

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
CURSO DE PEDAGOGIA**

Aldo da Silva Flores

**FORMAÇÃO HUMANA, ONTOLOGIA CRÍTICA, TEORIA DO
DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ALTERNATIVA NA
BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL**

Florianópolis – SC

Novembro 2017

Aldo da Silva Flores

**FORMAÇÃO HUMANA, ONTOLOGIA CRÍTICA, TEORIA DO
DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ALTERNATIVA NA
BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dr^a. Patrícia Laura Torriglia.

Florianópolis – SC

Novembro 2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Flores, Aldo da Silva
Formação humana, ontologia crítica, teoria do
desenvolvimento histórico-cultural : uma alternativa na
busca da emancipação social / Aldo da Silva Flores ;
orientador, Patricia Laura Torriglia, 2017.
67 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Formação humana. 3. Ontologia crítica.
4. teoria do desenvolvimento. I. Torriglia, Patricia
Laura. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Graduação em Pedagogia. III. Título.

Aldo da Silva Flores

**FORMAÇÃO HUMANA, ONTOLOGIA CRÍTICA, TEORIA DO
DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-CULTURAL: UMA ALTERNATIVA NA
BUSCA DA EMANCIPAÇÃO SOCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado como requisito necessário para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. A apresentação será do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no Centro de Ciências da Educação – CED. Qualquer citação atenderá as normas científicas.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Dr^a. Patrícia Laura Torriglia

Universidade Federal de Santa Catarina

Membros: _____

Dr^a. Astrid Baecker Avila

Universidade Federal de Santa Catarina

Dr^a. Giandréa Reuss Strenzel

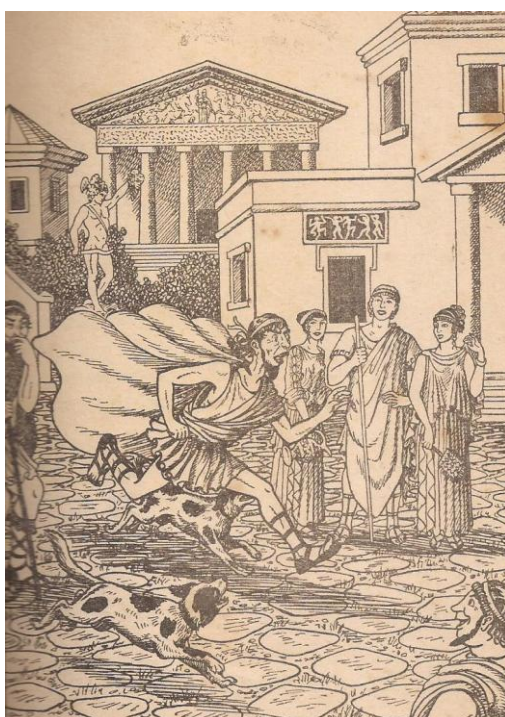
Universidade Federal de Santa Catarina

Dr^a. Jocemara Triches

Universidade Federal de Santa Catarina

DEDICATÓRIA

Dedico por meio dessa fábula, da qual utilizamos para tanto um olhar de forma crítica, a todas e todos profissionais da educação que contribuíram e contribuem, não somente com essa correria para cumprir a demanda do conhecimento heterogêneo produzido pela humanidade [ver figura em analogia com a fábula], mas, com a formação ontológica do outro que proporciona o entendimento, levando em conta a sua própria formação ontológica, no sentido de uma verdadeira e consistente formação humana, como também de professores .



Fonte: Nina (1956).

O ADIVINHO

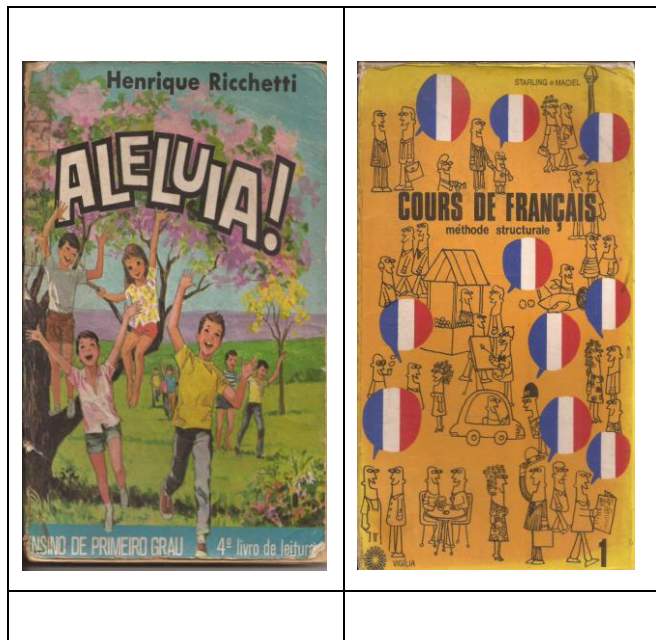
Em plena praça pública, exercia um adivinho a sua profissão. Subitamente, dele se acercou um indivíduo que lhe afirmou estarem as portas de sua casa, escancaradas, e haverem os ladrões levado quase tudo o que nela havia. O adivinho levantou-se imediatamente e, pálido, correu para verificar o que sucedera. Um dos presentes, ao vê-lo correr tão precipitadamente, não pôde deixar de lhe dizer:

- Ouve, meu amigo. Tu, que te gabas de saber o que sucederá aos outros, porque não adivinhas o que a ti próprio sucede?

Não queiras dirigir a vida alheia, quando não sabes dirigir a tua própria. (NINA, 1956, p. 23).

