alunos.

Na articulação entre currículo, ensino e trabalho docente, a busca de uma teoria de justiça econômica e social que contribua efetivamente no processo de formação humana está relacionada ao grande dilema do capital diante da educação escolar: como educar a massa de trabalhadores, utilizando a articulação entre currículo, ensino e trabalho docente, de forma suficiente para que reproduzam mais mercadorias, conservem os valores e princípios dos ditames do capital e incorporem as mudanças

²⁷ O termo ferramenta é aqui utilizado no sentido Marxiano, refere-se a um produto histórico realizado pelos seres humanos na e para a vida produtiva, para a efetivação de novas objetivações com base nos objetos presentes na natureza e nas relações sociais (MARX, 2010).

exploradoras do mercado de trabalho, mas de forma que o trabalho educativo escolar não propicie a reflexão, a apropriação crítica do mundo natural e social, a construção de novos atos conscientes de pensar e agir no caminho da compreensão da realidade, das contradições e das possíveis transformações? Ou seja, como educar o suficiente para reproduzir o capital, mas, insuficientemente, para destruí-lo, ao mesmo tempo?

Nas contradições desse grande dilema, os saberes escolares e o trabalho com os conceitos nucleares dos conteúdos dos campos das ciências, da filosofia e das artes, presentes no currículo por meio do ensino realizado pelo trabalho docente, podem produzir uma contribuição determinante na formação do ser humano. Para esta contribuição, “[...] o currículo e o ensino precisam deitar suas raízes em uma teoria de justiça econômica e social, uma teoria que tenha seu enfoque principal na ampliação do poder e do favorecimento aos menos favorecidos” (APPLE, 2006, p. 213). Uma das lutas é para que o ensino dos conhecimentos clássicos não seja propriedade privada de determinada classe ou grupo e que possamos ter melhores condições para a práxis do trabalho docente. Ações que são uma das necessidades para a efetivação de um currículo e ensino que contribua para a construção de uma educação pública de qualidade no sentido da democratização da sociedade.

Logo, não é possível discutir o que ensinar sem relacionarmos com o como ensinar e as condições de quem ensina articulado a totalidade social. O currículo como instrumento é colocado em movimento, na direção da função social da escola, somente na ação, pelo ato da atividade de ensinar mediado pelo trabalho docente. Para Libâneo (2012, p. 40), o papel do ensino se refere à “[...] atividade de mediação para promover o encontro formativo – afetivo, cognitivo, ético, estético – entre o aluno e o objeto de conhecimento, ou seja, a relação ativa do aluno com a matéria, destacando-se o papel das condições concretas para a realização dessa atividade”.

No objetivo de promover o encontro formativo, a articulação entre currículo, ensino e trabalho docente possui, como uma das funções primordiais, instrumentalizar os seres humanos para a produção material da vida social. Na perspectiva ontológica de educação instrumentalização,

[...] trata-se de apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar. Obviamente, não cabe entender

a referida instrumentalização em sentido tecnicista. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diariamente para se libertar das condições de exploração em que vivem (SAVIANI, 2012b, p. 71).

A importância da articulação entre currículo, ensino e trabalho docente se estabelece nas falas de quase todos os professores (as) entrevistados nesta pesquisa. Dos dezenove entrevistados, dezesseis deles afirmam, de forma geral, que não é possível pensar o ensino na ausência de uma orientação curricular e não poderia existir uma escola de qualidade sem currículo. Tais afirmações são construídas mesmo a maioria dos sujeitos não sabendo explicitar teoricamente e, de forma ampla e clara, os conceitos de currículo, ensino, trabalho docente e a importância dos mesmos na construção dos objetivos e funções do trabalho educativo escolar. Percebe-se, também, que o currículo é considerado insignificante se não envolver o ato de ensinar mediado pelo trabalho do professor, uma articulação entre o conteúdo, a forma e as condições concretas e reais para efetivação.

Sobre essa articulação, com base nos dados das entrevistas, levantam-se algumas contradições. Dezesseis sujeitos entrevistados ressaltaram a importância da relação entre currículo, ensino e trabalho docente, porém, com dificuldades de expressar uma concepção de educação e apropriações científicas e filosóficas sistematizadas sobre esta articulação que propicie a compreensão e a construção de novos pores teleológicos e objetivações críticas envolvendo questões sobre a democratização da sociedade. Esses professores (as) com estas dificuldades tendem a ficarem mais frágeis e suscetíveis à propagação de ideias pragmáticas, utilitaristas e relativistas ligadas aos princípios do capital, à incorporação de mecanismos ideológicos, com maior dificuldade na luta contra-hegemônica e na efetivação concreta da função social da escola na perspectiva ontológica de educação.

Outra contradição que identificamos, nos dados de dez professores e professoras, é a valorização da articulação entre currículo, ensino e trabalho docente justificadas somente por envolver a transcrição de competências e habilidades presentes no currículo referência que devem ser ensinados pelo trabalho do professor. Nos cadernos de reorientação curricular, podemos observar essas competências e habilidades restritas ligadas a conhecimentos mínimos de cada campo do conhecimento, variados valores de convivência e de adaptação ao mercado de trabalho.

Ao mesmo tempo, tivemos seis professores (as) que se contrapõem às proposições do currículo referência, colocando o ensino como uma importante ferramenta para tal propósito. Destes três professores (as) explicitaram a contra-posição na exaltação de uma nova organização curricular e um ensino com base nos conteúdos e formas que tiveram mais facilidades na graduação, que gostavam na educação básica, em que os alunos têm menos dificuldades e aos saberes apropriados dos professores que tiveram na educação básica e os definiram como um profissional que executava um trabalho de qualidade. Junto a esses encaminhamentos, supervalorizam o relativismo e “[...] não é difícil de perceber que o relativismo cultural incide diretamente sobre o currículo escolar, acarretando sua fragmentação, podendo levar, no limite, ao seu desaparecimento” (DUARTE, 2010, p.36).

Os outros três sujeitos partem de concepções teóricas pedagógicas e políticas bem definidas, pautados em uma determinada concepção de educação com base científica e filosófica para nortear a contraposição ao currículo referência e constituir outras possibilidades e proposições a partir da relação educação escolar e sociedade para além dos ditames do capital. Estes pressupostos que envolvem a prática social e a articulação entre currículo, ensino e trabalho docente com base em Saviani (2012, p. 76) “[...] não é outra coisa senão aquela pedagogia empenhada decididamente em colocar a educação a serviço da referida transformação das relações de produção capitalista”.

Portanto, observa-se, no movimento da práxis, que podem ser construídas novas possibilidades e alternativas de direcionamentos de formas diferentes ou contrárias ao proposto pela perspectiva curricular de uma rede de ensino, porém, sem negar as determinações e incidências do currículo prescrito para execução do trabalho educativo escolar. Ao direcionar o trabalho docente e o ensino de forma diferente ou contrário do estabelecido no projeto curricular, os professores (as) partem de uma determinada concepção curricular, não sendo necessariamente a reprodução, na íntegra, proposta pela rede de ensino. No movimento dialético por trás do trabalho docente e do ensino, existe a constante produção e reprodução de um currículo escolar em que, mesmo não percebendo, está ligado à totalidade social. Logo, entendemos que o ensino realizado pelo trabalho docente, no movimento contraditório e histórico, necessita ser construído e pautado na estrutura, organização e dinâmica de uma proposta e perspectiva curricular.

Entende-se que uma proposta e perspectiva curricular dependem de mediações como o posicionamento pedagógico e político da rede de ensino e da escola ligado às implicações da conjuntura socioeconômica, às condições para a efetivação do trabalho docente e escolhas e decisões dos professores (as) perante esse contexto. Segundo Libâneo (2012, p. 52),

[...] mais especificamente, referem-se, por um lado, às políticas educacionais e diretrizes normativas para o ensino; às práticas socioculturais, familiares, locais; por outro lado, ao funcionamento da escola, como as práticas de organização e gestão, o espaço físico, o clima organizacional, os meios e recursos didáticos, o currículo, os tempos e espaços; às condições pessoais e profissionais dos professores; às características individuais e socioculturais dos alunos, às disposições internas para estudo e acompanhamento das atividades didáticas, necessidades sociais e aprendizagem; ao relacionamento entre professor e alunos, alunos e colegas.

Sendo assim, com base na análise dos dados tanto das entrevistas quanto dos documentos utilizados nesta pesquisa, afirmamos que o currículo escolar se efetiva na prática social e incide no movimento do desenvolvimento humano somente por meio do ensino realizado pelo trabalho docente que, por sua vez, em suas especificidades de forma perceptiva ou não, somente se materializa com base em um determinado projeto curricular. Observa-se que “[...] ao assumir o ensino de uma matéria, os professores, geralmente, partem de um conteúdo já estabelecido num projeto pedagógico curricular” (LIBÂNEO, 2011a, p. 97). Entretanto, o ensino não se estabelece, necessariamente de maneira absoluta, na lógica de causa e efeito perante o que é estabelecido no currículo e sempre da mesma forma, pois isso depende de uma síntese de múltiplas determinações.

Dentre as determinações que possibilitam a construção de condições de ir além da lógica formal de causa e efeito, destacamos a formação inicial e continuada do professor, a compreensão das pressuposições da rede de ensino, a visão ideológica de mundo, a concepção política, apreensão científica e filosófica do currículo, o domínio dos conteúdos, a compreensão pedagógica das formas de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o tempo e espaço para o ato de ensinar e as condições de trabalho do professor(a).

Não há como pensar em um trabalho pedagógico deslocado dos condicionantes sociais, políticos, culturais, econômicos, bem como das próprias condições pessoais dos sujeitos que ensinam e aprendem. A trajetória de vida dos professores, a sua origem de classe, a sua formação, o estágio que se encontram na carreira, também determinam o modo como os docentes conduzem a sua carreira (ASSIS, 2012, p. 120).

Observamos, nos dados das entrevistas, que as principais condições que implicam no trabalho docente são os saberes advindos quando os professores (as) eram alunos da educação básica, construídos durante a formação inicial e os constituídos das experiências da prática educativa em sala de aula. Tais condições são, também, constituídas pelo conjunto de apropriação/objetivação realizadas pela individualidade, com base no conceito ontológico de trabalho e pelas implicações da precarização e intensificação do trabalho docente.

Cabe enfatizar que, para a efetivação dos propósitos de uma perspectiva curricular e o desenvolvimento de um trabalho educativo escolar de qualidade por meio do ensino, é essencial a contínua luta contra a precarização e intensificação do trabalho docente. Pautado em determinada perspectiva curricular, o professor precisa construir “para-si” saberes para além dos conhecimentos apropriados na sala de aula, da formação inicial e das experiências quando aluno do ensino básico. A formação não se realiza por si mesma, como se o docente fosse um autodidata, um “apóstolo”, muito menos uma maturação biológica que levaria um indivíduo a ser um bom professor. É necessário articular formação e trabalho, propiciar condições de trabalho que envolvam formação continuada e aprofundamento científico e filosófico, permitindo ao professor constituir “em-si” e “para-si” todos os conhecimentos pedagógicos e políticos necessários para a materialização de um trabalho de qualidade no sentido da democratização da sociedade.

Dentre os saberes, destacamos conhecer os princípios ontológicos do ser social, ter o domínio das correntes pedagógicas, dos conteúdos específicos de determinado componente curricular, proposições políticas bem definidas na relação entre educação e sociedade, a compreensão da prática social. Além disso, propiciar os meios para a aprendizagem dos alunos a partir de saberes científicos e filosóficos, a aquisição de conhecimentos teóricos para incentivar a vontade de conhecer, propiciar as formas, elementos e mecanismos para a apropriação dos conteúdos, ter conhecimento didático, compreensão do projeto político pedagógico da escola, possuir determinada concepção e compromisso com a formação e desenvolvimento dos alunos.

O trabalho docente não se reduz à pura transmissão de conhecimentos, nem à crença na sua apropriação espontânea pelo aluno, nem à mera formação política. É um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, no qual o professor intervém, trazendo um conhecimento sistematizado e no qual o aluno é capaz de reelaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem. Processo esse cujo ponto de partida e ponto de chegada é a prática social; supõe-se aí, um trabalho competente do professor, seja no domínio da matéria, seja no domínio metodológico, afim de que o

trabalho docente tenha efeitos formativos duradouros, em termos de sua relevância para a transformação do mundo social (LIBÂNEO, 2011, p. 146).

Na perspectiva de uma articulação entre currículo, ensino e trabalho docente que tenha efeitos formativos duradouros e de transformações do mundo social, os dados das entrevistas nos levam à reflexão de algumas questões que propiciam repercussões no trato da referente articulação. Relacionado à conjuntura socioeconômica do sistema do capital e educação, destacamos os elementos; precarização e intensificação do trabalho docente.

Constata-se, portanto, que o professor convive diariamente em um campo de trabalho dinâmico, complexo, não linear, cujas decisões que orientam as atividades e as práticas educativas são sempre sínteses dialéticas entre o instituído (legislações, diretrizes, parâmetros curriculares, planos), o instituinte (o currículo em ação) e as condições reais de trabalho (ASSIS, 2012, p. 121).

As transformações e as condições impostas pelo capital influenciam no controle e direcionamento da formação das forças produtivas, caracterizada pela separação do trabalho manual e intelectual, objetivamente propagadas no mundo do trabalho e incorporadas no trabalho docente. “No trabalhador existe, pois, subjetivamente, o fato de que o capital é o homem totalmente perdido de si, assim como existe, no capital, objetivamente, o fato de que o trabalho é o homem totalmente perdido de si” (MARX, 2010, p. 91). Nessas contradições entre capital e trabalho, se o trabalho constitui o ser social e está multifacetado, alienado e fragmentado, o trabalho do professor, parte constitutiva e constituinte das contradições da realidade concreta, também se encontra nessas condições violentas em relação ao desenvolvimento humano no sentido ontológico.

As principais contradições acirradas pelo trabalho docente estão diretamente interligadas ao modelo econômico atual, onde novas configurações e finalidades são estabelecidas estreitamente vinculadas aos princípios da alienação do trabalho e aos ditames do mercado. “Efetuou-se uma subproletarização intensa através do aumento do trabalho parcial, temporário e subcontratado. Ocorre a intensificação do trabalho, maior controle sobre o processo produtivo, redução dos níveis de segurança e perda dos direitos dos trabalhadores” (MASCARENHAS, 2002, p. 8). As condições de trabalho passam a ter implicações orgânicas marcantes no trabalho docente, na qualidade da educação escolar, na articulação entre currículo e ensino e no processo de formação humana dos alunos e dos próprios professores (as).

Esse cenário de precarização e intensificação do trabalho docente que implica a articulação entre currículo e ensino não acontece por acaso ou por algo natural e neutro das relações socioeconômicas. Surge a necessidade, por parte da classe dominante, de formar estratégias para a constituição de um novo tipo de aluno e professor para efetivar determinados interesses que implicam no currículo e no ensino. “Está em jogo a constituição de um novo tipo de professor, formado sobre novas bases e que serviria como correia de transmissão, na produção da nova mentalidade adequada aos interesses do capital nos novos tempos” (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 89). É construída uma realidade voltada ao trabalho docente relacionado ao ensino e ao currículo constituído por mecanismos ideológicos que contribuem diretamente com a reprodução dos ditames do capital.

O trabalho docente, numa tendência hegemônica, passa a moldar-se de acordo com os ditames do capital e as constantes transformações do mercado. Esse contexto configura o desenvolvimento de um trabalho precarizado e de intensificação articulado a uma educação mercantilizada, uma realidade histórica em nosso país de desqualificação do trabalho docente que, infelizmente, apresenta-se de forma bem concreta e, às vezes, escamoteada, também, em nosso estado.

Os relatos dos professores e professoras nos revelam algumas das questões que nos demonstram as condições de trabalho e a indignação dos mesmos perante o atual cenário: “*Nos sentimos maltratados, descuidados, desmotivados, um objeto a ser moldado, um zero à esquerda*” (P2). “*Minha vida é muito corrida, é aula, aula. Nem tive a oportunidade de ver meus filhos crescerem, e também ressalto a questão da saúde, tive problemas sérios de saúde. Já cheguei a iniciar o dia 6 horas, sem direito a intervalo e a ter uma alimentação e ficar de manhã, à tarde e a noite. Começar sete da manhã e terminar onze horas da noite era minha rotina, fora finais de semana e feriados, isto para ter um mínimo de qualidade de vida*” (P5). “*A vida de professor não é uma vida, penso meu trabalho 24 horas, o reconhecimento é muito longe*” (P6). “*Tem professores que trabalha nos três turnos, mais de 1000 alunos em quatro e cinco escolar, pensa!*” (C7).

De acordo com os dados que obtivemos junto aos professores e professoras que participaram desta pesquisa, ao tratarmos das condições de trabalho e atuação profissional, a média de tempo real de trabalho nas escolas é de 60 horas que equivale a 42 aulas semanais, fora as atividades extraescolares destacadas pelos sujeitos,

compostas, principalmente, por atividades como corrigir provas, atividades, trabalhos de pesquisa e fazer o planejamento das aulas. Isso leva à reflexão sobre a falta de condições básicas, como o tempo, para buscar novas alternativas de organização do trabalho pedagógico, a dedicação em cursos de formação continuada e construção de novos instrumentos para além dos apresentados pelos documentos em análise.

As principais dificuldades e problemas relatados pelos sujeitos da pesquisa que incidem no currículo e no ensino foram a estrutura das escolas, falta de apoio do estado para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, carga horária alta, excesso de serviços para casa, falta de concurso público para a entrada de novos professores, baixos salários, inexistência de planos de cargo atrativos, a inexistência de formação continuada, a falta de interesse e indisciplina dos alunos, instabilidade nas cargas horárias, grande número de alunos por sala. E, na particularidade dos coordenadores, acrescentam-se o desvio e acúmulo de funções.

O documento Pacto da Educação traz elementos que caracterizam as imposições de valores ao trabalho docente advindas dos princípios do mercado de trabalho e que são direcionadas a uma perspectiva de privatização e terceirização das escolas públicas. As escolas são organizadas com moldes de uma empresa dentro de um mercado que propaga princípios de exploração, competição, flexibilização, burocratização e individualismo, pautados pela “meritocracia” e a busca de “resultados quantitativos” de forma pragmática e utilitarista. Nesse cenário, os coordenadores (as) destacam que os professores (as) são direcionados a reproduzir o currículo e as propostas didáticas com objetivos mecanizados das avaliações externas, excetuando-se as disciplinas de arte, filosofia, sociologia e educação física.

Na análise dos pilares que constituem o documento plano de reforma educacional, percebem-se estratégias e uma organização em que os professores (as), coordenadores (as) e o grupo gestor são direcionados a uma perspectiva economicista de desenvolvimento, com ênfase em metas e índices na lógica meritocrática da competição e do individualismo. Os professores relataram, nas entrevistas, ao serem questionados sobre o trabalho na escola, que a atual organização leva a um grupo vigiar o trabalho de outro grupo, pois, se algum falhar em algum ponto colocado pela rede, as verbas e as bonificações, direcionadas à escola, aos alunos e aos professores, podem ser prejudicadas com cortes e rotulações.

A condição essencial para a existência e supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos de particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital e o trabalho assalariado. Este baseia-se, exclusivamente, na concorrência dos operários entre si (MARX e ENGELS, 2010, p.51).

Esse contexto de intensificação e precarização do trabalho docente se torna mais brutal com as condições dos professores submetidos a contratos temporários. Relacionada à discussão do campo do currículo na rede, destacamos uma das falas das entrevistas dos professores (as): *“Para falar a verdade não, não conheço, talvez seja por eu ser contrato, por que a gente é mais ainda um zero à esquerda, é uma correria um tira tira de aula, uma instabilidade que a gente fica doido. Agente dorme com aula e acorda sem, por causa de mais um pouco que um salário mínimo. Primeiro tem que estabilizar e ficar tranquilo para, depois, pensar em currículo, pois nunca temos tempo e cabeça para isso” (P.9).*

Esses professores (as), diante das condições de trabalho, não se consideram parte do processo e com voz ativa, principalmente na questão do trabalho com o currículo. As questões da relação entre educação e sociedade, que envolve o contexto desse instrumento, são naturalizadas e mascaradas, mesmo os sujeitos denunciando, em forma de questionamento, a realidade enfrentada. Percebe-se, portanto, a ausência de construção de novas proposições e maior distanciamento das discussões voltadas à busca de uma educação pública de qualidade, de gestão pública e um currículo e ensino pautados sobre princípios contra hegemônicos a estrutura, organização e dinâmica do sistema do capital.

Esses professores (as), que exercem o trabalho por meio de contratos temporários, recebem, como salário, quase metade de um professor (a) efetivo que passou por um concurso público. Eles relataram que não conhecem os cadernos de "reorientação curricular" e nem o documento "Pacto pela Educação", somente os eixos temáticos, os conteúdos, as competências e habilidades presentes no currículo referência. A maioria dos sujeitos diz que não pensam em questões sobre o currículo fora do plano anual e do planejamento solicitado quinzenalmente pela rede. Logo, os professores (as) terão muito mais dificuldade de compreender, criticamente, os princípios, as contradições, os elementos, pressupostos e mecanismos ideológicos presentes no currículo escolar bem como as condições de proporem novos conteúdos e formas para o trato com o ensino que implica na formação dos alunos.

Os alunos são, então, direcionados a uma concepção de educação, no ambiente escolar permeado pela concorrência e pelo individualismo, a uma suposta formação para o mercado ou uma exclusão do mundo do trabalho, já anunciada pelas condições históricas, enfatizadas pelas incidências das avaliações externas que propiciam uma ênfase na mecanização e exaltação da lógica de matematização do pensamento e a formação de um indivíduo mercantil.

Nesta perspectiva, o professor profissional seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição, que desenvolveria "motivação individual para o trabalho", mas seria refratário à "mobilização de sua categoria", de modo que se sentiria mais membro de determinada organização escolar e menos trabalhador de uma categoria profissional (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003, p. 92).

De acordo com os dados dos documentos e das entrevistas, a proposta curricular, de maneira geral, é construída para direcionar o trabalho docente, consequentemente, a formação dos alunos para ao suposto acúmulo de conhecimentos mínimos, direcionados à prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e para as avaliações externas, sintetizados na busca de índices e metas. Contraditoriamente, tais objetivos devem ser alcançados perante a exaltação da prática e negação da teoria na construção da organização do trabalho pedagógico e político dos professores, o trabalho com o “mínimo” e, às vezes, ressaltados até a negação dos saberes científicos, filosóficos e artísticos, com proposições de ênfase no trabalho com os conhecimentos utilitaristas, prazerosos e pragmáticos do cotidiano dos alunos e professores (as).

Em suma, uma formação ideológica com pressupostos contraditórios voltados à reprodução de conhecimentos pragmáticos, ao isolamento e à competição entre os indivíduos, ao desenvolvimento da capacidade intelectual no sentido da matematização do pensamento. Uma formação escolar que seja direcionada ao desenvolvimento da capacidade empreendedora, para que o jovem, no futuro, seja capaz de montar seu próprio negócio. Ou a escola propiciar a promoção dos alunos, a possibilidade e não condições de alguns conseguirem um bom emprego e propagar os ditames do capital.

Com base nos cadernos de reorientação curricular, em análise, e nos dados das entrevistas que envolvem o trabalho na escola, uma das logomarcas que identificamos, que legitima a formação na escola pública, é “ser um cidadão de sucesso” e responsável, sabendo dos direitos individualistas. Consideramos um dos mecanismos ideológicos propagado pelo discurso neoliberal que manipula, escamoteia e oculta as verdadeiras

relações capitalistas e, infelizmente, está evidente no Brasil e também na rede de ensino em análise bem como na articulação entre currículo, ensino e trabalho docente.

O capitalismo manipulatório levou à exaustão os recursos de manipulação das instâncias intrapsíquicas do homem, pelas quais se constituem os consentimentos espúrios à dominação do capital nas “sociedades democráticas”. O sociometabolismo do capital ocorre por meio do tráfico de valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado que incidem sobre as instâncias intrapsíquicas. [...] a construção do novo homem produtivo utiliza, com intensidade e amplitude, estratégias de subjetivação que implicam a manipulação incisiva da mente e do corpo por conteúdos ocultos e semiocultos das instâncias intrapsíquicas (ALVES, 2014, p. 68).

Nesse contexto ideológico e violento contra a formação humana, os ditames do capital implicam, ajustam e instauram determinações marcantes na articulação entre currículo, trabalho docente e ensino. Com base nos documentos e na fala da maioria dos sujeitos da pesquisa, ao serem questionados sobre os principais desafios e problemas no trabalho com o currículo, um ponto muito ressaltado dentro de uma teia de manipulações é a situação dos alunos, professores e os pais, ideologicamente ressaltados como os autores centrais e isolados do sucesso ou insucesso da vida escolar e da entrada e permanência no mercado de trabalho com um fardo de autorresponsabilização.

No insucesso, a culpa recai, primeiramente, sobre a escola e os professores (as), e são, muitas vezes, colocados como desqualificados, despreparados e incompetentes; em segundo lugar, os alunos, por serem desinteressados; e, em terceiro, os pais, que, por serem pertencentes a uma classe de baixa renda, são vistos como sujeitos que não souberam dar educação aos próprios filhos. “A intensificação, entrelaçando-se com a autointensificação, consiste, portanto, em processos sutis que, nem sempre perspetiveis a olho nu, aprisionam o professor em suas atividades profissionais” (ASSIS, 2012, p. 124). Logo, algumas das mazelas da sociedade vão para a conta da escola pública justificadas pela falta de capacidade industriosa dos alunos e professores.

O professor começa a não se reconhecer na ação e no produto do trabalho, sendo que a situação o restringe, mecaniza e o direciona ao isolamento perante a totalidade social. Pela própria proposta curricular, os problemas e mazelas da sociedade são justificados pela má situação inerentes a uma educação de péssima qualidade, de professores desqualificados e alunos que não se esforçam. Um contexto que implica no currículo e no ensino onde a dicotomia entre teoria e prática, negação da ciência e da filosofia, a separação entre trabalho manual, intelectual e o relativismo dão o norte, pautado por um currículo eclético, híbrido e contraditório que captura a subjetividade de

professores, alunos e pais, levando ao aprofundamento da reprodução e legitimação dos princípios que causam a alienação.

Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas. Enfim, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo “olhar”, mas nas instâncias sociorreprodutivas, com a plethora de valores-fetiches e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano (ALVES, 2014, p. 66).

A força de trabalho do professor como mercadoria passa a ser lembrada quando ocorre algum problema no transcorrer da organização imposta. Além da captura da subjetividade, existe uma destruição das proposições para a construção de novos pores teleológicos por parte dos professores e alunos para além do capital. “Ora, a intensa densidade manipulatória do capitalismo global, seja na instância do consumo, ou seja, na produção, atinge a subjetividade do trabalho vivo, impedindo que se possam despertar no homem necessidades reais do desenvolvimento da personalidade” (ALVES, 2014, p. 66). Observamos, assim, professores que contrapõe e ainda realizam resistências, mas desanimados e desacreditados. Os atos de novos pores teleológicos dentro do âmbito escolar são esfacelados, são enfatizados a separação entre a vida social e o próprio trabalho, sendo que o sonho da formação continuada ressaltada pelos sujeitos desta pesquisa persiste como ilusão.

Portanto, a concretude do currículo se realiza, pois, pela atividade de ensino de um conjunto muito grande de professoras e professores cuja capacidade de luta e resistência é testada a cada dia, a cada nova imposição, a cada violência não vista de forma clara aos olhos humanos, advinda dos elementos do sistema do capital que coincide com o contexto educacional, gerando um conjunto de trabalhadores debilitados, desapontados, mas ainda com esperança; eles se autoculpabilizam e, muitos deles, levantam a possibilidade de desistência da profissão caso tivessem outra oportunidade.

Mas o mais preocupante, quando se faz a distinção entre trabalho e tempo livre, é a associação do tempo de trabalho ao sofrimento, à dor, ao desprazer, o tempo de não viver. Só é possível vislumbrar a felicidade fora do espaço e do tempo de trabalho. Essa é maldição do trabalho alienado, do fetichismo do produto, do massacre do produtor (MASCARENHAS, 2002, p. 72).

De acordo com Duarte (2010, p. 48), “[...] em termos pedagógicos, é necessário superar a educação escolar, em suas formas burguesas, sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade”. Uma superação que envolve ações para além da sala de aula e, ao mesmo tempo, envolva proposições específicas tanto sobre o objeto do conhecimento, o sujeito da aprendizagem e as formas de ensinar realizadas pelo trabalho docente.

O ensino dos saberes escolares, materializados no currículo, é o ato primordial na efetivação da função social da escola, realizado pela mediação do trabalho docente, que contribui com a formação e o desenvolvimento do gênero e da individualidade humana. “O ensino opera uma mediação cultural cujo papel é, precisamente, promover o desenvolvimento mental, por meio da aprendizagem, convertendo a aprendizagem em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” (LIBÂNEO, 2012, p. 41). Potencialmente, essa atividade enfatiza e coloca em movimento a função metodológica, pedagógica, social e política dos saberes nucleares presentes no currículo mediado pelo trabalho educativo do professor (SAVIANI, 2012). Portanto, ressaltamos que para a efetivação do currículo, o ensino é o elemento central, porém depende intrinsecamente das condições de ação do trabalho docente.

Em nossa investigação, através dos dados das entrevistas com os professores(as) e coordenadores(as), questionados sobre trabalho na escola, treze sujeitos nos possibilitaram deparar com algumas concepções sobre o trabalho docente que envolve o currículo e o ensino e entram em contradição com a perspectiva ontológica de educação dentre as quais destacamos: o trabalho do professor como mero orientador e facilitador da aprendizagem dos alunos, a experiência cotidiana da sala de aula e a reprodução da prática de antigos professores como únicas fontes de conhecimentos, a substituição das funções do professor pelas tecnologias, exaltação da personalidade emotiva como critério absoluto para propiciar a aprendizagem dos conteúdos, conhecer os saberes utilitaristas e prazerosos do cotidiano de todos os alunos, negação da ciência e da teoria, primazia do sujeito.

Além disso, ressaltaram a importância e a influência da personalidade e das práticas cotidianas de ex-professores que tiveram, durante a formação inicial, como eixo orientador para a maneira pessoal de organizar e realizar o ensino, o trabalho com os meios tecnológicos como o conteúdo fundamental para um ensino e aprendizagem de

sucesso, o caráter de sacerdócio da profissão docente, a necessidade de sempre partir da subjetividade e/ou do conhecimento particular de cada aluno, a necessidade de buscar e identificar meios para que os alunos possam aprender sozinhos os conhecimentos, a existência de vários perfis de bons professores e o elogio de professores (as) que sigam tudo que é proposto, sem questionamentos, restringindo o ensino às informações dos alunos e ao mínimo proposto no currículo referência.

Os coordenadores e coordenadoras, quando questionados sobre o que responderiam os alunos se lhes perguntassem o que é um bom professor, nos forneceram respostas bem interessantes. *“Olha, na visão deles, é aquele professor que os deixa à vontade, dá nota, não chama a atenção, eles não querem serem cobrados”* (C4). *“Um bom professor seria, para eles, aquele que deixa estudando o tempo inteiro, e mostra que o conhecimento não tem limite. Eles estão acostumados com o pouco, o simples, uma aula que, às vezes, nem podemos chamar de aula, eles querem aquela vidinha e ficam abitolados naquilo”* (C9). *“Aluno não gosta de professor despreparado, eles curtem com este tipo de professor, sabe aquele professor que deixa fazer tudo aquilo que os alunos querem. Aluno não gosta disto, querem, mas não gostam, querem sempre um professor que cobra e trabalhe bem os conteúdos, os professores que são mais exigentes com eles e consigo mesmo. Não aqueles professores que chegam perdidos, os meninos não são bobos, sabem quem são aqueles que não estão preparados”* (C8).

Com base na perspectiva ontológica de educação e nos dados analisados, consideramos o trabalho docente como o conjunto de atividades realizadas pelo professor, dentro do âmbito escolar, com a proposição de desenvolver a individualidade humana. Tem como uma das funções específicas, propiciar, por meio do ensino, formas para “a apropriação ativa dos conhecimentos” científicos, filosóficos e artísticos materializados no currículo.

O núcleo do trabalho docente é, portanto, o encontro direto do aluno com o material formativo (as matérias), encontro esse que tem sido chamado de apropriação ativa de conhecimentos, cujos resultados formativos passam pelas múltiplas mediações que contextualizam a situação pedagógica (LIBÂNEO, 2011, p. 150).

Para que sejam construídas novas condições e possibilidades do trabalho docente na articulação entre currículo e ensino, ressaltamos Saviani (2012, p. 55), ao dizer que “[...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes

dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. Assim, o processo de identificar, compreender, desmistificar e emancipar as contradições da articulação entre currículo, ensino, trabalho docente e as especificidades, na atual realidade, torna-se uma necessidade ontológica na compreensão do processo de formação humana, onde o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles ficam mais distantes de poder fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra as ideologias da classe dominante, que se servem desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Ao negarmos as relações e implicações dialéticas do currículo, do trabalho docente e do ensino, no processo de formação humana, os objetivos e funções da educação escolar, assim como sua prática efetiva, podem cair no puro e absoluto idealismo, direcionando a não efetivação da “apropriação ativa dos conhecimentos”. Portanto, para além da lógica formal, toda teoria social que se expressa no currículo escolar somente se objetiva na prática social através do ensino que, por sua vez, constitui-se pautado por uma teoria social da totalidade, sendo mediado pelo trabalho docente.

[...] ênfase ora nos aspectos materiais ora nos aspectos formais do ensino, entre a formação cultural e científica e a experiência sociocultural dos alunos, caberia, ainda, a aposta na universalidade da cultura escolar de modo que a escola caberia transmitir saberes públicos a todos, que apresentam um valor, independente de circunstâncias e interesses particulares, em função da formação geral. Mas, junto a isso, permeando os conteúdos, caberia considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças, a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando noções de prática, de cultura, de comunidade de aprendizagem (LIBÂNEO, 2010, p. 57).

Sendo assim, a articulação entre currículo, ensino e trabalho docente, na perspectiva ontológica de educação, refere-se às abstrações do concreto pensado, pautado na ciência e na filosofia, realizadas pelo professor a partir da prática social, voltado à efetivação do processo de apropriação dos saberes nucleares materializados no currículo escolar. Segundo Saviani (2012, p. 74), um “[...] movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples)”. São ações que incidem no desenvolvimento dos alunos e sobre as

contradições sociais, caminhando de uma visão sincrética para síntese da totalidade social, articulada, constantemente, com a ação pedagógica e política, ou seja, a articulação do trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade.

Podemos dizer, então, que, com base no currículo, o processo do trabalho docente envolve atividades de ensino e aprendizagem e a qualidade de tais atividades. De acordo com Libâneo (2010, p. 57), “[...] teria como tônica ajudar os alunos a aprender a pensar, teoricamente, a dominar as ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo”. Nesse sentido, a incorporação dos instrumentos culturais, dos conhecimentos teóricos científicos, a consciência filosófica, pedagógica e política na inter-relação entre currículo, trabalho docente e ensino são fundamentos essenciais para a contribuição com a formação humana dos seres sociais inseridos no âmbito escolar.

De tal modo, o currículo e ensino são ferramentas indispensáveis na relação entre apropriação/objetivação dos conhecimentos historicamente construídos da prática social que envolve elementos culturais ativos de transformação social. Na perspectiva ontológica de educação, o currículo e o ensino devem caminhar na direção de uma organização integrada voltada para o desenvolvimento pleno de todos os seres sociais, que envolva os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos “[...] justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 2012, p. 55). Um trabalho que propicie a apropriação dos fundamentos nucleares dos componentes curriculares a partir das contradições da prática social inter-relacionada aos aspectos pedagógicos, éticos, políticos e didáticos.

Segundo Manacorda (2010, p. 80), “[...] isso significa que a escola não pode deixar de se configurar a não ser como processo educativo em que coincidem a ciência e o trabalho”. Procurando, de acordo com Saviani (2010, p. 76), “[...] encontrar formas de solucionar, dialeticamente, a contradição objetividade/ subjetividade, em superar a visão de saber absoluto sem cair no relativismo”.

Portanto, o projeto curricular, o ensino e o trabalho docente, defendidos nesta pesquisa, caminha dentro das problemáticas, contradições e possibilidades da prática social para além da mecanização, do senso comum, dos conhecimentos espontâneos e da lógica formal que permeiam os ditames do sistema do capital. São necessários um

currículo e ensino que relacionem, dialeticamente, os conceitos da vida cotidiana, os conceitos científicos, do mundo natural e da totalidade social, sem deixar que pontos primários do trabalho educativo escolar sejam substituídos por questões secundárias.

Uma articulação entre currículo, ensino e trabalho docente deve voltar-se para a complexa e árdua luta de construção de uma sociedade que tenha como bandeira uma verdadeira liberdade humana, cada um de acordo com sua "necessidade", cada um de acordo com a sua "capacidade". "O saber elaborado, portanto, devidamente dosado e sequenciado (convertido em saber escolar), dever ser socializado, mediante um processo pedagógico metódico, sistemático, que inclui as experiências do cotidiano sem a elas se restringir" (SAVIANI, 2010, p. 75). Uma organização do trabalho educativo escolar deve possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos articulados à filosofia e às artes com um dos objetivos de abrir a construção das condições reais de formação da consciência crítica do mundo natural e social.

Na tentativa de melhor compreender a articulação entre currículo, ensino e as implicações no processo de formação humana, no próximo item desse capítulo, iremos destacar a dinâmica das concepções curriculares hegemônicas e a constituição de uma perspectiva curricular que denominamos de *currículo fetiche*.

2.3. A dinâmica das concepções curriculares hegemônicas e a constituição de um currículo fetiche

Atualmente, os conhecimentos e valores trabalhados nas variadas formas educacionais, inclusive a escola, são direcionados para que o metabolismo do capital continue sendo executado, legitimado e ampliado. Nesse sentido, "[...] as determinações gerais do capital afetam, profundamente, cada âmbito particular, com alguma influência na educação, e, de forma nenhuma, apenas as instituições educacionais formais" (MÉSZÁROS, 2008, p. 43). Essas determinações direcionadas pela classe burguesa que, no contexto da origem e consolidação da modernidade, defendia a explicação da realidade como "um todo racional" para produzir, consolidar, conservar e legitimar seus interesses e *status quo* passam, no atual momento histórico, a ter como uma das "tarefas ideológicas" negar, impedir e limitar a compreensão da visão de totalidade e historicidade por meio da razão (COUTINHO, 2010).

Segundo Marx (2013, p. 829), a consolidação e legitimação do modo de produção capitalista, num contexto de relações sociais violentas e desumanas, onde reina a “escravidão disfarçada de assalariados”,

“[...] se fazia necessário para trazer à luz as eternas "leis naturais" do modo de produção capitalista, para consumir o processo de cisão entre trabalhadores e condições de trabalho, transformando, num dos pólos, os meios sociais de produção e subsistência em capital, e, no pólo oposto, a massa do povo em trabalhadores assalariados, em "pobres laboriosos" livres, esse produto artificial da história moderna. Se o dinheiro, segundo Augier, "vem ao mundo com manchas naturais de sangue numa de suas faces", o capital nasce escorrendo sangue e lama por todos os poros, da cabeça aos pés.

Por meio de mecanismos ideológicos, principalmente nos dias atuais, o sistema do capital, que compõe as formas burguesas, conduz a compreensão da realidade e da educação e a constituição de determinadas perspectivas curriculares para questões pragmáticas, utilitaristas, fragmentadas, distanciando a apreensão das ciências, a negação da articulação com a filosofia e o rompimento com a ontologia materialista histórica. A formação e o desenvolvimento humano, nesta conjuntura, tende a se restringir e a submeter-se, não de forma determinista, aos interesses dos detentores das forças e dos meios de produção, uma vez que o sistema do capital, para reproduzir-se, necessita educar, cientificamente, o trabalhador e, ao mesmo tempo, educá-lo ideologicamente.

O trabalhador labora sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho seja realizado corretamente e que os meios de produção sejam utilizados de modo apropriado, a fim de que a matéria-prima não seja desperdiçada e o meio de trabalho seja conservado, isto é, destruído apenas na medida necessária à consecução do trabalho. Em segundo lugar, o produto é propriedade do capitalista, não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, um cavalo, que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia (MARX, 2013, p. 262).

Essas contradições entre o capital, as relações de produção e as forças produtivas também constituem implicações no trabalho educativo escolar, repercutindo direta e indiretamente nas perspectivas curriculares das escolas públicas. “As professoras e os professores, de todas as épocas e lugares, sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como ‘currículo’ pudesse designar aquela parte de suas atividades que, hoje, conhecemos como currículo” (SILVA, 2011, p. 21).

O currículo, ao se constituir e manifestar-se nas relações sociais, é composto por disputas, mecanismos, elementos e relações de poder que cumprem determinadas funções ideológicas na totalidade social, influenciam nas posições de reprodução, resistência e contraposição às contradições presentes na luta da produção material e não material da vida social dos alunos, possibilitando contribuir com a formação humana. Desse modo, quaisquer propostas curriculares são orientadas por uma determinada visão de sociedade, homem, educação e escola que, por sua vez, implicam no trabalho docente, no ensino e na formação dos professores e alunos. Dado isso, o campo do currículo deve ser entendido “[...] não meramente em termos dos padrões de interação social que dominam as salas de aula, mas, em termos de uma padronização mais ampla de relações sociais e econômicas, na estrutura social, da qual os professores e a própria escola são parte” (APLLE, 2006, p. 97).

Por meio do currículo, é possível, ao capital, obter mais possibilidades e alternativas de construir, manter e propagar o domínio e o controle da formação e do desenvolvimento humano, pois a escola, talvez seja atualmente, um dos lócus que mais propicia possibilidades de se revelar as contradições entre capital, trabalho e educação. Sendo assim, embora não possamos afirmar que há um determinismo econômico sobre a educação escolar e o currículo, trata-se de compreender que o contexto econômico se vale de certos mecanismos ideológicos e até mesmos violentos contra a formação humana que implicam, diretamente, no âmbito escolar, inclusive no currículo e no ensino. Mecanismos que geram problemas e dificuldades no processo do trabalho educativo escolar e dificultam a construção de uma educação pública de qualidade voltada à democratização da sociedade.

De acordo com os dados dos dezenove professores (as) entrevistados, entre as soluções de determinadas dificuldades e problemas que repercutem no currículo destacam-se: a construção de projetos de valorização utilitarista do cotidiano dos professores e alunos, como a valorização de metodologias de ensino lúdicas, mais preocupadas com o prazer e bem estar psicológico dos alunos do que com a aprendizagem dos conteúdos. Ao mesmo tempo, no documento Pacto da Educação, valoriza-se a aplicação de testes e avaliações em grande escala que possam mensurar a quantidade de conteúdos aprendidos.

Apreende-se que ambas as proposições enfatizadas recaem em projetos educativos pautando os princípios hegemônicos do mercado de trabalho, mesmo quando

os professores (as) questionam a proposta curricular da rede. Direcionam a uma formação técnica e instrumentalista para os alunos, esfacelam a ciência e a teoria no âmbito escolar, enfatizam o desenvolvimento do individualismo, das capacidades empreendedoras e inovadora dos alunos, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades assim como o aumento da competitividade. Além disso, questões primárias, com base na função social da escola, são trocadas por ações secundárias que distanciam das condições para a construção de novas proposições para além do capital.

Também são enfatizadas as singularidades, exaltam-se a experiência pragmática como orientação para a prática educativa, e, ao mesmo tempo, hipervalorizam-se a cultura popular e os princípios do capital. Isso acarreta uma grande dificuldade tanto para professores (as) quanto para alunos de ter condições de compreender, pautados numa sensibilidade crítica, o mundo natural e social em que vivemos, identificar as contradições, construir novas proposições sobre elementos e mecanismos ideológicos e uma práxis pautada por uma concepção bem definida de sociedade, educação, ser humano, formação humana, escola e ensino na direção da perspectiva ontológica de educação.

Em nossa análise das relações e contradições entre trabalho, educação, currículo escolar e ensino, que emergiram dos dados dos documentos e das entrevistas, identificamos categorias que nos ajudam a compreender melhor o cenário socioeconômico e histórico da dinâmica das perspectivas curriculares hegemônicas e as incidências no processo de formação humana. Dentre as categorias, destacamos as seguintes: mercado de trabalho, intersubjetivismo empírico, fetichismo, consumismo, idealismo, cientificismo, fragmentação, determinismo, lógica formal, individualismo, competitividade, relativismo, racionalidade técnica, eficiência, utilitarismo, pragmatismo, cotidiano e senso comum.

Na compreensão dessas categorias como mediadoras da realidade, com os problemas e desafios colocados pelos professores e professoras que participaram desta pesquisa e as ações propostas para enfrentar tais situações que emergiram das contradições da realidade, percebe-se, no contexto oculto e subliminar, uma inversão contraditória, interessada e intencional nos atos de pensar a formação e o desenvolvimento humano com base na perspectiva ontológica de educação. Tal situação, que envolve o currículo e o ensino, responde e compõe os anseios das determinações do modo de produção capitalistas, tem como uma das consequências

ideológicas garantir a legitimação e reprodução da ordem do capital. Uma suposta e aparente integração, adaptação e reprodução passiva, neutra, violenta e, aparentemente legítima dos indivíduos, a vida produtiva alienante do mercado de trabalho. São princípios, elementos e mecanismos que promovem a construção de um trabalho educativo escolar e uma perspectiva curricular direcionado à alienação.

Essa forma de educação e o currículo escolar passam a terem o intuito geral de selecionar e hierarquizar as forças de trabalho e os meios espirituais, voltados a uma formação mínima para o mercado.

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de proporcionar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista (SAVIANI, 2005, p. 22).

Diante das questões que analisamos nas entrevistas e nos documentos, no atual momento histórico, o currículo parece tornar-se o instrumento do âmbito escolar onde mais se revelam mecanismos e elementos ideológicos e de violência contra a formação humana no âmbito escolar.

As escolas são usadas para propósitos hegemônicos no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente "compartilhadas por todos" e que, ao mesmo tempo, "garantem" que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua "capacidade" em contribuir para a maximização da produção de conhecimento tecnológico de que a economia necessita (APPLE, 2006, p. 101).

De acordo com Gramsci (1991, p. 7), "[...] todos os homens são intelectuais, pode-se-ia dizer, então; mas nem todos os homens desempenham, na sociedade, a função de intelectuais". Isso se estabelece, principalmente, em razão dessas condições e determinações da realidade atual, gestada pelos interesses capitalistas. A seleção, organização e distribuição dos saberes escolares tornam-se um forte aspecto ideológico em favor da manutenção da macroestrutura socioeconômica. Mas, sem perder de vista a contradição — esses mesmos saberes escolares, organizados de forma “neutra” com base nos princípios do capital, tanto mantêm e aprofundam as coisas como estão quanto permitem o questionamento e negação da realidade, a identificação das contradições, o emergir de novas necessidades e a construção da sensibilidade crítica para a construção árdua de caminhos de mudança que vão para além do capital.

O currículo atual, proposto pela rede, em análise, é permeado pela dinâmica das principais perspectivas curriculares das escolas públicas no Brasil, é uma construção histórica, socioeconômica e ideopolítica, advinda da estrutura de tendências educacionais, nas quais, com base nesta pesquisa, destacamos o “tecnicismo” e o “escolanovismo” (SAVIANI, 2012a). O tecnicismo teve sua proeminência, nos meados do século XX, enfatizava a aproximação da educação com as necessidades e a vida produtiva das fábricas e do processo tecnocrático industrial e administrativo para o desenvolvimento econômico.

Ao final das décadas de 1960 e 1970, quando ao modelo taylorista-fordista se contrapõem novos parâmetros de organização e gerenciamento do sistema produtivo, quando a ordem social subjuga-se de modo absoluto aos ditames da acumulação flexível, as demandas pela formação do indivíduo apto a adequar-se a esses novos tempos, obviamente, recaem sobre a educação escolar. No esteio da reestruturação do capital em curso, as ideias da “teoria do capital humano” tornavam-se palavras de ordem (MARTINS, 2010, p. 17).

O saber e o como fazer com maior eficiência e eficácia, de forma precisa, a fragmentação dos indivíduos e os atos de aprimorar somente a técnica com finalidades quantitativas voltadas ao aumento da produção, destacaram-se no direcionamento da concepção de formação. Variados objetivos específicos e procedimentos técnicos para obtenção de determinados resultados das fábricas era o eixo da proposta, com o intuito contínuo de mapear as principais habilidades e competências para tais propósitos (SILVA, 2011).

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que deve adaptar-se ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada (SAVIANI, 2012a, p. 11).

Trata-se de um modelo curricular que coloca a escola, principalmente pública, interligada aos objetivos do modo de produção capitalista. Tornam-se os principais objetivos a construção de habilidades, competências e padrões formativos técnicos para o desenvolvimento das forças de trabalho. Um currículo com base nas necessidades das

indústrias, com finalidades mínimas de propiciar o saber ler, escrever e contar, enfatizando a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991). Vê-se uma adaptação passiva e neutra, através do trabalho mínimo com saberes objetivos e a seleção de algumas ciências, como mercadorias fragmentadas nas disciplinas escolares. Outros conhecimentos culturais eram considerados como simples e meras atividades complementares voltadas a potencializar o acúmulo de determinados saberes das ciências ou estimular as produções materiais voltadas ao processo da mais-valia, ligado à indústria, na justificativa de poupar tempo para o aumento quantitativo da produção econômica (MANACORDA, 2010).

Segundo Apple (2006, p. 86), essa concepção curricular era “[...] uma tentativa ideológica de garantir um controle especializado e científico da sociedade com a justificativa de garantir o mau ajustamento de trabalhadores em seus empregos”. Constituía, assim, um currículo interessado ideologicamente, direcionado à racionalidade técnica, burocrático, linear, engessado, sequencial e mecânico, com a preocupação de manter e desenvolver a funcionalidade econômica capitalista na máxima de resultados e a construção de autculpa dos indivíduos e da educação pelas mazelas da sociedade.

Para Silva (2011, p.23), com base nas propostas de Bobbit e Taylor, esta perspectiva,

[...] propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria queria que o sistema fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...] Estava claramente voltado para a economia. A palavra-chave era “eficiência”.

Na década de 1930, ganha força a teoria educacional do “escolanovismo”. Uma suposta e aparente concepção crítica construtivista que direcionava ideários de contraposição à pedagogia tradicional²⁸. É produto de um vasto desenvolvimento histórico, iniciado na década de 1920, que se tornou a base de alguns princípios aos indícios futuros dos discursos e narrativas educacionais da corrente pós-moderna²⁹ que hoje, infelizmente, tem grande influência no campo do currículo escolar (DUARTE,

²⁸ Termo utilizado por Saviani (2012a), ver páginas 5 e 6.

²⁹ Essa teoria, composta por discursos e narrativas, será melhor analisada no próximo item deste capítulo.

2006). Essa teoria educacional possui como fundamentos, para a composição do currículo, a exaltação do processo em detrimento do produto, do método em relação ao conteúdo, da experiência do dia-dia e dos saberes populares, com base no interesse subjetivo prático do cotidiano imediato, prazeroso e utilitarista dos alunos e professores.

As justificativas para a legitimação de tal teoria perpassam pela ausência de liberdade, aprender com o aluno e sua comunidade, ênfase no indivíduo, na experiência, na autonomia, na valorização da diversidade, do senso comum, nos métodos, nos meios, na forma e compreensão do professor (a) como mero orientador e facilitador da aprendizagem. Além disso, ressalta uma contraposição às tendências de supostas imposições culturais sendo que justifica que a ciência subordina o principal foco da escola, ou seja, os saberes cotidianos dos alunos e da cultura popular. A cultura regional e os saberes locais e singulares passam a ser o ponto de partida e de chegada do currículo para a construção da cidadania dita processual e flexível.

São considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano. Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana (DUARTE, 2010, p. 37).

Iniciam-se, no âmbito escolar e nas discussões sobre o currículo, um processo ideológico que supervaloriza os variados discursos singulares e de supostas realidades. As narrativas subjetivistas dissociadas das questões objetivas e os saberes isolados e neutros passam a substituir a teoria, a ciência, a filosofia, a arte e o contexto da historicidade. A vida prática imediata é colocada capaz de explicar tudo por ela mesma, as igualdades de oportunidades, a diferença e a diversidade tornam-se logomarca ideológica desta tendência curricular.

As ações da articulação entre currículo, ensino e trabalho docente, passam a ser relativas em uma sociedade considerada como um conjunto de várias realidades particulares, assim o acaso da vida determinaria o que é importante para a singularidade de cada indivíduo. “A cada modelo de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. No fundo da teoria do currículo, está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade” (SILVA, 2011, p. 15).

De acordo com Libâneo (2013), essas construções históricas das teorias educacionais direcionam a formação humana no âmbito escolar e repercutem,

atualmente, nas variadas propostas curriculares das redes públicas municipais, estaduais e federais em todo Brasil. A estrutura dessas teorias educacionais implica nas dinâmicas das perspectivas curriculares que, por sua vez, não se estabelecem na lógica de uma concepção sequencial, onde uma teoria e uma perspectiva foram superando à outra ou as teorias, na lógica formal, sobrepõem as perspectivas curriculares.

Na particularidade pesquisada e na lógica da educação básica brasileira, ausente de um sistema de educação, vemos, contraditoriamente, em confluência, as duas teorias presentes nas perspectivas curriculares constituídas. As teorias educacionais propiciaram a constituição de perspectivas curriculares que, atualmente, tornaram-se hegemônicas no âmbito escolar. Tanto as teorias educacionais quanto as perspectivas curriculares se direcionam na legitimação e propagação dos ditames do sistema do capital, consequentemente, incidem na formação humana.

A proposta curricular da rede de ensino analisada é parte constituinte e constituída pela atual conjuntura societal do modo de produção, caracterizada como uma sociedade da mercadoria e uma educação mercantilizada. Para Libâneo (2013), atualmente, no Brasil, configuram-se duas perspectivas curriculares hegemônicas, um currículo caracterizado como instrumental e outro definido como um currículo intercultural.

Para o autor, o currículo instrumental é caracterizado por uma proposta de desenvolvimento de competências mínimas, inserção dos alunos no mundo do consumo e das tecnologias interessadas ao sistema do capital. Além disso, influencia na construção da consciência da comunidade escolar para não ir contra o sistema, mascarados por mecanismos ideológicos de valores para a cidadania, de solidariedade, socialização, paz, harmonia e empregabilidade.

Mantém, aí, uma escola de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, mas realça-se ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade. Define-se, assim, uma proposta de educação voltada para os mais pobres, visando atender a suas necessidades mínimas, suficientes para empregos e sobrevivência social (LIBÂNEO, 2013, p. 59).

O currículo intercultural objetiva-se para a relevância da cultura particular ou de grupos isolados, experiência dos alunos e dos professores, limita-se à questão social pragmática e enfatiza a singularidade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva curricular, é ressaltado que o aluno é marginalizado, pois não tem voz no

processo de ensino e aprendizagem e a cultura local é rejeitada. Tal perspectiva traz alguns questionamentos que nos levam a irmos além:

Como definir conteúdos que devam ser ensinados a todas as crianças se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo? Como definir-se um currículo comum a todos se não existe uma cultura que possa ser referência para todos? Se existem milhares de culturas particulares, existirão milhares de culturas de currículos? Ou o currículo escolar dissolvido e em seu lugar é colocado um suposto diálogo entre as culturas das quais fazem parte os alunos? E o que define qual é a cultura de cada aluno: etnia, classe social, gênero, idade, local onde mora, os meios de comunicação, os programas de televisão, os estilos musicais, as religiões, as atividades de lazer, o esporte preferido? (DUARTE, 2010, p.36).

Nessa conjuntura, os dados da realidade concreta, tanto dos documentos quanto das entrevistas, propiciam-nos a compreensão da consolidação de duas perspectivas curriculares pautadas em uma visão eclética, híbrida e contraditória com proposições relativistas. Uma caracterizada como perspectiva neotecnicista de base instrumentalista e outra neoconstrutivista de caráter culturalista intersubjetivo. No nosso entendimento, ambas as perspectivas são relativistas com princípios liberais articulam-se com o objetivo de escamotear as desigualdades, explorações sociais, a alienação, a exclusão e todas as mazelas do trabalho da educação escolar, voltadas à alienação.

São direcionadas, principalmente, para atingir metas e índices quantitativos para custeio de financiamentos, lucratividade, promoção político partidária, seleção de subjetividades e maximização da produção de mercadorias, da mais-valia, do lucro e da expansão ideopolítica do neoliberalismo. Essas características são articuladas com a ênfase ao relativismo, ao neopositivismo, ao pragmatismo, à lógica formal, à busca ilusória de conhecimentos prazerosos e utilitaristas, ao desaparecimento da teoria e da ciência, da negação da visão de totalidade social e da historicidade.

Essas perspectivas hegemônicas curriculares são construídas com base em políticas educacionais advindas das propostas de organismos internacionais (Unesco, Unicef, Banco Mundial, FMI, etc.) e grupos econômicos (bancos e associações assistencialistas). Nessa lógica violenta são construídos elementos que compõem documentos estaduais, como os ressaltados nesta pesquisa: o “Pacto da Educação” — o eixo norteador da proposta curricular — e os cadernos de reorientação curricular que possuem o currículo referência como suposto produto.

As políticas educacionais em curso sob auspícios dos organismos internacionais carregam uma visão de escola em que há sobreposição da missão social e econômica sobre a missão pedagógica. Currículo e escola são

instrumentos para resolver problemas sociais ou econômicos para minimizar os efeitos indesejáveis da pobreza em relação aos interesses do mercado. Concebe-se escola como focada nas necessidades imediatas do aluno, não no conhecimento e na aprendizagem, produzindo esvaziamento dos conteúdos, já que predomina um currículo baseado em habilidades e competências desprovidas de reflexividade (LIBÂNEO, 2013, p.61).

O primeiro documento estadual supracitado, de forma mais geral, explicita a proposta educacional da rede de ensino, composto por elementos funcionais ocultos e apresenta o currículo como o eixo norteador de todos os pilares que constituem as ações nele apresentadas, colocando os cadernos de reorientação como base da construção do pilar dois — *adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem*. Segundo Martins (2010, p. 18-19):

Após vencermos o século XX, acompanhando a vitória da lógica mercantil no campo da educação, cada vez mais se vê o currículo orquestrado pelos organismos internacionais, cujas palavras de ordem foram e continuam sendo: quantidade, produtividade, e equidade com máxima racionalização e otimização dos recursos existentes. [...] nela, o saber fazer passa a se sobrepôr a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de competência. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais éticos e humanos.

O segundo documento, referente aos cadernos de reorientação curricular, caracteriza-se por descrições funcionais e objetivas mais escamoteadas e articuladas com características ecléticas, inclusive alguns indícios relevantes de uma perspectiva crítica de educação. Esse documento tem, nos termos diversidade, diferença, coletividade, cidadão, inovação, resultados e a busca da cidadania, as principais orientações ideopolíticas. Uma ferramenta ideológica utilizada como apaziguadora das contradições da realidade concreto que envolve os conflitos sociais, de manipulação e neutralidade de ideários contra-hegemônicos, onde os relevantes indícios de uma perspectiva crítica recaem no ecletismo idealista.

Os cadernos de reorientação curricular destacam uma hipervalorização do relativismo. Colocam como propósitos gerais e legitimadores um suposto desenvolvimento de produtos considerados inovadores sobre o ensino e a aprendizagem para contribuir na formação de supostos cidadãos para o mercado de trabalho. Produtos pedagógicos assistencialistas somente pautados na experiência, a mecanização mínima de habilidades, competências, valores para o mercado de trabalho e aparentes conteúdos significativos restritos à vida cotidiana ou arranhando o mínimo da cultura elaborada e sistematizada propostos pelo currículo referência.

Além disso, em todos os cadernos, principalmente na educação física, há uma exaltação da vida cotidiana do aluno não somente como ponto de partida, mas como linha norteadora para uma “construção” aparentemente autônoma, flexível e liberal do trato com os conteúdos a partir da mera orientação do professor (a) pautado, principalmente, em conhecimentos práticos advindos da experiência de sala de aula. Estas proposições nessa perspectiva curricular, é colocada como algo ideologicamente inovador e criativo para alunos e professores com a justificativa que estes se reconheçam na escola em relação às suas comunidades de origem e o respeito à cultura regional e às experiências individuais.

O documento apresenta, em nossa análise, uma proposta curricular restrita ao levantamento dos dados da realidade escolar de cada região como base para a seleção dos conhecimentos, valorização da cultura local, uma ilusória proposta de formação continuada pautado na troca de experiências e a preocupação com metas e índices envolvendo taxa de evasão, reprovação e avaliações externas e enfatiza-se a produção e desenvolvimento de capacidades abstratas de formação para acompanhar as transformações do mercado capitalista.

Assim como o trabalho passa a ter o seu valor determinado, não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo concreto de seus produtos, mas sim pelo valor abstrato, isto é, seu valor de troca, assim também a educação passa cada vez mais a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o “aprender a aprender”. O objetivo a ser alcançado com a educação escolar não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas o indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado (DUARTE, 2006, p.116).

No caderno cinco (2009a), considerado como um dos produtos mais elaborados da rede, podemos observar alguns dos propósitos das perspectivas curriculares em discussão.

Espera-se que esse novo jeito de caminhar, construído a muitas mãos (com a participação dos profissionais da rede) seja validado como um momento de conquista de valores, inovação e transformação das práticas educativas no Ensino Fundamental e médio, contribuindo para que, juntos, alcancemos as metas e índices propostos pelo processo de Reorientação Curricular: redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais, implementação de uma proposta curricular com novos recortes, abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumam as aprendizagens específicas de cada área com a valorização do dia-dia do professor e alunos; aprendizagens ligadas à leitura e produção de textos, como compromisso de todos; ampliação dos espaços de discussão coletiva nas escolas e nas subsecretarias regionais da educação (p.15).

Nesse documento, pensar a educação do ponto de vista do direito, da diferença e da diversidade é a grande diretriz da proposta, pautada na valorização da experiência pragmática do trabalho coletivo de educadores e um suposto diálogo para orientar o trabalho com o currículo. Segundo os documentos propostos em 2010, os principais desafios que o Estado tem pela frente, colocados no Pacto da Educação como base para o currículo referência, é *universalizar o acesso ao ensino fundamental e médio, concluir o processo de informatização das matrículas, adequar a estrutura física das escolas aos portadores de necessidades especiais, garantir o transporte dos alunos da zona rural, além de ampliar significativamente as vagas de Educação Infantil e Ensino Médio*. São propostas desarticuladas e singulares que se orientam na direção dos atos de cumprir metas e índices e organizar as burocracias organizacionais e funcionais imediatas da rede e que convergem aos interesses de uma formação mercantil.

São propostas ideológicas, como por exemplo, a afirmação que sempre teria uma contínua formação continuada aos professores da rede, com apoio das universidades do estado e uma ação de caráter participativo ativo na elaboração dos documentos e no processo contínuo de discussões sobre a questão do currículo escolar. Mas, o que se consolidou, na realidade concreta, foram poucas participações e espaços de discussões, sendo que, quando aconteceram, ocorreram de forma restrita, limitada, mecanizada e ilusória, como diz o relato do sujeito (P1): *“Já fizemos algumas reuniões para discutir o currículo geral da rede, o que fizemos foi a pessoa responsável jogou alguns eslaids confusos, vindo da secretaria sem saber explicar profundamente a proposta, recolheu alguns planos de aula supostamente legais e interessantes dos professores, colocou em discussão prévia alguns, inclusive o meu plano de aula foi pego como exemplo para fazer o currículo. Mas, no final das contas, não tivemos resultados e nem retorno nenhum, isto falo por todas áreas, por que sempre converso com os colegas e eles acharam horrível também o jeito que fizeram. Todos nós, professores, ficamos como meros espectadores, nada que foi discutido nos planos estavam depois na proposta final, acho que foi uma jogada deles”*.

Na contradição, no currículo referência, há imposição de um emaranhado de eixos temáticos, conteúdos, competências, habilidades e expectativas de aprendizagens desarticulados, prontos, mecanizados e engessados. É colocado para todos os professores (as) aparentemente como produto da participação de todos de maneira democrática e aberto as possibilidades de uma suposta flexibilidade e autonomia da

escola, do professor e das necessidades dos alunos. A perspectiva aproxima no que Duarte (2006) descreve sobre o posicionamento valorativos da proposta pedagógica do “aprender a aprender” que implicam no currículo escolar.

As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável. [...] a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender os conhecimentos que foram descobertos por outras pessoas. [...] consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se também à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc. Uma educação democrática seria uma educação relativista (p. 34-37).

Não podemos deixar de destacar que os cadernos de reorientação curricular são compostos por um conjunto de narrativas e discursos que por vezes, trazem indícios e orientações interessantes, no caminho da perspectiva ontológica da educação. Mas, como partimos da totalidade para a particularidade, do geral para o particular e do concreto real ao concreto pensado, colocamos essas ações como estratégias e mecanismos ideológicos. E, na contradição, significa também indícios de resistência e contraposição perante o imposto no contexto da proposta, articulado à crítica e ao desenvolvimento socioeconômico e cultural hegemônico da nossa sociedade. Partes nas quais não deixam de ser importantes indícios para a luta contra-hegemônica.

Cabe ressaltar que os princípios, fundamentos e objetivos do capitalismo permeado pelo contexto histórico, presente nas perspectivas curriculares ao se manifestarem nessa realidade contraditória de disputas e conflitos sociais, não se estabelecem, no controle geral e absoluto do currículo escolar, muito menos produz, institui e efetiva um determinismo exacerbado no ensino e na formação humana. Ou seja, uma ação que impossibilite potencialmente quaisquer novos caminhos, condições e possibilidades contra-hegemônicas de resistência e contraposição. “Pois, a esfera cultural não é um ‘mero reflexo’ das práticas econômicas. Ao contrário, a influência, reflexo ou determinação, é altamente mediada pelas formas humanas de ação” (APPLE, 2004, p. 38).

O documento “Pacto pela Educação”, como uma das bases para o currículo em análise, direciona a formação e o desenvolvimento para a produtividade, o utilitarismo mercadológico, a busca de resultados, incentivo ao consumismo, ao individualismo, à

performance, à competitividade, a metas, a meritocracia, à racionalidade técnica e ao idealismo subjetivo.

Uma educação para os pobres, baseada no princípio da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, tem como meta a consecução de um padrão mínimo de qualidade. Insiste-se que se trata de aprender “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” definidos em níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos (competências) cujo desempenho deve ser avaliado. É notório que o padrão mínimo de qualidade refere-se a um mínimo básico para um cidadão pobre para atender necessidades imediatas ligadas principalmente ao trabalho, o que significa descartar o conhecimento universal relacionado com a comunicação oral e escrita e às dimensões da realidade física e social (LIBÂNEO, 2013, p. 60).

Na agenda do documento, composta por um conjunto de ações, ao refletirmos, criticamente, a partir da totalidade social, podemos observar o direcionamento dessas características supracitadas. Ao expor a necessidade de mudanças na educação escolar, no estado, o termo *resultados quantitativos em base nacional* aparece nos primeiros escritos. Os resultados e metas quantitativas tornaram-se os objetivos a serem alcançados, orientados por avaliações externas, com base no índice de desenvolvimento educacional (IDEB), em que o currículo entra na discussão como eixo central para atingir tais objetivos.

Dentre os dezenove sujeitos que entrevistamos, sendo nove coordenadores e coordenadoras, três colocam que o único objetivo claro das propostas educacionais e curriculares do estado é a busca de resultados quantitativos por meio das avaliações externas e menor número de reprovados para não baixar os índices que prejudicam a nota do IDEB. Mas, todos apresentam dúvidas, quando questionados sobre o objetivo da busca desses resultados na relação entre educação e currículo, principalmente os professores (as) com contratos temporários. Os que não citaram a busca de resultados quantitativos não souberam se posicionar como podemos ver na fala do sujeito P6, “(...) *o que eles buscam não sei não, é muito vago, e jamais falando sobre o currículo. Se perguntarem o que a rede busca, eu não sei te fala*”.

Para melhor compreensão dos objetivos, os propósitos e a funcionalidade do documento que compõem as políticas educacionais do estado, a organização da escola, a proposta curricular e o ensino, pegamos como exemplo ilustrativo os sujeitos C8 e C7. O sujeito C7 destaca: “*O estado não está nem aí para o professor e para os alunos, não tem preocupação, está preocupado com números e números e a coisa funcionar, índices, números, somente os aspectos quantitativos, um estado que comemora 3.4 na*

média do IDEB e coloca isto como grande avanço não existe nenhuma preocupação com a formação humana. Eu tenho vergonha se minha filha falar que alcançou esta nota, não esta querendo um bom professor e aluno nunca, sem falar das condições opressoras que foram realizadas para aumentar esta nota como as imposições para os professores das matérias críticas treinarem os alunos”. Sujeito C8: “É uma questão delicada, hoje eu vejo o estado e as propostas curriculares muito preocupado com números, índices e estatísticas, uma escola adequação para alcançar um suposto nível ideal no IDEB, tem que sair bem nas avaliações externas, uma supervalorização dos números e fica restrito em preocupar muito com isso, aprovar todos os alunos para menos reprovações não tendo o intuito em preocupar com o desenvolvimento integral do aluno. As condições para alcançar isto na maioria das vezes não são boas”.

O objetivo central do documento Pacto da Educação se resume em “ser referência nacional em educação”. Essa afirmação requer alguns questionamentos: para que? Por quê? Para quem? Quais as condições? Quais os interesses reais e concretos? O que está, de forma subliminar, nesse interesse de ser referência? O currículo, nessa proposta, é imposto como demanda, como currículo referência padronizado, engessado com base no mínimo para toda a rede. Segundo os professores, a proposta curricular é composta por um grande número de conteúdos, expectativas e eixos temáticos fragmentados e isolados que propiciam somente o trabalho superficial dos conteúdos e chegam ao final do ano sem cumprir todas as exigências burocráticas cobradas no currículo referência.

O currículo referência³⁰ é proposto no Pacto da Educação numa estreita relação com o ensino. Já na primeira ação do pilar dois, com o título *adotar práticas de ensino de auto impacto na aprendizagem*, podemos observar tal aproximação e interesse ideológico. Esse instrumento, mesmo de forma oculta, coloca o currículo como eixo norteador de todos os pilares³¹, o qual atribui um papel central na organização da educação escolar, no processo de ensino-aprendizagem, na direção da articulação

³⁰ Documento curricular imposto em 2012 pela rede estadual composto por eixos temáticos, conteúdos, competências e habilidades.

³¹ O documento de reforma educacional goiana “Pacto pela educação: um futuro melhor exige mudanças”, é constituído por cinco pilares: 1- Valorizar e fortalecer o profissional da Educação, 2-Adotar práticas de ensino alto impacto na aprendizagem, 3- Reduzir significativamente a desigualdade educacional, 4- Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, 5- Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

ideológica de legitimação dos interesses da classe dominante e na distorção e inversão da realidade concreta constituída por desigualdades sociais e lutas de classes.

As escolas distorcem sistematicamente as funções do conflito social na coletividade. As manifestações sociais, intelectuais e políticas dessa distorção são multifacetadas. Podem contribuir de maneira significativa para a sustentação ideológica que serve para fundamentalmente orientar os indivíduos em direção a uma sociedade desigual (APLLE, 2006, p. 144).

O currículo referência é proposto pautado em uma aparente liberdade, a partir do de conteúdos mínimos obrigatórios supostamente colocados como flexíveis, podendo ser mudados de acordo com a importância utilitarista da vida cotidiana dos alunos, dos professores e da realidade isolada de cada escola. Nas entrevistas, podemos observar a assimilação e a consolidação dessa proposta: *"Temos que tomar muito cuidado, todo o currículo proposto pela rede fica muito distante da vida deles, por isto temos que trabalhar o mínimo, mas ainda bem que é liberal e flexível. Alguns alunos sempre falam que está muito distante da vida deles e questionam, 'pra que vou utilizar isto para minha vida, não vou precisar disto, professores'. Logo, respondo, para o seu sucesso no mercado de trabalho e para sua vida no dia-dia"* (C5).

Essa suposta flexibilidade, autonomia e liberdade tão ressaltadas são indiferentes para o capital. A alternativa ao trabalho com os conteúdos mínimos, engessados, mecânicos e lineares determinados pelo currículo referência é proposta a partir dos saberes da vida restrita do cotidiano dos alunos, comunidade e professores que tendem a se pautarem na visão mercadológica de educação.

Há que se difundir a ideia de que o desemprego e o constante adiantamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no primeiro mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos, com seus conteúdos ultrapassados, seus recursos pedagógicos obsoletos, com professores sem iniciativa própria, sem criatividade e sem espírito de trabalho coletivo e ainda uma comunidade de pais que não arregaça as mangas para trabalhar em permanente mutirão de recuperação e preservação das escolas do bairro (DUARTE, 2006, p. 47).

Logo, a perspectiva curricular presente no documento Pacto da Educação configura a educação básica³² em atividades mínimas de algumas ciências, com ênfase na matemática, português e ciências naturais, as quais se tornam modelos para pensar as outras áreas do conhecimento. Além disso, percebe-se a negação e subordinação das

³² Nesta pesquisa, investigamos o currículo e o ensino nos anos finais ou segunda etapa do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) e Ensino Médio; é a estas etapas/níveis que nos referimos quando utilizamos a expressão Educação Básica.

ciências humanas, da filosofia e da arte a estas atividades mínimas, acompanhadas, contraditoriamente, da exaltação de saberes pragmáticos do cotidiano do aluno e de outros meros componentes curriculares considerados como simples atividades de complementação.

Assim sendo, o eixo da proposta curricular circunscreve-se em um currículo mínimo para educação básica, voltado para a baixa qualidade, as necessidades mínimas de existência, capacitação de mão de obra e a empregabilidade. “Assim, o discurso sobre a educação possui a tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal da sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais para o indivíduo e a educação” (DUARTE, 2006, p.47). A concepção de formação humana, presente no currículo, passa a ser o que valoriza o individual, misturando, ideologicamente, metas educacionais da economia política com a valorização das particularidades de cada sujeito e do cotidiano utilitarista.

O currículo composto por disciplinas é direcionado por uma concepção de mundo positivista de conhecimento voltado a um cientificismo de resultados, mas, ao mesmo tempo, ressalta uma hipervalorização e uma pseudo orientação democrática na valorização dos conhecimentos particulares dos professores e alunos como base para as reorientações e reformulações da proposta do estado.

As formas de conhecimento (tanto aberto como oculto) encontradas nas escolas implicam noções de poder e de recursos e controle econômico. A própria escolha do conhecimento escolar, o ato de designar as formas dos saberes escolares, embora possam não ocorrer conscientemente, são, com frequência, baseados em pressuposições ideológicas e econômicas que oferecem regras do senso comum para o pensamento e a ação dos educadores (APPLE, 2006, p. 84).

Ainda sobre o currículo referência, destacamos a caracterização geral realizada pelas coordenadoras e coordenadores. Os problemas ressaltados foram: a falta de coerência dos livros com o currículo proposto, grande quantidade de conteúdos, falta de uma visão e objetivos claros da proposta, falta e deficiência na formação continuada, um currículo desinteressante, engessado, saberes isolados da totalidade, gradativos, e fragmentados e descontínuos.

Além disso, ressaltam a repetição de conteúdos e temáticas, conteúdos soltos e vagos, imposição determinista, um currículo extenso, quantitativamente, com uma gama muito grande de conteúdos, falta de aprofundamento sobre os conteúdos, grande

burocracia no planejamento das aulas com ênfase na avaliação e no método e dificuldade de lidar com a proposta curricular.

Como reprodutora, a escola atua na seleção e distribuição do conhecimento, da mesma maneira estratificada pela qual está constituída a sociedade. [...] Como produtora, o que a escola faz é criar conhecimento técnico-administrativo em alto nível para empresas econômicas, além de produzir formas culturais ideológicas a serviço dos grupos que estão no poder. Como legitimadora, a escola cumpre o papel de mascaramento das desigualdades, veiculando ideias que façam parecer natural e justo o sistema econômico-social vigente e que possibilitem a justificação e aceitação do domínio de determinado(s) grupo(s) (SAVIANI, 2010, p. 49).