AGRADECIMENTOS

Quando mostramos ser gratos, isso se torna ontológico, na medida que é um reconhecimento na forma de gratidão a outro ser humano ou a outros seres humanos que contribuíram para a formação de um ser em construção, então, agradeço ao meus pais Carlos Alberto da Silva Flores e Luci Galdina Flores, que sempre estão e estarão no meu pensamento, pela educação e na condução na busca de conhecimentos produzidos pela humanidade, que não é a única finalidade por meio da escola, já que as finalidades da educação sempre também estiveram atrelados a emancipação em função do poder hegemônico constituído, então a compreensão consciente dos aspectos sócio-cultural, cultura básica e conteúdos ideológicos tornam-se primordiais para o entendimentos das reais finalidades da educação, e que apesar das grandes dificuldades econômicas e financeiras familiares do período vivido, nunca deixaram de adquirir todos os livros indicados por professoras e professores formadores, e como exemplo do esforço empregado com o suas forças de trabalho para entregar boa parte aos filhos, apresento alguns desses livros como forma de reconhecimento.





Agradeço com imenso respeito e saudade aos meus sogros Climácio Vieira e Maria da Silveira Vieira [in memória], que de uma forma ou de outra, demonstraram com a sua simplicidade vivida a verdadeira realidade materialista, quando da suas atividades na agropecuária familiar.

Aproveito essa oportunidade para agradecer a todas e todos os professores que ao longo da minha trajetória escolar, apesar das dificuldades enfrentadas, tendo em vista as condições políticas referentes ao regime autoritário não democrático, na forma que foi possível possibilitaram um encaminhamento na tentativa de construção!?

Agradeço em especial a professora Dr^a Patrícia Laura Torriglia por ter aceito o projeto e ter conduzido esse trabalho na direção da uma visão ontológica e ontológica crítica, fruto da sua reconhecida pesquisa acadêmica, oriunda de uma escola materialista, da qual disponibilizou sem restrição de entrega e enorme generosidade formativa no sentido de oferecer sua formação para outra formação.

Agradeço muito a todas as professoras e professores do curso Pedagogia com habilitação em Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que contribuíram e conduziram suas docências a uma formação nesse interregno de tempo.

Agradeço também a todas as professoras e professores de outros cursos, como: psicologia, filosofia, sociologia, história, geografia, educação física, matemática, que contribuíram na constituição da formação dos discentes no curso de Pedagogia.

Agradeço a disponibilidade para estágios obrigatórios ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC, Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, a Instituição de Educação Infantil Creche Fermínio Francisco Vieira da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Escola Básica Municipal Professor Anísio Teixeira, sem a qual não teríamos a oportunidade de vivências anteriores para uma regência posterior, tendo como consequência uma formação de qualidade para os formandos e futuros profissionais da educação.

Agradeço a banca examinadora nas pessoas da Dr^a Astrid Baecker Avila da Universidade Federal de Santa Catarina, Dr^a Giandréa Reuss Strenzel da Universidade Federal de Santa Catarina e Dr^a Jocemara Triches da Universidade Federal de Santa Catarina, que despenderam seu tempo de leitura e estudo para tecer juízo de valor e assim contribuir com a suas formações para a melhoria desse trabalho acadêmico.

Agradeço a UFSC pelos serviços prestados a sociedade na forma do Parecer de Criação nº 47672 de 19/01/1960, documento de criação nº 445 de 05/02/1975, curso reconhecido pelo Decreto Federal nº 336 de 04/08/1983, publicado no Diário Oficial da União em 08/08/1983 e renovação de reconhecimento do curso pela Portaria nº 685/MEC de 09/06/2010, publicado no Diário Oficial da União em 10/06/2010.

Agradeço a todas e todos os funcionários da secretária da pedagogia pelos serviços prestados de forma profissional dentro das suas atribuições legais a este licenciando, como também a todas as pessoas que procuraram e procuram para resolução de casos administrativos.

Agradeço a biblioteca setorial e a biblioteca central da UFSC, como também a biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) por meio do juramento estabelecido na Resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) nº 006/66 “Prometo tudo fazer para preservar o cunho liberal e humanista da profissão de bibliotecário, fundamentado na liberdade de investigação científica e na dignidade da pessoa humana.”

Agradeço a todas e a todos os meus colegas de turma, seja sem A ou com A, por oportunizar interação como também a falta dela, possibilitando assim um olhar crítico necessário a uma formação em direção ao ser.

Agradeço a todas e a todos os funcionários das empresas terceirizadas, que são muito necessárias as atividades meio na educação, sem o qual ficaria prejudicada, tamanha a importância da sua contribuição.

Agradeço a minha esposa Zilda Maria Flores que após de mais de trinta anos de casamento de fato e de direito, ainda mantém nossa união irrevogável e ao nosso filho Stuarde Flores que conduz sua vida tentando ir ao encontro de uma realidade luminosa apesar das adversidades.

Agradeço derradeiramente todas as pessoas que, de uma forma direta ou indireta contribuíram para que este trabalho de conclusão de curso se tornasse uma realidade que poderá servir como fonte secundária para futuras pesquisas.

O cientista e a criança.

Um cientista vivia preocupado com os problemas do mundo e estava resolvido a encontrar meios para solucioná-los. Passava dias em seu laboratório em busca de respostas para as suas dúvidas. Certo dia, seu filho de sete anos invadiu seu santuário, decidido a ajudá-lo a trabalhar. O cientista, nervoso com a interrupção, sugeriu que seu filho fosse brincar em outro lugar. Sendo impossível demovê-lo, o pai procurou algo que pudesse oferecer ao filho para distrair sua atenção. De repente, deparou-se com o mapa do mundo. Era o que procurava! Com o auxílio da tesoura, recortou o mapa em muitos pedaços e, junto com um rolo de fita adesiva, entregou tudo ao seu filho dizendo:

- Você gosta de quebra cabeça? Vou lhe dar o mundo para consertar. Aqui está o mundo todo quebrado. Veja se consegue consertá-lo direitinho! Faça tudo sozinho. Calculou que a criança levaria dias para recompor o mapa. Meia hora depois, ouviu o filho chamando-o calmamente:

- Pai, pai. Já fiz tudo. Consegui terminar todinho!