Na contraposição, cada professor quer propor, de acordo com a sua realidade particular e subjetiva, uma proposta curricular com a justificativa geral que os conteúdos do currículo da rede não estão ligados à utilidade do dia-dia dos alunos, sendo que o mais importante para a formação deles é voltar ao mercado, valorizando, como ponto de partida e chegada e suporte para a construção do currículo, os conhecimentos dos professores adquiridos durante a experiência profissional e os saberes dos alunos do seu cotidiano. De acordo com sujeito (C8) *“Os professores são muito difíceis, cada um quer uma coisa, mas cada um sabe o que cada menino quer e precisa”*. *“A organização do currículo da rede são conteúdos muito vagos, sem objetivos claros e definidos. Essa organização intensifica e enfatiza o mínimo”*.

Dos 19 professores (as) entrevistados, 12 acham de forma geral positivo o currículo referência, pautados principalmente na justificativa ideológica da bimestralização³³ dos conteúdos dos componentes curriculares realizadas pela rede, presente na introdução do documento e propagada entre as escolas. A importância desse documento é justificada pela bimestralização, na hipótese de que se, por acaso, um aluno sair de uma escola da rede e ir para outra, da mesma cidade ou qualquer local do estado, irá ter condições de trabalhar o mesmo conteúdo, consequentemente, ter a mesma formação. Os professores, a partir dessa premissa ideológica de que a mudança dos fatores não pode alterar o resultado, relatam também a importância da flexibilidade, liberdade e ênfase na diferença para incluir ou mudar a ordem dos conteúdos como ponto apaziguador de quaisquer críticas mais elaboradas sobre a proposta. *“O currículo tem que ter o conteúdo mínimo para ser executado em qualquer lugar do estado, as*

³³ Bimestralização é um dos termos centrais identificado no caderno 5 das reorientações e muito utilizado pelos professores (as) nas entrevistas. Este termo se refere a separação por bimestres, em forma de listas, de conteúdos, eixos temáticos e expectativas de aprendizagem já definidos pela rede de ensino.

habilidades que o mercado exige, o dia-dia, ser flexível, direcionado ao cotidiano, ligar sempre com a vontade dos alunos, tendo isto já está bom” (C5).

Além disso, essa perspectiva curricular cria, na contradição, a ilusão idealista³⁴ da garantia do sucesso dos alunos na produção material da vida social ao juntar com a massa de trabalhadores no mercado de trabalho, através do acúmulo quantitativo de conhecimentos presentes no currículo escolar. Saberes relativos ao cotidiano dos alunos conquistados pelo esforço individual, promovendo suposto desenvolvimento econômico da sociedade e do indivíduo. Para Marx e Engels (2010a, p. 50), “[...] para oprimir uma classe é preciso poder garantir-lhe condições tais que lhe permitam pelo menos uma existência servil”. Essas condições transparecem na realidade por meio de mecanismos ideológicos, como por exemplo, a valorização do discurso da diferença como estratégia de harmonização das relações sociais nos países pobres, escondendo-se os conflitos econômicos de poder e as desigualdades entre grupos e classes sociais. Além disso, a propagação do discurso que existe emprego para todos e bons salários para aqueles que se esforçam, basta esforço, mérito, ser eficiente e criativo.

A função metodológica e social do currículo da rede se aproxima da articulação realizada por Mészáros (2008) sobre a relação entre educação escolar e capital, ou seja, há uma proposta de construção de uma educação para os ricos e uma educação para os pobres, que precisam ser controlados pelos interesses dominantes que selecionam alguns para servir de modelo para enfatizar a ideologia da culpabilização dos indivíduos que não conseguem êxito nas relações materiais da vida social. “Para sermos honestos, devemos reconhecer que o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social” (APPLE, 2004, p. 85). Um currículo que separa o trabalho manual e intelectual, dicotomiza a teoria da prática, nega a historicidade e a totalidade social e submete professores e alunos a uma pseudodemocratização.

Logo, o projeto curricular objetiva, de maneira interessada ideologicamente, garantir aos alunos a confluência contraditória da permanência na vida escolar com autovalorização do cotidiano utilitarista e pragmático com conhecimentos da cultura popular e negação dos saberes “clássicos” da ciência, da filosofia e da arte e, ao mesmo tempo, a cobrança destes saberes voltados a eficiência e eficaz pautada em metas e

³⁴ “O adjetivo ‘idealista’ é usado aqui não com referência à adesão a ideias, mas com referência ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultados de mentalidades errôneas, acarretando a crença de que a difusão pela educação de novas ideias entre os indivíduos, especialmente os das novas gerações, levaria a superação daqueles problemas” (DUARTE, 2010, p.35).

índices. Outros pontos que podemos destacar são a inserção e adaptação ao mercado de trabalho, a construção das possibilidades de sucesso na vida profissional e a formação e desenvolvimento na direção da construção da cidadania.

Pensar nas escolas como mecanismos de distribuição cultural é importante, pois, como o marxista italiano Antonio Gramsci observou, um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de determinada sociedade (APPLE, 2006, p. 61).

Em suma, no caso da atualidade, percebemos a constituição e a consolidação contraditória de uma concepção curricular à qual denominamos de “*currículo fetiche*”. Um instrumento ideológico que aproxima das características do fetichismo da mercadoria, “[...] aparenta ser, à primeira vista, uma coisa óbvia, trivial. Sua análise resulta em que ela é uma coisa muito intrincada, plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos” (MARX, 2013, p. 146).

Esse instrumento da vida social, presente no trabalho educativo escolar, constitui-se na harmoniosa confluência ideológica de duas perspectivas curriculares, a neotecnicista instrumental de homogeneização mercadológica orientada a uma formação mínima para a reprodução, produção e legitimação dos princípios e ditames do mercado. E a perspectiva neoconstrutivista culturalista intersubjetiva que ressalta a hipervalorização da heterogeneidade e da diversidade, pautada na valorização do multiculturalismo pragmático utilitarista que exalta o cotidiano imediato da subjetividade dos alunos e dos professores.

Logo, constata-se nesta pesquisa que a concepção curricular da rede de ensino em análise é composta pela constituição de um currículo fetiche, que possui como eixo central um relativismo sensível-suprassensível³⁵. O currículo é colocado, na realidade, com determinado valor de troca para suprir as necessidades do mercado. Para se justificar como importante a vida social, a proposta aparenta ter função essencial à formação e ao desenvolvimento humano e para a economia política, porém, legitimado com vida própria e caracteres do próprio instrumento, restrito à totalidade e à historicidade. Torna-se um instrumento “fantasmagórico” que vai além da realidade concreta separado do contexto violento e ideológico no qual é constituído e constitui ao mesmo tempo. Pautado em um caráter místico e enigmático, o concreto, considerado

³⁵ Termo utilizado por Marx (2013) para caracterizar a existência real do objeto ou instrumento, porém, a funcionalidade é alterada pelos seres humanos por uma reflexão ilusória e idealista de orientação ideológica.

como uma síntese de múltiplas determinações complexas, constituídas na historicidade das relações sociais, é transformado como reflexão ilusória dos atos humanos isolados, neutros, naturais e fragmentados que emergem de variadas realidades.

As propriedades do currículo se encontram a partir dele e nele mesmo, existentes como fruto das propriedades do próprio instrumento e restrito somente à sala de aula e a supostos interesses das “comunidades” locais e quando amplia um pouco recai na exaltação do trabalho com o mínimo. A forma é colocada separada do conteúdo, a essência se esfacela na aparência, a totalidade desaparece na diferença e a singularidade se exalta no utilitarismo da diversidade. Um instrumento que,

[...] não só se mantém com os pés no chão, mas põe-se de cabeça para baixo diante de todas as outras mercadorias, e em sua cabeça de madeira nascem minhocas que nos assombram muito mais do que se ela começasse a dançar por vontade própria (MARX, 2013, p. 146).

Portanto, com base na perspectiva ontológica de educação, essa orientação curricular tem o intuito ideológico que resulta em violência contra a formação e o desenvolvimento de alunos e professores (as). Com base nos ditames da ordem do capital, objetiva escamotear e mascarar as desigualdades sociais, convencer, reproduzir, explorar, construir alienações, apaziguar os conflitos, negar a historicidade e a totalidade através do seu caráter fetichista. Uma perspectiva curricular que pode ser direcionada às críticas e à caracterização que Marx (2013) faz ao fetichismo da mercadoria.

Para Marx (2013, p. 147), “[...] uma impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo óptico não se apresenta, pois, como um estímulo subjetivo do próprio nervo óptico, mas como forma objetiva de uma coisa que está fora do olho”. Logo, estas perspectivas curriculares hegemônicas, que compõem a constituição desse currículo fetiche, estão inter-relacionadas à totalidade da estrutura e dinâmica da sociedade e das particularidades objetivas que constituem a organização do âmbito escolar. Conforme Lukács (2013), a forma e o conteúdo de um conhecimento de algum fenômeno ou objeto social estão interligados às estruturas macro socioeconômicas. “O conhecimento que penetra na escola — aqueles princípios, ideias e categorias — deriva de uma história determinada e de uma realidade econômica e política também determinada” (APLLE, 2006, p. 212). Assim sendo, para nós o currículo fetiche é um dos instrumentos, no âmbito escolar, onde mais se revelam os elementos e mecanismos ideológicos e violentos que propiciam na contradição princípios que contribuem na

direção tanto para uma formação no sentido da desumanização quanto para a humanização.

Na contradição, o professor (a) pode repreender esses elementos e mecanismos presente no currículo fetiche e transformá-los como novas possibilidades emancipatórias para a construção e desenvolvimento da formação humana no âmbito escolar, já que “[...] os tipos de sistematização institucional e cultural que nos controlam foram construídos por nós mesmos, e que podem também ser reconstruídos”. (APLLE, 2006, p. 46). Para isso, emerge a necessidade de continuarmos identificando e compreendendo quais os mecanismos e elementos ideológicos e como estes se revelam como componentes violentos que estão presentes, atualmente, no currículo escolar e ensino que implicam a formação e desenvolvimento dos nossos alunos, porém de forma oculta e subliminar.

2.3.1. Os pressupostos ideológicos do Currículo fetiche

Na história da sociedade, no decorrer do desenvolvimento e transformação dos modos de produção socioeconômicos, não há registros de se ter criado e produzido, universalmente, tantos meios e objetos materiais e espirituais — cultura, ciência, tecnologia, mercadorias — como temos visto na sociedade contemporânea. “O que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios’ de trabalho. Esses não apenas fornecem uma medida do grau de desenvolvimento da força de trabalho, mas também indicam as condições sociais nas quais se trabalham” (MARX, 2013, p. 257).

No modo de produção capitalista, contraditoriamente, nunca se desenvolveu tanta pobreza, desigualdade social, exploração, mais-valia, alienação, individualismo, competitividade, consumismo, exaltação do valor de troca, acúmulo de propriedade-privada, negação da ciência em nome da técnica, destruição dos recursos naturais e a construção de elementos categoriais e mecanismos ideológicos ocultos e sublimares da classe dominante que implicam as variadas esferas da vida humana (MÉSZÁROS, 2011).

No sistema do capital, “[...] o operário torna-se um simples apêndice da máquina e dele só se requer o manejo mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. O custo do operário se reduz, quase exclusivamente, aos meios de subsistência que são

necessários para viver e perpetuar sua espécie” (MARX e ENGELS, 2010, p. 46). Os indivíduos da classe trabalhadora passam a vender o que restou, a força de trabalho, a sua única riqueza, em troca de salário e de produção de excedente por meio da exploração.

É neste contexto violento que os dados da realidade concreta nos revelam a constituição do currículo fetiche que traz consigo, como parte constitutiva, elementos categoriais pautados em determinados fundamentos ideopolíticos. Estes propiciam implicações e contradições ideológicas marcantes que levam ao que Apple (2006) denomina de processo de rotulação no trabalho educativo escolar. “O processo de rotulação tende a funcionar como uma forma de controle que busca homogeneizar a realidade social, eliminar percepções incompatíveis e usar meios, supostamente terapêuticos, para criar um consenso moral, valorativo e intelectual” (p.176). Esse instrumento, utilizado como forma de controle ideológico, de acordo com os interesses da classe dominante, é apresentado como não totalitário e nem determinista, mas democrático e flexível de caráter pluralista.

Entendemos que se trata de um currículo eclético e híbrido, de base filosófica neopositivista, pragmático e marcadamente liberal, complementado por princípios do idealismo subjetivo, produto da “subjetividade cognoscível do em-si” e da lógica formal de pensamento. “A unidade da ciência, para o neopositivismo, é a unidade da *linguagem científica*, segundo o modelo da física moderna. [...] A ciência trata dos fenômenos como fórmulas matemáticas ideais sujeitas à manipulação, sem considerar seu caráter ontológico” (DELLA FONTE, 2010, p. 92).

O currículo fetiche é, portanto, manipulador, pautado na fragmentação da racionalidade técnico-científica, na neutralidade, na burocratização, na proposição do fim da historicidade, no discurso, no esfacelamento da totalidade social, no desaparecimento das lutas de classe e na exaltação de uma cidadania de possibilidades. Dentre as características do currículo mais citadas pelos sujeitos da pesquisa, destacamos a burocratização, que, em nossa leitura, reproduz um tipo de homogeneização formalista do conhecimento, que acaba por tornar-se um conjunto de regras prescritas para o professor. Tanto é que, nas propostas curriculares, confundem-se e atravessam-se objetivos e conteúdos de ensino.

Na gênese do pensamento fetichizado, particularmente das correntes ligadas ao que designamos como “miséria da razão”, situa-se, ainda, um outro fenômeno da maior importância. Pensamos na tendência da economia

capitalista no sentido de burocratizar todas as atividades humanas, desde as econômicas e políticas até as mais refinadamente “espirituais”. A burocratização ocorre quando determinados procedimentos práticos são coagulados, formalizados e repetidos mecanicamente; com isso, empobrece-se a ação humana, que é assim desligada de sua relação tanto com a realidade quanto com suas finalidades. Esse caráter repetitivo da ação burocratizada bloqueia o contato criador do homem com a realidade, substituindo a apropriação humana do objeto por uma manipulação vazia de dados, segundo esquemas formais pré-estabelecidos (COUTINHO, 2010, p. 40-41).

Além disso, o currículo fetiche age na captura da subjetividade de alunos, pais e professores, implicando a negação das contradições e da práxis humana para impedir princípios de mudanças. “No campo da produção de capital, busca-se a apropriação não apenas de habilidades técnico-profissionais da força de trabalho, mas também de disposições subjetivas do trabalho vivo, em prol dos interesses da produção de mercadorias” (ALVES, 2014, p. 59). Direciona o desaparecimento da sensibilidade crítica, convence a defesa de seus princípios pela classe marginalizada e a “destruição da razão” articulada à negação da ontologia.

Esse instrumento, presente no âmbito escolar, constituído nas contradições da cisão entre capital e trabalho, é, também, ideologicamente caracterizado por um “intervalo totalitário de caráter pluralista” (MESZÁROS, 2012). Na particularidade desta pesquisa, isso significa a utilização do currículo como uma estratégia ideológica da classe dominante que consiste em fragmentar, segregar e descentralizar o espaço-tempo de ação do capital. Pois, o caráter totalitário e repressivo, apresentado abertamente de maneira constante, monopolista, clara e evidente, traz perigo à hegemonia e à ordem estabelecida. É colocado como “intervalo”, já que necessita, em alguns momentos, de retomar o domínio total da situação, mesmo sendo com imposições deterministas e abertas aos olhos humanos.

Para Mészáros (2012, p. 244), “[...] a principal função do intervalo totalitário é *reconstituir* a estrutura geral do metabolismo social capitalista e, assim, preparar o terreno para um retorno do modo pluralista de legitimação político-ideológico”. Essa característica pluralista se manifesta, no currículo fetiche, com o intuito de naturalizar e aumentar a ordem estabelecida, aproximando, aparentemente, alguns interesses entre as classes, como manipular e ocultar o caráter determinista, opressor e violento, levar à cooptação dos interesses da classe dominante como se fosse da classe dominada e legitimar-se como única e melhor proposta.

Na dinâmica epistemológica, o currículo fetiche é consolidado de forma eclética com "regras formais pseudo-objetivas", com características ideológicas de neutralidade, "praticabilidade", "imediaticidade", indiferença política, de base liberal, pseudodemocrático e, principalmente, pluralista.

Os termos de referência deste pluralismo, sejam estabelecidos pelos pressupostos não contestáveis e pelos imperativos constitucionais apriorísticos da própria ordem social prevalecente, o caráter de classe do pluralismo nunca é realmente questionado pelas forças de oposição institucionalizadas. Elas mesmas são constituídas para operar dentro dos limites predeterminados da estrutura de legitimação política e ideológica do adversário. Na verdade, a aceitação aberta e ritualisticamente reiterada daquela estrutura, em nome do *pluralismo* – que não consegue reconhecer o vínculo efetivo deste último com os interesses parciais dos capitais em competição, interesses opostos aos da esmagadora maioria da sociedade –, torna o modo estabelecido de legitimação pluralista uma das armas mais poderosas do arsenal da ideologia dominante (MÉSZÁROS, 2012, p. 244-245).

Logo, a caracterização geral do currículo fetiche, composto por elementos categoriais ideológicos, relacionam-se à tendência ideologizante da decadência, esvaziamento e desaparecimento da teoria, dos fundamentos do materialismo histórico dialético e da perspectiva ontológica de educação.

O que realmente interessa é assinalar o caráter nitidamente ideológico das novas categorias "corrigidas" que ocupam agora o primeiro plano. Em lugar do humanismo, surge ou um individualismo exarcebado, que nega a sociabilidade do homem, ou a afirmação de que o homem é uma coisa, ambas as posições levando a uma negação do momento (relativamente) criador da práxis humana; em lugar do historicismo, surge uma pseudo-historicidade subjetivista e abstrata, ou uma apologia da positividade, ambas transformando a história real (o processo de surgimento do novo) em algo "superficial" ou "irracional"; em lugar da razão dialética, que afirma a cognoscibilidade da essência contraditória do real, vemos o nascimento de um irracionalismo fundado na intuição arbitrária, ou um aprofundamento do agnosticismo decorrente da limitação da racionalidade às suas formas puramente intelectivas (COUTINHO, 2010, p. 30-31).

Essas características presentes no currículo fetiche e os princípios dos elementos categoriais ideológicos que o compõem se revelam e expressam, na particularidade desta pesquisa, tanto nos documentos quanto nos relatos dos fatos realizados pelos professores (as). Os sujeitos da pesquisa e os documentos que norteiam a discussão do currículo, com base nos princípios liberais, neopositivistas complementado pelos ideais da pós-modernidade, portanto, trazem uma concepção de realidade e conhecimento que nega e separa a ciência da filosofia, cria a dicotomia entre subjetividade e as relações objetivas, recusa a teoria e a separa da prática. Desse modo, as análises singulares se

isolam do universal, o sujeito se distancia do objeto de conhecimento e os processos de meros fatos pragmáticos e fragmentados passam a ser o critério de verdade perante a construção de variadas supostas realidades particulares.

“Essa fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital, tem sua correspondência no pensamento pós-moderno, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade do real e da história” (DUARTE, 2006, p. 78). Articulado a análise dos dados somente quatro sujeitos ampliam a discussão para além dos muros da escola, “[...] na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema da divisão do saber” (SAVIANI, 2012b, p. 79).

Essas afirmações com a mediação dos fundamentos teórico-metodológicos advêm dos dados analisados, por exemplo, em algumas das falas dos professores (as) (P8), (C7), (C8), (P5): *“Os alunos cobram e buscam, muitas vezes, conhecimentos que a própria estrutura societal cobra deles, mas eles fazem isto sem perceber. Por isso, não devemos ficar presos somente discutindo sobre a vida cotidiana deles e nem ficar presos a este sistema. Temos que romper com as demandas do capital, temos que ajudar eles a colocar outros óculos e este processo não é fácil”. [...] acho que a questão sobre a divisão do saber e a transmissão envolve um cenário sociológico e cultural construída ao longo do tempo, uma questão mais ampla que está relacionada com as relações da sociedade de uma forma geral. [...] Eu acredito na escola pública, precisamos relacionar com as problemáticas da sociedade que advêm das relações sociais, estamos tratando de formação humana, é uma vidinha de vários alunos. [...] todas as ações que realizamos na escola temos que contextualizar e relacionar com a prática social, ou seja, as relações sociais. Devemos ir para realidade concreta e observar o movimento da sociedade para pensarmos o currículo.*

A comunidade, os alunos, pais e professores são colocados pelos sujeitos da pesquisa em supostas realidades diferentes, o que nos leva à compreensão da inexistência de uma visão de mundo que considere uma realidade e cultura universal concreta pautada na totalidade, na contradição e na mudança. O espaço empírico pragmático de ação particular e isolado de cada professor (a) e alunos suprasume a leitura da atual realidade global. Contraditoriamente, os professores (as) e coordenadores (as) que trabalham em mais do que uma escola da rede afirmam que a construção do planejamento de aula, a partir do aluno, articulado ao mínimo proposto

pelo currículo referência, posto como momento preponderante de trabalho com o currículo, é o mesmo em todas as escolas, o que muda é somente a ordem dos conteúdos dados.

Sobre essa questão, umas das reflexões das contradições é a exaltação intersubjetiva de conhecimentos empíricos do professor, que já pré-estabelece, de maneira idealista e liberal, uma pluralidade de realidades discursivas dos alunos, das comunidades voltadas somente nas relações particulares. Os critérios utilizados para o trabalho com o currículo tornam-se intersubjetivos e pragmáticos na lógica formal de matematização do pensamento tendo como contexto a busca de adaptação dos alunos ao mercado.

O conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação, no pensamento que acompanha a ação e no pensamento sobre o pensamento que acompanha a ação. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas cotidianas. Em suma, tudo gira ao aprender a aprender e ao aprender fazendo (DUARTE, 2010, p. 42).

Ainda sobre a negação de uma realidade e cultura universal propagada pelo currículo fetiche, o conhecimento é visto, pela maioria dos sujeitos, somente no espaço do próprio cotidiano de si, dos alunos e da comunidade ou dos interesses de determinados grupos fragmentados. “Essas tentativas de subjetivação da realidade partem da negação do estatuto ontológico do mundo objetivo ou da impossibilidade de a ele ter acesso” (DELLA FONTE, 2011, p. 29). O conhecimento apresenta-se para a realidade como algo pré-determinado e restrito à particularidade da sala de aula composta somente por experiências intersubjetivistas.

Para evitar o currículo da rede, a maioria dos sujeitos desta pesquisa passam a estabelecer o próprio currículo, de acordo com os conhecimentos intersubjetivos advindos da experiência ou no direcionamento do livro didático, apostilas e de propostas de aulas já prontas. *“Devemos trabalhar o mínimo do currículo referência, mas, no segundo momento, construir o nosso de acordo com o que acho mais próximo da vida do aluno (P3). A questão do currículo, eu tenho um pouco de dificuldade, antes seguia o jeito que a rede queria, hoje trabalho o mínimo deles e faço o meu por conta própria, pois acho que não atende às expectativas dos alunos (P4). Atualmente o currículo da rede vem diferente dos livros didáticos, ai sempre falo para os professores mudarem o currículo e adequar ao livro” (C1).*

A maioria dos coordenadores (as) colocam os próprios conhecimentos advindos da experiência como norteadores para o trabalho dos outros professores com o currículo, “[...] ao passo que todos eles se imaginam girando a manivela da história mundial ao traçarem o longo fio de suas próprias fantasias” (MARX e ENGELS, 2007, p. 449). As ações, por meio do ensino, que os professores realizam e que acabam por consolidar a efetivação do currículo fetiche, muitas vezes, estão fundamentadas nas reminiscências de quando eram alunos, na prática de outro professor, na determinação restrita do livro didático e, principalmente, nos saberes da própria prática cotidiana. Nesse sentido, a realidade e o conhecimento são expostos como produtos da "subjetividade cognoscível em-si".

A concepção do currículo é pautada na primazia da prática dissociada da teoria, uma prática pela prática, o conhecimento pelo conhecimento, o fazer pelo fazer. *“É crucial a experiência, o que tenho de experiência, passo para os professores e posso falar pra eles que vivi ou vivo isto, aí os professores não reclamam e tentam copiar, todos fazem isto, o que vale é a prática”* (C5). Para Duarte (2006, p. 79), “[...] cada vez maior vem sendo a importância dada à chamada troca de experiências na área educacional: em nome da valorização da experiência profissional de cada professor, o que acaba por existir é a legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado”.

Esse sentido de percepção da realidade e trato com o conhecimento articulado ao currículo fetiche leva-nos à afirmação de que o mundo do “eu” do professor aprisionado no mundo do capital, negligenciado intencionalmente da totalidade e historicidade pelo caráter burocrático da rede, pautado pelos interesses da ideologia dominante, passa a ser o que é determinado e exaltado como “universal”, “a fonte da verdade”, “o único” e o início da criação idealista das múltiplas e plurais realidades. Sendo isso proposto com o slogan da “mudança” e “inovação” do currículo em busca de melhores índices e metas.

Nesse processo de desenvolvimento da alienação do professor (a) ao currículo fetiche ressaltamos também a passagem do “eu” egocêntrico para a cópia das práticas do “outro” professor com maior posse quantitativa de empiria ou mais reflexivo sobre o próprio cotidiano ou até mesmo a cópia do mundo “fetichizado”, colocado pela maioria dos livros didáticos, e isolados no pensamento idealista do trabalho com o mínimo presente no currículo referência.

Essas características ligadas ao idealismo e à ideologia dominante, infelizmente, estão presentes na reprodução violenta do currículo fetiche todos os dias, em várias escolas públicas, compostas por milhares de alunos e professores.

Uma das tarefas mais difíceis que há é a de descer do mundo do pensamento para o mundo real. A realidade imediata do pensamento é a *linguagem*. Assim, como os filósofos autonomizaram o pensamento, também tiveram de autonomizar a linguagem num reino próprio. Este é o segredo da linguagem filosófica, na qual os pensamentos, como palavras, possuem um conteúdo próprio. O problema de descer do mundo dos pensamentos para o mundo real se converte no problema de descer da linguagem para a vida (MARX e ENGELS, 2007, p. 429).

De maneira contraditória, durante a análise dos documentos e quando os sujeitos da pesquisa foram questionados, principalmente, sobre os objetivos e propósitos do currículo no âmbito escolar, os dados nos demonstram que essas múltiplas realidades idealistas e ideológicas convergem aos propósitos de uma sociedade, a "sociedade da mercadoria". Uma realidade que possui como denominador comum os princípios do capital, principalmente, a universalização do valor de troca, a supervalorização do dinheiro e a intensificação da mais-valia (MARX, 2011). Um contexto aparente, igualitário de possibilidades, competitivo, considerado benéfico para aqueles que conseguirem aproveitar e desenvolver a capacidade individual com maior proeza e mérito.

A perspectiva do "currículo fetiche" é marcada pelo acúmulo mínimo de competências e habilidades nos princípios do valor de troca — prêmio aluno, bonificações aos professores, maiores verbas para aquelas escolas que se destacarem nas avaliações externas (GOIÁS, 2010). É transmitido aos alunos um discurso ideológico de que, quanto maior o acúmulo de conhecimentos úteis para o desenvolvimento dos princípios da economia e dos valores desta sociedade, no qual contraditoriamente a própria proposta curricular nega ao supervalorizar a subjetividade e o cotidiano e afirma ao mesmo tempo, mais bem sucedidos serão na lógica do mercado de trabalho e nas relações sociais em geral.

"A educação está sendo posta em sintonia com um esvaziamento completo, à medida que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado" (DUARTE, 2006, p. 54). As mazelas da sociedade são colocadas como consequência da falta de esforço e da capacidade intelectual dos alunos e pais, da

incapacidade de alguns professores e gestores, de não considerarmos o cotidiano do aluno ou o descompromisso do estado com o salário do professor e com a estrutura física das escolas. Tudo isso colocado como determinado e incorrigível, estando além do alcance dos seres humanos uma mudança radical.

Somos informados de que a sociedade está asselvajada e que, por essa razão, os indivíduos que compõem essa mesma sociedade sofrem de todo tipo de debilidade. A sociedade se separa desses indivíduos, se autonomiza; ela se asselva por conta própria e o sofrimento dos indivíduos é apenas decorrência desse asselvajamento (MARX e ENGELS, 2007, p. 446).

Alguns professores (as) colocam a impossibilidade de pensar um currículo universal respeitando as particularidades articulado à totalidade, mas somente fragmentado, voltado à especificidade singular do aluno, da comunidade e do professor, focado somente na frágil prática com a própria disciplina. Isso observamos nas falas de alguns dos sujeitos: *“Pensar o currículo é uma coisa mais particular de cada área, cada disciplina, a especificidade é de cada área. Não tem como pensar a questão do currículo se não for por cada professor, de acordo com a sua realidade particular, de cada aluno, lá na sala de aula”* (C2). *“Na questão do currículo, vai muito de cada escola, cada escola faz o sentido, de acordo com a comunidade e cada aluno, cada uma tem um critério diferente da outra”* (P3). *“Tenho que planejar minhas aulas de acordo com a vontade de cada aluno e devo adaptar para agradar cada um”* (P1).

No currículo fetiche, portanto, é constituída e reafirmada uma primazia do sujeito, o recuo da teoria e o esvaziamento da ciência e da filosofia como pares dialéticos. A ciência quando trabalhada, é relativamente dosada, fragmentada na proposta do aprender a fazer, a ser e estar. O referente currículo orienta o trabalho para o mínimo de competências e habilidades com princípios mercadológicos e de adaptação ao convívio social, busca resultados pragmáticos separados de reflexões filosóficas. Contraditoriamente, ao mesmo tempo, a proposta curricular cobra dos alunos e professores (as) variados resultados imediatos, por exemplo, através de desempenhos em avaliações externas e o sucesso no ENEM.

Na constituição e efetivação desses pressupostos, características, aspectos e princípios do currículo fetiche, aparentemente ausentes de ideologia e de racionalidade, encontramos na realidade concreta elementos categoriais ideológicos que, para nós, ajudam na afirmação, legitimação, reprodução e propagação dos princípios e ditames da ordem do capital no âmbito escolar. Esses elementos categoriais vão, de forma oculta e

subliminar, impondo uma proposta atraente e sedutora do currículo fetiche, construindo implicações e contradições ideológicas na formação e no desenvolvimento humano.

2.3.2. Currículo fetiche: implicações e contradições ideológicas do relativismo cultural intersubjetivo e da propriedade intelectual

De acordo com os dados desta pesquisa, até aqui analisados, eles expressam e revelam implicações e contradições de elementos categoriais ideológicos presentes na perspectiva do currículo fetiche, dentre os quais destacamos o que denominamos de *propriedade intelectual* e *relativismo cultural intersubjetivo*, ambos tendo como base a confluência de princípios do neopositivismo e do liberalismo com o complemento de elementos da corrente culturalista pós-moderna.

A primeira categoria — propriedade intelectual — aproxima-se das propostas da perspectiva neotecnicista, apresentada no item 2.3, e está ligada ao contexto, características e princípios ressaltados e verificados na análise que fizemos sobre a constituição dos princípios ideológicos do capital. É importante ressaltar que, embora oculta, a valorização da propriedade intelectual, na relação com o currículo e ensino, perpassa os documentos e as entrevistas que analisamos. Esse elemento categorial é caracterizado pela dinâmica de constituição e desenvolvimento da “sociedade da mercadoria” e do “homem mercantil” articulados, intrinsecamente, aos princípios da doutrina ideológica do liberalismo. “A meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital” (DUARTE, 2006, p. 63).

A segunda categoria, denominada de relativismo cultural intersubjetivo, tem como determinação última o pragmatismo, atrelado aos princípios dos discursos, narrativas da pós-modernidade e da tendência do multiculturalismo com ênfase na cultura popular e nos saberes do cotidiano. “Cabe observar que o que se encontra, no centro de formulações como multi/interculturalismo e os Estudos Culturais, não é a defesa da diversidade cultural, mas o relativismo ontológico e o ceticismo epistemológico” (DELLA FONTE, 2011, p.34), o que perpassa pelos princípios da perspectiva neoconstrutivista analisado no item anterior. Tem preponderância na particularidade desta pesquisa, nos relatos dos professores e seus princípios estão presentes nas tendências curriculares hegemônicas atualmente no Brasil.

Esse elemento categorial ideológico possui princípios que propagam a negação da impossibilidade da universalidade da cultura, a inexistência de uma totalidade social da realidade, exaltação da subjetividade fragmentada, esvaziamento das relações sociais, e supervalorização da diversidade e do cotidiano pautados, principalmente, no multiculturalismo advindos dos discursos e narrativas pós-modernas. Para Duarte (2010, p. 43), “[...] o multiculturalismo tem desempenhado o papel do cavalo de Troia que trouxe, para dentro da educação escolar, o pós-modernismo com toda sua carga de irracionalismo e anticientificismo.

As características gerais desse elemento categorial se aproximam da análise realizada no capítulo um, no item 1.1, no qual destacamos a doutrina filosófica, instituída por fundamentos que se configuram como uma “falsa ontologia” e um “antiontologismo” (LUKÁCS, 2012). “O resultado desse processo é o fortalecimento de uma ontologia velada, estreitamente vinculado a uma prática imediata, conveniente aos interesses manipulatórios do capital” (DELLA FONTE, 2010, p. 97).

Iremos iniciar a análise das principais características, princípios, implicações e contradições ideológicas desses elementos categoriais pela propriedade intelectual. Esse elemento tem como base os princípios e mecanismos do liberalismo que foram incorporados pela classe social burguesa, no modo de produção capitalista. Também atravessam os espaços e tempos históricos e, hoje, vemos os princípios impregnados nos discursos hegemônicos da perspectiva do currículo fetiche. “O liberalismo, enquanto visão de mundo, impregnou todos os campos de atividade da burguesia e todas as ações burguesas. Como não poderia deixar de ocorrer, também a educação sofreu o influxo dessa visão de mundo” (ALVES, 2007, p. 79).

Os princípios do liberalismo é uma visão de mundo muito importante para o currículo fetiche, pois traz mecanismos ideológicos que se tornaram, atualmente, hegemônicos, dentro do âmbito escolar, principalmente, na discussão do currículo escolar. Sustentam os discursos de legitimação dos ditames do capital e revelam como fortes e perigosos mecanismos ideológicos que capturam a subjetividade de alunos, pais e professores e distorcem os fenômenos socioeconômicos da realidade concreta.

As características desse elemento categorial se baseiam no discurso da valorização da propriedade natural de cada indivíduo dentro dos princípios do liberalismo moderno. Essa concepção ideológica critica as ideias metafísicas, inatas e propaga a tese de que os indivíduos, no estado de natureza, não possuem saberes

presentes em sua propriedade natural que possam provocar uma relação de superioridade ou inferioridade hierárquica e soberana. Essa perspectiva nega quaisquer justificativas que coloquem em pauta a desigualdade como proveniente das lutas entre as classes, dentro do sistema do capital, e ressalta os saberes natos construídos desde o estado de natureza como um ponto importante na justificativa das diferenças sociais, culturais e econômicas entre os seres humanos.

Com base no discurso teórico-ideológico, pautado pela doutrina liberal, e na importância dada à propriedade natural na construção da vida, da liberdade e dos bens, é ressaltado que “[...] o entendimento situa o homem acima dos outros seres sensíveis, e dá-lhe toda vantagem e domínio que tem sobre eles, [...] isto requer arte e esforço para situá-lo à distância e fazê-lo seu próprio objeto” (LOCKE, 1983b, p. 139). É proposto que o homem não nasce com ideias inatas, mas como um tipo de folha em branco, ou seja, não há nada impresso em sua mente e não sofre implicações do contexto histórico. O indivíduo é analisado como uma tábula rasa, não possuindo coisa alguma em sua alma sendo construída a partir da subjetividade.

Sendo assim, a mente é considerada como um “armazém” da propriedade natural do indivíduo a ser preenchida por conhecimentos advindos da experiência da vida cotidiana que compõe a propriedade intelectual. É colocada como algo construído, inicialmente, pela ação industriosa presente no próprio corpo de cada indivíduo, pelo contato com o conhecimento que aparentemente esta disponível a todos, de maneira igual e democrática em toda parte.

Ainda na direção da ideologia liberal que estrutura a categoria propriedade intelectual, os acúmulos de conhecimentos na mente, dentre as suas funcionalidades mercadológicas, suprem as necessidades que surgem na relação do homem com a natureza e com outros homens. Além disso, aquele indivíduo que tem um acúmulo de conhecimentos é supostamente colocado como a possibilidade de garantir, de forma absoluta, a ampliação do direito que está na aparência para todos, de todas as propriedades que possam utilizar e desenvolver. O indivíduo, na própria propriedade natural, é visto com uma capacidade industriosa (empreendedora), a qual é entendida como pré-disposições de faculdades naturais de reflexão e sensação do homem que proporcionam invenções, reconstrução, produções, inovações e aquisição de ideias presentes no meio, advindas da ação subjetiva.

Justifica-se o acúmulo de propriedade intelectual por propiciar ao ser humano condições de tornar-se um homem ainda mais industrioso, aumentando a própria propriedade natural e contribuindo com a ampliação da reserva comum da humanidade. Consideramos a propriedade intelectual com o propósito de ser a base para qualquer indivíduo alargar a capacidade industriosa, acumulando e transformando em riqueza individual privada com a obrigação de estender o benefício para a sociedade.

Com a posse privada da propriedade intelectual, surgem outras justificativas para legitimação do mesmo. Em um mundo neoliberal, qualquer indivíduo com a posse de muita propriedade intelectual passa a ter o poder de determinadas certezas e transformações que a propriedade natural não alcançaria. Cada ser humano começa a ter a necessidade de fazer as suas reflexões e construir seus próprios proveitos e utilidades sobre o processo de aquisição dessa propriedade pela própria experiência de vida, pois tais ações proporcionam aos indivíduos o poder e a diferenciação entre si. De modo que, o ser, pela ação do seu corpo, com a ajuda de sua capacidade industriosa presente na propriedade natural, vai preenchendo a mente vazia e acumulando na memória conhecimentos produzidos por ideias advindas da realização de experiências, constituindo a própria propriedade intelectual.