A princípio o pai não deu crédito às palavras do filho. Seria impossível na sua idade ter conseguido recompor um mapa que jamais havia visto. Relutante, o cientista levantou os olhos de suas anotações, certo de que veria apenas um atrapalho de uma criança. Para a sua surpresa, o mapa estava completo. Todos os pedaços haviam sido colocados nos devidos lugares. Como seria possível? Como o menino foi capaz? E perguntou:

- Você não sabia como era o mundo, meu filho, como conseguiu? [...]

(GROH, 1999).

FLORES, Aldo da Silva, Formação humana, ontologia crítica, teoria do desenvolvimento histórico-cultural: uma alternativa na busca da emancipação social. Florianópolis, 2017, 66f Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Patrícia Laura Torriglia, Dr^a.

Defesa: 20/11/2017.

RESUMO

O presente trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo conhecer e compreender alguns aspectos da formação humana a partir da dimensão ontológica crítica e algumas relações com a teoria do desenvolvimento. Para tal fim, apresenta uma contextualização filosófica breve, levando em consideração algumas limitações de entendimento existentes, sobre o onto(ser) no que se refere a sua substância, oriunda da união do substrato e essência, como também um ser em ato e potência, para posteriormente entrar nas questões da ontologia e ontologia crítica fundamentadas por Gyorgy Lukács. Com essa base interessa compreender alguns aspectos da formação humana nas bases de uma ontologia crítica, procurando entender as diferentes concepções de conhecimento produzido pela humanidade, mostrando uma inversão na perspectiva de formação humana que visa a emancipação, provocando assim uma inversão também na formação de professores. Neste estudo, realizamos algumas aproximações, tentando assinalar alguns aspectos com base na filosofia materialista histórico-cultural/dialético, com a teoria marxiana, a partir de alguns pensamentos do autor Húngaro G. Lukács, e da teoria Histórico cultural, em especial os aportes de Vigotsky, Luria e Leontiev, vislumbrando uma formação real e crítica e, portanto, posicionamentos críticos indispensáveis para a internalização por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir das esferas políticas, econômicas e culturais, entre outras. Destacamos a ideia de uma formação de professores que favoreça ensino e aprendizagens que orientem a emancipação e uma transformação educativa que propicie o desenvolvimento em condições de igualdade da humanidade.

Palavras-chave: Formação humana. Ontologia crítica. Teoria do desenvolvimento.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – ONTO(SER)

FIGURA 2 – FORMAÇÃO HUMANA

FIGURA 3 – TEORIA DO DESENVOLVIMENTO

FIGURA 4 – FORMAÇÃO CRÍTICA

FIGURA 5 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

CED – Centro de Ciências da Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil

CA – Colégio de Aplicação

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

CFB – Conselho Federal de Biblioteconomia

CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil

LDBEN/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Percursos da pesquisa.....	17
2 CONTEXTUALIZAÇÃO FILOSÓFICA DO ONTO (SER)	20
2.1 O onto(ser) e suas categorias.....	20
3 ONTOLOGIA CRÍTICA A PARTIR DE GYORGY LUKÁCS	24
3.1 Ontologia a partir de Gyorgy Lukács.....	25
3.2 Ontologia crítica: política, econômica e social.....	26
4 FORMAÇÃO HUMANA ANALOGA A ONTOLOGIA CRÍTICA	28
4.1 Formação humana ontológica.....	28
4.2 Formação humana e conhecimento.....	32
5 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E TEORIA DO DESENVOLVIMENTO	42
5.1 Formação de professores em bases ontológicas.....	42
5.2 Formação humana e Formação de Professores.....	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

O assunto ontológico nada mais é que um estudo a partir do ser, inquestionavelmente sobre o ser, mas, direcionado a um entendimento real, na ordem, com o seu substrato na condição material, essência em forma de consciência, ato de existência e potência de transformação, que se distancia na sua nuance em relação ao ter, por se tratar de formação humana e especificamente em uma dimensão ontologia crítica como possibilidade pedagógica articulada com a teoria do desenvolvimento.

O interesse do presente texto foi a partir de uma aula expositiva no ensino fundamental, e que sempre ao longo da vida acadêmica ficou como um despertar interrogativo, diante de um caminho que nós conhecemos que é distinto do melhor caminho em relação a visão de mundo, cujo o tema era entre o ser o ter, do qual o docente fez ver a importância do *ser* em relação ao *ter*, como também por uma trajetória contraditória educacional que sempre esteve interessado para entender as questões subjetivas em relação aos conhecimentos científicos, na busca de conhecimentos produzidos pela humanidade, e que tendo em vista o sistema capitalista de produção, muitas vezes não prioriza as condições para melhor compreender a realidade objetiva. Além do que, após a defesa de uma dissertação de mestrado¹, verificamos a necessidade e a importância eminente de uma base pedagógica sólida, consistente para um possível estudo dentro de uma linha de pesquisa, tendo em vista futura possibilidade de um doutoramento.

O que nos faz refletir diretamente sobre a questão de estar professor(a) e ser professor(a). Estar professor(a) é simplesmente estar praticando a docência sem compromisso, sem comprometimento, por circunstâncias de atribuições em função de profissões regulamentadas, cumprindo só e somente sua obrigação de ensino exclusivamente. Ser professor(a) é também proceder as obrigações de ensino com relação aos conhecimentos produzidos pela humanidade, mas, acima de tudo é estar comprometido com uma formação que procura ir além daquilo que se apresenta como “dado”, e no sentido de oportunizar para os educandos possibilidades de entendimento da vida nos âmbitos: políticos, econômicos, culturais, sociais, que são produzidos historicamente, são conhecimentos que estão no real e na história da humanidade.