Com base nos princípios da propriedade intelectual, os conhecimentos presentes no currículo fetiche ou construídos pela sua orientação tornam-se meras mercadorias como valor de troca para garantir novas mercadorias, favorecendo a efetivação e reprodução da exploração e da mais-valia. O dinheiro³⁶ passa a ser a força motriz e o componente mediador para um suposto acúmulo da propriedade intelectual, a forma “fantasmagórica” desse mero papel é colocado como elemento a-histórico e natural de grande importância para os objetivos a serem alcançados no trato com o currículo fetiche. Ainda é colocado como o único significado da busca do conhecimento, do acúmulo de propriedade intelectual e um dos objetivos da formação humana. Por exemplo, podemos, de maneira evidente, ver tais princípios que norteiam o currículo fetiche no documento Pacto pela Educação no pilar quatro — *estruturar reconhecimento e remuneração por mérito (bônus de desempenho aos servidores, prêmio escola, poupança para alunos, educadores do ano)*.

³⁶ Nossa referência para a discussão do conceito de dinheiro está em Marx (2011, p. 90 a 270).

Na análise de algumas das variadas contradições ideológicas da propriedade intelectual, verifica-se que todos os seres humanos são considerados possuidores de direitos e privilégios de usufruírem das maiores riquezas dessa sociedade. Aquele indivíduo que não consegue atingir tal felicidade, proposta pelo modo de produção pautado na liberdade e igualdade, é justificado pela razão da incapacidade individual, empreendedora, falta de mérito e talento, de não ter construído e acumulado propriedades intelectuais que garantiriam tais benefícios.

As deturpações desse tipo são a regra quando há riscos realmente elevados, e assim é, particularmente, estabelecida como uma “ordem natural” supostamente inalterável. A história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião pública, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas (MÉSZÁROS, 2008, p. 37).

Com a posse da propriedade intelectual presente na concepção do currículo fetiche, aparentemente através do esforço individual e da ação do indivíduo, no acúmulo de conhecimentos na mente, voltados ao mercado capitalista, o indivíduo justifica seus bens, a liberdade, a felicidade e a própria vida. No sistema do capital, esses aspectos são enfatizados de acordo com a destreza e aproveitamento particular e inovador, a partir das possibilidades já existentes na natureza, das criadas pelas próprias atitudes empreendedoras do indivíduo e das provenientes da aplicação de competências e habilidades adquiridas ao longo das experiências da vida.

A educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade no acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidas pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos, em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2010, p. 10).

Um dos objetivos do currículo fetiche, pautado pela propriedade intelectual, perpassa pela premissa de que aquele ser que conseguir possuir um armazém com maior quantidade de acúmulo de conhecimentos em sua memória irá realizar a leitura, apreensão, intervenção e posse do mundo, de maneira mais virtuosa, racional e diligente, o que o tornará um homem útil à sociedade, mais honrado e alcançará um dos

objetivos da modernidade: transformar o indivíduo em homem mercadológico de negócios.

Portanto, a categoria da propriedade intelectual traz poderosos mecanismos ideológicos, torna-se uma dos eixos fundamentais na legitimação do currículo fetiche, faz do indivíduo livre e igual perante todos dentro de uma pseudodemocracia, um indivíduo-cidadão possuidor de várias possibilidades de ampliar e construir novas propriedades privadas, desconsiderando as condições reais do contexto violento das lutas de classes, das desigualdades sociais, da exploração, da mais-valia e do trabalho assalariado. “Tudo isso é uma parte integrante da educação capitalista pela qual os indivíduos particulares são, diariamente e por toda parte, *embebidos* nos valores da sociedade de mercadorias, como algo lógico e natural” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82).

A outra categoria norteadora, que nos ajuda a desvelar os mecanismos ideológicos contraditórios do currículo fetiche, é o que denominados de *relativismo cultural intersubjetivo*. Este pauta-se na negação dos conhecimentos da totalidade, no indeferimento da prática social como ponto de partida e chegada para a compreensão da realidade, esfacelamento da teoria, ênfase na dicotomia entre teoria e prática e na exaltação das informações inerentes ao cotidiano pragmático voltados ao senso comum, em realidades constituídas por fenômenos puramente causais e naturais, a partir da pluralidade intersubjetiva etnocêntrica de fatos particulares.

Os fundamentos que pautam esse elemento categorial ideológico dicotomiza a relação entre ciência e filosofia e se apropria do “idealismo intersubjetivo” de orientação gnosiológica, da passividade e neutralidade social para se legitimar na realidade. Além disso, nega a ontologia, as lutas de classes e o contexto violento da economia política.

O relativismo cultural intersubjetivo perpassa as características do pensamento neopositivista e se relaciona diretamente ao ceticismo epistemológico³⁷, nega a historicidade, os pares dialéticos que nos ajudam a explicar a realidade, enfatiza e exalta os momentos idealistas, pragmáticos e utilitaristas e os pontos de vistas intersubjetivos produzidos em cada particularidade. “Como se percebe, o ceticismo epistemológico

³⁷ Argumenta a ilusão da existência de uma realidade concreta e de uma teoria do conhecimento que explique e compreenda a realidade concreta. Tem como base a metafísica, o idealismo e a singularidade poética que se opõem às relações objetivas críticas que envolvem a construção de uma nova ordem social em uma sociedade sem qualquer tipo de exploração e sem classes sociais (DELLA FONTE, 2010).

reinante sentencia o antirrealismo: a realidade é incognoscível, ou porque não existe ou porque não passa de uma descrição ou convenção de uma comunidade” (DELLA FONTE, 2010, p. 80). Enfatiza-se, no relativismo cultural, a efemeridade, a volatilidade, a fragmentação, a descontinuidade e ecletismo das diferenças pelo "caos paradoxal" (COUTINHO, 2010).

Dentro do discurso ideológico hegemônico, o conhecimento válido passa a ser aquele que é útil para a reprodução dessa realidade que está em constante movimento volátil e os que proporcionam um aparente prazer imediato.

Os sujeitos sociais dissolvem-se pela atomização do social em redes flexíveis de jogos de linguagem heteromórficos, que se disseminam e que não podem ser disciplinados por regras gerais. A realização diferenciada e heterogênea de jogos de linguagem cria instituições sociais “em pedaços”, de onde emanam regras de enunciação que definem o que pode ser dito e como pode ser dito. Porém, esses poderes institucionais, dispersos em nuvens de elementos narrativos, não estabelecem limites absolutos, pois essas regras de enunciação são mutáveis e flexíveis. A sociedade, assim, teria se transformado num conjunto descentrado e pluralista de redes de enunciado de diferentes tipos (EVANGELISTA, 2008, p. 13).

Os conhecimentos, como produtos das ações humanas, são descartados; a cultura humana geral é recusada, a relação e as particularidades da totalidade das ciências e da filosofia são esfaceladas, a vivência do processo se torna argumento de legitimação absoluta. Para Duarte (2010a, p. 115), “[...] é um equívoco considerar etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência, da filosofia e da arte pela escola, assim como considerar que o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos”.

Desse modo, entendemos que o relativismo cultural intersubjetivo enfatiza as dicotomias entre unidade/diversidade, particular/universal, singular/plural, apropriando-se do discurso da prática individualista, fragmentada, imediata, idealista, quantitativa e pragmática, como critério de verdades parciais e flexíveis para a construção de várias supostas realidades.

Temos o "Único" já suficientemente esclarecido em suas "refrações" multiformes e antediluvianas, como homem, caucasiano caucásico, cristão consumado, verdade do liberalismo humano, unidade negativa de realismo e idealismo, etc. Com a construção histórica do "Eu", cai o próprio "Eu". Esse "Eu", o fim de uma construção histórica, não é um Eu "corpóreo", gerado de modo carnal por homem e mulher, que não necessita de construções para existir; ele é um "Eu" gerado intelectualmente por duas categorias, "idealismo" e "realismo", uma mera existência ideal (MARX e ENGELS, 2007, p. 235).

Justifica-se, com base no respeito do "individualismo" articulado à teoria culturalista da pós-modernidade, por meio do discurso ideológico, sendo o mundo visto como algo permeado por várias realidades, identidades, narrativas, transformações tecnológicas e crises isoladas que provocaram o desaparecimento dos princípios da modernidade, da incapacidade da teoria e da prática social de explicar as verdades que constituem a realidade, em nome da valorização da diversidade e a diferença de indivíduos ou grupos. Na análise de Libâneo (2010, p. 46), “[...] destacam-se, nesse quadro, as questões do multiculturalismo, desdobradas na diversidade social, no relativismo cultural, na valorização de experiências intersubjetivas”. Denegando a existência da totalidade social, da cultura universal e das atuais contradições entre capital e trabalho.

Com base nesse elemento categorial ideológico, os indivíduos passam a viver na aparência com base na autorreferência e, independente da totalidade social, em razão da exacerbação da prática e de saberes intersubjetivos da imediata cotidianidade.

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. A criatividade não deve ser confundida com a busca de transformações radicais, busca da superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2010, p. 12).

Logo, esses elementos categoriais ideológicos do currículo fetiche apresentam-se como elementos violentos e ocultos que direcionam a um resultado educacional que implica e direciona a formação e o desenvolvimento dos alunos no sentido da desumanização. Propaga, mesmo sem percebermos um valor mercantilizado do conhecimento e de formação, voltado à impossibilidade de captação do concreto, permeado pela supervalorização da eficiência instrumental produtivista. E, ao mesmo tempo, é construído e propagado por pseudoações populistas e democráticas, sendo que a valorização dos discursos intersubjetivos confundem e impedem a construção de possibilidades reais de emancipação vinculadas às condições materiais e históricas.

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (re)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à "sabedoria de vida" o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações (LIBÂNEO, 2013, p.21).

O currículo fetiche, portanto, com base nas implicações e contradições ideológicas da propriedade intelectual e do relativismo cultural intersubjetivo, articulado às contradições entre capital e trabalho, constitui variados mecanismos ideológicos que ocultam e naturalizam a realidade, invertem, manipulam, distorcem e engendram um caráter de violência que atinge o processo de humanização. Logo, no próximo item, trataremos da relação dos componentes ideológicos que sustentam o currículo fetiche e a constituição de elementos de "*violência subliminar*", no campo do currículo, que incidem na formação e desenvolvimento humano.

2.4. A materialização da violência subliminar no currículo fetiche

O processo investigativo, realizado até aqui, sobre o currículo articulado à atual estrutura, organização e dinâmica societal constituída pelo sistema ideológico do capital e composta por determinações socioeconômicas, políticas e culturais, em contraposição aos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva ontológica de educação, propicia-nos melhores condições de captar e revelar o movimento contraditório, para além da aparência, além de compreender e desvelar os principais elementos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar presentes na perspectiva do currículo fetiche que implicam na formação.

As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado da formação. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como "conhecimento legítimo" – o conhecimento que "todos devemos ter" – as escolas conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos. Todavia, isso não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento o "conhecimento de todos" se relaciona ao poder desse grupo em uma arena política e econômica mais ampla (APPLE, 2006, p. 103-104).

Na essência da concepção do currículo fetiche, "[...] os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, como figuras independentes que travam relação umas com as outras e com os homens. Assim se apresentam, no mundo das mercadorias, os produtos da mão humana" (MARX, 2013, p. 148). Essa totalidade de síntese de múltiplas determinações complexas, produto das relações sociais permeadas por uma "arena política e econômica" de lutas de classes, compõe, atualmente, as

contradições, os elementos, as características, os princípios, os mecanismos, os objetivos e a função ideológica do currículo fetiche.

A concepção de formação e desenvolvimento humano imposta pelo currículo fetiche é direcionada, ideologicamente, por essa conjuntura socioeconômica direcionada à desumanização, afetando, de forma violenta, a vida e as relações sociais, principalmente da classe dos trabalhadores.

O sistema do capital é, na realidade, o primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importa quão repressiva tenha de ser a imposição de sua função totalizadora em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontre resistência. (MÉSZÁROS, 2011a, p. 97).

O currículo fetiche, estabelecido na prática social, tem como um dos objetivos centrais suprir as necessidades espirituais formativas básicas e mínimas dos filhos da classe trabalhadora, com um dos objetivos de reproduzir os conhecimentos mínimos necessários para a produção e manutenção do sistema do capital. Necessita, para tanto, também constituir determinadas formas de conhecimento cujo critério ideológico é de reproduzir e conservar não só as forças de produção, mas também as relações produtivas, selecionar algumas subjetividades para o mercado e, mesmo expandindo a exploração, a alienação e a desigualdade social, não permitir que o sistema como um todo entre em colapso. Portanto, na lógica do capital, não basta reproduzir os conhecimentos mínimos para a produção, é preciso também reproduzir certa visão de mundo, para que a grande massa de explorados, justamente por terem adquirido esses conhecimentos mínimos, não se volte contra o sistema.

Para Marx (2010, p. 31), “[...] a economia nacional conhece o trabalhador apenas como animal de trabalho, como uma besta reduzida às mais estritas necessidades corporais”. É preciso, dessa forma, um imenso investimento do capital na reprodução ideológica, que se dá por meio também do currículo escolar. Os princípios e características da economia política, que constituem este instrumento ideológico, geram e necessitam de uma certa violência para um melhor controle das relações humanas.

Logo, destaca-se a necessidade ontológica de continuarmos as análises para além das formas aparentes e visíveis sobre o currículo fetiche e, aprofundemos na problematização de questões subliminares presentes na realidade concreta, porém, não apresentadas de forma clara aos olhos humanos. Questões estas que se expressam na realidade real como violência ao processo de formação e desenvolvimento humano.

Nós com o intuito de desvelar elementos, mecanismos e contradições, direcionamentos as reflexões para a construção de novos caminhos e pores teleológicos de saída desta crise violenta contra o processo de humanização, advinda da estrutura e dinâmica do modo de produção capitalista. “Por isso, no âmbito da importante estratégia de combate à ideologia dominante, desmascarar o princípio da universalidade, naturalização da vivência e concepção de mundo burguesa é fundamental” (MASCARENHAS, 2015, p. 56).

Este cenário em que predomina a concepção de mundo burguesa, a economia política – sistema do capital pautado pela produção de excedente de mercadorias – e o currículo fetiche, como já vimos neste capítulo, são regulados, controlados e constituídos por vários componentes e mecanismos ideológicos. Esses componentes e mecanismos engendram, nessa realidade de desigualdade e exploração, a naturalização, a inversão, a mistificação e o ocultamento de elementos de violência presentes nas relações sociais, escamoteados, muitas vezes, sob a forma de “conhecimento”.

Desde a escravidão, cuja premissa reside na capacidade gradativamente adquirida pelo homem de produzir mais do que necessário para manter e reproduzir a si mesmo, até a fixação da jornada de trabalho no capitalismo, a violência permanece como momento integrante da realidade econômica de todas as sociedades de classe (LUKÁCS, 2012, p. 338).

Mas, no capitalismo, com base na contradição entre capital e trabalho, na exaltação do valor de troca, na implementação da dinâmica do trabalho assalariado, da alienação e da mais-valia, a questão da violência se amplia de forma estrondosa. Prolifera nos tipos, nas formas e na quantidade, tanto nas ações claras e explícitas, efetivadas nas relações sociais, quanto nas violências menos sensíveis e sutis à percepção consciente dos seres humanos. Trata-se de um fenômeno socioeconômico, consequência das mazelas desse modo de produção, fruto da imposição de miséria material e espiritual produzida para a maioria dos seres humanos e, também construída, ideologicamente, com o intuito de servir de repressão, controle, conservação e reprodução do desenvolvimento dos interesses privados da classe dominante.

Segundo Lukács (2012, p. 377-378), “[...] a violência é um momento, é órgão executivo do desenvolvimento direto das forças econômicas, e, também, aquele no qual ela cria condições inteiramente novas para a economia, reestruturando, diretamente, as relações de distribuição”. A estrutura, a dinâmica, os princípios e as características da economia articulados à ideologia são a base para a produção real de vários tipos e formas de violência explícita ou oculta.

Essas violências se expressam na “[...] imperturbabilidade estóica com que o economista político encara as violações mais inescrupulosas do “sagrado direito de propriedade” e os atos de violência mais grosseiros contra as pessoas, sempre que estes sejam necessários para produzir as bases do modo de produção capitalista” (MARX, 2013, p. 799). Um fenômeno de construção histórica que se manifesta, atualmente, em várias áreas da vida social e traz poderosos elementos de contraposição à perspectiva ontológica de educação.

A violência, como realidade real e concreta diante de seus vários tipos e formas de manifestação, é constituída nos princípios dos conflitos das lutas de classes na relação dialética entre objetividade e subjetividade, nas relações materiais e espirituais. Fenômeno socioeconômico efetivado na e para a totalidade, nas contradições da realidade concreta e ligada atualmente diretamente à dinâmica, ao desenvolvimento e aos componentes ideológicos do sistema do capital. Segundo Marx (2010, p. 87), o ser humano, no sistema do capital, passa “[...] a se relacionar com a sua própria atividade como uma [atividade] não livre, então ele se relaciona com ela como atividade a serviço de, sob domínio e violência e o jugo de um outro homem”.

Estamos falando de uma violência inerente a um sistema, não só da violência física, direta e isolada, mas, principalmente, das formas sutis que sustentam as relações sociais de dominação e exploração. Alguns tipos e formas de violência são mais explícitas, claras e evidentes como, por exemplo, a descida de centenas de jovens das comunidades, nas grandes metrópoles, para cometer ações de violência, nos grandes centros urbanos, como roubos com vítimas fatais, as guerras civis, o narcotráfico, o aumento da violência nas famílias, na escola, no trânsito.

Outras formas de violência articuladas a mecanismos ideológicos são menos evidentes, como o processo de imigração do Oriente Médio, nas mais variadas formas desumanas, o aumento brutal do desemprego, a desigualdade social, a destruição dos recursos naturais, a fome e miséria em todo mundo. O tipo de violência que queremos revelar e desvelar, nesta pesquisa, e que está inter-relacionada as outras formas e tipos de violências supracitadas, manifesta-se pelo engendramento ideológico, de modo oculto, escamoteada e sublimar dentro das relações sociais, porém, entendemos que é um tipo de violência muito real e concreta, direcionada e manipulada para não ser percebida como atos de uma violência cotidiana e, aparentemente, não articulada dialeticamente à ideologia do capital.

Para Mascarenhas (2015, p. 50), “[...] as características das relações sociais capitalistas favorecem o estabelecimento da violência e esta, muitas vezes, faz-se bastante explícita, mas também, inúmeras vezes, apresentando-se de uma maneira não explicitada, subliminar”. Logo, o currículo fetiche, constituído pelos princípios, características e os componentes ideológicos do capital, consolida-se, no atual momento histórico, como um instrumento que manifesta elementos e mecanismos de violência. Atinge os ideais de formação e desenvolvimento humano no sentido da humanização, porém, através dos mecanismos ideológicos apresentam-se de forma oculta, escamoteada e subliminar de maneira natural.

Segundo Lukács (2013, p. 188), “[...] na crise econômica, a unidade de produção capitalista e suas proporções corretas são impostas com violência”. Para ocultar essas imposições e seus verdadeiros interesses e elementos de violência, que se manifestam no currículo fetiche, o sistema dominado pela ordem do capital tem lançado mão de mecanismos ideológicos de escamoteamento. Esses elementos de violência e os mecanismos são introjetados, na sociedade, para a legitimação, reprodução e conservação do sistema. Assim, contribuem, significativamente, para que as condições de desigualdade, exploração e alienação sejam mantidas e até mesmo aprofundadas. E também para que esses elementos não venham a ser revelados, despidos, escancarados e, talvez, até combatidos.

Os mecanismos ideológicos agem na práxis social, porém “[...] essa determinação só pode se tornar um motor da práxis quando os homens singulares vivenciam esses interesses como seus próprios e tentam impô-los no quadro das relações vitalmente importantes para eles com outras pessoas” (LUKÁCS, 2013, p. 472). A classe dominada passa a agir de acordo com os pensamentos da classe dominante de forma natural e reproduz os interesses da classe hegemônica como se fossem seus.

A classe dominada apropria e propaga esses elementos violentos da ideologia do sistema do capital, presente no currículo fetiche, como se fossem legítimos e de interesse próprio. Para Duarte (2012, p. 39), “[...] o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação, que têm caracterizado a história humana até aqui”. O tipo de violência, presente no instrumento em análise, somente se efetiva quando os seres humanos se incorporam e propagam, conscientes ou não, os

elementos presentes no mesmo, engendrados pelos mecanismos e componentes ideológicos. Na aparência, esses elementos, na maioria das vezes, são considerados e propagados como se fossem da natureza humana, necessários e imprescindíveis ao pleno desenvolvimento da humanização e de uma suposta sociedade do conhecimento.

Para a maioria dos sujeitos desta pesquisa, vivemos em uma sociedade do conhecimento e o currículo fetiche deve estar voltado para esta concepção de conhecimento, que, para nós, é bastante violenta e que afeta a formação humana, levando os sujeitos a fazerem uso pragmático do conhecimento que vão adquirindo, à competição e ao individualismo e não para a formação plena do potencial e das capacidades humanas. Nessa visão, o indivíduo, de acordo com as suas particularidades, deve-se adaptar às transformações tecnológicas, desenvolvendo informações e conhecimentos úteis, imediatos, com data marcada para desaparecer, em uma realidade impossível de ser explicada racionalmente. O homem deve ser definido por sua utilidade pragmática de saberes de acordo com os requisitos do mercado, já que os conhecimentos são temporais, voláteis e individuais, construídos por variadas realidades.

Assim, a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso, primeiramente, explicitar que essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (DUARTE, 2008, p. 13).

Os professores e alunos direcionam-se as práticas que são frutos de incorporação e propagação de elementos de violência, ligados aos ditames da ordem do capital, engendrados pelos mecanismos ideológicos, como algo natural, como se fosse de necessidade vital de todos os seres humanos e interesse comum da sociedade. Processo oculto e subliminar, como podemos muito bem desocultar, ao analisarmos o relato de um dos sujeitos que participou da pesquisa (P3): *“Na proposta curricular da rede, temos que trabalhar em cima do vestibular, a escola deve trabalhar o que vai precisar e vai ser cobrado lá fora, temos que estudar o que vai cair no Enem e focar no mercado de trabalho e selecionar os melhores. Acho isto bom, pois vivemos num mundo do conhecimento, de concorrência, desempenho, inovação e muita competição. Devemos andar como a sociedade muda e é isto que o currículo pede para nós. E, ao menor tempo possível, temos que socializar e adaptar os alunos em boas condutas para não virar maus elementos. E formar os alunos, de acordo com a realidade de cada região,*

partindo do conhecimento de cada um, principalmente o que está no cotidiano dele, isso que interessa e que buscamos”.

Com base em Mészáros (2008, p. 44), “[...] trata-se de uma questão de "internalização", pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de conduta certa”. Na qual somente uma sensibilidade crítica, uma consciência filosófica científica e um processo de “contrainternalização”, pautada na visão de historicidade e totalidade social, poderá desvelar esse caráter ideológico e de violência presente neste instrumento.

Os mecanismos ideológicos, presentes no currículo fetiche, tornam-se poderosos e violentos componentes que atingem a consciência de professores e, principalmente, dos alunos filhos da classe trabalhadora oriundos da escola pública. “Os interesses sociais que se desenvolveram, ao longo da história, e se entrelaçam, conflituosamente, manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos, que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social” (MÉSZÁROS, 2012, p. 65). Na aparência, os objetivos do currículo fetiche, permeados por discursos ideológicos no metabolismo social, são colocados como benéficos, claros, coerentes, entusiastas e com propósitos inovadores, eficientes, modernos e evidentes, mas, na essência, recaem no brutal e violento processo de desumanização que nega a perspectiva ontológica de educação.

A dinâmica da incorporação e objetivação dos elementos de violência, engendrados pelos mecanismos ideológicos do capital, intensifica, expressa e efetiva o tipo sutil e oculto de violência que se manifesta no currículo fetiche.

Os indivíduos, que compõem a classe dominante, possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX e ENGELS, 2007, p. 47).

Para Mészáros (2012, p. 58), “[...] naturalmente, aqueles que aceitam, de modo imediato, a ideologia dominante como a estrutura objetiva do discurso “racional” e “erudito” rejeitam como ilegítimas todas as tentativas de identificar os pressupostos ocultos e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante”. Esses

mecanismos ideológicos concebem um caráter sublimar sobre os elementos de violência que podem ser compreendidos somente na complexidade da totalidade social, da historicidade, da estrutura e dinâmica das funções ligadas à propagação dos ditames do capital e dos conflitos de interesses entre as classes sociais (MASCARENHAS, 2015).

Desse modo, na relação dialética entre ideologia e violência, destacamos o conceito do tipo de violência que se manifesta no currículo fetiche, o qual denominamos de violência subliminar.

A violência subliminar é aqui compreendida como violência oculta, disfarçada, encoberta, dissimulada, escondida para não ser vista, dita e revelada, não ultrapassando o limiar, ficando submersa. O aspecto central do ocultamento da realidade que se apresenta na constituição desse tipo de violência é engendrado por meio de mecanismos ideológicos (MASCARENHAS, 2015, p. 50).

Nesta pesquisa, afirmamos que esse tipo de violência manifesta-se, de forma oculta, no currículo fetiche, que, por sua vez, está intrinsecamente ligado aos componentes e mecanismos ideológicos do sistema do capital. Em nossa análise, trata-se de uma das formas preponderantes de violência, na sociedade atual, uma vez que abrange variadas esferas da vida social de maneira oculta, sustenta a normalidade socioeconômica, dificulta pensarmos, criticamente, a reprodução contraditória e a legitimidade das variadas formas de violência. Além do que propicia condições subjetivas para a efetivação de outros tipos de violência, inclusive as mais explícitas, impedindo ações mais amplas para a construção de caminhos conscientes, no sentido de soluções reais e concretas de superação do capital e resolução de tantos problemas que levam às condições de vida desumanas dessa sociedade.

Logo, o currículo fetiche gera elementos de violência subliminar e utiliza-se de mecanismos ideológicos para que não sejam revelados seus verdadeiros interesses e, assim, chegar à consciência humana como um instrumento que, aparentemente, traz o conhecimento e a cidadania, mas que, na verdade, gera o direcionamento, não absoluto, para um processo de desumanização da vida e das relações sociais. Os mecanismos dos quais se vale a violência subliminar no currículo fetiche aparecem como fatos corriqueiros, constituídos pela própria vida cotidiana particular de cada indivíduo, em variadas realidades e isoladas da totalidade e historicidade. Segundo Mészáros (2008, p. 49), essa perspectiva de educação,

[...] exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome da suposta

superioridade da elite: meritocrática, tecnocrática, empresarial, ou o que quer que seja.

Os elementos de violência subliminar, presentes no currículo fetiche, negam a essência ontológica do ser e perseguem o objetivo de produzir e reproduzir força de trabalho desqualificada (e não qualificada, como apregoam os slogans da sociedade do conhecimento) e consumidores passivos. Visam, também, ajustar e adaptar durante o processo de escolarização, o imenso número de jovens estudantes, a futura força de trabalho, pautado em metas, meritocracia e índices de acordo com os interesses do capital, propagando o caráter de desumanização a milhares de alunos e professores. Na efetivação da violência subliminar, no currículo fetiche, seus elementos implicam atos intencionais de alienação e a ideologia aparece com um papel fundamental de direcionar a realidade para a reprodução, legitimação, conservação e a manutenção.

No contexto de manifestação dos componentes e mecanismos ideológicos do sistema do capital e dos elementos de violência subliminar, presentes no currículo fetiche, os seres humanos acabam coisificando e mecanizando as ações objetivas que os constituem como seres sociais. Nesse processo, pautado pela ideologia dominante, vai se consolidando a desconstituição ontológica do gênero e da individualidade de professores e alunos nas relações sociais, tornando-se cada vez mais difícil para os sujeitos a construção de sua própria autonomia e liberdade, pois não conseguem se apropriar da realidade concreta e, assim, desenvolver todas as suas potencialidades enquanto seres sociais.

A ideologia mantém a aparência de unidade, escamoteamento os conflitos, os antagonismos, por meio de seu apelo pacificador. Mas a paz que ela pronuncia não se efetiva, pois na sociedade de classes, as relações sociais são contradições e antagônicas. Então, o grande recurso utilizado pela ideologia dominante é o da mistificação. [...] os princípios que norteiam a sociedade de mercado capitalista são componentes ideológicos imprescindíveis para a manutenção da violência subliminar (MASCARENHAS, 2015, p. 52).

As visões de mundo dos professores e alunos tendem a ficar restritas às práticas imediatas e utilitaristas sendo que estes caminham rumo a um unidirecionamento atemporal, centrado no relativismo, que nega a totalidade e a historicidade. A consciência do dominante acaba por se constituir a consciência do dominado, não de forma determinista absoluta, mas, restringindo e fragmentando o caráter do potencial ontológico do gênero e da individualidade humana, fazendo com que o sujeito se isole

dentro de um individualismo exarcebado e de um pluralismo pragmático etnocêntrico (MARX e ENGELS, 2007).

A realidade dessa orientação conflituosa e estruturalmente determinada da ideologia não é, de modo algum, eliminada pelo discurso pacificador da ideologia dominante. Esta ideologia deve apelar para a “unidade” e para a violência – a partir do ponto de vista e em defesa do interesse das relações de poder hierarquicamente estabelecidas – precisamente para legitimar suas reivindicações hegemônicas em nome do “interesse comum” da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2012, p. 67).

No documento norteador, nas propostas do currículo fetiche, podemos perceber vários elementos que, em uma análise para além da aparência, demonstra a expressão da violência subliminar na proposta. *A formação prática de professores direcionada para as lacunas da rede em cada localidade; Metodologias inovadoras: estudo de caso e orientação prática; Mapeamento das competências, busca de talentos na rede e certificação com base na meritocracia; Formação prática com metodologias inovadoras; Parceria com associações sociais privadas; Escolas de referência em que novos professores aprendem na prática com professores experientes; Etapa do estágio probatório em que o novo docente é acompanhado por professor referência, passa por treinamento prático em sala; a referência no banco de aulas prontas; A troca de experiências* (GOIÁS, 2011).

Na análise dos variados elementos de violência subliminar, que se manifestam no currículo fetiche, percebe-se a intensificação cada vez maior do caráter sutil, natural e oculto desses elementos diante da sensibilidade crítica dos professores. Para Mézáros (2012a, p. 66),

[...] as diferentes formas ideológicas de consciência social têm (mesmo se em graus variáveis, direta ou indiretamente) implicações práticas de longo alcance em todas as suas variedades, na arte e na literatura, assim como na filosofia e na teoria social, independentemente de sua vinculação sociopolítica a posições progressistas ou conservadoras.

Na análise conjuntural, os principais elementos de violência presentes no currículo fetiche são: a negação da cultura universal como patrimônio da humanidade e da perspectiva ontológica de educação; valorização funcional do conhecimento voltado somente ao mercado com caráter de valor de troca; exaltação dos conhecimentos pragmáticos utilitaristas do cotidiano e dos saberes intersubjetivos dos professores; o individualismo; a competitividade; as dicotomias entre singular/universal, teoria/prática e indivíduo/sociedade, subjetividade/objetividade, conteúdo/forma, ciência/filosofia; o

esfacelamento da visão de totalidade e historicidade; a hipervalorização das competências, habilidades mercadológicas, metas e índices que compõe os ditames dos princípios da propriedade privada em detrimento ao público; o imediatismo; o relativismo; o isolamento pautado em discursos intersubjetivos, a captura e seleção de subjetividades.

Além disso, ressaltamos, também, como mecanismos de violência subliminar presentes no currículo fetiche: a mecanização e matematização do pensamento; a imposição de suposta incapacidade inata do potencial humano; o idealismo subjetivo; o ecletismo; a busca pelo eficaz e a eficiência, o hibridismo e a neutralidade científica; o reducionismo teórico, científico e filosófico; a visão de que não há necessidade de conhecimentos teóricos sólidos e sistematizados para o ensino escolar; a negação da universalidade genérica do ser humano; a exaltação da cultura popular e a negação da cultura universal; a concepção de unidade referente à visão mercadológica como fonte para a formação; a impossibilidade de apreensão da realidade; a glorificação da liberdade de mercado; a precarização e intensificação do trabalho docente; a indiferença política; a primazia da prática e a busca incessante de uma cidadania nos moldes da ideologia do capital.

Destacamos, ainda, os elementos de violência subliminar presentes no currículo fetiche, no interior do processo de educação escolar: o utilitarismo como critério para a seleção de conteúdos escolares e organização do currículo; o esfacelamento da razão como capacidade intelectual humana; a burocratização; a meritocracia e o empreendedorismo, apresentados como capacidades intelectuais; a fragmentação da realidade e do ser humano, nos conteúdos escolares; mecanismos de autculpabilização individual, presentes nas formas de avaliação escolar; competitividade, elitização e hierarquização entre escolas, professores e alunos; o espontaneísmo como princípio pedagógico e a preocupação somente com o bem estar psicológico do aluno; a formação técnica-instrumentalista e a busca de uma eficiência quantitativa e produtivista de informações e não com o conhecimento e a aprendizagem; a não consciência e até mesmo a negação das lutas de classe que se manifestam na educação escolar.

Logo, na análise do currículo fetiche, constituído e legitimado por esses elementos de violência subliminar, podemos perceber que estão proliferando, cada vez mais, de forma natural e oculta dentro das escolas públicas, “[...] discursos que misturam a eternização do esvaziamento próprio da cotidianidade contemporânea à visão romântica

de um passado ressignificado livremente pela subjetividade fragmentada do indivíduo pós-moderno” (DUARTE, 2010a, p. 106).

Os mecanismos ideológicos, constituídos na totalidade social, propagados pelo currículo fetiche, estão ficando ainda mais elaborados e difíceis de ser identificados e desconstruídos. O esfacelamento da razão, os discursos do fim da história, das lutas de classe e do trabalho estão ganhando corpo e expressões ainda mais violentas; os discursos e narrativas da pós-modernidade e do multiculturalismo hoje hegemônicas, infelizmente, estão tornando como fonte determinista absoluta de verdade.

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

Sendo assim, entendemos que é possível partir da realidade concreta, compreender suas contradições, negá-la e superá-la, o que é possível quando realizamos o movimento de desvelar a estrutura e a dinâmica desta síntese de múltiplas determinações na qual constitui e é constituída pelo currículo.

Mas a ideologia que nos faz acreditar que tudo depende do capital é tão forte e arraigada que fica parecendo loucura, devaneio, a construção de uma sociedade do trabalho, sem mercado e mercadoria. A sociedade dos produtores livremente associados. “[...] Um elemento importante nessa caminhada é a demonstração do poder da ideologia e a desmistificação e desmascaramento da ideologia dominante (MASCARENHAS, 2015, p. 55).

No próximo capítulo, com base nos fundamentos teórico-metodológicos desenvolvidos até aqui, e que nos levaram à essência da educação escolar e do currículo fetiche, iremos trabalhar essas relações e contradições na particularidade do ensino da Educação Física escolar.

CAPÍTULO III

O CURRÍCULO FETICHE NA ESPECIFICIDADE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Neste capítulo, com o intuito de continuarmos entendendo a complexa e contraditória perspectiva do currículo fetiche e as implicações ideológicas, no processo de formação e desenvolvimento humano, enfatizamos a discussão da especificidade do currículo e ensino da educação física. O processo histórico desse componente curricular já nos revela várias problemáticas articuladas às implicações das contradições da visão entre capital e trabalho, principalmente, no que se refere à discussão do currículo e ensino. Observa-se nesse processo a propagação de uma suposta e aparente crise de identidade e de legitimação da educação física escolar, mas, na essência, percebe-se que as problemáticas são consequências dos direcionamentos do modo de produção capitalista ao processo de formação humana, no âmbito escolar, que implica na construção do currículo e do ensino.

Atualmente o que se observa é o emergir e direcionamentos para a consolidação de uma nova tendência curricular para a educação física escolar, composta de velhas abordagens com novas roupagens ideológicas. Ações ditas, na aparência críticas, emancipatórias, progressistas e humanistas, porém, na essência, corroboram na reprodução, legitimação e ampliação dos ditames ideopolíticos da ordem do capital, direcionando a formação e o desenvolvimento humano à desumanização. Existe, em nossa compreensão perante os variados desafios, um grave problema na compreensão do currículo e ensino da educação física escolar, a ausência de uma abordagem ontológica que venha a sustentar os fundamentos científicos, filosóficos e ideopolíticos que direcionam a formação e desenvolvimento humano no sentido da humanização.

Nesse contexto, no item 3.1, com base nos fundamentos da perspectiva ontológica de educação, iremos discutir o objeto nuclear de conhecimento da educação física, a essência da constituição dos saberes escolares desse componente curricular e a contribuição dessa prática social na formação humana. No próximo item, enfatizamos os dados dos documentos e das entrevistas para analisarmos as proposições do currículo fetiche na especificidade da educação física. Uma análise que nos revela a contradição híbrida que, de um lado, é colocada a necessidade de um currículo organizado por uma lista de manuais de conteúdos e metodologias e, do outro, uma concepção culturalista

pós-moderna de ensino e aprendizagem que enfatizam a perspectiva do currículo fetiche.

No item 3.2.1, trazemos as características dos pressupostos do currículo fetiche na educação física. Em seguida, colocamos em pauta a discussão que envolve a apreensão da aparência e da essência do contraditório “movimento renovador” da educação física escolar, estabelecido na década de 1980, e os desdobramentos no atual momento histórico. Com base nas contradições dos dados das entrevistas e dos documentos, resgatamos o processo da historicidade para além das meras descrições lineares, deterministas e mecânicas de abordagens, tendências e correntes que, em síntese, emerge a construção de uma nova tendência para a educação física nos dias atuais, fruto de orientações ideológicas da aparência.

No último item, diante das problemáticas do currículo de educação física, no atual tempo histórico, trazemos a discussão da articulação dialética entre violência subliminar e ideologia para agora, na especificidade do currículo e ensino da educação física, identificar, analisar e compreender os elementos, os componentes e os mecanismos que constituem o processo de formação no âmbito escolar com o intuito de construir novas possibilidades e condições para além do currículo fetiche.

3.1. O objeto nuclear de conhecimento e os saberes escolares do currículo de educação física na concepção ontológica de educação

Pensar o currículo da educação física escolar, remete-nos, necessariamente, à reflexão sobre a questão do “conhecimento”, instrumento de grande importância no processo de humanização, produto das apropriações/objetivações históricas, parte constitutiva da cultura e da função social da escola. Na educação básica, o currículo da educação física nos apresenta questões intrigantes e recorrentes que a acompanham no decorrer do processo de consolidação e legitimação como uma disciplina escolar, dentre as quais se destacam: A educação física tem o quê ensinar? Qual o objeto nuclear de conhecimento da educação física? Quais são os conhecimentos específicos? A educação física possui conhecimentos científicos? Interrogações complexas que nos trazem, ainda, nos dias atuais, dúvidas e problemáticas que implicam na construção de um trabalho educativo escolar de qualidade, cujas incertezas levam os professores (as) a

afirmarem a direção ideológica do relativismo e do pragmatismo como se observa nos dados desta pesquisa.

Nesta pesquisa, quando questionados sobre o elemento categorial “campo do currículo”, a maioria dos professores e professoras de educação física sentiram dificuldade para expressar como entendem os conhecimentos escolares. Porém, todos percebem que há discordâncias e contradições entre a própria visão de currículo, a da rede de ensino, em análise, dos outros professores e dos alunos, como podemos ilustrar com as seguintes falas: *“Na questão dos professores em geral é interagir e socializar e temas sobre saúde, para o estado gostam que direcionam para o esporte, mas com propostas de vários conhecimentos desorganizados. Para mim, temos que trabalhar temas para tentar tirar os meninos das drogas, das ruas, interagir com a sociedade e qualidade de vida e, na visão dos alunos, brincar, liberar energia, sorrir, se libertar”* (P3). *“É meio difícil falar sobre isto, a educação física trabalha muita coisa, acho que deve tentar obter conhecimentos sobre cuidar do corpo e o que ele pode ingerir e os exercícios físicos. Para os alunos, muitos deles é somente diversão, desestressar aquelas aulas maçantes. Para a rede, nem sei o que eles querem”* (P2). *“Pra rede, ela está perdida, não tem objetivo central, quem vai dar aula fica perdido. Para os professores, na maioria das vezes, é somente esporte por que a vivência deles foi somente esporte, trabalha a dança porque gosta de dança. Para os alunos, querem somente um momento de ficar sem fazer nada e os meninos jogando futebol. Para mim, o conhecimento que deve ser tratado no currículo é tudo que envolve a cultura corporal”* (P5).

Diante de tais questões e no limite desta pesquisa, temos como um dos objetivos refletir sobre as interrogações supracitadas, relacionadas à crise da especificidade do conhecimento da educação física escolar, o que implica a constituição e legitimação do currículo fetiche. Tal objetivo nos leva a complexa tarefa de compreender as problemáticas, as contradições, as condições e as possibilidades do trato com os saberes da educação física escolar, bem como pensar na construção de um currículo para além da perspectiva do currículo fetiche.

Além disso, tais interrogações, relacionadas ao currículo de educação física, especificamente sobre a questão do objeto nuclear de conhecimento e dos saberes escolares, trazem o desafio de tentarmos construir caminhos para emancipar o trabalho

educativo restrito aos fenômenos cientificistas de base biológica ou construtivista, de caráter puramente gnosiológico/epistemológico que nega a dimensão ontológica.

Como há uma ausência de reflexões referentes a essa questão, o que ocorre, no interior da Educação Física, é uma separação entre dois aspectos, abrindo-se as possibilidades para indicar que a determinação das atividades desenvolvidas por homens e mulheres é dada pela cultura, em que se compreendem as manifestações culturais, como possuindo em-si os elementos necessários para que se alterem as relações entre os complexos formadores do ser social. Ou, então, a relação social-natural passa a ser observada como uma relação entre dois pólos: homens e mulheres e Natureza. Assim, consideramos que as críticas à questão do corpo e às ações com o corpo, especificamente o movimento, portanto às tematizações da Educação Física são pertinentes, mas não alcançam a real determinação dessas manifestações, pois não a fazem, tendo em vista a questão do em-si do corpo. Não um em-si hipostasiado, mas o ser-propriadamente-assim (ORTIGARA, 2002, p. 223).

Na perspectiva de buscar as reais e concretas determinações sobre o objeto nuclear e os saberes escolares do currículo de educação física, no sentido do “ser-propriadamente-assim”, recorreremos, novamente, aos fundamentos da perspectiva ontológica de educação. Uma leitura que abrange, conforme Mello (2009), não somente a busca da legitimidade dos conhecimentos da educação física ou o caráter funcional cientificista dos saberes presentes no currículo, no sentido de atender às mudanças e transformações das relações de produção e das forças produtivas do sistema do capital, mas também a investigação da necessidade da educação física escolar na historicidade, num projeto de emancipação da humanidade em relação aos ditames da ordem social do capital.

Ressaltamos, assim, a importância de irmos aos fundamentos ontológicos com base no que foi analisado no capítulo um, principalmente nos itens 1.1, 1.2, e no capítulo dois no item 2.1, para pensarmos, na formação e no desenvolvimento do ser como ser social, no sentido do processo da humanização, as principais questões sobre a essência histórica do objeto nuclear de conhecimento da educação física e dos saberes objetivos que foram transformados em saberes escolares. Nesse sentido, reforçamos a tese de Ortigara (2002).

A questão com que nos defrontamos é a ausência, nos estudos em Educação Física, de uma abordagem ontológica que possa fundamentar teoricamente a especificidade do andar, do correr, do saltar, etc., como específicos da atividade humana. Indagamos a determinação ontológica do ser social e afirmamos sua necessidade para vislumbrar uma explicação realista e crítica do processo de produção e reprodução de homens e mulheres, dos conhecimentos e saberes, no qual está o complexo educativo, incluindo a Educação Física. Apontamos, então, a obra lukacsiana da ontologia do ser social como possibilidade de suprir essa ausência (p. 205).

Na perspectiva ontológica materialista histórica, a constituição da formação e do desenvolvimento do ser como ser social, no processo de humanização, envolve pôr teleológico, ideologia, a relação entre apropriação e objetivação e determinações potenciais históricas das relações de produção, das forças produtivas, da cultura, da ciência, da filosofia e da arte. “Quanto mais formações sociais se desenvolvem em amplitude, altura e profundidade, quanto mais intensa for a interação social entre elas, tanto mais a consciência humana pode aproximar-se do pôr da humanidade como unidade filogenético-social do gênero humano” (LUKÁCS, 2013, p. 200). Nessa dinâmica das formações sociais e da vida produtiva, que compõe a sociabilidade e a constituição da “unidade filogenético-social do gênero humano”, os seres humanos criam e recriam sempre novas atividades e instrumentos materiais e não materiais no decorrer da história que implicam a humanização.

Sendo assim, o ser humano não nasce com a consciência e a apropriação do conjunto das atividades sociais condensadas sobre o corpo e o movimento presentes na sociedade, muito menos os saberes culturais produto dos atos históricos que, potencialmente, afastam-no, cada vez mais, das barreiras naturais e enriquece o gênero e a individualidade humana.

Portanto, pelo movimento, cria-se o material, que pela atividade cria a vida, e nela o trabalho humano, cria as sociedades. Para conhecer a sociedade, portanto, conhecer o seu grau de desenvolvimento, sua cultura, é necessário recuperar esses elementos ontológicos do ser social. Para compreender as leis gerais que regem as sociedades e compreender como elas determinam a consciência, é necessário tratar do elemento fundante da sociedade, e este é, portanto, o trabalho (TAFFAREL, 2010, p. 20).

Ressaltamos que, diferentemente dos outros animais, os seres humanos, produtos dos atos históricos, não têm a sobrevivência, a formação e nem a reprodução da vida social garantida pela natureza, necessita pela mediação do trabalho transformá-la e criar novas condições, como sujeito da práxis, para suprir as necessidades e criar novas condições para o desenvolvimento em-si e para-si. “Não há história social, se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano, se não houver a transformação das necessidades humanas” (DUARTE, 2013, p.33). Os seres sociais, portanto, por meio da vida produtiva, com mediação do trabalho e da práxis, como elementos fundamentais da

constituição do gênero e da individualidade, num processo dialético entre apropriações e objetivações, constroem a sociedade e produzem por meio dela a si mesmos.

De acordo com Lukács (2013, p. 52), “[...] só podemos falar do ser social quando concebemos que a sua gênese, o seu distinguir-se da sua própria base, seu tornar-se autônomo baseiam-se no trabalho, isto é, na contínua realização de finalidades”. Nesse processo socioeconômico necessário para a constituição e desenvolvimento da humanização, produto das causalidades postas, advindas do conjunto de pôres teleológicos, novos instrumentos, atividades e formas de consciência e representação do mundo são construídos pelo trabalho.

O gênero e a individualidade humana, produtos históricos das relações sociais, foram constituídos na elaboração do mundo objetivo num processo contínuo de transformações e saltos ontológicos. “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, 2010, p. 107). A existência dos seres humanos, a cada efetivação dos pores teleológicos, a partir da transformação da natureza e das relações com outros seres humanos, tornam mais complexa a vida social e a si mesmos. Necessitam de contínuas novas apropriações para realizar diferentes objetivações como respostas às perguntas advindas das sínteses de múltiplas determinações complexas da totalidade social.

Na essência da produção e reprodução da totalidade social, que implicam o processo de humanização, os seres têm a necessidade ontológica de dominar a natureza inorgânica e orgânica para transformá-la pela mediação do trabalho (MARX, 2010). Um ponto fundamental é apropriar-se de saberes objetivos sobre o corpo e o movimento, parte constitutiva da formação e desenvolvimento do gênero, “objetos da ciência natural” e, ao mesmo tempo, “objetos da arte”, pois, a própria vida biológica transformada em social é objeto histórico de conhecimento cultural.

Portanto, se quisermos apreender a produção e a reprodução do ser social, de modo ontologicamente correto, devemos, por um lado, ter em conta que o fundamento irrevogável é o homem em sua constituição biológica, em sua reprodução biológica; por outro lado, devemos ter sempre em mente que a reprodução se dá num entorno, cuja base é a natureza, a qual, contudo, é modificada de modo crescente pelo trabalho, pela atividade humana; desse modo, também a sociedade, na qual o processo de reprodução do homem transcorre, realmente, cada vez mais, deixa de encontrar as condições de sua reprodução “prontas”, na natureza, criando ela própria através da práxis social humana (LUKÁCS, 2013, p. 171).

É pela práxis social que, composto de dois movimentos dialéticos entre a hominização, desenvolvimento físico orgânica do homem, e humanização, desenvolvimento do homem como ser social, são criados novos meios, condições e necessidades para o desenvolvimento da economia, da educação, da cultura e socialidade. Segundo Lukács (2013, p. 410), “[...] o homem, sem jamais perder a determinidade biológica de sua vida, constrói para si uma forma de ser nova e bem própria, a da socialidade”. Inicia-se, portanto, na apropriação e objetivação dos meios para suprir as necessidades humanas da vida produtiva, a produção de saberes objetivos sobre o corpo e o movimento do ser social considerados fundamentais para o desenvolvimento do gênero humano.

A espécie humana não tinha, na época do homem primitivo, a postura corporal do homem contemporâneo. Aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu, ao longo da história da humanidade, como resultado da relação do homem com a natureza e com os outros homens. O erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta, corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. Talvez necessitou retirar os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova: ficar de pé (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 39).

Várias transformações e criações materiais e não materiais, que ocorreram ao longo da história na formação e desenvolvimento do gênero e da individualidade, produto da objetivação da essência humana, envolvem saberes objetivos sobre o corpo e o movimento. Portanto, “[...] a objetivação da essência humana, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, é necessária tanto para fazer *humanos* os sentidos do homem quanto para criar *sentido humano* correspondente à riqueza inteira do ser humano e natural” (MARX, 2010, p. 110). Um processo no qual o ser humano começa a regular e controlar o seu metabolismo com a natureza, relacionar com outros seres humanos e criar determinadas manifestações culturais, utilizando os conhecimentos inerentes à consciência corporal.

De acordo com Marx (2013, p. 255), “[...] a fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos”. Nesse pôr em movimento a “*corporeidade*” constitutiva do gênero e da individualidade humana, o trabalho tem função fundamental. Na constituição da corporeidade, destaca-se a mão como o primeiro instrumento de trabalho do homem, “[...] supõe-se que a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Nessa ação, ele

distendeu os tendões e compreendeu que, com a mão, poderia fazer muitas coisas para garantir a sua sobrevivência” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 40).

Logo, os atos históricos na relação entre apropriação e objetivação, dentro do contexto socioeconômico, torna-se a dinâmica central da construção dos saberes objetivos sobre a corporeidade incorporada ao gênero humano.

Com efeito, aquilo que acontece com o ser natural na utilização da pedra e que é totalmente heterogêneo com relação ao seu uso como faca ou como machado, podendo sofrer essa transformação somente quando o homem põe cadeias causais corretamente conhecidas, acontece também no próprio homem com os seus movimentos etc., na sua origem biológico-instituída. O homem deve pensar seus movimentos expressamente para aquele determinado trabalho e executá-los em contínua luta contra aquilo que há nele de meramente instintivo, contra si mesmo (LUKÁCS, 2013, p. 80).

É na produção e reprodução histórica que o homem se forma e se autocompreende como ser social, cria e apropria-se da cultura, estabelecendo novas formas e modos de consciência sobre a corporeidade. “Como consciência genérica, o homem confirma a sua vida social real e apenas repete no pensar a sua existência efetiva, tal como, inversamente, o ser genérico se confirma na consciência genérica, em sua universalidade como ser pensante” (MARX, 2010, p. 107). A formação da consciência, produto do distanciamento entre o sujeito e o objeto, tem papel fundamental na construção da corporeidade, o sujeito traz o objeto — o homem em movimento, ou seja, o corpo e o movimento — ao pensamento e reflete sobre este objeto para que venha a ser incorporado como conhecimento.

O domínio da consciência, que põe finalidades sobre todo o restante do homem, sobretudo sobre o próprio corpo, assim obtido, da consciência humana sobre a sua própria pessoa, podem ser encontradas ao longo de toda a história da humanidade, mesmo que com formas variadas e conteúdos sempre novos e diferentes (LUKÁCS, 2013, p. 134).

As ações produtivas da vida socioeconômica tornam-se o momento preponderante da criação dos saberes sobre a corporeidade, construídos no decorrer da história. “Só com a descoberta e a produção do novo, do que até ali não se conhecia, durante o processo do trabalho, na utilização de seus produtos, etc. surgem na consciência novos e múltiplos conteúdos, que exigem imperativamente comunicação” (LUKÁCS, 2013, p. 216). Esses saberes sobre a corporeidade, ainda desconhecidos do “ser natural humano”, dos quais fazem parte o andar, correr, saltar, jogar e outras manifestações mais complexas, construídas na história da produção e reprodução da vida em sociedade e do próprio ser social, são transformados em conteúdos objetivos—

atividades sociais — que passam a constituir o patrimônio cultural do gênero como instrumentos não materiais da vida social.

Homens e mulheres permanecem seres insuprimivelmente biológicos – nascem, crescem e morrem –, mas mudam radicalmente sua inter-relação com o ambiente, enquanto intervêm ativamente sobre ele com o pôr teleológico. Sujeitando o ambiente a transformações pretendidas, sofrem as próprias transformações. É nesse processo que o andar, o correr, o saltar, o pular, o jogar, a princípio determinados biologicamente, passam por transformações que os tornam atividades sociais (ORTIGARA, 2002, p. 211-210).

Num sentido mais amplo, os seres humanos, pela práxis e, no transcorrer da socialidade humana, no jogo das forças físicas e mentais desenvolvidas nos atos dos pôres teleológicos, estabelecem e constroem, na relação entre o biológico e o social, a subjetividade e a objetividade e, a partir daí, conhecimentos mais elaborados e complexos sobre a corporeidade. Esses conhecimentos, diante das condições históricas, começam a se manifestar na realidade concreta, ligados às determinações produtivas como *atividades corporais*. Não em razão da natureza ou do contato e interação destes saberes com o meio, mas com base no desenvolvimento das relações sociais de determinado modo de produção, fruto das objetivações acumuladas e condensadas, construídas historicamente pelos próprios seres humanos.

Essas atividades corporais desenvolvidas nas relações sociais se diversifica como manifestações culturais passam a perpetuar-se como instrumentos não materiais para o desenvolvimento humano e reprodução da vida social. “Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem produziu. Assim, contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção” (DUARTE, 2013, p. 41). Os seres humanos, utilizando destes instrumentos, produto das objetivações, começam a construir novas formas de ser e determinações de existência, nexos causais e relações com o mundo natural e social.

O conjunto de saberes sobre as atividades corporais são incorporados à prática social e expressos em determinadas condições de tempo e espaço, afastando, cada vez mais, as barreiras naturais e aumentando a diversidade. Tornam-se, na realidade concreta, uma necessidade ontológica constituinte do gênero e da individualidade humana, processo essencial para o processo geral de humanização.

Em particular, a peculiaridade qualitativa da autocompreensão do ser humano é decisivamente determinada pelos tipos de atividade que a respectiva estrutura econômica da sociedade promove ou inibe, faculta ou impede etc. Essas condições de ser ontológicas, altamente complexas, determinam, para

cada ser humano singular (no interior de sua classe, nação etc.), o espaço concreto de suas possibilidades de reação e de ação (LUKÁCS, 2012, p. 53).

Na apropriação das atividades corporais, inseridas nas relações sociais, tais ações geraram outras necessidades, faculdades e capacidades que propiciaram saltos qualitativos na formação do gênero humano e da individualidade, no mundo objetivo. Ao apropriarem-se das especificidades dos meios naturais e sociais que produzem a riqueza das atividades corporais, utilizadas na realidade objetiva de modo racional, os seres humanos produziram novas necessidades e a criação de novos símbolos, signos, significados e fenômenos culturais.

Os seres humanos, ao tornarem os saberes e a própria vida produtiva mais complexos, criando novos signos e significados sobre as atividades corporais como instrumentos da prática social, desenvolvem saberes cada vez mais elaborados, sistematizados e metódicos. Trata-se de um pensamento histórico, cientificamente orientado, produto das relações humanas, articulado à filosofia e às artes. “Quando desenvolve diferentes saberes sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, são transformados, portanto, numa produção simbólica: um jogo, uma ginástica, uma dança, uma luta” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 40). Produções culturais que, nas formas mais desenvolvidas, têm o potencial de expressar a explicação da historicidade da *corporeidade* como o objeto nuclear da educação física.

A corporeidade é entendida nas dimensões científica, filosófica e artística como a essência da produção das atividades corporais que são consideradas instrumentos que tornaram-se patrimônio cultural. Um conceito que compreende os saberes sobre a relação dialética entre corpo e movimento, produto da constituição do ser como ser social. Em síntese, a corporeidade, com base nos fundamentos da perspectiva ontológica de educação, é efetivada, na socialidade, compreendida como a consciência do ser social sobre o corpo em movimento, constituída nos complexos sociais existentes na produção das objetivações históricas compostas pelas representações do homem em-si e para-si.

Na perspectiva ontológica, a corporeidade é transformada, a cada novo pôr teleológico, efetivado na relação entre apropriação e objetivação, colocada em movimento no e para o trabalho e através de outras atividades construídas a partir desta mediação, transformando a origem “biológico-institutivo” do corpo e do movimento em produtos sociais fruto da práxis. “Nesse processo, encontra-se o movimento humano,

que estabelece uma relação dialética — na mediação orgânico e social — com o mundo” (ORTIGARA, 2002, p.32). São saberes objetivos que geram, potencialmente, contribuições enriquecedoras na formação e no desenvolvimento do gênero e da individualidade.

O produto do trabalho contém a atividade humana nele fixada, ele é a objetivação do trabalho, é a atividade transformada em objeto: a realização efetiva do trabalho é a sua objetivação. Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social (SAVIANI e DUARTE, 2012, p.23).

O currículo da educação física, portanto, na perspectiva ontológica de educação deve abordar o conjunto de conhecimentos, de saberes sistematizados e elaborados sobre a corporeidade, objeto nuclear desse componente curricular. Aborda o conhecimento do corpo em ação e a ampliação e complexificação das atividades corporais, importantes no processo de enriquecimento do gênero e da individualidade humana no sentido da humanização. Atividades “sócio-antropológicas do movimento” que “[...] podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 39).

Na perspectiva ontológica de educação, o campo do conhecimento, que aborda as manifestações e tematizações sobre o conjunto das atividades corporais acumuladas e condensadas como produto da história social, denominaremos de *cultura corporal*. Um conceito que possui, como essência estrutural, a corporeidade e pode ser sintetizada como o campo que trata os saberes objetivos sobre o conjunto de atividades corporais produzido historicamente pela humanidade.

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos da escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.43).

No âmbito escolar, lócus que possui, como eixo central, o trato com o conhecimento elaborado, algumas das temáticas mais complexas e desenvolvidas ao decorrer da história que compõe a cultura corporal, destacam-se: a ginástica, os jogos, os esportes, as danças e as lutas abordadas nas dimensões econômica, biológica, social e política. Esses são um dos saberes escolares nucleares que formam os conteúdos do

ensino que compõem o currículo de educação física, configurado pelo conjunto de atividades corporais institucionalizadas que, por sua vez, compõem o campo da cultura corporal. “Assim o homem, simultaneamente ao movimento da corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e, através do trabalho, foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.40). São conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que devem ser selecionados, organizados, distribuídos e desenvolvidos no currículo de educação física articulado à historicidade e no revelar das contradições da totalidade social.

Um currículo que deve organizar o conjunto de atividades nucleares distribuídas no tempo e espaço escolar. Um instrumento que possibilite o desenvolvimento e apreensão de síntese da articulação dialética entre o mundo natural e social e as unidades entre o ser social e a natureza e entre o corpo e a mente orientado pelos conhecimentos clássicos da cultura corporal.

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI E DUARTE, 2012, p. 31).

A dinâmica do currículo de educação física, portanto, é uma área do conhecimento, tendo como objeto nuclear a corporeidade que constitui saberes objetivos sobre atividades corporais considerados instrumentos essenciais ao desenvolvimento do gênero e da individualidade humana no sentido da humanização. Ao serem transformados em saberes escolares, as atividades corporais são configuradas e tematizadas, num campo do conhecimento denominado de cultura corporal, que aborda saberes científicos, filosóficos e artísticos, na dimensão pedagógica e política, sendo que, no período contemporâneo, articula-se ao contexto histórico e ideológico das lutas de classes.

Nas últimas décadas, a área da educação física escolar, no Brasil, principalmente ao tratar do currículo escolar, composto por um direcionamento hegemônico de adaptação às reestruturações produtivas, ajustes estruturais socioeconômicos, as imposições da redefinição do papel do estado, tudo estruturado pela política neoliberal, passa por profundas transformações nos ideários ideopolíticos e pedagógicos. Um

direcionamento voltado à propagação dos ditames ideológicos neoliberais que recai, muitas vezes, numa mera perspectiva reformista reprodutivista.

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar *apenas com as manifestações particulares* – ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativa* sem nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008, p. 62-63).

De acordo com Duarte (2012, p. 43), “[...] a passagem à sociedade capitalista implicou profundas alterações nas relações entre produção material, produção do saber e apropriação do saber”. Orientada, num contexto subliminar e violento, pautado pelos ditames do capital, percebem-se as tendências puramente epistemológicas-gnosiológicas tornando-se hegemônicas na área da educação física escolar, acompanhadas do pensamento neopositivismo, do pragmatismo e da corrente pós-moderna. “A ênfase das preocupações curriculares recai na cientifização, ou seja, na busca do estatuto epistemológico da Educação Física” (TAFFAREL, 2010, p. 32).

Estamos, portanto, diante de uma conjuntura que distorce, naturaliza, mistifica e oculta as contradições e questões essenciais do processo de compreensão crítica do currículo de educação física, para além da perspectiva do currículo fetiche. Um contexto de produção do conhecimento e de trabalho que nos leva à necessidade de aprofundarmos as reflexões sobre as relações, contradições e problemáticas do currículo fetiche na especificidade da educação física escolar.

3.2. As proposições do currículo fetiche na especificidade da educação física escolar

A perspectiva do currículo fetiche, na especificidade da educação física, na rede de ensino em análise, é estruturada dentro de uma área de organização curricular denominada *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Além do documento Pacto da Educação, que atualmente orienta a tendência pedagógica e ideopolítica da rede de ensino e do caderno de orientação curricular número 5 (2009c), o qual aborda proposições para todas as disciplinas, a perspectiva do currículo da rede estadual é composta por elementos presentes em mais quatro documentos específicos: o caderno de reorientação curricular número 3 – *Currículo e práticas culturais* (2009d); o caderno

6.4 – *Sequências didáticas e convite à ação* (2009b), ambos voltados para o ensino fundamental; o caderno número 7 – *Referências Curriculares para o ensino médio* (2010) e o Currículo Referência da rede estadual (2012), na especificidade da educação física, que traz os eixos temáticos, as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem para todas as escolas do estado. Esses documentos, que circunscrevem a tendência da perspectiva curricular — o currículo fetiche — revela princípios, contradições, elementos e mecanismos que servem de proposições para o ensino da educação física da rede. Esses documentos foram elaborados entre os anos de 2004 a 2010 e suas propostas desenvolvidas a partir do ano de 2012.

De acordo com Rodrigues e Soares Junior (2014, p. 206), para a construção das proposições de todo o processo de debate e reflexão desses documentos na especificidade da educação física,

[...] foi utilizado, como referência teórico-metodológica, o método dialético de conhecimento baseado na pedagogia histórico-crítica, fundamentado nas obras de Saviani (2008) e de Gasparin (2003) e na concepção da Educação Física crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Nesta perspectiva, cabe à Educação Física o trato pedagógico de conjunto de conhecimentos relacionados à cultura corporal, tais como o esporte, a ginástica, a dança, os jogos, etc.

Compreende-se na contradição a importância e o avanço do anúncio de tais propostas nos cadernos de reorientação de educação física, mas temos a consciência da fragilidade da argumentação teórica, exposta nos documentos em forma de anúncio, da maneira mínima e fragmentada que é apresentada, ausência de uma boa formação continuada dos complexos fundamentos das propostas e da presença de elementos e mecanismos ideológicos, naturalizando e ocultando as contradições do contexto da realidade concreta. Isso nos leva à reflexão de que esses documentos direcionam-se à compreensão de que os professores (as) da rede são meros orientadores com uma formação inicial ruim que precisam de manuais para desenvolver, pelo menos, uma educação mínima para pobres. Uma proposta distante do anunciado e que, no máximo, enquadra-se em indícios aparentes de orientação crítico-reprodutivista, onde ao professor (a) é colocada a necessidade (e por vezes a obrigação) de mudar a si e não a realidade, sendo que as condições são fruto de fenômenos causais sem o desenvolvimento de uma práxis efetivamente crítica e emancipatória.

Um currículo e um ensino fundamentados em manuais, que partem de pressupostos ideológicos e rotulam os professores como profissionais incapazes de

selecionar os conteúdos mais adequados e elaborar suas metodologias de ensino, necessitando de orientações, por vezes impostas, para realizar o trabalho. São formas burocráticas de imposição do currículo sobre as escolas e professores, que deverão ser materializadas e controladas. Para isso, pagam bônus, mexem no salário, aplicam vários testes, ameaçam com corte das verbas, não deixam os professores respirarem, limitam as condições de efetivação do currículo a poucos conteúdos, o que para nós, fatalmente, leva a uma má formação dos estudantes.

Esses documentos apresentam elementos e mecanismos ideológicos, que constituem o currículo fetiche na especificidade da educação física. São apresentadas proposições que, em sua aparência, fundamentam-se em referenciais teórico-metodológicos atraentes e, muitas vezes, bastante convincentes, caracterizados como críticas, emancipatórias, humanistas e progressistas. Percebem-se que os fundamentos teórico-metodológicos e os elementos e mecanismos, já analisados, no capítulo anterior, estruturam a proposta curricular da rede e compõem o que denominamos de currículo fetiche. Ainda impossibilitam a junção harmônica ou complementar dos fundamentos expostos pelas referências, presentes nos documentos, na especificidade da educação física.

Na contradição, a proposta das referências teórico-metodológicas da educação física presente nos documentos tem a possibilidade de se efetivar, porém, como uma construção contra-hegemônica pautada por outros fundamentos que vão para além dos elementos e mecanismos presentes no currículo fetiche e se aproximam da perspectiva ontológica de educação. A “proposta” curricular, aparentemente crítica, emancipatória e humanista, apresentada pelos documentos, é muito contraditória em relação à “concepção” de educação e ensino que compõe a perspectiva do currículo fetiche. É evidente que a concepção de educação e ensino, na perspectiva ontológica, que propicia a base para a Pedagogia Histórico-Crítica³⁸ e para a crítico-superadora não irá se enquadrar nos moldes do currículo fetiche e nem se consolidar materialmente.

Observa-se que, dos dez professores (as) entrevistados, somente três ressaltaram uma das propostas, a pedagogia crítico-superadora, como uma das possibilidades de prática pedagógica justificada por relacionar-se com a questão social e cultural, mas não

³⁸ Segundo Saviani (2012a), esta teoria pedagógica emerge para além das propostas crítico-reprodutivistas e consolida-se, em 1979, como uma abordagem pautada pelos fundamentos materialistas, históricos e dialéticos com função pedagógica e política para além do capital.

chegaram a explicitar os fundamentos teórico-metodológicos como podemos ilustrar nas seguintes falas:

[...] na faculdade, passei por um período de transição teórica entre a concepção tecnicista e uma mais humanista, a qual destaca a crítico-superadora que ampliou muito as discussões, mas, se nós não investirmos na formação continuada, você fica parado no tempo e não consegue trilhar essa difícil proposta humanista (P5). Na faculdade e, principalmente no estágio, tive o contato com a corrente crítico-superadora, que trata da cultura em geral de forma mais crítica, relacionada com a sociedade, mas é muito teórica, uma proposta quase impossível de efetivar na realidade, precisa ser mais estudada (P6).

Essas análises nos trazem a reflexão de que para a efetivação dessas propostas — Pedagogia Histórico-Crítico e a Crítico-Superadora — a apropriação, a assimilação e o domínio dos fundamentos teórico-metodológicos para a construção de uma práxis, propícia à necessidade de uma compreensão teórica de base científica e filosófica sólida da concepção de ser humano, sociedade, educação, conhecimento e escola por parte dos professores (as). Além disso, necessita-se, em nossa análise, da consolidação de um projeto de formação humana, na direção da perspectiva ontológica de educação, uma sensibilidade crítica na organização do trabalho educativo escolar, saberes científicos e filosóficos sobre o ato de ensinar, apropriação consistente sobre os conhecimentos da educação física a serem trabalhados presentes no currículo e princípios políticos que caminham na luta contra-hegemônica, na defesa da socialização da riqueza material e não material, e da democratização da sociedade para além dos ditames do capital.

De acordo com Saviani (2012a), a pedagogia histórico-crítica,

[...] procura-se fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento humano em geral. A escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade; assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção política socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolve a compreensão da realidade humana, como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, ou seja, da produção das condições materiais ao longo do tempo (p.88).

Para alcançar esses objetivos, emerge a necessidade de uma boa formação inicial e continuada, que se direciona aos fundamentos teóricos, científicos e filosóficos da perspectiva ontológica de educação e não como se observa nas propostas dos referentes documentos. Imposições imediatas e pragmáticas, uma gama muito grande de

conteúdos repetitivos com uma organização fragmentada, com elementos pedagógicos ecléticos e de um conjunto de relatos de experiências e formas de cartilhas e manuais didático-pedagógicos compostos por competências, habilidades e expectativas de aprendizagem de orientações metodológicas, colocadas à disposição para os professores (as) os reproduzirem, como “fórmulas mágicas”, visando a um ensino de educação física de qualidade.

O currículo fetiche, na especificidade do componente curricular, em análise, impõe determinações sobre o que, como e para que ensinar, ao mesmo tempo é, ideologicamente, provida pelos elementos da corrente pós-moderna de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. A consciência dos professores é direcionada à ideia de que os mesmos têm liberdade de reformulações como se apresenta na fala do professor (a) (P7): “[...] *a proposta é meio engessada, mas, como tenho liberdade de trocar de currículo, utilizo o mínimo do currículo referência e sempre renovo, eu vou sempre renovando, eu não gosto de repetir e me pergunto sempre se o aluno vai querer a aula. Assim, acho que os alunos serão mais autônomos e críticos, respeitando a realidade particular de cada um*”. Para o sistema do capital, a flexibilidade e a liberdade são ações insignificantes, pois os fundamentos que norteiam a proposta recaem e direcionam-se aos interesses de mercado e supre seus objetivos.

O espaço de liberdade, tão propagado nos documentos e pelos sujeitos desta pesquisa, para o trato com o currículo, é, ao mesmo tempo, a negação do próprio trabalho docente, pois, quando o professor (a) não é controlado em direção ao trabalho com as competências e habilidades mínimas dos saberes presentes no currículo fetiche, quem vai escolher a organização e a dinâmica são os alunos. Isso é uma forma ideológica de manobrar, capturar e controlar a práxis dos professores (as), orientando a formação, mas que não acontece de maneira harmônica. Essas formas não são deterministas e absolutas, pois envolvem uma síntese de múltiplas determinações complexas de contradições advindas das relações sociais.

A margem de liberdade e flexibilidade atribuída no discurso da proposta está sustentada nas ideias de que os alunos constroem o próprio conhecimento, logo, percebe-se que o professor não tem a liberdade tão exaltada. Liberdade é ensinar bem, ter o domínio do processo e do produto do trabalho, é o próprio professor conseguir estruturar o ensino, sem depender de livro ou apostilas, munido dos conhecimentos

científicos e filosóficos, construídos, historicamente, para desenvolver um bom trabalho docente.

Essa contradição híbrida é um problema generalizado da escola pública brasileira que se encontra, também, no componente curricular de educação física, sendo que, de um lado, é colocada a necessidade de um currículo organizado por uma lista de manuais de conteúdos e metodologias e, do outro, uma concepção culturalista pós-moderna de ensino e aprendizagem.

Mas, já é possível, nas condições atuais, fazer com que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se tornem necessários para os indivíduos, produzindo o movimento de superação dos limites da vida cotidiana e da individualidade centradas na satisfação das necessidades particulares. Para isso, o trabalho educativo precisa ter como referência, do ponto de vista da formação dos alunos, o movimento de superação da individualidade em si por sua incorporação à individualidade para si; e precisa ter como referência, para a definição dos conteúdos e métodos de ensino, as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano (DUARTE, 2013, p. 215).

Na análise dos documentos, percebe-se, nesta proposta curricular eclética e híbrida, a confluência contraditória de várias interpretações, abordagens e orientações didático-pedagógicas, de formação e desenvolvimento humano da educação física, as quais são apresentadas, aparentemente, como uma única perspectiva crítica, humanista e progressista. Essa característica, ilustramos com uma passagem da introdução do caderno sete (2010) que trata da especificidade da educação física.

Definir um conceito único para o currículo de educação física não é tarefa fácil, é quase impossível, pois a teoria e a prática deste componente curricular resultam de diferentes contextos, variadas culturas e realidades e distintos interesses dos sujeitos, ao longo da história. Pode-se ilustrar essa problemática por meio das seguintes questões: Educação Física é esporte? Educação física é atividade física? Educação física é educação do movimento? Educação física é educação pelo movimento? Ou educação física é educação sobre o movimento? (p. 13)

Concordando com Rodrigues e Soares Júnior (2014, p. 207), “[...] apesar de se perceber uma tentativa de desenvolver uma proposta de Educação Física fundamentada na tendência crítico-superadora, foi percebida uma característica híbrida da proposta pedagógica, com influência de outras matrizes teóricas da Educação Física”. A proposta curricular é composta num jogo de linguagens de diversos discursos e narrativas, utilizando-se do termo “cultura corporal”, na abordagem da pedagogia crítico-superadora e da proposta didático-pedagógica da pedagogia histórico-crítica como uma

boa estratégia ideológica de legitimação e reprodução da perspectiva do currículo fetiche.

Em nossa compreensão, as matrizes teóricas da educação física, encontradas na proposta curricular e presente nos documentos, são compostas, de um lado, por uma visão neopositivista pragmática apresentada, por exemplo, em uma lista de conteúdos determinados sobre a “educação corporal” de base biofisiológica para a construção de uma vida saudável e, temos, de outro, uma concepção de currículo e ensino com elementos da corrente culturalista pós-moderna, com narrativas voltadas à defesa do desenvolvimento da “expressão corporal autônoma” para uma vida repleta de valores morais e éticas.

Em síntese, o caráter crítico, emancipatório, humanista e progressista da tão exaltada “educação corporal” e “expressão corporal autônoma”, presentes na proposta curricular, somente ficam nas ideológicas boas intenções idealistas e recaem no que estamos chamando de currículo fetiche na especificidade da educação física. Uma perspectiva contraditória e fantasmagórica que se direciona à reprodução dos princípios da ordem do capital.

Nesse tipo de organização curricular da educação física, podemos afirmar que, após o professor (a) reproduzir o mínimo presente no currículo referência, na aparência, a rede supostamente não considera ou se importa sobre qual a concepção de educação e aprendizagem e quais os conhecimentos trabalhados. Um emaranhado de contradições que, ao figurar no discurso da liberdade de organização curricular, pautado na exaltação da cultura popular, torna a proposta, quando conhecida, um nada, como podemos ver na crítica do professor (a) (P.1): “[...] *na verdade, nem sei o que a rede quer da educação física, o currículo referência propõe um grande número de conteúdos desconectados um dos outros, eles misturam tudo, trabalham muito superficial e depois, a cada ano, repete tudo novamente, a mesma organização*”. Os poucos fundamentos críticos presentes nos documentos estão soltos e imersos numa proposta esvaziada de sentido, diferente e distorcida da anunciada. Assim, não adianta apresentar uma “proposta” crítica se os fundamentos científicos e filosóficos da “concepção” vão para outra direção.