¹ FLORES, Aldo da Silva. Modelo Cooperativista para o aprimoramento do ensino, pesquisa e extensão da atividade contábil em universidades brasileiras. Florianópolis: UFSC, 2002. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.

As políticas educacionais reproduziram no Brasil, pós II guerra mundial demandou em relação ao mundo uma maior relação com a produção pela ciência. Uma concepção de ciência, em especial positivista, acompanhou a política específica da época, e era um o eixo educacional principal que conduziu, a maioria das vezes, aos educandos brasileiros, a se formarem em uma concepção positivista, neopositivistas, tecnicista e neotecnicista, limitando assim, outras concepções de conhecimento e outros aspectos importantes do conhecimento da realidade.

As preocupações são bastante evidentes, na medida em que a humanidade ao trilhar esse caminho da apropriação subjetiva do conhecimento por intermédio dos diferentes processos da educação, já que, a educação escolar é uma das atribuições e não somente a única, ainda não conseguiu resolver a questão da formação humana entendida como possibilidade de emancipação e da formação de professores, muito pelo contrário, produz sim uma formação ingênua e acrítica.

Nessa direção, a estrutura do texto que ora apresentamos consta de 4 capítulos. No capítulo 2 e 3, consideramos importante aprofundar alguns aspectos em relação á ontologia, em especial as categorias de substrato, essência, ato e potência na perspectiva de uma gênese em direção a uma ontologia crítica materialista. E é nesse contexto que nos auxiliamos no autor Gyorgy Lukács, em especial, sua compreensão sobre o *ser* social em base materialista, com o intuito de entender, ainda que brevemente, quando o autor escreveu sobre ontologia do ser social.

Posteriormente, no capítulo 4 interessa entender sobre a formação humana a partir de uma concepção ontológica, e a necessária unicidade e separação da dimensão epistemológica, dimensão esta que surge do conhecimento produzido pela humanidade, e que os seres sociais precisam se apropriar para se formar e se constituir sujeitos da história. Dependendo dos diferentes momentos históricos, da concepção de ciência – atrelada aos modos de produção e das outras esferas da totalidade social. – a apropriação dos conhecimentos fica limitado a aparência dos fenômenos.

Nesse sentido, na concepção de formação que defendemos, esse conhecimento não é análogo à um tipo de formação, embora fazem parte de formação, para isso, percebemos a necessidade de uma crítica materialista que proporcione entendimento de uma realidade por meio de processo de conhecimento mais aprofundados e que incorporem outras esferas da realidade. As questões políticas, econômicas, culturais, entre outras, que proporcione compreensões que nos orientem a superação do modo de produção atual e do trabalho

alienado, fazendo, que, possam ir surgindo necessidades humanas e sociais com base em igualdades.

Com base nessa compreensão de formação humana, realizamos, no capítulo 5, uma aproximação de pensar uma formação de professores pensando algumas articulações iniciais com a teoria do desenvolvimento nos seus pressupostos, além da linguagem, a interação, e em especial da teoria histórica cultural que prioriza um desenvolvimento materialista que entende que a aprendizagem é a base para o desenvolvimento humano a partir das relações sociais, tendo a linguagem e o pensamento como fundamentais para o desenvolvimento do ser social, e que permite a utilização de ferramentas a partir de atividades concretas para a transformação da vida. Nesse contexto, é que consideramos que a partir desta concepção materialista a dimensão crítica se torna fundamental.

1.1 Percursos da pesquisa

A partir do exposto, apresentamos os objetivos, como bem explica Luciano (2001, p. 80), que interessa apresentar “[...] de forma sucinta o que se deseja fazer, o que se pretende alcançar.”. Assim, o objetivo geral do presente Trabalho final é o de conhecer e compreender alguns aspectos da formação humana a partir da dimensão ontológica crítica e algumas relações com a teoria do desenvolvimento. Pensando neste objetivo, o percurso do estudo terá como objetivos específicos: 1) Apresentar contextualização filosófica do onto (ser); 2) Conhecer a categoria de ontologia crítica a partir de György Lukács; 3) Estudar a alguns aspectos da ontologia crítica e a formação humana; 4) Compreender a formação de professores na articulação com a teoria do desenvolvimento.

Diante dos objetivos apresentados, tanto o geral como também os específicos, expomos a seguir algumas perguntas eixos que poderão ajudar e orientar o percurso deste estudo.

Para alguns autores, “[...] o problema é elaborado em forma de perguntas. [...] está diretamente relacionado ao objetivo específico [...]” (PARRA FILHO; SANTOS, 2000, p. 63-64), o que Deslandes (2015, p. 39) reforça quando afirmou que “Um problema decorre, portanto, de um aprofundamento do tema. Ele é sempre individualizado e específico”. Para Torriglia (2016) a problematização é um movimento que decorre do percurso da pesquisa, com perguntas e relações iniciais, que, a partir dos avanços nos estudos do tema, abrem outros eixos problematizadores, que vão refinando a compreensão daquilo que se deseja ser

pesquisado. Isto significa que *perguntar* é uma relação constante, que, na medida em que se compreende e se avança nas leituras a problematização pode tornar mais compreensível o tema, instaurando, assim, novas perguntas, refinamentos e desdobramentos não percebidos no início. Retornar ao objeto no início significa, entre outras coisas, enfrentá-lo com novas compreensões e, portanto, novas questões que permitirão os avanços e a conclusão sempre provisória do estudo.

Então, algumas perguntas eixos se colocam como importantes: na atual conjuntura como podemos compreender a formação humana a partir de uma dimensão ontológica crítica em uma articulação com a teoria do desenvolvimento? Que significa, no contexto atual de desvalorização da formação humana, e em especial dos professores, entender a atividade pedagógica e a teoria do desenvolvimento?

A partir desses eixos problemáticos, levantamos alguns pressupostos ou hipóteses² que poderá permitir pensar sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sabemos que se torna necessário encontrar uma forma educacional distinta da atualmente existente, que oportunizem caminhos diferentes desse círculo competitivo capitalista dominante, que não favorece a conscientização do entendimento de mundo, bem explica Mézáros (2005),

Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem [...] modificar, de forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente [...]. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado. (MÉSZÁROS, 2005, p. 52-53).

Sabemos que não é tarefa fácil esse modo de internalização prevalecente, como explica Mézáros (2005), mas ancorados em alguns autores com a base filosófica em um direcionamento no materialismo histórico-dialético [Marx, Lenin, Lukács] e base pedagógica na teoria histórica cultural [Vygotsky, Luria, Leontiev], pensamos que:

Sob a égide da constante contradição capital e trabalho, os elementos essenciais da humanidade estão comprometidos, nesse sentido é que se torna imprescindível recuperar a

² As hipóteses são afirmações provisórias ou uma solução possível a respeito a respeito do problema colocado em estudo (SANTOS, 2004). Entretanto, as hipóteses não constituem os pressupostos de estudo, por que estes já estão confirmados pela literatura, constituindo o acervo de evidências prévias sobre a questão (SEVERINO, 2002). Um estudo pode articular uma ou mais hipóteses. As hipóteses são elaboradas a partir de fontes diversas, tais como observação, resultado de outras pesquisas, teorias ou mesmo intuição (GIL, 1991). A analogia com as soluções dadas a outros casos comparáveis também constitui um mecanismo de elaboração de hipóteses (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999). Cf. Deslandes, S.F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2015.

dimensão ontológica para compreender uma formação humana que priorize possibilidades de emancipação. Uma das teorias que favorece o desenvolvimento das capacidades humanas é a Teoria Histórica Cultural.

Para a verificação da hipótese ou não, ou ainda durante a pesquisa levantar outras hipóteses diante da problemática apresentada, os processos a serem percorridos e as estratégias metodológicas ocorrerão de modo a alcançar tanto o objetivo geral quanto os objetivos específicos propostos nesse TCC. De acordo com Parra Filho; Santos (2001, p. 212, grifo nosso) “O método nada mais é do que o caminho a ser percorrido para atingir o objetivo proposto. Em função da proposta de trabalho ou da área de concentração da pesquisa, [...]”

Nesse TCC especificamente a pesquisa está direcionada a investigação teórico-conceitual com relação aos fenômenos existentes da realidade, que de acordo com Deslandes (2015, p. 16), “As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas.”, e para isso vamos utilizar o tipo de pesquisa bibliográfica, que segundo Fachin (2001, p. 125) “A pesquisa bibliográfica diz respeito ao conjunto de conhecimentos humanos reunidos nas obras.”, obras que em um primeiro momento trarão fundamentação teórica com os livros, revista, apresentação de trabalho em eventos, artigos e tese de doutoramento, todos de fonte secundária e fontes eletrônicas confiáveis da internet que alicerçarão os objetivos desejados, aliado a dois métodos: o método observacional que

[...] é o início de toda pesquisa científica, pois serve de base para qualquer área das ciências. O método observacional fundamenta-se em procedimentos de natureza sensorial, como produto do processo em que se empenha o pesquisador no mundo dos fenômenos empíricos. (FACHIN, 2001, p. 35).

E o método dentro da corrente de pensamento marxista, em uma abordagem teórico-conceitual, que de acordo com Deslandes (2015, p. 24), “[...] considera a historicidade dos processos sociais e dos conceitos, as condições socioeconômicas de produção dos fenômenos e as contradições sociais [...]” A partir destas compreensões, no próximo capítulo, apresentamos, algumas questões sobre o *ser*.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO FILOSÓFICA DO ONTO (SER)

Como escrever sobre ontologia, em uma perspectiva de formação, sem antes de mais nada, entender o que significa esse ser, e mais ainda, como entender o que seja o onto(ser) nas suas categorias, que são substrato e essência que estão contidos na substância e um ser em ato e potência.

Esse ser que iremos discorrer, na visão aristotélica, está em forma de categorias, e na sua essência maior no sentido de consciência, essas categorias tem que estar interligadas em uma situação que possibilite uma crítica em torno de uma ontologia que privilegie as transformações necessária

2.1 O onto(ser) e suas categorias

Historicamente nos deparamos com a expressão *ser* e geralmente em analogia contraditória com o *ter*. Talvez isso seja assim, porque o *ter* conceitualmente é, aparentemente, de “simples” explicação, pois existe um direcionamento histórico com o foco levando em consideração o ataque direto do sistema de produção, que induz a todo custo no sentido de esforço a esse revés, principalmente com relação ao produto com o nome de mercadoria e a sua circulação como valor de troca, desconsiderando, descaracterizando e até apagando o *ser*; e enquanto para conceituar o *ser*, torna-se necessário um exame mais aprofundado, em especial, a partir de uma visão aristotélica, e aí reside, no meu entendimento, a complexidade ontológica de forma necessária a investigação da gênese em si do que seja esse *ser*.