Observa-se, nas falas dos professores (as), a preocupação da incessante busca do “milagre educacional” para um ensino de educação física de qualidade. Nesse sentido, os professores (as) entrevistados, ao serem questionados sobre possíveis proposições

para o trabalho com o currículo e ensino da educação física, seis deles propõem a necessidade urgente da construção de um livro didático para a educação física. Recorrem também à mera reprodução de experiências de professores, quando eram alunos, a cópia dos manuais, presentes nas sequências didáticas, as atividades que os próprios alunos indicam, reprodução das meras “cartilhas” da prática dos esportes ou recaem nas aulas livres, onde são disponibilizados alguns materiais, sendo que, com a prática da orientação, os alunos praticam alguma atividade, o chamado “rola bola”.

Em suma, a forma invertida em que a proposta é colocada, num processo forçado de tentar conciliar discursos e visões pedagógicas e políticas conservadoras e a aparência de concepções críticas, recai em umas das proposições do currículo fetiche, na especificidade da educação física. Quer conciliar o inconciliável e transmitir a imagem, que é uma única e ótima proposta necessária para a destruição de todas as mazelas e a crise pela qual passa a escola pública e os problemas do trato com o currículo e ensino da educação física escolar.

A concepção anunciada na proposta desaparece, no nível da constelação dos discursos, fazendo, ideologicamente, a proposta emergir como algo necessário para reproduzir, fielmente, a formação de diversas identidades. Assim sendo, expressar uma proposta crítica, emancipatória, humanista e progressista de currículo e ensino não garante a materialização das mesmas, principalmente, da forma como é apresentada nesses documentos, ausente de um processo de investigação coerente com a exposição, distante das contradições da realidade real e concreta, sendo, ainda, constituído, legitimado e propagado por variados mecanismos ideológicos, cuja conjuntura e contradições possibilitam a construção de caminhos contra-hegemônicos.

A concepção, que norteia a proposta curricular de uma rede de ensino, tem que ser do conhecimento pleno dos professores, sendo necessário que os docentes conheçam, profundamente, a concepção com base numa filosofia científica e tenham consciência do processo e do produto da organização do ensino e aprendizagem. Partimos da pressuposição de que o mais importante é que sustenta um bom currículo e ensino de educação física deve ter, como fundamentos, a concepção ontológica de educação.

No caminho árduo e complexo da luta contra-hegemônica, temos que começar a propagar, cientificamente, que o currículo e ensino da educação física escolar não podem ser constituídos por receitas e manuais de sequências didáticas servindo para

todos os eixos temáticos e conteúdos, pautados na lógica formal positivista de pensamento e, contraditoriamente, ligados à visão pós-moderna.

Refletir e objetivar as questões do currículo e ensino da educação física é um trabalho muito sério e complexo, que não pode ser realizado do modo que os documentos colocam para os professores (as). Cadernos, em forma de manuais, lançados para critérios utilitaristas e burocráticos, não resolvem a questão se não construirmos, verdadeiramente, um currículo e ensino pautados na direção da elevação científica e filosófica do gênero e da individualidade humana, pautados em fundamentos de base ontológica. Os tais vão para além dos interesses ideológicos do sistema do capital articulados a uma boa e contínua formação dos professores (as).

Mesmo que a rede propicie, aos professores, cadernos com “palavras bonitinhas” ou até a mera apresentação simplista, mínima e supérflua de uma verdadeira proposta crítica, na discussão sobre o currículo e ensino, o que pode propiciar, de verdadeiramente positivo, é a identificação de contradições que nos levem a novos caminhos para além do pragmatismo e do relativismo.

Tendo em vista a luta pela socialização da riqueza material e simbólica que o ser humano produziu e acumulou historicamente, cabe-nos, como intelectuais, por um lado, realizar uma crítica ácida à escola e aos seus mecanismos de privatização do conhecimento e de reprodução da lógica social vigente; por outro, potencializar as fissuras e contradições que permeiam essa instituição e a tornam também um espaço de conflito (DELLA FONTE, 2011, p. 36).

As contradições são muito grandes e, para compreendê-las e superá-las, é necessária a construção de uma síntese de múltiplas determinações complexas como as condições de trabalho, a prática pedagógica, a formação de professores, a seleção e organização de conteúdos, as perspectivas da disciplina, da escola e de escolhas pedagógicas e políticas dos professores munidos de uma concepção de sociedade, educação e formação.

Segundo Rodrigues e Soares Júnior (2014, p. 209), “[...] outros estudos precisam ser realizados, procurando analisar, de forma empírica, os impactos dessa política curricular na realidade escolar concreta do estado de Goiás”. Logo, enquanto não formos à raiz dos problemas e compreendermos, criticamente, as contradições da realidade concreta, não estaremos conscientes da concepção de educação e do trabalho educativo escolar necessários à compreensão da totalidade social, uma vez que a

proposta da rede, na especificidade da educação física, está desenvolvendo um currículo na perspectiva do currículo fetiche.

3.2.1. A caracterização dos pressupostos do currículo fetiche no ensino da educação física

A análise que empreendemos do currículo fetiche, na especificidade da educação física, com base nos dados das entrevistas e documentos analisados, parte do pressuposto de que a educação física é um componente curricular que se direciona, com preponderância, como uma atividade compensatória, ocupando tempos e espaços curriculares e escolares diferenciados em relação às outras disciplinas. O que encontramos nas escolas é a concepção de educação física como suporte para desenvolvimento de capacidades cognitivas para outros componentes curriculares e valores morais éticos para convívio em sociedade, por meio de atividades esvaziadas de sentido para professores e alunos, ou fundamentando-se em verdadeiros “slogans”, como o slogan do desenvolvimento da saúde. Dentre as capacidades que a educação física ajudaria a desenvolver, aparecem, nos dados, a memória, atenção, raciocínio, cálculo, imaginação, caráter empreendedor, criatividade, companheirismo, espírito competitivo, respeito às regras e normas, diálogo, disciplina, autonomia, solidariedade, amizade, cooperação, honestidade.

Pode-se observar que o currículo fetiche de educação física tem como uma das características a ausência de proposições de saberes escolares específicos que possibilitem um maior desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio da apropriação dos conteúdos. Pois, além da presença de um conjunto muito grande de propostas de conteúdos sem um direcionamento claro e objetivo, a maioria dos sujeitos que entrevistamos colocam os momentos causais como determinantes na construção dos saberes da educação física a serem trabalhados na escola, muitas vezes, restritos aos conhecimentos que os alunos acham úteis, prazerosos ou que já conhecem e sobre os quais querem mais informações.

Outro ponto bastante ressaltado sobre o sentido do trato com o currículo recai no discurso idealista de que a educação física é também uma “disciplina do entretenimento”, com o objetivo de ajudar no descanso ou desgaste físico dos alunos para o desenvolvimento de outros componentes curriculares. Um momento de lazer,

como sinônimo de saúde e atividade física, tendo em vista uma melhor bem-estar para enfrentar a luta diária dos estudos e da vida futura. *“Vejo assim, se a escola não tivesse a educação física para desestressar e fazer algo de diferente, acho que a escola estava perdida”* (P2). Dos dez professores (as) de educação física, oito professores direcionam a organização do trabalho docente como sendo um momento da teoria (sala de aula) e outro da prática (quadra), mas, ao mesmo tempo, todos ressaltam a importância dos dois momentos.

A quadra, como ambiente da escola, é compreendida como o local propício para o desenvolvimento de atividades voltadas a “jogos” e local somente da prática. Observamos que a aula prática é considerada, por alguns professores, como um momento desprovido de conhecimentos, no qual estão ausentes ciência e filosofia. Um local onde, na maioria das vezes, os alunos controlam as atividades ali desenvolvidas. A análise dos relatos nos permite captar também que há predominância dos meninos, neste momento em que os alunos assumem o controle da aula. *“Olha, nas aulas práticas, é meio complicado, tendo que colocar todos na quadra, mas as meninas quase não fazem, nesta fase de adolescência, querem preocupar com o cabelo, unha e celular”* (P1). Isto nos mostra um direcionamento do trabalho educativo que leva ao relativismo caracterizado pela falta de orientação e compreensão do que e como ensinar e, do objeto nuclear de conhecimento da educação física.

Na caracterização geral do currículo fetiche, na especificidade da educação física, muitos dizem que melhorou com a proposta de reorientação curricular, pois antes não tinham nenhum direcionamento sobre o que ensinar na educação física. *“Antes era somente fazer exercício, era jogar bola, agora tem outras áreas de jogos, lutas, bem estar, saúde, agora tá mais amplo, já tem algo mais direcionado, pois antes não tinha”*. (P.3). Mas, relatam: *“Sobre o currículo de educação física, ainda está muito vago e incompleto. De forma geral, não vejo que o aluno não tem, hoje os alunos ficam na sala, passa regras e textos para os alunos copiarem ou coloca jogos de xadrez para os meninos jogarem, nem ir para a quadra nem vão mais. Antes era atividade física, hoje nem isto. Nossos professores ainda estão muito perdidos sobre o currículo de educação física”* (C8). *“Hoje, a maioria dos professores cruzam os braços e deixam a bola e aula rolar”* (P.2). Isto nos mostra a importância de repensarmos a formação inicial e continuada de professores (as) e enfatizar o par dialético entre conteúdo/método como momento preponderante na organização do trabalho educativo escolar.

São colocadas como conteúdo diferenciado as aulas ditas teóricas, como podemos ilustrar com a fala do sujeito (P1): “*Também dou algumas aulas teóricas, pois educação física não é somente prática, quando você dá, pelo menos, uma aula na sala é bom e diferente*”. Esta dicotomia entre teoria e prática neste componente curricular torna-se um ponto importante na reflexão sobre o currículo e ensino, pois, fragmenta e mecaniza o conhecimento, distancia da função social da escola, enfatiza o pragmatismo e o relativismo. De acordo com os relatos, o que basta é, pelo menos, uma aula dita teórica para cumprir com as obrigações burocráticas, principalmente com notas e planejamento, ações que nos leva a afirmar a ênfase na prática pela prática. Na visão ontológica de educação, a teoria e a prática são pares dialéticos e devem ser desenvolvidas como componentes inerentes a práxis do professor (a), em uma visão que toda prática tem teorização e a teoria para manifestar-se na realidade necessita da prática.

A educação física é considerada como uma atividade que pode contribuir com a formação dos alunos, porém, para a maioria dos professores (as) é justificado através do desenvolvimento dos valores do cotidiano. Os mais ressaltados destacam-se como: tirar da rua, pelo incentivo ao esporte, qualidade de vida pela atividade física, evitar as drogas, interação social, adaptar as condições do mercado de trabalho, trabalhar o corpo para melhor desenvolvimento no trabalho, desenvolver a aptidão física para resistir a luta diária, queima de calorias.

Alguns dos pressupostos presentes nos documentos se resumem na supervalorização do “princípio da inclusão”, respeito pela diferença entre gênero, raça e a diversidade com valorização das singularidades dos sujeitos; princípio da pluralidade cultural e supervalorização da cultura popular — a meta é incluir todos no desenvolvimento da *educação corporal* e pela *expressão corporal autônoma*, através do trabalho com os saberes da cultura corporal, construída na comunidade com auto referência o próprio cotidiano do aluno. *A escola e a prática da educação física deve ser o local de reconhecimento da singularidade, da diversidade realizada pelo desenvolvimento da expressão corporal autônoma (GOIÁS, 2009c)*. Na seleção dos conteúdos, presentes no currículo, não são considerados a ênfase nos saberes “clássicos”, mas os “privilegiados” de acordo com os conhecimentos mais próximos da região e da comunidade na qual está localizada a escola, os saberes populares do

cotidiano dos alunos ligados à cultura corporal e aos que servem como suporte para o mercado de trabalho.

Nos documentos que tratam da especificidade da educação física, os discursos e narrativas partem da aparência como se fossem suposições críticas. Às vezes os discursos se aproximam de um trato com o ensino verdadeiramente crítico, porém, recaem na contradição entre a aparência da proposta e a essência da concepção.

O ensino da Educação Física pode ser responsável pela formação humana dos estudantes, no sentido da ampliação de suas capacidades e potencialidades corporais, intelectuais, comunicativas, afetivas, artísticas, técnicas, éticas, sociais e políticas. Cabe aos professores ampliarem as referências de pensamento dos estudantes, elaborar uma leitura de mundo sobre a realidade social, a partir dos elementos da cultura corporal, possibilitarem aos estudantes, gradativamente, superar o saber do senso comum sobre o esporte, jogo, dança, ginástica, lutas, em direção à construção de um pensamento crítico, explicativo sobre a constituição dessas diferentes manifestações corporais na história da humanidade, como também em nosso cotidiano (GOIÁS, 2009e, p. 105).

Para o trabalho com o currículo de educação física, por meio do ensino, é propagado que cada sala é uma realidade diferente e passa por várias mudanças, todos os momentos, cujos conteúdos devem ser articulados ao trabalho, com o mínimo estabelecido pelo currículo referência, e selecionados, organizados, distribuídos e avaliados, a partir desses pressupostos, onde a troca de experiência é colocada como fonte de verdade. Para a proposta, ressalta-se muito a construção de aulas abertas, flexíveis e criativas ligadas à cultura corporal regional, porém seguindo a determinação do currículo referência. Visa-se a *aprimorar as habilidades corporais, as capacidades físicas e técnicas, nas diversas realidades, e também contribuir com a formação da consciência acerca do corpo, refletir sobre as técnicas e valores do cotidiano, nele inscritos pelo desenvolvimento da expressão corporal autônoma (GOIÁS, 2009c).*

O professor é considerado mero organizador e facilitador da aprendizagem, com o papel fundamental de dar apoio a ação curricular e o processo de ensino e aprendizagem, com base no trabalho e com os conhecimentos das práticas corporais do cotidiano dos alunos. As *práticas pedagógicas devem superar o “fazer por fazer”, o “jogar por jogar”, o “exercitar por exercitar”, o “competir por competir”, rompendo, assim, com as posturas enraizadas de atuar como meros instrutores de exercícios físicos, como técnicos esportivos que selecionam, organizam e comandam jogos escolares, ou como simples animadores de jogos e brincadeiras dos alunos, nos dias de*

planejamento da escola, mas como um apoiador que facilita a aprendizagem. (GOIAS, 2009).

São muito destacados, no currículo referência, na especificidade da educação física, os termos experimentar e vivenciar para as ditas “aulas práticas” e identificar e compreender na lógica formal de pensamento para as ditas “aulas teóricas”. Recaem na visão singular e dicotômica de fazer algo para depois transcrever. Pressupostos que direcionam o trato com o currículo para um ensino que separa a teoria da prática, o trabalho manual do intelectual e isola o saber como algo produzido na intersubjetividade. E, quando o conteúdo proposto é um pouco ampliado, o objeto de conhecimento é visto nele mesmo, naturalizado, sem nexos com a totalidade social e suas contradições, principalmente sobre os termos saúde, valores éticos morais e movimento corporal, que norteiam todos os eixos temáticos.

Questionados sobre a possibilidade de novas formações, somente três professores (as) mostraram interesse na área da educação escolar como tema para continuar os estudos, mas sempre colocam a questão da importância da formação continuada. Segundo o sujeito (P1): *“Se tiver as condições, estou aberta à formação voltada à escola, mas o difícil é isto, passamos por muitas dificuldades dentro e fora da escola, e, no trabalho dentro da escola, principalmente, nós professores de educação física. Somos muito mais rejeitados por todos os lados”*. Isso reforça os indícios de que o contexto da educação física escolar é mais complexo que outros componentes curriculares. Revela, também, a descrença do professor no exercício do seu trabalho, o próprio trabalho torna-se algo secundário para a vida dos trabalhadores, esfacelando a consciência de que somos seres sociais e históricos e que as mudanças são possíveis. Os sujeitos levantam a esperança idealista de que outras áreas de atuação da educação física poderá trazer novas perspectivas e condições de trabalho.

O trabalho com o currículo fetiche possibilita determinadas afirmações como a não necessidade de conhecimentos científicos e filosóficos da formação inicial dos professores (as) e da formação continuada, como exemplo a fala do sujeito (P3) *“[...] não sinto falta nenhuma da necessidade de ter realizado uma graduação em educação física para trabalhar o currículo e ensino da área de atuação e, muito menos, uma formação continuada, somente se fosse para trabalhar algumas coisas que os cadernos traz, mas para o currículo referência está passado de bom”*. Alguns sujeitos relatam que os conhecimentos apropriados advêm do cotidiano com os alunos, um trabalho

docente que, infelizmente, satisfaz o que a rede, a escola, os alunos e pais esperam da educação física escolar. Isso nos mostra, superficialmente, uma tendência do atual cenário precário da formação de professores e da própria prática dos docentes, no componente educação física, que necessitam de propostas que vão além das perspectivas relativistas.

Observa-se a presença do mecanismo ideológico que, num currículo eclético como a proposta do currículo fetiche, respeitando o mínimo proposto pela rede, o ensino de qualquer coisa possui um grande valor. Possibilita a legitimação e propagação de ideias da ineficácia da universidade para ser professor (a) de educação física escolar, a reprodução de conhecimento com base no cotidiano e na experiência bem como a reprodução de práticas como fonte para a efetivação de uma boa aula de educação física. Os conhecimentos da faculdade, dicotomizados em teoria e prática, voltados ao trabalho com o currículo e ensino da educação física escolar, são colocados como superados, em desuso, fora da realidade. *“A questão da teoria e prática é um problema, pois quando estamos na faculdade é somente o conhecimento técnico e teoria e, quando chega na realidade que está atuando, na prática é outra coisa, vai muito além da teoria. Vai mais do perfil de cada professor, do dom, das várias realidades regionais e das identidades dos alunos”* (P3). Alguns professores percebem a fragilidade dos próprios cursos, mas, ao mesmo tempo, colocam a culpa em si, dizendo que poderiam ter aproveitado mais o curso e ter construído uma formação diferente para superar as dificuldades que enfrentam, ignorando as contradições da totalidade social.

Os professores (as), com base na proposta do currículo da rede, rotulam dicotomias que negam a teoria e os saberes da graduação. Colocam a teoria como sinônimo de faculdade e uma das saídas relatadas para o enfrentamento das dificuldades com o trabalho da disciplina educação física dentro das escolas é a experiência. Muitos sujeitos das entrevistas ressaltaram, incluindo os coordenadores (as), que é normal, na faculdade, não se propiciar de uma boa formação, pois a função delimitada a esta instituição é somente propiciar as pistas para que o sujeito “autônomo” venha a buscar os conhecimentos. *“É no dia dia que você vai aperfeiçoando seu conhecimento, temos que buscar novos conhecimentos juntamente com os alunos, vamos vendo o que eles mais gostam de aprender”* (P2). Os professores (as) recaem no poderoso discurso violento e ideológico de que é somente na prática e na experiência em sala que os

saberes do professor (a), no trato com o currículo, vão ampliar e se complementar, já que a maioria relata serem vistos como meros “orientadores físicos”.

Os pressupostos do currículo fetiche possibilitam discursos ideológicos; destaca-se a ineficácia e a discordância dos conhecimentos da faculdade em relação aos que são necessários para o trabalho com o currículo, principalmente, em razão das vontades contrárias dos alunos em relação do que é ensinado na faculdade. *“A faculdade você aprende a teoria né? e aqui, quando você começa na prática, você vê que a coisa é diferente, nestes 12 anos, eu pude corrigir muitas coisas, ainda erro muito, mas sempre a gente vai corrigindo com a própria prática, tentando melhorar as minhas aulas, aprendi uma coisa aqui, outra ali, e aprendemos muito com os alunos, quando eles propõem, ficamos sabendo o que eles gostam. Então, minha atuação é bem diferente desde quando comecei. Melhoro como professora, principalmente o ano que pego alunos que propõe muita coisa, trazendo novos conhecimentos”* (P1). Ao mesmo tempo, os professores (as) ressaltam a falta de conhecimento teórico que condiz com a realidade e sempre reafirmam que o que foi superando este déficit foi a própria experiência pragmática, utilitarista e prazerosa.

Quando questionados sobre os problemas além dessa relação entre teoria e prática, que envolve a formação inicial e a escola, ressaltam a falta de mais horas de estágio supervisionado como o principal problema de suas formações, o que influencia no trabalho com o currículo e ensino de educação física. Pautam-se sobre a ideológica justificativa de que mais horas de encontro com a realidade seria melhor, pois, assim, conheceriam mais sobre quais são os conhecimentos dos alunos sobre as práticas corporais e como gostam de ter as aulas de acordo com a particularidade de cada sujeito.

Ainda na análise da caracterização dos pressupostos do currículo fetiche no ensino da educação física, a maioria dos sujeitos, ao realizarem algumas críticas sobre o curso de formação de professores, com base na análise da proposta do currículo da rede, recaem em várias contradições. Ao mesmo tempo em que colocam os conhecimentos dos alunos sobre a educação corporal e o desenvolvimento das expressões corporais autônomas como pontos de partida e chegada para o trato com o currículo, contraditoriamente, ressaltam a crítica sobre professores da graduação que deixam por conta dos alunos as aulas, por exemplo, fazendo seminários, onde a dúvida fica por conta do outro colega, sem intervenção, mediação e transmissão do conteúdo pelo professor (a) por meio do ensino.

As intervenções pedagógicas do trabalho docente deverão ocorrer, principalmente, em casos de conflitos entre os alunos, no levantamento da proposta da aula ou na reflexão sobre valores e ética, durante a aula em que estão intrínsecos, principalmente na prática de jogos. Com essa proposta curricular, determinados objetivos, insignificantes para a formação e o desenvolvimento dos alunos no sentido da humanização são ressaltados, por exemplo, quando os professores (as), ao serem questionados sobre a função da educação física, consideram o controlar o “comportamento indisciplinado dos estudantes” como um dos objetivos no trato com o currículo. A aula de educação física é colocada como uma atividade que pode levar o aluno ao autocontrole e a um comportamento mais disciplinado perante as regras da escola e da sociedade. A exclusão das aulas práticas de educação física, daqueles alunos ditos indisciplinados em outras disciplinas, é também entendida como uma forma de desenvolver neles o autocontrole, através da punição.

Os próprios professores, no trato com o currículo fetiche, ora se veem como orientadores físicos, ora como educadores físicos, sendo que a melhor aula, na especificidade da educação física, é colocada quando os mesmos conseguem colocar todos para participarem das ditas “aulas práticas”. O bom professor, na especificidade da educação física, além das características supracitadas, é descrito pelos sujeitos das entrevistas como aquele docente que possui uma ótima relação professor-aluno, sendo que uma das preocupações principais passa a ser as relações interpessoais, excluindo qualquer tipo de abordagem científica. De acordo com o sujeito P2:

“A educação física influencia muito no andamento da escola e da formação; o aluno precisa de um momento de diversão com disciplina, não é de bagunça que estou falando. Ele está ali com as matérias pedagógicas: matemática, português, mas os alunos também querem um pouquinho de diversão, para não ficar aquela coisa massante a semana inteira, isto atrapalha. Se tiver a educação física, ele trabalha nas outras disciplinas melhor, pois ele precisa de lazer. Claro que temos que passar o conteúdo, mas também a prática”.

Um ponto forte no trato com o currículo e o ensino da educação física é a prevalência de saberes espontâneos, do senso comum, do achismo e da inexistência de um objeto nuclear de conhecimento claro e sólido. Do que o professor gosta, principalmente, ligado a conhecimentos anatômicos e fisiológicos, sobre o corpo e o esporte, é reproduzido em suas aulas; as outras propostas passam a ser direcionadas e

resumidas, principalmente, pelas aulas de recreação ou textos produzidos, em sala, sobre a temática em moda, “a saúde”.

Quando questionados sobre o que ensinam, destacaram esportes lúdicos e jogos pré-desportivos, musculação na adolescência, alimentação, noções de esporte, suplementos, anabolizantes, socialização. Conteúdos ditos modernos, ligados principalmente à saúde, cuidar do corpo, formação corporal, atividades recreativas com algumas modalidades esportivas, como o futebol (futebol de salão) para os meninos e voleibol para as meninas, primeiros socorros, princípios de cidadania, saber respeitar, cooperação.

Aos questionados sobre o que ensinam na educação física, os professores (as) ressaltam os conteúdos de interesses deles e dos alunos. *“Os conteúdos que tentamos trabalhar o que está no cotidiano do aluno, é a questão da obesidade, sobre as drogas, o autoconhecimento, a postura do aluno, agente trabalha sobre a questão do alongamento, os esportes coletivos mais famosos, a questão da solidariedade, companheirismo, trabalho em equipe, capacidades físicas e ai vai lapidando. O que a gente vê o que é mais importante, trabalhamos mais voltados para o Enem. Caiu uma questão sobre voleibol no ENEM, estas coisas mais específicas, mais utilitaristas e ai têm mais interesse. O aluno trabalha a base de troca, ele tem que saber o que isto vai ser importante para a vida dele imediata, senão ele não quer. Tem que ser útil para ele, senão eles tá nem ai. A importância dos conteúdos é a saúde, A educação física é uma área da saúde”* (P9).

Na especificidade da educação física, que envolve o trabalho com o currículo e ensino, os principais problemas foram a falta de material e estrutura, seguir o currículo da rede por acharem muito complicado, falta de coerência e clareza da proposta curricular da rede, dificuldade de transmitir os conhecimentos para os alunos, número de aulas, impossibilidade de aprofundar os conteúdos, em razão da grande quantidade de expectativas de aprendizagens a serem trabalhadas. Dentre outras dificuldades, ressaltamos as próprias falas dos professores. *Trabalho na rede há 12 anos, hoje a educação física não tem uma grade curricular com uma proposta clara, tem somente a organização de conteúdos a serem cumpridos. (P1). “Teve uma escola que fui dar aula que o professor chegava, nem entrava em sala, levava os alunos para a quadra, as meninas chegavam e sentavam na arquibancada, mexendo no celular e os meninos jogando bola, todas as aulas, imagina!!”* (P6)

Ainda sobre os problemas que implicam no currículo e ensino da educação física, a maioria dos professores (as) reclamaram sobre a imposição, quase determinista, de projetos que não estão diretamente relacionados à área de atuação. As aulas da educação física podem ser substituídas ou os alunos devem sair somente nas aulas desse componente curricular. *“Um desafio da educação física que temos é que não é um nem dois alunos no processo que não apropriou de nada, basicamente, dos conhecimentos da educação física, chega no terceiro ano do ensino médio e não sabe nada”* (P6). *“Tem alunos que passam anos e não sabem o que estudam a educação física, existe uma diversidade muito grande e isto é muito grave hoje na educação física. É muito fácil levar os alunos para a quadra e deixar eles jogarem e pensar que isto vai fazer formação”* (P8)

Outras dificuldades relatadas, que implicam no currículo e ensino, é quebrar o paradigma do futebol e o determinismo de algumas escolas sobre quantas aulas práticas e quantas teóricas o professor (a) deve trabalhar. *“Nós temos um problema, o famoso rola bola, é uma questão de negociação, vocês fazem isto que em três aulas eu te dou uma aula livre”* (P6). Outro problema ressaltado ocorre no ensino médio com os chamados tópicos que separam uma aula de educação física e outra denominada de tópico, como se fossem duas disciplinas distintas. Ressaltam-se a repetição dos conteúdos e eixos temáticos, muito amplos, tudo muito mecanizado.

Diante dessas características e contradições presentes nos dados da realidade, que levantamos no processo desta pesquisa, percebe-se uma forma ideológica da aparência que está se tornando hegemônica nas discussões e na materialização do currículo e do ensino, distanciando-se dos fundamentos da perspectiva ontológica de educação. Desse modo, no próximo item, com base nos pressupostos identificados nos dados das entrevistas, analisaremos o movimento renovador da dinâmica curricular da educação física, que envolve duas abordagens ideológicas, a da aparência e a da essência.

3.3. O movimento renovador da dinâmica curricular da educação física: da aparência à essência

No Brasil da década de 1980, após a abertura ideopolítica, com o fim da ditadura e o paulatino reestabelecimento da democracia, a ampliação da base sindical e a luta

pelo arrocho salarial e por uma educação pública de qualidade, atrelado à expansão da globalização do capital, emergiram e expandiram-se novas concepções pedagógicas e ideias críticas sobre a organização, direcionamento da dinâmica curricular e do trabalho educativo escolar (SAVIANI, 2012).

Novas propostas ditas críticas, fundamentadas em concepções “humanistas e progressistas” de educação e sociedade, em contraposição às teorias conservadoras e reprodutivistas, algumas se contrapondo aos ditames do capital, começaram a ser difundidas, nas discussões sobre a educação escolar, e também no componente curricular educação física (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Essa conjuntura de produções teóricas implicaram novas construções e reformulações, principalmente em questões epistemológicas, sobre o papel, a função e os objetivos do currículo da educação física escolar e reflexões referente ao ensino³⁹.

Nesse período, as discussões foram ampliadas pela necessidade de transformação das contradições do próprio contexto socioeconômico, das retrógradas teorias tradicionais conservadoras e a procura do estatuto científico e filosófico para a área educacional. Essas discussões contribuíram para a legitimação da necessidade da abertura de novos cursos de pós-graduação, em educação e educação física, e a consequente proliferação de pesquisas acadêmicas voltadas para a compreensão das relações entre educação, sociedade e educação física. A abertura científica, filosófica e política promoveram e impulsionaram a construção de conhecimentos para um movimento renovador da educação física escolar, com maior sensibilidade crítica para além das dinâmicas curriculares até então hegemônicas, voltadas à aptidão física e às concepções higienista, militarista e esportivista.

De acordo com Coletivo de Autores (2009, p. 55), “[...] os movimentos renovadores da educação física se caracterizam pela presença de princípios, em torno do ser humano, sua identidade e valor, tendo, como fundamento, os limites e interesses do homem, surgindo como crítica a determinadas correntes”.

Esse movimento buscou legitimar a educação física escolar com uma nova visão ligada a teorias críticas da educação, que se aproximam da discussão com as relações sociais, culturais, valores humanistas, o respeito às diferentes identidades, a diversidade

³⁹ Até os anos de 1980, a Educação Física brasileira constitui-se o currículo e ensino basicamente pela prática de atividades físicas, fundadas em métodos ginástico e desportivo que visam à manutenção da saúde – entendida somente em seus aspectos biofisiológicos – ou a educação psicomotora, com uma concepção pedagógica de cunho tecnicista (ORTIGARA, 2002).

e a democratização do conhecimento. Trata-se de tendências teóricas do currículo direcionadas à contraposição da ideia de aptidão física, da psicologia comportamentalista, do cientificismo presente na corrente da psicomotricidade, do reducionismo biologicista, em síntese, vertentes que buscavam realizar uma discussão crítica sobre educação, capital e trabalho (CASTELLANI, 2002).

Foram construídas, na área da educação física escolar, a partir deste período, propostas rotuladas como críticas, emancipatórias, humanistas ou progressistas. Esse processo ficou marcado principalmente após a publicação, em 1992, da primeira edição da obra chamada “Coletivo de Autores”, na qual se consolida uma perspectiva pedagógica, fruto de um trabalho de vários professores (as), de várias universidades do Brasil, com a proposta da cultura corporal como temática de estudo, organizada a partir de uma abordagem da teoria pedagógica denominada de “crítico-superadora”.

Os temas tratados, neste livro, levam em consideração, portanto, as condições reais do exercício profissional, a partir das quais se pretende que cumpram a tarefa de auxiliar o professor no aprofundamento dos conhecimentos de educação física como área de estudo e campo de trabalho. Este livro expõe e discute questões teórico-metodológicas da educação física, tomando-a como matéria escolar que trata, pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Este é o conhecimento que constitui o conteúdo da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 19-20).

A concepção crítico-superadora fundamenta-se, preponderantemente, no materialismo histórico dialético em sua compreensão sobre a sociedade, o homem, a educação e o conhecimento. Trata-se, portanto, de uma concepção que constitui uma orientação curricular completamente oposta ao direcionamento conservador, mas busca uma reflexão curricular e pedagógica ampliada e forma dialética sobre a realidade social e natural. Porém, cabe ressaltar, por ser uma construção por autores de bases teórico-epistemológicas diferentes, sendo que se percebe, também, a presença da perspectiva humanista de Paulo Freire, principalmente, ao abordar a questão da organização do trabalho pedagógico.

Esse período histórico, marcado por novos pensamentos teóricos, foi denominado por vários autores da área acadêmica como “*movimento de renovação*” da educação física escolar. Este termo foi utilizado, principalmente, para legitimar novas propostas teórico-metodológicas para o trabalho com o currículo e ensino voltados à aproximação com a discussão da cultura, de problemas vinculados às relações sociais e distanciamento da visão puramente biológica do ser humano e do paradigma da aptidão

física (BRACHT, 1997). Foram construídas novas tendências, correntes, diferentes análises epistemológicas e reformulações da visão sobre o processo histórico das ditas abordagens pedagógicas da educação física escolar que orientavam a dinâmica do currículo e ensino.

No contexto das diferentes e interessadas análises sobre o processo histórico da educação física, que possibilitam a base para atuais reflexões sobre o movimento renovador, emergiram diversas compreensões, interpretações e direcionamentos sobre esse movimento. “Nessa época, desponta uma geração que começa a denunciar o estabelecido, assumindo posições numa perspectiva de crítica social” (MARINHO, 2012, p. 30). Essas novas caracterizações, tanto sobre o contexto histórico quanto do próprio “movimento de renovação”, possibilitaram a base para a criação de novas e diferentes visões e tendências de currículo e ensino para a educação física rotuladas como críticas.

As análises das concepções de realidade, conhecimento, desenvolvimento humano, ensino, escola, educação e trabalho educativo escolar que pautam a dinâmica do currículo de educação física propiciam a base do “movimento de renovação”, passando a ser, em nossa concepção, consolidadas e direcionadas em duas direções ideológicas distintas e contraditórias, ambas consideradas como críticas, humanistas e progressistas.

A primeira abordagem denominamos como a ideologia da essência, construída numa proposição emancipatória do sistema do capital, direcionando-se por um complexo categorial de educação para uma nova ordem social, voltada ao processo de humanização, na direção dos fundamentos da perspectiva ontológica de educação.

Uma concepção histórico-dialética que trabalha com as categorias de totalidade, contradição e historicidade, pode superar a identificação positivista entre objetividade e neutralidade, substituindo-a pela noção de que a universalidade do conhecimento constitui-se em produto histórico da totalidade da práxis social humana (DUARTE, 2012a, p. 53).

Já a outra abordagem, diretamente relacionado a análise do currículo fetiche, definimos como a ideologia da aparência que recai nas acepções relativistas, reprodutivistas, conservadoras, utilitaristas, imediatas, pragmáticas, burocráticas e espontâneas, que tendem a levar à “destruição” e à “miséria da razão, do currículo e do ensino”, naturalização e fragmentação da totalidade social e à reprodução da alienação. Abordagem esta, com base nos dados até aqui analisados, como a proposição que

infelizmente possui maior preponderância na composição da perspectiva do currículo fetiche na especificidade da educação física.

As formas ideológicas da aparência são compostas principalmente pela estrutura e dinâmica das correntes “estruturalista-funcional positivista” e da corrente “culturalista pós-moderna”. Tratam o processo histórico da educação física, quando considerado, e o “movimento de renovação” como fatos isolados, a-políticos, neutros, mecânicos, naturalistas independentes do contexto socioeconômico. As propostas e abordagens pedagógicas da educação física, que compõem a base curricular, são vistas nelas mesmas independentes da totalidade social e da historicidade, questões que propiciaram a construção do “movimento renovador” e a preocupação de construção de novas abordagens epistemológicas. De acordo com Mello (2009):

A preocupação exposta acontece no sentido daquele anunciado por Bracht, ou seja, preocupação em reformular ou abandonar as “velhas” abordagens positivistas e marxistas para se posicionarem criticamente ou assumidamente nas novas perspectivas pós-modernas, muito mais apropriadas à “realidade atual”. Dentre as temáticas, as questões sobre o “corpo” também possuem grande relevo. Não por acaso, nessas perspectivas não só o indivíduo é tomado como isolado, diferente, único, como também é subjetividade sensível, na qual é necessário abandonar a “repressora” racionalidade e fazer com que o homem se reencontre na sensibilidade corporal (p. 261).

Os saberes da educação física são descritos, na lógica formal do pensamento e são considerados produto de meros fatos de particularidades específicas, de construções culturais subjetivas, isoladas e naturais, ligadas às ciências biológicas. “Uma vez que, segundo sua fantasia, as relações entre os homens, toda a sua atividade, seus grilhões e barreiras são produtos de sua consciência, consequentemente, propõem aos homens o seu postulado moral de trocar sua consciência atual pela consciência crítica e egoísta” (MARX e ENGELS, 2007, p. 84).

As explicações ideológicas conservadoras e consensuais da aparência sobre o processo histórico da educação física, processo este que contribuiu para a construção da necessidade do “movimento renovador”, é explicado como uma linha do tempo composta por meros momentos fragmentados e evolucionistas, onde uma concepção, dita mais evoluída, supera a outra mais frágil, até chegar a um suposto ápice e fim da história. Utiliza-se de jogos de linguagem, interpretações conservadoras liberais e propostas culturalistas como ferramentas que, supostamente, propiciarão a solução de todos os problemas singulares relacionados ao currículo e ensino da educação física,

sem considerar os verdadeiros e atuais paradigmas, categorias e determinações econômicas, políticas e sociais que implicam a dinâmica curricular.

Os grupos representantes do pensamento conservador, contudo, continuam atuantes, inconformados e desacostumados com o diálogo, a sua principal estratégia é uma tentativa de desideologização do debate em torno da educação física. Ao fazê-lo, ideologizam-no mais ainda. Esta postura conservadora, norteadada pela ideologia liberal, ou neoliberal, veicula uma visão de mundo apoiada numa ótica de consenso. É a tentativa de harmonizar o inarmonizável, mascarando a luta de classes” (MARINHO, 2012, p.31).

Na abordagem ideológica da aparência, podemos situar muitas perspectivas, tendências pedagógicas e dinâmicas curriculares da educação física escolar, que emergiram e se consolidaram a partir da década de 1980, que ressaltam como questões preponderantes para a compreensão do currículo e ensino, “o cultural e a diversidade”, nas quais destacamos aquelas relacionadas à corrente teórica da pós-modernidade.

Na análise dos cadernos de reorientação curricular, números 5 (2009a) e 7 (2010), ao tratarem sobre o processo da história da educação física, restringem-na, ao mínimo de explicação teórica, quando muito somente às particularidades, momentos isolados da historicidade, onde ressaltam tendências, correntes psicológicas e biológicas que foram superadas pelas culturalistas.