Nesse momento, cabe para isso irmos ao encontro de pensamentos filosóficos, se bem que superficiais em certos momentos, quando trata do *ser* de forma impar em função das suas partes explicando ponto a ponto, o que apresenta um grau de entendimento a alcance aparente e muito aprofundado em outro, no sentido da relação existente entre essas parte, mas, no seu conjunto necessário que trarão uma base, ou melhor, um alicerce de sustentação inicial que não é simples na sua compreensão, sendo, portanto, complexa no seu todo, porque cada categoria complementa a outra, existindo somente a categoria, porém sem a existência do *ser*, na medida que conceituar o *ser* é um dos principais desafios da humanidade, dado a completude em categorias que sem essas não poderemos ter o entendimento do que seja esse onto(ser).

Vamos então, com a devida licença do uso da filosofia proceder algumas reflexões, com a intenção de fazer uma aproximação de entendimento a partir de Aristóteles³, da qual tentaremos com muita cautela e humildemente diante das limitações existentes desse ser licenciando inacabado e ainda em constante e infindo construção, ir ao encontro na tentativa de um esclarecimento superficial se é que podemos escrever assim do onto(ser).

Para Aristóteles (1969, p. 148) na sua força de eloquência e visões histórica e filosófica afirmou que, “E, em verdade a questão que outrora se levantou, que ainda hoje é levantada e sempre o será, que sempre é matéria de dúvida – a saber o que é o ser – [...]”, vamos, então, destacar na mesma linha de pensamento os dois sentidos principais e selecionados previamente para o ser como afirmou Aristóteles (1969, p. 13), “Restam dois sentidos principais de ser – o ser de que as categorias constituem uma classificação, e o ser potencial e atual.”

Podemos observar que existe uma classificação em categorias para dar sentido a esse ser e o ser para se tornar um onto(ser), cabe ressaltar outras duas qualidades, e para isso, tem também que ter uma propensão potencial e atual, tendo em vista essa condição necessária para a sua plenitude indo ao encontro da sua totalidade com possibilidades plenas de transformação.

No ser que se refere as categorias de substrato e essência e constituem uma classificação em substância, Aristóteles pergunta (1969, p. 178),” Que é a substância, ou que espécie de coisa ela é?”. E como resposta reafirmando a inseparabilidade dessas duas categorias que são substrato e essência, pergunta novamente procedendo uma analogia em busca da essência do homem com materiais de uma casa

Aí, então, está presente a essência de uma casa – **substrato é o material e essência os tipos de materiais**. [...] logo, o que procuramos é a causa, isto é, a forma em virtude da qual a matéria é um ser definido – **substrato é a**

³ Aristóteles nasceu em Estagira, colônia grega jônica da Trácia, situada à beira-mar na semi-ilha de Calcídica, no ano 384 antes de Cristo, e morreu em Cálcis, na Eubéia, em 322. Seu pai, Nicômaco, era médico, assim como seus ancestrais. [...]. Por volta dos dezessete anos, ele perdeu os pais. [...]. O esplendor de Atenas atraiu-o a esta cidade.[...] Aristóteles entrou no círculo dos alunos de Platão, e pertenceu a essa escola por vinte anos, até a morte do mestre. Cf. Aristóteles / Émile Boutroux ; tradução Carlos Nougué; revisão técnica, introdução e notas, Olavo de Carvalho. – Rio de Janeiro : Record, 2000, p.31-32.

De uma raiz jônica, a família de Aristóteles estava tradicionalmente ligada à medicina e à casa reinante da Macedônia. Seu pai, Nicômaco, era médico [...]. Estagira, a cidade onde Aristóteles nasceu, em 384 a.C. [...]. Ao ingressar na Academia platônica – que viria a frequentar durante cerca de vinte anos – [...]. [...] Em 347 a.C., morrendo Platão, Aristóteles deixa Atenas [...]. Aí morreu ano a ano de 322 a.C. Cf. Aristóteles, 384-322 A.C. Tópicos ; Dos argumentos sofisticados /Aristóteles ; seleção de textos de José Américo Motta Pessanha ; tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W.A. Pickard. – São Paulo : Nova Cultura, 1987.

matéria do ser e essência o pensamento/consciência que formam a substância. (ARISTÓTELES, 1969, p. 179, grifo nosso).

O ser não é somente substância que está inserido o substrato e a essência, mais sim acrescido de ato e potência que de acordo com Aristóteles (1969, p. 190), “E, visto que o ser não só se divide em substância, [...], mas também há o ser em potência e em ato, [...]”, como podemos observar, o ser é substância mais ato e potência, e também essas duas últimas são distintas

[...], é evidente que potência e ato são duas coisas diferentes; ora, o que faz este sistema é identificar os dois, e o que aqui se procura suprimir é algo de não pequena importância. Fica, pois, assentado que uma coisa pode existir em potência e não em ato, e vice-versa, pode existir realmente sem existir em potência (ARISTÓTELES, 1969, p. 193-194).

Apesar dessa distinção de ato e potência de forma separada no conjunto do ser e sua importância para o ser na sua completude, porém, apesar de separados, no conjunto tornam-se importantíssimo, apesar da não existência de um deles, porém, Aristóteles (1969, p. 199-200), categoricamente afirma “Pela nossa discussão [...] torna-se evidente que o ato é anterior a potência”, para isso, vamos discorrer primeiramente sobre ato e na sequência conforme esclarecimento, potência.

Ato é aquilo que existe como poder para provocar mudanças, é aquilo que tem a força para modificar e para modificar-se, ato é aquilo que existe para que a consequência seja a potência, tem que existir para existir um movimento consciente, então

O ato, pois, é um modo de existir oposto ao que chamamos “potência”; [...] ato é, pois, como o que constrói em relação ao que é capaz de construir, como o desperto relativamente ao que dorme, o que vê com respeito ao que tem os olhos fechados sem ser privado da visão, [...]. (ARISTÓTELES, 1969, p. 196-197).

Já potência, é a própria mudança, é o movimento oriundo do ato que existe e que para Aristóteles (1969, p. 125), entre outros significados esclareceu “[...] a origem do movimento ou da mudança, achando-se ela em outro ser, ou no próprio movido enquanto outro; [...]”, e para esclarecer e reforçar o pensamento de potência, afirmou Aristóteles (1969, p. 197-198), “Por outro lado, é o mesmo ser que ao mesmo tempo viu e está vendo, pensou e está pensando. A esta última espécie de processo, pois, eu chamo ato, e à primeira movimento.”, o processo do ser figura nº 1, como acabamos de ser contemplados, não existe em categoria

isolada, separadamente, e, portanto, não se constitui, tem que estar no seu conjunto, como tivemos a oportunidade de verificar, estando em torno e interligadas na forma de substrato, essência, ato e potência.

FIGURA Nº 1 - ONTO(SER)



Fonte: Realizado pelo autor (2017).

O que nos remete enquanto ato ao pensamento pensado real como forma de crítica e no que se refere a potência de transformação seja ela no próprio ser ou em outro ser em uma crítica para mudança, o que vamos ao encontro de uma ontologia crítica a partir de Gyorgy Lukács.

3 ONTOLOGIA CRÍTICA A PARTIR DE GYORGY LUKÁCS

Antes de adentrarmos na ontologia crítica propriamente dita, vamos discorrer primeiramente sobre a própria ontologia na visão de Gyorgy Lukács (1885-1971)⁴.

É muito interessante o que escreve sobre a ontologia, a partir de um processo de eliminação da expressão aristotélica da substância em relação ao mundo por motivos óbvios, haja vista que, essa discussão ontológica a respeito do ser e sua substância, é discutida largamente e, portanto, perene, porém, a questão gnosiológica oriunda do neokantismo, como também do positivismo, transborda para o capitalismo com as suas necessidades em bases científicas, que aproveitou para desqualificar e até eliminar esse entendimento do homem como substância para que seus objetivos sejam alcançados sem a necessidade desse entendimento, na medida que basta fazer sem a necessidade de pensar, o que para Lukács (1979, p. 78), “Essas tendências parecem se apoiar sobre as novas conquistas do conhecimento, sobretudo as das ciências naturais; e, por, isso, conseguiram uma fácil vitória na polêmica contra as velhas concepções de substância; [...]”, o que gera uma contradição humana em um constante embate em relação ao caminho do mundo capitalista e por isso a necessidade de uma ontologia voltada a pensamentos críticos.

Nesse capítulo, vamos encontrar uma abertura em torno de alguns aspectos da ontologia na visão de Gyorgy Lukács, como também uma ontologia crítica que aponta para uma reflexão das questões: política, econômica e social, com um embasamento com alicerce no materialismo.

⁴ A *Ontologia do ser social* é considerada uma das obras mais proeminentes de Lukács. Foi publicada postumamente em italiano e mais tarde em alemão. Alguns capítulos foram traduzidos e publicados em português. *Per l'ontologia dell'essere sociale*, tradução de Alberto Scarponi, Roma: Riuniti, 1976-1981; *Zur ontologie des gesellschaftlichen sein*, Hermann Luchterhand Verlag GmbH & Co KG, 1984; *Sur l'ontologie de l'être social*, tradução de Jean-Pierre Morbois, Paris, 2010 (não publicado) (CISNE; STEMMER; TORRIGLIA, 2010). A *Ontologia do ser social* está dividida em dois volumes e tem quatro capítulos: *O trabalho, A reprodução, O ideal e a ideologia* e *A alienação*. A editora Boitempo publicou recentemente (2012), em português, *Para uma ontologia do ser social I*, que apresenta a primeira parte da obra, intitulada *A situação atual dos problemas*, composta pelos capítulos: I – *Neopositivismo e existencialismo*, II – *O avanço de Nicolai Hartmann rumo a uma ontologia autêntica*, III – *A falsa e a autêntica ontologia de Hegel*, IV – *Os princípios ontológicos fundamentais em Marx*. É importante destacar que Lukács foi introduzido no Brasil por Carlos Nelson Coutinho, profundo conhecedor de sua obra, que faleceu recentemente (em 20 de setembro de 2012), antes mesmo de ver publicada em português essa obra de Lukács. *Para uma ontologia do ser social II* foi publicada também pela editora Boitempo em 2013, exatamente um ano e um mês após o falecimento de Carlos Nelson Coutinho, um dos mais importantes estudiosos de Lukács no Brasil. (CISNE, 2014).

3.1 Ontologia a partir de Gyorgy Lukács

O estudo do ser, que está agregado na epistemologia da palavra ontologia tem que ser interpretada da forma correta, já que esforços foram direcionados para a eliminação do entendimento do ser como afirmou Lukács (1979, p. 78), “[...] desde o início do século XIX, assistimos na filosofia a todo um movimento dirigido ao sentimento de eliminar a substância da imagem do mundo”, é claro, pois é na substância que está inserido o substrato em forma de matéria, proporcionando a materialidade no próprio homem e a sua essência,

A substância, enquanto princípio ontológico da permanência da mudança, perdeu certamente seu velho sentido de antítese excludente em face do devir, mas obteve também uma validade nova e mais profunda, já que o persistente é entendido como aquilo que continua a se manter, a se explicitar, a se renovar nos complexos reais da realidade, na medida em que a continuidade como forma interna do movimento do complexo transforma a persistência estática e abstrata numa persistência concreta no interior do devir. (LUKÁCS, 1979, p. 78).