As perspectivas higienista, militarista e esportivista são explicitadas como abordagens culturais que emergiram em diferentes realidades e tempos históricos, por meio de fenômenos oriundos de pequenos grupos, nos quais, em razão de problemas avulsos e isolados sem explicações reais e concretas, promoveram a proliferação de ideias necessárias para aquele tempo e espaço, consequentemente, ao currículo e ensino da educação física escolar, sendo transformadas pela necessidade das mudanças que ocorrem na realidade.

A abordagem ideológica da essência do “movimento renovador” ultrapassa os limiares da aparência e desvela a estrutura, a dinâmica e as contradições da realidade concreta e real relacionada ao modo de produção capitalista, onde se constituiu e manifesta a dinâmica curricular da educação física.

Trata-se, portanto, no concernente à Educação Física no Brasil, de apostar na imperiosidade de traduzir o acesso ao saber – produzido, sistematizado e acumulado historicamente – pelas classes subalternas, nas “coisas” pertinentes aos aspectos sócio-antropológicos do movimento humano, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do conhecimento do homem em movimento. [...] saberes que extrapolam os limites orgânicos e biológicos, pois o homem é essencialmente social e cultural. Cabe a nós, numa correlação de forças pautada na concepção

transformadora da prática da Educação Física, desestabilizar o quadro hegemônico (CASTELLANI, 1988, p. 220-221).

Nesta abordagem, o movimento de renovação é considerado como produto histórico da dinâmica das lutas de classes, dentro de uma síntese de múltiplas determinações complexas, no modo de produção capitalista. “A intervenção de um pensamento à esquerda prioriza temas de inspiração político-ideológica, no encalço do desvelamento de problemas sociais. Partindo do pressuposto de que Educação física é educação, buscam-se alternativas para criar uma outra educação física” (MARINHO, 2012, p. 32). Este movimento de inspiração político-ideológico, na essência, é efetivado na totalidade da prática social, constituído por ideias de contraposição às contradições entre capital e trabalho, e aos pensamentos positivistas e liberais que implicam diretamente no currículo e ensino.

As propostas e abordagens históricas da educação física dão a base para a construção desse movimento, que surgiu como produto de diferentes momentos históricos, de uma realidade contraditória, na qual a dinâmica curricular é marcada por um conjunto de conhecimentos do patrimônio cultural do gênero humano, fruto das objetivações, nas lutas de classes, pois, “[...] a história de toda sociedade, até nossos dias, moveu-se em antagonismos de classe, antagonismos que se têm revestido de formas diferentes nas diferentes épocas” (MARX e ENGELS, 2010, p. 57).

Na análise do processo histórico da educação física, com base na abordagem ideológica da essência, o “movimento renovador” não é visto nele mesmo como produto mecânico e natural da mera negação da perspectiva de ginástica biologicista ou de abordagens higienistas, militares e esportivistas. É uma manifestação de um fenômeno social, material, histórico e dialético pautada por uma determinada “concepção” contra-hegemônica de sociedade, homem, educação, formação humana, conhecimento, escola e trabalho educativo a partir de uma compreensão ontológica.

Nesse projeto, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, das relações sociais, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29).

Logo, a essência do “movimento renovador” deve ser instituída e composta por ações históricas concretas, reais e ideopolíticas de contrainternalização diante de contradições das relações de produção socioeconômica do sistema do capital, nas quais

a educação física escolar é parte constituinte e constituída. Um movimento que parte da prática social e considera os alunos como indivíduos concretos, a concepção de formação é realizada no sentido da humanização fundamentada na concepção do “socialismo científico” e da perspectiva ontológica de educação.

3.3.1. Os desafios do atual tempo histórico do currículo e ensino de educação física

O “movimento de renovação” aparente da educação física intensificou a influência da corrente pós-moderna, nas dinâmicas curriculares, consequentemente, nas ações do ato de ensinar. Uma influência ainda rotulada com um caráter “crítico, progressista e humanista”, que provoca um processo de fragmentação, distorção ideológica na organização e no trato com o conhecimento e recaem à reprodução dos ditames do capital, com ênfase ao relativismo e ao multiculturalismo. Conforme Duarte (2012), essa corrente teórica apresenta-se, hoje, como o modo hegemônico, na discussão do campo do currículo e ensino, defendendo que o conhecimento é sempre parcial e particular, não tem como prever os rumos da sociedade e realizar a leitura da realidade como totalidade social.

Com base nessa corrente, a aparência é colocada, ideologicamente, como a essência, logo, na abordagem ideológica da aparência, o dito “movimento renovador” que marcou o processo epistemológico da educação física escolar é atualmente direcionado principalmente pela corrente pós-moderna.

É defendida e propagada, ocultamente, pelos cadernos de reorientação curricular em análise, legitimada pela ruptura da educação física com o reducionismo puramente biológico, valorização das culturas locais do aluno na construção dos conhecimentos, das diversidades de narrativas e discursos bem como a aproximação com o desenvolvimento dos valores morais, éticos e a cidadania, sendo que essa abordagem torna-se um forte complexo categorial ideológico do currículo fetiche na especificidade da educação física.

Para o pós-modernismo, o problema não reside na visão burguesa de cultura humana, mas na própria ideia de que possa haver uma cultura universal. Rejeitando tal ideia, os pós-modernos afirmam que qualquer projeto educacional, pautado explicita ou implicitamente no suposto da existência ou mesmo da possibilidade de uma cultura universal, é conservador, autoritário e etnocêntrico. Em oposição a tudo isso, postulam o relativismo cultural como um dos pilares da educação em geral, incluída nesta a educação escolar (DUARTE, 2010a, p. 102).

Percebe-se, nos cadernos de reorientação curricular e nos dados das entrevistas, a utilização hegemônica de elementos da abordagem aparente de compreensão do “movimento renovador” pautado pela corrente pós-moderna. O relativismo e o multiculturalismo são expostos como eixos centrais numa proposta híbrida e eclética como se fosse da perspectiva ideológica da essência, postulam implicações marcantes no currículo e ensino da educação física. Nos cadernos, a perspectiva do currículo fetiche, na especificidade da educação física escolar, é colocada na aparência como uma ideológica proposta crítica, emancipatória, progressista, humanista, porém, na essência, essas meras intenções presentes nos cadernos não passam o limiar das folhas de papéis que o compõem.

Essa proposta aparente é composta por mecanismos ideológicos úteis para nos confundir e sutis para formar a consciência de professores e alunos. Reproduz e propaga os princípios e elementos dos ditames do capital como algo natural e, quando comentados, são ignorados ou analisados superficialmente como meros fenômenos secundários diante dos problemas presentes na escola e no trabalho com o currículo escolar. Utilizam de fraseologias ideológicas como a diversidade, a cidadania e a valorização da cultura local, pautados em uma errônea “proposta” crítica, para se legitimar no âmbito escolar. Percebe-se, por meio das entrevistas e dos documentos, que a abordagem da essência do “movimento renovador” é desconhecida pela maioria dos sujeitos entrevistados e negada pelos documentos.

Apesar do ímpeto democrático, anti-imperialista, anticolonial de algumas posturas relativistas, aquelas que mais se beneficiam de formulações que defendem a multiplicidade de verdades são grupos conservadores cujos interesses podem, por um lado, ser criticados, quanto a sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados à medida que, mesmo assim, possuem legitimidade e verdade contextual, podem conviver e *mesclar-se* com outras *narrativas culturais* (DELLA FONTE, 2011, p. 35).

Os cadernos de reorientação curricular, que tratam da educação física, fazem uma contextualização histórica na forma aparente do “movimento renovador”. Um resumo de uma página do processo histórico é colocado como a estrutura e dinâmica da proposta curricular e de ensino e a representação da justificativa da necessidade de ressignificação dessa área de conhecimento.

A educação física brasileira na escola revela, no decorrer de sua história, pelo menos três momentos particulares em sua constituição. No primeiro, sob a influência dos médicos-higienistas, no século XIX, quando foi

solicitada a disciplinar e educar o corpo por meio de hábitos saudáveis de higiene. No segundo, influência dos militares, na primeira metade do século XX, a educação física foi destinada a aprimorar a raça brasileira e desenvolvimentos de corpos fortes e saudáveis e defesa da pátria. E o terceiro momento iniciou-se, na segunda metade do século XX, quando ela foi fortemente influenciada pela esportivação que se disseminava pelo país, na escola a educação física começou a ser considerada o berço da formação de atletas de alto rendimento (GOIÁS, 2010).

Como podemos observar, os cadernos de reorientação curriculares direcionados a educação física, articulados às características e princípios do currículo fetiche, apresentam uma mera descrição fragmentada do desenvolvimento de episódios históricos da educação física escolar, na Europa e no Brasil, dentre os quais foram destacados a influência médico-higienista, militarismo e a esportivação. São apresentados de maneira restrita, com o intuito somente de superar a limitação do ensino da prática excludente esportiva voltada à aptidão física, do fazer pelo fazer da atividade física e incluir a discussão do cultural e o respeito à diferença e à diversidade, tendo, como ponto crucial de suposta emancipação, a forma aparente do “movimento renovador”.

A história da educação física é descrita nesses documentos, numa linha do tempo linearmente positivista, isolada, fragmentada, mostrando variadas realidades e momentos, na direção da matematização do pensamento. O pensamento fetichizado rompe com a historicidade e a totalidade ontológica encarna um pensamento imediatista e fragmentado, incapaz de atingir a essência do objeto de conhecimento, justificado, ideologicamente, como a incapacidade da razão de explicar o real de uma realidade dominada por uma “ineliminável irracionalidade” que se completa com a “miséria da razão” (COUTINHO, 2010).

Partindo, portanto, da abordagem ideológica da essência do “movimento renovador”, fruto das modificações da produção material da vida social, realizamos uma breve contextualização histórica da educação física que, no nosso entendimento, propicia uma base para repensar a dinâmica curricular. Em síntese, foi do contexto do processo socioeconômico, principalmente a partir do século XIX, que a educação física, ainda denominada de ginástica, sofreu grande influência das perspectivas higienista, militarista e esportivista.

Para manter a sua hegemonia, a burguesia necessita, então, investir na construção de um novo homem, um homem que possa suportar uma nova ordem política, econômica e social, um novo modo de reproduzir a vida sob novas bases. A construção desse homem novo, portanto, será integral, ela

cuidará igualmente dos aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos. É nesta perspectiva que podemos entender a educação física como a disciplina necessária a ser viabilizada em todas as instâncias, de todas as formas, em todos os espaços onde poderia ser efetivada a construção deste homem novo: no campo, na fábrica, na família, na escola (SOARES, 2001, p. 5).

Nesse período de construção de um novo homem, marcado pela expansão do modo capitalista e a consolidação da modernidade, das ciências naturais biológicas de matriz positivista e expansão do liberalismo, “[...] a educação física será a própria expressão física da sociedade capitalista. É o homem biológico e não o homem antropológico o centro da nova sociedade” (SOARES, 2001, p. 6). Logo, as três fortes influências, as perspectivas higienista, militarista e esportivista, no currículo e no ensino da educação física no Brasil, tiveram como pano de fundo a estrutura e dinâmica ideopolítica da lógica do mercado em que predomina a produção de mercadorias, ou seja, de capital produzido e movimentado pela extração da mais-valia.

Nessa conjuntura emerge, a partir da perspectiva dominante, a separação entre teoria e prática, corpo e mente, trabalho manual e trabalho intelectual. “Esta perspectiva de educação física escolar tinha como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, contribuiu historicamente para a defesa dos interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37). É nessa realidade contraditória, utilizando o currículo e o ensino como importantes ferramentas ideológicas, que as abordagens pedagógicas da educação física surgiram e proliferaram.

Com o desenvolvimento da burguesia, isto é, do capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto têm trabalho e só têm trabalho enquanto seu trabalho aumenta o capital. Esses operários, constrangidos a vender-se a retalho, são mercadoria, artigo de comércio como qualquer outro; em consequência, estão sujeitos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (MARX e ENGELS, 2010, p. 46).

O corpo considerado uma mera mercadoria e o movimento, como ferramenta de possibilidade de ampliação da mais-valia, passam a ter uma importância e papéis fundamentais nesse processo. São construídas dinâmicas curriculares voltadas ao desenvolvimento de “aptidões naturais” de modo mecânico para acompanhar as necessidades das reestruturações produtivas e para justificar a hierarquização e a intensificação da exploração da força de trabalho (SOARES, 2001). O desenvolvimento da técnica, da força física, a criação de um homem veloz, forte e resistente para produzir

e competir mais, num mercado dito pautado na aparência pela igualdade, liberdade e fraternidade, eram alguns dos objetivos que norteavam o currículo e ensino da educação física escolar, mesmo sendo consolidadas em diferentes épocas e apresentadas de diversas formas.

A educação física era considerada uma mera atividade neutra e a-histórica voltada a atividades físicas biomecânicas de repetição de movimentos, que tinham importância mercadológica para ajudar no desenvolvimento do sistema do capital. “Nessa linha de raciocínio, pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37). Recaíam em proposições e determinações no currículo e ensino que legitimavam a hegemônica burguesa como o individualismo, a competitividade, mas mascarados por mecanismos ideológicos que naturalizavam todo o contexto violento.

Uma onda de adequação do ser humano como indivíduo puramente biológico à sociedade econômica, em razão dos ditames do capital, é formulada com base em um ideal de “corpo mercadoria”. Tudo em nome da saúde, da ordem e do progresso do mercado. “Entre os mecanismos por eles utilizados, destaca-se a Educação física, disciplinadora dos corpos e da vontade... apologia da saúde física como responsabilidade individual” (SOARES, 2001, p. 135). Os exercícios físicos mecânicos e repetitivos eram a fonte das tendências dentro do reducionismo biologicista. Era proposto, nas dinâmicas curriculares, um desenvolvimento puramente anatômico e fisiológico do corpo e do movimento orientado para adaptação de acordo com as mudanças das reestruturações das forças produtivas.

Evidenciar os aspectos da biologização e naturalização do homem e da sociedade se faz necessário, uma vez que a educação física, no século XIX, constitui-se, basicamente, a partir de um conceito anatomofisiológico do corpo e dos movimentos que esta realiza. O seu referencial estará carregado de intenções como: regenerar a raça, fortalecer a vontade, desenvolver a moralidade e defender a pátria. As ciências biológicas e a moral burguesa estão na base de suas formulações práticas. Desta forma, torna-se indispensável frisar que o espaço dado à educação física, neste período, significou disciplinarização de movimentos, domesticação, pois se configura como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia, para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo (BRACHT, 1997, p. 49).

Contudo, as ideologias da essência e da aparência, que abordam o “contexto histórico” e do “movimento renovador”, presente nos cadernos e nos relatos de alguns professores (as), modificam as atuais condições reais do trato com o currículo e o ensino. *No contexto atual, mesmo diante da predominância do modelo esportivista, professores e estudiosos da área têm buscado construir novas concepções didático-pedagógicas que superem as práticas tradicionais, rompendo com repetições mecânicas de exercícios e técnicas em si mesmas, as quais exigem do educando a mera execução de atividades que visam ao condicionamento e à aptidão física* (GOIÁS, 2010).

Logo, pautado na estrutura, dinâmica, características e elementos da perspectiva do currículo fetiche, podemos afirmar que, atualmente, como produto do contexto histórico e especificamente do movimento renovador, emerge uma nova tendência ideológica da educação física escolar pautada na corrente culturalista pós-moderna. É justificada como o modo ideal de superar as condições tradicionais em razão da necessidade da superação da perspectiva conservadora biologicista (aptidão física) respeitando a cultura, a diferença, a diversidade e o cotidiano do aluno.

Em síntese, valendo-nos dos dados das entrevistas e da análise dos documentos, podemos afirmar que a educação física como componente curricular do currículo fetiche está imersa na prática social com uma nova tendência ideopolítica e pedagógica. Distancia-se de uma perspectiva ontológica de educação e gera vários mecanismos ideológicos, principalmente, por ser legitimada como uma tendência crítica, emancipatória e progressista. No entanto, mesmo que, na aparência, tal concepção pareça defender questões culturalistas e democráticas, na essência

[...] apoia-se nos fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e, enfaticamente, nos biológicos para educar o homem forte, ágil, apto, empreendedor, que disputa uma situação social privilegiada na sociedade competitiva de livre concorrência: a capitalista. Procura através da educação, adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apoia-se na tendência biologicista para adestrá-lo. Essas concepções e fundamentos informam um dado tratamento do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

Trata-se de uma tendência que está se tornando hegemônica na discussão e nas proposições sobre currículo e ensino da educação física, compostas por múltiplas linguagens e narrativas da corrente pós-moderna justificada pelo aparente “movimento

renovador”. É, na verdade, uma nova proposta que se sustenta em metodologias não diretivas de velhas roupagens teóricas, do processo histórico da educação física, onde tudo se torna conhecimento válido, inovador, emancipador e crítico, bastando distanciar-se da proposta da aptidão física, trabalhar a teoria e valores morais, ser instrumento para o desenvolvimento em outra disciplina, proporcionar o comportamento disciplinar de solidariedade e companheirismo, relacionar o biológico com as relações culturais locais, trabalhar a teoria e depois a prática, fazer com que os alunos gostem e participem das aulas práticas, utilizar os saberes dos alunos para a construção do conhecimento e respeitar a diferença e a diversidade voltada a cidadania.

Entendemos tal tendência como compensatória e reprodutivista, onde dominar a educação corporal e desenvolver a expressão corporal autônoma é apresentado como eixos fundamentais para a dinâmica curricular. Uma educação e expressão corporal que se limitam aos conhecimentos biológicos sobre o corpo e no desenvolvimento de movimentos, de maneira livre e autônoma, relacionado à promoção da saúde e valores éticos morais.

Contra uma possível falta de legitimação, o professor de educação física não soube, até o momento, articular nada muito além de “altos brados de indignação” e um discurso, na maioria das vezes, teoricamente inconsistente, isto quando não se apega ou faz um discurso “legalista”, confundindo legalidade com legitimidade (BRACHT, 1997, p. 36).

Essa tendência é constituída de dois movimentos contraditórios: de um lado, um estruturalismo-funcionalista, positivista, liberal e biologicista, que recai na confluência de princípios militares, higienistas e esportivistas e, de outro lado, com mais influência, a perspectiva relativista culturalista da pós-modernidade, ligada ao que denominamos, na especificidade da educação física, de reducionismo biopsicosocial. Ambos os movimentos são velados pela exaltação da temática saúde, de valores éticos morais e desenvolvimento motor, transformados em competências e habilidades. Coloca-se a educação física como uma disciplina compensatória que deve ajudar no desenvolvimento de saberes de outros componentes curriculares. Em suma, podemos ilustrar, na fala da professora (P4): *“Trabalho muito jogos e temas sobre saúde, pois, trabalhando jogos, vai propiciar o desenvolvimento da matemática e outras disciplinas e dos movimentos, além disso vai ajudar na saúde e na construção de valores humanos e regras, pois eles estão precisando muito”*.

Em suma, nessa nova tendência eclética e híbrida do currículo e ensino da educação física, o trabalho com os conteúdos são, na maioria das vezes, requisitos somente para o aparato de cumprir os aspectos burocráticos de nota, planejamento quinzenal e afirmar o trabalho da teoria e do currículo referência dentro do aparente “movimento de renovação” da educação física. Ressalta-se a importância da teoria e da prática, mas a suposta “aula prática” é exposta como sinônimo de quadra e a “teoria” como sinônimo de sala de aula, num contexto dito democrático, liberal e que respeita a diversidade, a diferença e a liberdade de expressão corporal de cada aluno. Na contradição, ressalta-se a crítica do professor (a) (P5):

O que infelizmente acontece hoje é a exigência de uma aula prática e outra teórica, a escola determina e a própria proposta do currículo referência da educação física nos leva a este ridículo. Para tal situação mudar, penso que o professor tem que legitimar, lutar e justificar a educação física e seus conteúdos. As aulas teóricas estão na ilusão, no máximo decorar a história do basquete e a prática resumida no fazer pelo fazer ou no famoso rola bola, isto não é liberdade, a teoria deve estar acoplada com a prática.

Essa nova tendência de velhas roupagens, apresentada e materializada na forma da aparência do movimento de renovação, constitui a preponderância da perspectiva do currículo fetiche na especificidade da educação física escolar.

O discurso das classes no poder será aquela que afirmará a necessidade de garantir às classes mais pobres não somente a saúde, mas também uma educação higiênica e, através dela, a formação de hábitos morais. É este discurso que incorpora a educação física e a percebe como um dos instrumentos capazes de promover uma assepsia social, de viabilizar esta educação higiênica e de moralizar os hábitos (SOARES, 2001, p. 11).

As temáticas sobre saúde e os valores éticos morais, constituídos nas expectativas de aprendizagens, são colocados como a base para o desenvolvimento do currículo e ensino. Tanto a saúde quanto os valores éticos morais tornam-se fortes mecanismos ideológicos na legitimação e materialização do currículo fetiche na especificidade da educação física.

O estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos, consideram conhecimento *legítimo* (seja este conhecimento do tipo lógico “que”, “como” ou “para”). É, mais do que isso, uma forma de investigação orientada criticamente, no sentido que escolhe concentrar-se em como esse conhecimento, de acordo com sua distribuição nas escolas, pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo que fortaleça ou reforce os arranjos institucionais existentes (e em geral problemáticos) na sociedade (APLLE, 2006, p. 83).

Esses conhecimentos hegemônicos são marcas ideológicas da nova tendência. Os sentidos do trato com outros saberes, como, por exemplo, o esporte, recaem nesta nova marca de legitimação da educação física no âmbito escolar. Na visão da essência do “movimento renovador”, a exaltação da saúde e dos valores morais e éticos não ocorrem por mero acaso, mas são engendrados pelas relações socioeconômicas. São produto das transformações da ordem do capital, advinda da necessidade do currículo de educação física responder às mudanças ideológicas do mercado de trabalho articulado às implicações da corrente hegemônica da pós-modernidade. Faz parte da construção de um novo tipo de trabalhador fruto das últimas reestruturações produtivas (a produção flexível), na relação entre bem-estar físico e mais-valia e, das narrativas culturalistas em que o tempo é visto como descontínuo, a história é fragmentada e descontínua e os saberes são produtos isolados e estagnados de determinado local.

A ordem do capital, com as renovadas estratégias híbridas para extrair mais-valia e viabilizar novas formas de consumo, expande o discurso ideológico presente no currículo de educação física do corpo saudável e de determinados valores éticos morais, com o intuito de encontrar formas de promover mais consumo, produzir mais e mais mercadorias, estratégias ideológicas orientadas por discursos neoliberais e pós-modernos da busca do bem-estar físico e social. O modo de produção engendra, nas relações do trabalho educativo da educação física, inclusive no currículo e ensino, os interesses dominantes da ordem do capital.

Pode-se convincentemente argumentar que a “força bombeadora” do capital, que extrai o trabalho excedente, não conhece *fronteiras* (embora tenha limites estruturais, que as personificações do capital recusam, e devem recusar, reconhecer), e assim pode-se corretamente considerar que tudo o que se puder imaginar como extensão quantitativa da força extratora de trabalho excedente corresponde à própria natureza do capital, ou seja, está em perfeita sintonia com suas determinações internas. Em outras palavras, o capital ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depara, adotando até as formas de controle mais surpreendentes e intrigantes – aparentemente em discordância com seu caráter e funcionalmente “híbridas” – se as condições o exigirem. De fato, é assim que o sistema do capital constantemente redefine e estende seus próprios *limites relativos*, prosseguindo no seu caminho sob as circunstâncias que mudam, precisamente para manter o mais alto grau possível de extração do trabalho excedente, que constitui sua história e seu modo real de funcionamento (MÉSZÁROS, 2011, p. 103).

Portanto, a nova tendência ideológica da educação física escolar, que compõe a perspectiva do currículo fetiche, possui variadas estratégias ideológicas, pois, atrás de toda tendência, corrente ou abordagem pedagógica, existe uma intenção permeada pelas

relações sociais, fruto das atuais lutas de classes e relações de poder. Ao irmos à raiz dessa nova tendência da educação física, observa-se que não tem nada de novo, são novas roupagens da ideologia liberal e do positivismo com novos componentes e mecanismos complementares presentes no pensamento pós-moderno.

[...] filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que se avalia pelo que resiste.(SOARES, 2001, p. 49).

Os elementos da nova tendência liberal e pós-moderna do currículo e ensino de educação física, pautada em reformulações idealistas entre teoria e prática, corpo e mente e objetividade e subjetividade, são apresentados, atualmente, como um fenômeno natural e parte da prática da maioria dos professores (as) desta pesquisa. Essa tendência teórica integrada à reprodução do cotidiano do trabalho com o currículo e ensino de educação física, realizado pelos professores (as), impõe sobre a estes sujeitos e aos alunos a responsabilidade individualista de transformar a si mesmo na impossibilidade de transformar a totalidade. As condições de transformação e apreensão da totalidade são colocadas como irracionais, resultado de fatos casuais produzidos em variadas realidades. “Sublimada em questões metodológicas, a característica essencial dessa orientação consiste em afastar da realidade (e, conseqüentemente, das categorias racionais que a refletem) os problemas conteudísticos, os problemas da contradição” (COUTINHO, 2010, p. 50).

Afirma-se, portanto, que uma das principais problemáticas do currículo e do ensino da educação física, no atual momento histórico, é desvelar e desmontar o poder ideológico dessa forma de aparência do “movimento renovador” de base liberal com preponderância da corrente culturalista pós-moderna ligada ao relativismo cultural, ao multiculturalismo e ao reducionismo biopsicosocial. É desmontar o discurso ideológico das variadas concepções de “educações físicas escolares” constituídas na multiplicidade de várias “realidades fantasmagóricas”, compostas de discursos e narrativas dentro de um jogo de linguagem pós-moderna de base liberal e apropriar das contradições deste contexto como fundamentos para a construção de uma práxis contra-hegemônica.

A direção dada à Educação Física no período analisado não merece elogios, todavia precisa ser compreendida de modo mais abrangente para que não seja reproduzida nos dias de hoje valendo-se, apenas, de nova roupagem. E perguntamos se os apelos da mídia e do mercado às formulas frenéticas de “cuidar do corpo” e de “valores morais disciplinadores”, hoje, não seriam a nova roupagem de um higienismo, eugenismo e militarismo pós-moderno? (SOARES, 2001, p. 137).

Outro desafio que destacamos está relacionado à necessidade essencial de voltarmos à essência da historicidade da educação física, dentro da totalidade social e do “movimento renovador”, fazendo desse fenômeno socioeconômico e cultural, pautado na sensibilidade crítica e nos fundamentos da perspectiva ontológica de educação, ferramentas contra-hegemônicas. Assim se constrói uma base científica e filosófica sólida de contrainternalização, que possibilite as condições reais e concretas de destruição das fraseologias ideológicas do passado reducionista e retrógrado das tendências e abordagens políticas e pedagógicas, do presente conservador e do futuro idealista que fazem do currículo fetiche de educação física uma das problemáticas atuais na educação escolar.

Essa nova tendência de ideário construtivista constitui a perspectiva do currículo fetiche, na especificidade da educação física, uma máquina ativa e atrativa que possui forte tendência para a reprodução dos ditames do capital. A educação física torna-se um componente curricular “alegórico e compensatório” do currículo fetiche que, na materialidade dos mecanismos ideológicos se esfacela e, na pseudolegitimidade, pautada na reprodução da legalidade do mercado e como uma mera atividade de busca da autonomia da expressão corporal, infelizmente, caminha ao desaparecimento.

Nesta ótica, sustenta-se em princípios funcionalistas que só prevêem possibilidades para interação, continuidade, conservação, harmonia, equilíbrio e ajustamento sociais. A ideologia capitalista tende a tornar-se senso comum, restringindo o leque de opções das classes dominadas. Se perguntarmos a um pobre qual o sonho da sua vida, a resposta quase inevitável será: ser rico, ou seja, trocar de lado. O papel do professor, como intelectual orgânico que opta pelos desfavorecidos, é abrir o campo de percepção daqueles que o cercam para as contradições do capitalismo, dando-lhes opções (MARINHO, 2012, p. 194).

Na direção de um professor e pesquisador que opta, de modo pedagógico e político, pela defesa de uma educação pública de qualidade, de gestão pública para a classe trabalhadora, afirma-se, portanto, que a atual realidade, produto de um processo histórico socioeconômico, gerou o surgimento de uma nova tendência, que passou da reprodução de um currículo pautado na aptidão física, na preparação de um

“corpo/objeto” para o desenvolvimento de um “corpo/fantasma”, tendo como eixo a saúde e os princípios morais e éticos, em busca da cidadania com base nos pensamentos da pós-modernidade.

Mello (2009) já nos colocava indícios sobre essa nova abordagem ideológica de aparência crítica diante da análise empreendida da produção científica da área da Educação Física divulgada no CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, dos anos de 1999, 2001 e 2003, referente aos GTTs (Grupo de Trabalho Temático) Escola e o de Epistemologia.

Enfim, nos GTTs, epistemologia e escola, ao se tentar abandonar o paradigma da aptidão física e buscar se justificar pela “cultura corporal de movimento”, na verdade os professores mudaram o enfoque, mas continuam a justificá-la pelos possíveis valores e normas de conduta. Fica evidenciado, assim, que a compreensão do que é ser “crítico” na Educação Física está relacionada à rejeição à técnica, à racionalidade científica (ou a qualquer racionalidade), à disciplina e está próxima da ‘liberdade de movimentos’, ‘sensibilidade’, ‘autonomia’, etc. (p. 268).

No final, a referente dinâmica curricular, denominada de currículo fetiche, direciona-se aos interesses do capital, porém, ao mesmo tempo, ajuda-nos a identificar as contradições e possibilita a construção de novos caminhos verdadeiramente críticos, progressistas, humanistas e emancipatórios em direção à humanização e à democratização dos saberes escolares e da sociedade.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles tem de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim produzem *o modo* como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX e ENGELS, 2007, p. 87).

Portanto, diante das problemáticas para o currículo e o ensino da educação física escolar, emerge a necessidade ontológica de realizarmos a “crítica da crítica crítica” tal como a crítica que Marx e Engels fizeram aos irmãos neohegelianos, Bruno Bauer e Edgar Bauer, no livro “A Sagrada Família⁴⁰”. Ou seja, com base no conteúdo e na forma da visão da essência do “movimento renovador”, que se relaciona aos fundamentos da perspectiva ontológica de educação, deve-se criticar as críticas realizadas pela corrente pós-moderna (nova tendência da educação física), que fez a crítica sobre a concepção

⁴⁰ Livro escrito em 1843, orientado à crítica a filosofia alemã, principalmente aos neohegelianos. Ver “A sagrada família ou a crítica da crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes”. São Paulo, Boitempo, 2011.

crítica da essência do movimento renovador da educação física — concepção marxista — que, por sua vez, realizou a crítica às tendências tradicionais conservadoras do reducionismo biológico.

3.4 . Os elementos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar no currículo e ensino de educação física: em busca de novas possibilidades e condições

Atualmente, como vimos no item anterior, o trato com o currículo e o ensino da educação física, na educação básica, mesmo com a ampliação das abordagens pedagógicas e políticas em um viés crítico e progressista, realizado principalmente a partir da década de 1990, ainda sofre os rendimentos contraditórios dos mecanismos ideológicos e violentos do contexto histórico conservador e reducionista de estrutura liberal e positivista, que legalizou e legitimou esse componente curricular, na área das ciências biológicas no âmbito escolar.

As questões sociais passam a ser “naturais” e o homem “social” passa a ser “homem biológico”. A educação física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem universais e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, disciplinado. Uma educação física pautada por estes pressupostos deixa-nos muitas indagações, especialmente quando o seu texto ganha contexto (SOARES, 2001, p. 50).

Percebe-se, no contexto desses rendimentos históricos articulados à reestruturação produtiva do capital, um hegemônico direcionamento curricular e de ensino de educação física, composto por componentes e fundamentos relativistas e pragmáticos da corrente pós-moderna. Também constituído pelo slogan ideológico de um currículo multicultural, que possui como eixo a propagação de competências e habilidades voltadas ao trato dos “valores morais éticos”, “bem-estar-físico” e “promoção da saúde”. Trata-se de uma dinâmica curricular “fantasmagórica”, direcionando-se a uma concepção que valoriza os princípios da cidadania de cada indivíduo com ênfase no respeito a diferença, a diversidade, a autonomia e aos direitos individuais e, ao mesmo tempo, propiciando o desenvolvimento da economia, das

múltiplas culturas e regiões, contribuindo com a propagação dos saberes populares e da livre concorrência de mercado.

De acordo com Duarte (2010, p. 34), trata-se de “[...] ideias pedagógicas que assumem novos sentidos, especialmente pelo contexto ideológico, no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais, quase nunca admitidos como tal”. Na verdade, manifesta-se uma confluência contraditória de concepções teóricas caracterizadas pela perspectiva do currículo fetiche considerada, na aparência, como uma nova tendência teórica “crítica” de currículo e ensino da educação física escolar.

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. Na prática, tem o homem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza interior de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da prática é uma questão puramente escolástica (MARX e ENGELS, 2007, p. 537).

O currículo fetiche, na especificidade da educação física, é parte dessa questão escolástica com o novo “imperialismo simbólico e novos léxicos” de vocábulos ideopolíticos, da pós-modernidade, enraizada no neoliberalismo e no neopositivismo, “[...] as explicações pedagógicas são sistematizadas a partir de uma lógica formal. Trata-se de um currículo conservador, onde a reflexão pedagógica não explica as relações sociais e mascara seus conflitos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29). Nessa perspectiva curricular e de ensino, emerge a predominância de alguns mecanismos ideológicos e elementos de violência subliminar, que implicam a formação e o desenvolvimento humano, imprescindíveis para a manutenção e propagação dos princípios da sociedade de mercado capitalista dentro do âmbito escolar.

Os mecanismos e componentes ideológicos da forma burguesa, atualmente presentes nessa aparente “nova” tendência crítica de currículo e ensino da educação física escolar de influência pós-moderna, mas na essência estruturada em “velhos” princípios liberais e positivistas, direciona-se a formar a consciência dos sujeitos envolvidos no trabalho educativo escolar. Por meio, principalmente, dos componentes ideológicos burgueses da inversão, distorção, naturalização e mistificação das relações sociais dentro de um processo que,

[...] ao desconectar os problemas de sua estrutura geradora, faz com que os indivíduos se sintam fracassados, impotentes e incompetentes, o que os imobiliza e faz perder a noção da força inerente ao coletivo. Esse efeito é muito benéfico para a manutenção do status quo, mas é extremamente danosa

para as pessoas, esmagadas pela máquina de triturar que com sua engrenagem composta pelo fetichismo da mercadoria e alienação do trabalho, violenta-as de forma subliminar em seus íntimos recônditos (MASCARENHAS, 2015, p. 54).

Esses mecanismos e componentes, além de fazer parte das proposições ou contraposições dos professores (as), no trabalho com o currículo e ensino, engendram um caráter subliminar às violentas relações, princípios e elementos alienantes produzidos pelo sistema do capital dentro da vida social que implicam o trabalho educativo escolar.

Para os pós-modernos, o conceito de ideologia perde totalmente seu sentido, pois não há possibilidade de se fazer a crítica aos elementos de falsidade e engano presentes na ideologia das classes dominantes. Essa impossibilidade decorre de vários princípios do pós-modernismo: a recusa de qualquer metanarrativa com base na qual pudesse ser feita a crítica ideológica; a recusa da ideia de verdade, por meio da recusa de que possamos afirmar que um determinado pensamento corresponda mais à realidade que outro; a redução de tudo a um confronto entre discursos, sendo que não podemos nos situar acima desses discursos, pois o nosso sempre será mais um dos discursos (DUARTE, 2006, p. 86).

Na direção da contraposição aos pensamentos da corrente pós-moderna, afirma-se, com base nos dados das entrevistas e dos documentos analisados mediados pelos fundamentos teóricos-metodológicos relacionados aos variados componentes ideológicos do sistema do capital, propagados e legitimados no âmbito escolar, a manifestação de alguns elementos e mecanismos de violência subliminar no currículo fetiche na especificidade do ensino da educação física escolar.

Com maior proximidade à dinâmica curricular, destaca-se o relativismo cultural como eixo curricular, o trato com o mínimo de saberes específicos da área, ausência de um sistema único, sólido e verdadeiramente crítico de orientação curricular, o cotidiano e os saberes populares como critérios centrais na construção do currículo, ausência de um objeto nuclear de conhecimento, supervalorização mercadológica das temáticas “saúde” e “valores morais e éticos”. Configura-se um currículo e um ensino vazios de ciência e vagos de fundamentos filosóficos, fundamentados num ecletismo utilitarista na questão do que ensinar, o slogan mercadológico do “corpo saudável e do bem-estar” como eixo central e funcional dos conteúdos da cultura corporal, levando à valorização dos conhecimentos ditos prazerosos propostos pelos alunos como meio de construção do currículo escolar.

Ressaltamos ainda, na dinâmica curricular, os seguintes mecanismos de violência subliminar: a educação física escolar como disciplina compensatória, considerada como sinônimo de saúde ou atividade de recreação; supervalorização das expressões corporais subjetivistas; neutralidade da seleção e organização dos conteúdos em relação à totalidade social e nas proposições das competências, habilidades e expectativas de aprendizagens; seleção de saberes populares das práticas corporais como algo central na organização curricular e a rotulação dessa área do conhecimento nas ciências biológicas.

Destacam-se também, como mecanismos de violência subliminar, a defesa da abordagem ideológica da aparência do movimento renovador, a supervalorização epistemológica culturalista do conceito de cultura corporal e a desconsideração dos princípios ontológicos, a consideração do termo cultura corporal como sinônimo de um conjunto de temáticas, compostas por conhecimentos anatômicos e fisiológicos, direcionados a educar o corpo e o movimento e desenvolver as expressões corporais autônomas, reprodução mecânica das sequências didáticas, a substituição dos saberes escolares específicos da área por temas transversais, a visão idealista da necessidade epistemológica da existência de várias concepções teóricas de educação física escolar para atender aos interesses das variadas identidades dos alunos.

Além desses mecanismos, destacam-se a influência dos princípios das perspectivas higienistas, militares e esportivistas com novas roupagens, a secundarização do currículo de educação física em detrimento as outras disciplinas, repetição dos mesmos conteúdos e expectativas de aprendizagem, ao decorrer de todo o ensino fundamental e médio, a contradição entre a proposta aparente apresentada nos documentos e a essência da concepção curricular da rede, a falta de conhecimentos dos professores (as) sobre a concepção curricular da rede, os conteúdos valorizados não somente pelos conhecimentos neles contidos e sim pelo valor de troca a ser estabelecido nos ditames do capital, a valorização da propagação de temáticas da cultura corporal por meio da reprodução das práticas corporais que os alunos já conhecem.

Observa-se o estabelecimento de mecanismos e elementos de violência subliminar também na materialização e efetivação do currículo por meio do ensino como a supervalorização de metodologias em forma de jogos, em detrimento do conteúdo, o professor considerado um mero educador físico orientador e facilitador de aprendizagem, aulas resumidas na prática de aulas recreativas e no chamado “rola bola”,

ênfase em metodologias que restringem a função de disciplinar e cuidar, os conteúdos esfacelados por propostas metodológicas de desenvolvimento de funções psíquicas por meio de jogos, primazia da subjetividade, a delimitação determinista de uma aula *prática* e outra *teórica*.

Ainda relacionado ao ensino, destaca-se o trabalho com o currículo de educação física somente através da disposição de uma aula semanal, dicotomia entre conteúdo e forma, o desenvolvimento do espírito competitivo, considerar o processo de elaboração do conhecimento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores como produtos de esquemas subjetivos de interação com o meio ambiente, naturalização dos saberes científicos e filosóficos para a objetivação do ensino, hipervalorização do lúdico no trato com os conteúdos.

Na relação entre currículo e ensino, ressaltamos, ainda, como elementos e mecanismos de violência subliminar, a exaltação do desenvolvimento biofisiológico, conteúdos metodológicos voltados ao fortalecimento do físico para um bom desenvolvimento na vida produtiva, o dualismo entre corpo e mente, dicotomia entre teoria e prática, a desconsideração e insignificância da necessidade e importância da formação inicial e continuada para o trabalho com o currículo e ensino da educação física, a experiência pragmática, como eixo fundamental central para o ato de ensinar, considerar os alunos como construtores dos conhecimentos da cultura corporal, a concepção de ser humano, movimento e corpo determinado, puramente, por caracteres genéticos e hereditários pré-determinados, distanciamento de posições políticas e da compreensão de concepções pedagógicas clássicas para o trato com o currículo.

O currículo fetiche, na especificidade do ensino da educação física, portanto, legítima e propaga elementos de violência subliminar engendrados por meio de mecanismos ideológicos como se fosse de interesses de todos e direcionado ao bem comum para toda a sociedade para a manutenção da mesma lógica da sociedade capitalista. Segundo Mello (2009):

A Educação Física, em construção hoje, com nova roupagem, em muito se parece com aquela do século XIX, quando era necessário formar o caráter, ou seja, formar o cidadão para a sociedade capitalista. Ao que parece, as mudanças realizadas ou pretendidas são ajustes dessa disciplina à reorganização para a manutenção da mesma lógica da sociedade capitalista, e não há em seus professores qualquer posicionamento em direção a uma possibilidade ou necessidade de um rompimento radical com essa lógica (p.268).

Diríamos que o “novo terreno ideológico” da dinâmica curricular da educação física, que nasce das reestruturações produtivas do capital, é também uma nova “atitude psicológica” que alimenta a afirmação da aparência das superestruturas e a consciência dos professores (as) e alunos. Os sujeitos, conscientes ou não, ao reproduzirem esses elementos violentos, na formação e no desenvolvimento humano, sustentam a normalidade do modo sociometabólico do capital e dificultam a construção de novos caminhos emancipatórios.

Não podemos nos deixar apanhar pelas armadilhas do nhenhê neoliberal que grassa à nossa volta. Não podemos ter vergonha de continuar acreditando na imperiosa necessidade de teorizarmos nossa prática, de a refletirmos exaustivamente em nosso cotidiano, em buscarmos reconstruir nossa confiança e esperança de que somos capazes de intervir nesta realidade em que nos inserimos, de maneira a construirmos, dia a dia, os pilares de uma educação física comprometida com um quadro de cultura corporal qualitativamente novo, constitutivo da cultura do homem e da mulher brasileiros e comprometido com a estruturação de uma sociedade socialista (CASTELLANI, 2002, p. 81).

No sentido da práxis, os desafios do currículo e do ensino da educação física são muitos, mas podem ser construídos caminhos que nos levam a superação, nesse universo ideológico de naturalização, mistificação e inversão das exigências econômicas, culturais e sociais do mercado. “Se assumirmos uma postura de classe social para a educação, os interesses e necessidades que devem ser levados em consideração não são os dos “indivíduos”, e, sim, os interesses de classe” (BRACHT, 1997, p. 67).

Assim sendo, pautando-nos pelos interesses da classe trabalhadora e pela compreensão das relações e contradições entre ontologia, educação, ideologia, currículo, violência subliminar e educação física, abrem-se novas possibilidades e condições para buscarmos a construção de um “[...] currículo para a educação física, capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, que tem como eixo: a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30). Um currículo e um ensino que vão além das ordenações ideológicas violentas do capital e que cumpram a função social da escola, no sentido ontológico, direcionada ao processo de humanização e para a construção de caminhos emancipatórios voltados a uma nova ordem social.

Acreditamos, com base nas contradições das relações sociais e nos fundamentos teórico-metodológicos da perspectiva ontológica de educação, na possibilidade de construção de novos caminhos para o currículo e o ensino da educação física escolar para além dos componentes, mecanismos e elementos ideológicos e de violência subliminar de um currículo fetiche. De acordo com Saviani (2012a),

[...] imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo ethos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, nova cultura, um novo homem (p. 81).

Nessa direção, uma importante tarefa e estratégia de combate à perspectiva do currículo fetiche, é o desmascaramento da concepção de mundo burguesa e dos elementos de violência subliminar, engendrados pelos mecanismos ideológicos desenvolvidos no âmbito da produção material e não material da vida social, inclusive na escola, no currículo, no ensino e no trabalho docente. Preocupar-se com essas questões é agir, pedagógica e politicamente, pela defesa de uma escola pública de qualidade e de gestão pública, pela democratização da produção material e não material do gênero e da individualidade para todos os seres sociais. É combater, pela práxis, os discursos e narrativas reprodutivistas e conservadores e construir iniciativas reais de contrainternalização a essa realidade de alienação desumana, conscientes de que isto não é tarefa fácil e deve ser uma luta coletiva.

Em suma, é nas contradições materiais, construídas historicamente, presentes nas lutas de classe e, por dentro das atuais condições objetivas das relações sociais, em que devemos construir a nossa luta contra-hegemônica. As esferas da ideologia e de violência subliminar estão construídas; desvendá-las para poder superá-las torna-se uma necessidade ontológica para o processo de humanização (DIAS JUNIOR e LIMONTA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada neste processo investigativo, que abordou, de forma geral, a relação entre a atual conjuntura socioeconômica e a educação escolar, surgiu do nosso posicionamento político e da necessidade de compreendermos os sentidos pedagógicos, ideopolíticos, os princípios científicos e filosóficos da formação humana. Teve como objeto nuclear o currículo, na especificidade da educação física, articulado ao processo de formação humana constituída na historicidade e totalidade social. O objetivo maior foi compreender a constituição e as repercussões, no atual momento histórico, das relações e contradições entre ontologia, ideologia, educação, currículo e violência subliminar no currículo e no ensino da educação física escolar. A pesquisa visou, também, contribuir com a formação inicial e continuada de professores, respectivamente com o trabalho docente e o ensino, pautando-se na concepção ontológica de educação fundamentada no materialismo histórico dialético.

Tivemos também a intenção de contribuir com a construção de novos caminhos, para o entendimento da função social da escola, do currículo, do ensino e a organização do trabalho educativo do componente curricular educação física para além do currículo fetiche. Esforçamo-nos para a construção de conhecimentos de “contrainternalização” que poderão nos ajudar na luta complexa da superação dos elementos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar que, infelizmente, compõem, atualmente, o currículo, obstaculizam a realidade que perpassa a escola e implicam o direcionamento da formação e desenvolvimento humano no âmbito escolar.

Esta pesquisa articulou o levantamento bibliográfico-documental com a inquirição por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de educação física e coordenadores na rede de ensino SEDUCE/GO (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás). A análise da particularidade do currículo da rede estadual de Goiás nos levou a compreender a constituição e desenvolvimento de elementos ontológicos importantes para a formação humana, determinadas especificidades da educação escolar, a identificação de componentes e mecanismos da ideologia do sistema do capital e de violência subliminar presente no currículo e ensino. Uma análise que resultou na constatação sintetizada de uma categoria que denominamos de *currículo fetiche*.

Em síntese, realizamos uma análise crítica sobre os fundamentos político-filosóficos (ideopolíticos) do currículo escolar, aprofundando na especificidade do componente curricular da educação física, proposto e desenvolvido na SEDUCE/GO. Destacamos, neste processo de sensibilidade crítica, o objeto em estudo, o desenvolvimento teórico do currículo fetiche, contido na proposta curricular da educação física escolar e, como uma questão de fundo, a compreensão dos mecanismos e componentes de violência subliminar e os seus nexos ideopolíticos com o sistema do capital.

Nesse cenário, refletimos sobre o processo de formação humana na educação escolar, no qual destacamos a importância do ensino dos conteúdos da educação física, sem desconsiderar o par dialético objetivos-avaliação, mas chamando a atenção para a importância do par dialético conteúdo-método no ato educativo. Percebemos que nós, professores e pesquisadores, temos, pela frente, vários problemas e contradições que devem ser enfrentados na tentativa de construir de maneira contínua uma práxis pedagógica e política contra-hegemônica. Ações que contribuem na defesa de uma educação escolar pública de gestão pública de qualidade, em meio a um contexto educacional que, infelizmente, sustenta-se quase que, em sua totalidade, no pragmatismo, utilitarismo e relativismo.

Chegamos às considerações finais, conscientes da possibilidade de afirmarmos que uma das formas de luta contra-hegemônica é o enfrentamento e a apropriação dos fundamentos dos referenciais clássicos da teoria marxiana e marxista. Essas referências teórico-metodológicas nos propiciaram a mediação científico-filosófica necessária para uma profunda e complexa análise da realidade concreta para além da aparência, das distorções e armadilhas dos mecanismos ideológicos, trazendo, para a pesquisa e para o pesquisador, uma grande contribuição científica, filosófica e ideopolítica. Além disso, propiciou o desvelar, o direcionamento e a compreensão de conceitos e categorias que nos levaram para níveis complexos de análise da realidade concreta.

Foi de fundamental importância a nossa decisão de nos apropriarmos dessa teoria como mediação em nosso encontro com a realidade concreta. Afirmamos, assim, a defesa da perspectiva ontológica de educação, estruturada pelos fundamentos do materialismo histórico dialético, não como o direcionamento teórico-metodológico de solução de todos os problemas ou como forma de aplicabilidade e enquadramento do objeto de investigação, mas com a convicção de que, nesta perspectiva, estão presentes

fundamentos e proposições de investigação mediadoras que nos instrumentalizaram para percebermos, as contradições e a unidade na diversidade entre o currículo, a formação humana e a totalidade social. Também a importância, hoje, da educação escolar, do currículo e ensino como um dos determinantes do desenvolvimento do gênero e da individualidade humana, na direção da construção de novas possibilidades para além da perspectiva do currículo fetiche.

O currículo fetiche é um currículo caracterizado por princípios ideopolíticos oriundos das forças produtivas do capital que se revelam soberanas sobre os processos de humanização e contrapõem a perspectiva ontológica de educação, realidade que constitui e implica no ensino da Educação Física escolar. Afirmamos, portanto, com base no que foi observado, nesta pesquisa, que o currículo escolar como produto e, ao mesmo tempo, produtor de mecanismos e elementos ideológicos, traz em si contradições que podem contribuir ou distanciar o processo de formação no sentido da humanização.

Logo, é preciso continuar a desvelar, com a ajuda dos conhecimentos científicos e filosóficos, as formas fenomênicas que impedem a leitura do processo dialético sobre a totalidade social, a educação escolar e o currículo. Formas que dificultam e, às vezes, impedem a construção de uma práxis emancipatória que para nós, uma das principais formas, é o desenvolvimento de um trabalho educativo que contribua com a formação humana no sentido da concepção ontológica de educação.

Desmascarar os elementos e mecanismos da ideologia do capital e de violência subliminar, presentes no currículo escolar, e apropriar-se de componentes contra-hegemônicos para a construção do trabalho educativo escolar pode contribuir muito para o desenvolvimento do gênero humano e da individualidade dos alunos, no sentido da humanização. Esses mecanismos e elementos, nos dias atuais, como vimos no processo investigativo, tomam proporções ainda mais preocupantes, pois, além de contribuir com a reprodução e legitimação dos princípios do sistema do capital, presentes no currículo fetiche, são, às vezes, apresentados na realidade concreta, na aparência, como propostas filosóficas e pedagógicas críticas, mas que, na essência, enfatiza o caráter de violência subliminar contra a formação e desenvolvimento humano.

Compreendemos com esta pesquisa, na contraposição ao currículo fetiche, a importância de que professores e professoras lutem pela construção de um projeto

unitário de formação humana e educação escolar, na direção da perspectiva ontológica de educação. Trata-se da construção de um projeto de educação articulado a uma sensibilidade crítica sobre a relação entre a organização do trabalho educativo escolar e a totalidade social, por meio de saberes científicos, filosóficos e metodológicos articulados a princípios pedagógicos e políticos que nos ajudem na contra-hegemonia.

Destacamos a necessidade de superação de uma contradição que resulta num problema generalizado da escola pública brasileira e que se encontra, também, no componente curricular educação física: de um lado, é colocada a necessidade de um currículo organizado por uma lista de conteúdos e objetivos e, do outro, uma concepção culturalista pós-moderna de ensino e aprendizagem. Ressaltamos, ainda, na dimensão dos sentidos da formação do currículo fetiche, outra contradição que necessita ser superada: por um lado, o individualismo exarcebado, a neutralidade científica e filosófica, a crença na autossuficiência individual e, ao mesmo tempo, a supervalorização da eficiência e eficácia técnica, resultados pragmáticos, produtivismo, utilitarismo e a matematização do pensamento.

No processo de análise dessas contradições, constatamos, para a construção da luta contra-hegemônica, a necessidade do conhecimento pleno dos professores sobre a concepção de sociedade, ser humano, educação, escola e ensino, que norteia a proposta curricular da rede a que está vinculada. É necessário que os docentes conheçam, profundamente, a concepção curricular e tenham consciência do processo e do produto da organização do ensino e da aprendizagem. Chegamos à pressuposição de que um dos pontos mais importantes e que sustenta um bom currículo e ensino de educação física deve ter como mediação os fundamentos a concepção ontológica de educação.

A concepção ontológica nos permitiu ir à raiz e à base dos fundamentos, propriedades, pressupostos, capacidades, problemas e necessidades educacionais dos seres humanos, a partir da compreensão dos processos de formação da dinâmica maior de constituição do gênero e da individualidade, no sentido da humanização e da alienação. Reafirmamos, assim, a compreensão ontológica de formação humana e de educação que norteou esta pesquisa: a compreensão do ser humano como ser social e histórico que, a partir do trabalho, vai-se humanizando como sujeito da práxis, dentro da totalidade histórica constituída por contradições, tendo como eixo o processo de apropriação e objetivação e, elemento primordial, o pôr teleológico. Trata-se de uma

concepção de que o objeto, o sujeito e a vida do ser social são frutos da vontade e consciência humana permeada por ideologias.

A formação dos seres humanos, como seres sociais, foi compreendida como produto estabelecido na historicidade da vida social produtiva, dentro da relação entre o homem e a natureza, o indivíduo e a sociedade, a objetividade e a subjetividade, o sujeito e o objeto, o particular e a totalidade. Nesse sentido, demonstramos que a educação, como objeto da ontologia, compõe o ser, refina e aprofunda o caráter social humano, reelabora finalidades da vida produtiva, dissemina os saberes objetivos, a cultura e cria novas formas e conteúdo de sociabilidade, que se manifestam, tanto na singularidade genérica quanto na individualidade do ser social. O pôr teleológico e o par dialético apropriação e objetivação são elementos constitutivos do trabalho e as células geradoras da vida social, do desenvolvimento e da complexificação da educação, como práxis social, manifestam-se, na educação escolar e no currículo, que, por sua vez, é parte constitutiva do ser social.

Percebemos que a educação e a educação escolar somente se manifestam na realidade permeada por determinadas ideologias de classe. A ideologia, na essência do conceito, foi aprendida, nesta pesquisa, como parte constitutiva da formação do ser social, uma elaboração de prévia-ideação da realidade, no momento ideal do pôr teleológico, forma-se na consciência e manifesta-se nos conflitos sociais, no desenvolvimento do pensamento humano sobre a realidade. Trata-se de um conceito erigido nas lutas de classe e nas relações de poder, que institui visões de mundo, constitui a consciência e a concepção dos indivíduos singulares sobre a totalidade social, materializa-se nas ações na realidade concreta, nas reações às perguntas advindas da prática social e dos conflitos socioeconômicos, travados na produção material e não-material, bem como no processo de objetivações e apropriações.

Configura-se, assim, um cenário educacional escolar que se direciona no sentido em que a classe dominante constrói a ideologia e a classe dominada tende a se apropriar e reproduzir essa ideologia como se fosse sua e única. Vimos que, atualmente, a classe dominante é pautada pela ideologia do sistema do capital que implica a educação escolar e o currículo. Logo, o currículo fetiche constitui e é constituído por componentes e mecanismos ideológicos que corroboram para que os interesses da classe dominante sejam propagados e os princípios do capital legitimados e expandidos.

Entendemos que o currículo fetiche é um instrumento eclético e híbrido, de base filosófica neopositivista, pragmático e marcadamente liberal, complementado por princípios da corrente da pós-modernidade, caracterizada pelo idealismo subjetivo, produto da “subjetividade cognoscível do em-si” e da lógica formal de pensamento. O currículo fetiche, constituído pela confluência de teorias educacionais e curriculares, é caracterizado pela fragmentação da racionalidade técnico-científica, na neutralidade de questões da totalidade social, na burocratização, na proposição do fim da historicidade e impossibilidade de apreensão da realidade concreta, na exaltação dos discursos e narrativas, no esfacelamento da função social da escola, no desaparecimento das lutas de classe e na exaltação de uma cidadania de acordo com as possibilidades criadas pela lógica do mercado capitalista.

Na composição do currículo fetiche, percebemos a consolidação de duas perspectivas curriculares com proposições oriundas do relativismo e do liberalismo, uma caracterizada como perspectiva neotecnicista de base instrumentalista, orientada para uma formação mínima para a produção, reprodução e legitimação dos princípios e ditames do mercado e outra neoconstrutivista, de caráter culturalista e intersubjetiva, que ressalta a hipervalorização da heterogeneidade e da diversidade, pautadas na valorização do multiculturalismo pragmático utilitarista que exalta o cotidiano imediato dos alunos e dos professores.

A educação escolar se constitui, dessa forma, numa aparentemente harmoniosa confluência ideológica de duas perspectivas curriculares. Nessa confluência, chegamos à identificação de duas categorias essenciais que norteiam o currículo fetiche: a propriedade intelectual e o relativismo cultural intersubjetivo. A primeira categoria traz a concepção de que o conhecimento é uma mera mercadoria como valor de troca para garantir novas mercadorias, favorecendo a efetivação e reprodução da exploração e da mais-valia. A outra categoria, norteadora do currículo fetiche, que apreendemos e que proporcionou o desvelar de outros mecanismos ideológicos contraditórios foi o relativismo cultural intersubjetivo.

O currículo fetiche, portanto, com base nas implicações e contradições ideológicas da propriedade intelectual e do relativismo cultural intersubjetivo vai constituindo variados mecanismos ideológicos que ocultam e naturalizam a realidade, invertem, manipulam, distorcem e engendram um caráter de violência que atinge o processo de formação e desenvolvimento humano, no sentido da humanização, por

exemplo, no distanciamento dos princípios da educação escolar da perspectiva ontológica de educação e no esfacelamento da função social da escola.

O processo histórico da educação física, quando consideramos o “movimento de renovação”, é compreendido como fato isolado e independente do contexto socioeconômico. Constatamos que, na realidade concreta do ensino nas escolas, o “movimento de renovação” intensificou a influência do pensamento pós-moderno nas dinâmicas curriculares e, conseqüentemente, na atividade de ensinar.

O currículo fetiche, na especificidade da educação física, é constituído de dois movimentos contraditórios: de um lado, um estruturalismo-funcionalista, positivista, liberal e biologicista, que recai na confluência de princípios militares, higienistas e esportivistas. Por outro lado, com mais influência, emerge uma perspectiva relativista e culturalista da pós-modernidade, ligada ao que denominamos, na especificidade da educação física, de reducionismo biopsicosocial. Ambos os movimentos exaltam os conhecimentos sobre saúde, desenvolvimento motor e valores morais, mas estes são transformados em competências e habilidades. Chegamos à compreensão de que a proposta curricular, na especificidade da educação física, é composta de um discurso, aparentemente crítico e progressista, com preponderância do relativismo e do multiculturalismo.

A educação física apresenta-se como uma disciplina compensatória que deve ajudar no desenvolvimento de saberes de outros componentes curriculares. Trata-se de uma perspectiva contraditória, direcionada à reprodução de conhecimentos que muito pouco contribuem para a formação e o desenvolvimento das crianças e jovens no sentido ontológico.

Em razão da necessidade ontológica e das condições socioeconômicas atuais, é fundamental, então, na contraposição ao currículo fetiche, que nós, professores, tenhamos o compromisso pedagógico e político de trabalhar com a cultura elaborada, sistematizada, complexa e com os conhecimentos escolares clássicos. Logo, também é necessário defender um currículo escolar como um instrumento primordial e o eixo central para materializar o trabalho de organização, elaboração, síntese e socialização da cultura transformada em saber escolar, composto, principalmente, pelos campos da ciência, da filosofia e da arte.

Nessa pesquisa, entendeu-se que a função social da escola se relaciona à apropriação da síntese do saber objetivo do mundo natural e social, transformado em

saber escolar presente na riqueza sociocultural, composta pelas ciências, a filosofia e as artes orientadas pelo ensino e mediadas pelo trabalho docente. Ou seja, a escola, relacionada às condições sociais para o desenvolvimento do trabalho docente deve trabalhar os saberes elaborados, complexos e “clássicos” da cultura, sendo que foram historicamente construídos pelos seres humanos, e possibilitar a apropriação crítica dos mesmos.

Sendo assim, concluímos que é possível partir da realidade concreta, compreender os limites, as contradições, negá-la e superá-la, dinâmica que pode se tornar real quando realizamos o movimento que tentamos fazer nesta pesquisa, o de desvelar a síntese da estrutura e dinâmica das múltiplas determinações complexas que circunscrevem o contexto da educação escolar e do currículo. Para, daí, construirmos, pautados numa perspectiva ontológica de educação, fundamentos teóricos/práticos para novas propostas curriculares e de ensino que se distanciem dos princípios e características do currículo fetiche.

Para a construção e apreensão de uma práxis de contraposição à perspectiva do currículo fetiche, enfatizamos a importância de todos os professores (as) terem as condições reais de acesso e permanência em uma boa formação inicial e continuada, tendo a pesquisa de base científica e filosófica como eixo central e a teoria como base fundamental. Destacamos, também, a necessidade de novos estudos voltados para a questão do ensino na perspectiva ontológica de educação e à formação da consciência dos professores de educação física no sentido pedagógico e político.

Não se trata somente de conciliar a formação com o trabalho, promover a reflexão sobre a prática ou elaborar manuais curriculares e pedagógicos para o professor. Mas devemos realizar um trabalho coletivo de “(re)conscientização” da importância da apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos mais desenvolvidos e complexos na formação docente, observando-se que a formação não pode ficar restrita à apropriação de conhecimentos específicos da disciplina, mas deve abarcar também conhecimentos sobre o campo do currículo, ensino e sobre o desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo.

Necessita-se, portanto, construir uma relação tal entre formação e trabalho que implique na práxis dos professores e professoras, passando pelas condições de trabalho, pela defesa de uma formação inicial e continuada que dêem condições intelectuais para a realização de um trabalho educativo cada vez mais autônomo. Observamos que um

dos problemas mais difíceis de ser enfrentado talvez seja, justamente, o desafio de propiciar uma formação que amplie a consciência dos professores. Em nosso trabalho de análise das entrevistas, vimos que é candente a necessidade de que o professor de educação física compreenda a importância da relação teoria e prática. Acreditamos que essa compreensão passa, necessariamente, pela apropriação de uma concepção de formação e desenvolvimento humano, pelo domínio dos conhecimentos específicos da área e pelo domínio de conhecimentos pedagógico-didáticos.

Acreditamos que, mesmo diante das atuais condições de precarização e intensificação do trabalho docente, devemos tentar construir novas possibilidades e condições para o trabalho com o currículo e o ensino para além do relativismo. Iniciar uma luta, desde o cotidiano da sala de aula até os cursos de formação inicial e continuada, insistir na formação de grupos de estudos e na realização de pesquisas em parceria com as instituições de formação.

A pesquisa que realizamos sobre o currículo e o ensino de educação física na rede estadual de Goiás, leva-nos a considerar que se faz urgente uma “guerra de posição” frente à determinadas concepções e práticas curriculares e de ensino que, na aparência, são consideradas críticas e progressistas, mas que, na essência, desvalorizam o conhecimento dos professores e levam a uma formação frágil; esta, possivelmente, levará o estudante a reproduzir princípios que levam à desumanização. Chegamos nestas considerações finais com a consciência de que, para ser um bom professor, inclusive de educação física, precisamos ter muito conhecimento e não a negação da razão e da teoria e a exaltação do pragmatismo.

A maioria dos professores e professoras que foram sujeitos desta pesquisa confirmam a concepção pragmática de formação que perpassa por todos os cursos de licenciatura, de que os cursos têm muita teoria e pouca prática. No entanto, o que nossa pesquisa revela é que há pouca teoria nos cursos, pois os professores não estão conseguindo compreender a realidade em que realizam seu trabalho e, se não a compreendem, não conseguem transformá-la.

O currículo deve continuar a ser uma temática de preocupação entre nós, professores e pesquisadores. Isso se dá, principalmente, em razão das contínuas reestruturações do sistema do capital, das transformações de seus mecanismos ideológicos, da criação de novos elementos de violência subliminar e da forte tendência

hegemônica das aparentes perspectivas críticas, nas proposições sobre currículo e ensino, pautadas, principalmente, pela corrente culturalista da pós-modernidade.

Todavia, observamos, durante o processo investigativo, que, mesmo nesta realidade marcada pelos elementos e mecanismos ideológicos e de violência subliminar que envolvem o currículo e o ensino, ainda se fazem presentes a esperança e a resistência de muitos professores e professoras. Vimos, concretamente, que o otimismo da vontade ainda supera o pessimismo da razão e, com base nas contradições da realidade concreta, podemos, a cada dia, continuar a travar a luta coletiva.

O ensino escolar é, hoje, um dos elementos ontológicos essenciais no processo de formação humana. É por meio do ensino que se efetiva o currículo e cada indivíduo pode se apropriar da cultura humana elaborada historicamente. Logo, o professor e a professora de educação física, na efetivação do seu trabalho educativo escolar, necessitam de apropriar-se de conhecimentos científicos e filosóficos sobre o ato de ensinar. Abrem-se, a partir desta pesquisa, várias possibilidades de investigação sobre o ensino nos diversos componentes curriculares, inclusive na educação física, uma nova problemática, um novo desafio, mas que, ao mesmo tempo, poderá gerar novas possibilidades para a educação escolar, na permanente e árdua construção da democratização da sociedade para além do capital.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Gilberto Luiz. O liberalismo e a produção da escola pública moderna. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores associados, 2007.
- ALVES, Giovanni. A disputa pelo intangível: estratégias gerenciais do capital na era da globalização. In: ANTUNES, Ricardo (Org). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo, SP: Boitempo, 2014.
- ASSIS, Lúcia Maria. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, João Ferreira, OLIVEIRA, Dalila Andrade, VIEIRA, Livia Fraga (Orgs). *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- APLLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, RJ. Zahar, 2012.
- CASTELLANI, Lino Filho. *Política educação e Educação física*. Campinas, SP: Autores associados, 2002.
- CHAVES, Eduardo. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP: Autores associados, 2007.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *O estruturalismo e a miséria da razão*. 2.ed. São Paulo: expressão popular, 2010.
- DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo; LIMONTA, Sandra Valéria. Ontologia, Ideologia, Currículo e Violência Subliminar: Relações e Contradições no Processo de (De)formação humana. In: SCAREL, Estelamaris Brant Scarel, LIMONTA, Sandra Valéria e ARAÚJO, Simeí. *Educação, sociedade, subjetividade e violência*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2015.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxista. In: DELLA FONTE, Sandra Soares;

DUARTE, Newton. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica*. Autores associados, 2010.

_____. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, Newton; MARTINS Lígia Márcia (Orgs). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativos necessários*. Editora UNESP, 2010.

_____. *Vigotski e o "aprender e aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana*. 4º Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2006.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo, SP: Ed. Escala, 2009.

GOIÁS. Referências Teórico-metodológicas para a elaboração de sequências didáticas do ensino de educação física. In: Reorientação Curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas – convite a ação: educação física 6.4. Goiânia, 2009.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em debate: direito à educação - desafio da qualidade. Goiânia, 2009a.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate – Goiás: sequências didáticas – convite à ação: educação física 6.4. Goiânia, 2009b.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo em debate: Matrizes Curriculares. Goiânia, 2009c.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Currículo e práticas culturais – as áreas de conhecimento. Goiânia, 2009d.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Relatos de práticas. Goiânia, 2009e.

_____. Secretaria de Educação. Reorientação curricular do 6º ao 9º ano: Sequências didáticas – convite a ação: anos iniciais do ensino fundamental. Goiânia, 2009f.

_____. Secretaria de Educação. Currículo referência da Educação Básica do Estado de Goiás. 2011.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia história-crítica*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia, GO. Kelps, 2013.

_____. As relações dentro-fora na escola ou as interfaces entre prática socioculturais e ensino. In: ALVES, Nilda, LIBÂNEO, José Carlos. *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Didática e prática histórico-social: Uma introdução aos fundamentos do trabalho docente. In: *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, SP: Loyola, 2011.

_____. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudanças. Diferentes olhares para a didática*. Goiânia: PUC GO, 2011a.

_____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2010.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1983a.

LOMBARDI, José Claudinei. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Alínea. 2011.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização brasileira, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. São Paulo. Editora Boitempo, 2010.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 1. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 2. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*.2 Campinas,SP: Alínea, 2010.

MASCARENHAS, Angela Cristina. Belém. Violência Subliminar e Ideologia na Sociedade Capitalista. In: SCAREL, Estelamaris Brant Scarel, LIMONTA, Sandra Valéria e ARAÚJO, Simeí. *Educação, sociedade, subjetividade e violência*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2015.

_____. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002.

MARINHO, Vitor. *Consenso e conflito: educação física brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

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

MARX, Karl. *O capital. Crítica da economia política*. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

_____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 3 Ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2013a.

_____. *Crítica do Programa de Gotha*. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

_____. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo,SP: Ed. Boitempo, 2011.

_____. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo, SP: Boitempo, 2011a.

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

_____. *Trabalho assalariado e capital; Salário, preço e lucro*. 2 Ed. São Paulo, SP: Expressão popular, 2010a

_____. *A miséria da filosofia: resposta à filosofia da miséria do Sr. Proudhon*. 1 Ed. São Paulo, SP: Expressão popular, 2009.

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 Ed. São Paulo, SP. Expressão popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo, SP. Ed. Boitempo, 2010.

_____. *A sagrada família, ou, a Crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, Rosângela Aparecida. A necessidade histórica da educação física na escola: a emancipação como finalidade. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo, SP: Boitempo, 2008a.

_____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2012.

ORTIGARA, Vidalcir. Ausência sentida nos estudos em educação física: a determinação ontológica do ser social. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro; SOARES JUNIOR, Néri Emilio. *Reflexões sobre o processo de reorientação curricular da educação física do Estado de Goiás entre 2004 e 2010*. Pensar a Prática, Goiânia, v. 17, n. 1, p.200-213, jan./mar, 2014

SAVIANI, Demerval. *Marxismo, Educação e Pedagogia/Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético*. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. Ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012a.

_____. *Escola e democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva Histórico-Ontológico. In: SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton (Orgs). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Efraim Maciel. A pedagogia Histórico-Crítica no cenário da Educação Física Brasileira. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação Strictu- Sensu em Educação Física – Faculdade de Educação Física da Universidade Brasília, 2013.

SILVA, Simone Tourinho. A formação humana no jovem Marx: contribuições para a educação física escolar. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação Strictu-Sensu em Educação Física – Faculdade de Educação Física da Universidade Brasília, 2014.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação física: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

TAFFAREL, Celi. Do trabalho em geral do trabalho pedagógico: contribuição sobre o trabalho pedagógico da educação física. Revista motrivivência XXII, nº 35 p.18-40, 2010.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA I **(COORDENADORA/COORDENADOR)**

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- I-** Há quanto tempo atua na carreira docente? Há quanto tempo trabalha na rede? Nesta escola? Este tempo fez diferença na sua atuação como coordenadora? Por quê?
- II-** Trabalha em outra(s) escola(s) e redes? Se sim, percebe algumas diferenças nas propostas pedagógicas, curriculares entre as instituições e redes de ensino?
- III-** Quantas horas, em média, você trabalha por semana, considerando todas as suas atividades? Dentre as suas atividades, tem algum tempo dedicado as questões que envolvem o currículo escolar?
- IV-** Como se tornou coordenadora/coordenador? Em síntese, como podemos definir as funções e objetivos da coordenadora/coordenador?

TRABALHO NA ESCOLA/CURRÍCULO ESCOLAR

- I-** O que seria um professor ideal? (Para você, professores, alunos e rede).
- II-** Quais são os principais problemas e desafios vivenciados em seu trabalho? Especificamente, quais os problemas e desafios dos professores em relação ao trabalho com o currículo escolar?
- III-** Se você participasse da reorientação do currículo da rede, você iria propor algumas mudanças? Quais?
- IV-** Na sua opinião, qual a importância do currículo para o desenvolvimento do trabalho educativo (trabalho docente, ensino)? Quais as considerações sobre a função do currículo escolar e do currículo de educação física?

6. Comentários, opiniões ou perguntas sobre o tema da pesquisa e das questões que foram e não foram abordadas aqui e que você considera importantes.

Muito obrigado por sua colaboração! Lembramos que sua participação tem total anonimato e sigilo garantidos.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA II
(PROFESSOR E PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA)

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

I-Unidade

escolar: _____

II- Sexo: () Feminino () Masculino

III- Idade: () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60

() 61 anos ou mais

IV- Qual a escolaridade dos pais?

V- Qual a sua formação? Pretende realizar novas formações? Se sim, Quais?

2. ATUAÇÃO PROFISSIONAL (PROFESSORA/PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA):

I- Há quanto tempo atua na carreira docente? Há quanto tempo trabalha na rede? Nesta escola? Este tempo faz diferenças nas suas atuações como professor(a)? Como?

II- Trabalha em outra(s) escola(s) ou redes? Se sim, percebe algumas diferenças nas propostas entre as instituições e redes? Existem diferenças na concepção de educação física e do currículo entre as escolas e as redes?

III- Quantas horas, em média, você trabalha por semana, considerando as atividades para além da sala de aula dentro e fora da escola? Exerce outra atividade/profissão/função fora da área educacional? Algumas dessas horas de trabalho envolvem a questão do currículo escolar?

IV- Por que escolheu a profissão de professor? E quais as motivações para a escolha da educação física?

V- Se pudesse teria outra profissão? Por quê? Quais as motivações atuais para o desenvolvimento do seu trabalho?

3. FORMAÇÃO:

I- Você achou suficiente a sua formação inicial para ingressar na carreira docente? O que poderia ter sido melhor e quais pontos você percebeu que foram primordiais para seu trabalho?

II- Em sua opinião, quais conhecimentos para a formação de professores você iria propor para um bom trabalho nas escolas?

III- Quais foram os conhecimentos de sua formação que mais o influenciaram na organização atual do seu trabalho nas escolas?

IV- Durante a sua formação teve contato com as discussões do campo do currículo e do currículo de educação física? Achou satisfatório?

V- Você percebeu mudanças nas propostas curriculares das redes desde a sua formação até os dias atuais? Se sim, você se lembra quais foram?

4. TRABALHO NA ESCOLA:

I- Quais são as atividades que você realiza na escola? (O que ensina e outras atividades que realiza). Quais seus principais propósitos/objetivos?

II- Quais são os principais problemas e desafios vivenciados em seu trabalho na rede? E nesta escola? Em sua opinião, o que é necessário para enfrentá-los?

III- Em sua opinião, o que é um trabalho educativo (ensino ou trabalho docente) ideal? O que os alunos esperam de um professor?

IV- Qual(is) a(s) função(ões) e objetivo(s) da educação escolar? (pra rede, você, professores e alunos)

V- O currículo proposto pela rede influência na organização do seu trabalho? Por quê?

VI- Como você planeja suas aulas?

5. CAMPO DO CURRÍCULO:

I- Qual o papel da educação física escolar?(pra você, rede, professores e alunos)

II- Você conhece a proposta de reorientação (ressignificação) curricular e o currículo de educação física da rede estadual? Como julga? Quais as suas considerações? Recorre às orientações curriculares para planejar?

III- Se você participasse da reorientação do currículo de educação física, você iria propor alguma mudança? Quais?

IV- Em sua opinião, quais os principais conhecimentos e conteúdos necessários para a construção de um currículo ideal de educação física? Por quê?

V- Qual a importância do currículo para o desenvolvimento do trabalho educativo? A proposta curricular da rede influencia em seu trabalho?

6. Você tem alguns comentários, opiniões ou perguntas sobre questões e a temática em geral que foram e não foram abordadas aqui e que você considera importantes.

Muito obrigado por sua colaboração! Lembramos que sua participação tem total anonimato e sigilo garantidos.