Cabe destacar aqui o cuidado no cotidiano material do homem e por conseqüência na sua essência, onde para Lukács (1979, p. 25), “Já na vida cotidiana os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la”, então, a essência tem que ser iluminada por uma transição que deverá ser procedida por meio de uma ontologia crítica permanente e por uma continuidade de forma correta, e

É obvio que, no plano do ser, temos de deduzi-la geneticamente de suas formas de transição. Também essas, porém, só podem receber uma interpretação ontológica correta quando for captado em termos ontológicos corretos [...]. (LUKÁCS, 1979, 17).

Tem que ser continua e permanente, sim, para que essa essência em forma de consciência, não possa ser apagada, mas, iluminada a partir da captação externa dos movimentos corretos na forma da sua interpretação de uma realidade existente.

Já que a essência da ontologia tem que ser iluminada por termos ontológicos corretos, a passagem ontológica tendo em vista o plano do ser tem que ter uma interpretação ontológica correta, e isso só poderá ocorrer em função de uma ontologia crítica.

3.2 Ontologia crítica: política, econômica e social

Para dar início a essa reflexão no que tange a ontologia crítica, vamos discutir uma base ontológica em torno do materialismo em que Marx (*apud*, LUKÁCS, 1979, p. 15), “[...] pôs-se imediatamente de acordo, em princípio, com as ideias de Feuerbach acerca da ontologia da natureza e com a sua atitude anti-religiosa.”, reafirmando de forma definitiva a materialidade agora em uma amplitude mais enfática que não deixa dúvida, como afirmou Marx (*apud*, LUKÁCS, 1979, p. 15), “[...] reconhece uma só ciência, a ciência da história, que engloba tanto a natureza quanto o mundo dos homens.”, o que ao nosso entendimento está de uma forma direta entrelaçada com pensamentos aristotélicos na classificação de substancia em forma de substrato [matéria] para baixo, essência [pensamento] e ato [existe para mudança], potência [movimento de mudança, sinônimo de transformação], e que nesses pressupostos estão agregados uma prioridade econômica, o que bem afirmou

[...] mas já podemos afirmar de modo sintético: a virada materialista na ontologia do ser social, provocada pela descoberta da prioridade ontológica da economia em seu âmbito, pressupõe uma ontologia materialista da natureza. (LUKÁCS, 1979, p. 20).

O que denota uma visão real da realidade existente de forma crítica materialista na medida que, discorda das representações distorcidas de caminho inverso de um pensamento exclusivamente abstrato, assim,

A afirmação filosófica de Marx, portanto, tem aqui a função de crítica ontológica a algumas falsas representações, ou seja, tem por meta despertar a consciência científica no sentido de restaurar no pensamento a realidade autêntica, existente em si. (MARX, *apud* LUKÁCS, 1979, p. 27).

Esse *em si* é o ser dotado de consciência crítica, repleto de exame minucioso, que tem como base a realidade materialista que ainda persiste em não estar na essência desse ser e, portanto, temos que desenvolver essa substancia [substrato e essência] do ser, para que em ato possa potencializar as modificações necessárias, que

Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode existir o ser sem a consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento, algo que é. Mas disso não deriva nenhuma hierarquia de valor entre ser e consciência. Ao contrário, toda investigação ontológica concreta sobre a relação entre ambos mostra que a consciência só se torna

possível num grau relativamente elevado do desenvolvimento da matéria. (LUKÁCS, 1979, p.40-41).

Para o desenvolvimento da substância que contém o substrato em forma de matéria e essência na consciência, existe a necessidade de uma visão ontológica crítica, olhando com essa perspectiva poderemos pedir licença para afirmar que esse é um processo de crise da realidade, o que não é muito fácil, e assim afirmou Lukács (1979, p, 22), “Com isso, naturalmente, não se nega absolutamente a passagem repentina de alguma coisa em outra; ou que certas passagens sejam provocadas por uma crise, por um salto”, e apesar das dificuldades existentes de entendimento consciente, não poderemos jamais deixar de lado a crítica como forma de entendimento de mundo, já que isso proporciona cada vez mais um distanciamento da consciência real de mundo, que de acordo com Lukács (1979, p. 35), “[...] o abandono da crítica da economia política, substituída por uma simples economia entendida como ciência no sentido burguês.”, o que reforça cada vez mais as distorções ontológicas sociais no sentido de desigualdades provocadas por conta do sistema vigente, o que bem lembrou Lukács (1979, p. 24), “A passagem à cientificidade pode tornar consciente e crítica essa inevitável tendência da vida, mas pode também atenuá-la ou mesmo fazê-la desaparecer.”, por isso a vida do onto tem que ser desenvolvida de forma crítica para uma melhor formação humana.

4 FORMAÇÃO HUMANA ANALOGA A ONTOLOGIA CRÍTICA

A formação humana é totalmente distinta do conhecimento produzido pela humanidade nas suas mais variadas formas⁵, a primeira constrói homens e a segunda que está inserida na primeira sem ser negada sua importância é produzida pelos homens, o que por circunstância a formação foi se conduzindo e, portanto, foi ocorrendo uma distorção ao longo da história da humanidade.

Queremos acrescentar a importância do conhecimento produzido pelo homem, mas, esse isoladamente, não se constitui em uma formação humana, temos que compreender que conhecimento é uma produção humana, que direcionada a um ponto teleológico, poderá se transformar em uma falsa formação humana, apesar das finalidades alcançadas ser entendida como tal, a tal ponto de não podermos considerar como uma formação completa.

Não podemos confundir formação humana com conhecimento, mas a formação humana que visa a emancipação e ser integral (aliás nenhuma concepção de formação humana pode existir sem conhecimento) não pode prescindir do conhecimento do mundo social em todos seus aspectos, já que este é inerente ao ser social e as complexificações das relações. O importante é compreender que *tipo* de conhecimento se prioriza na compreensão do real.

4.1 Formação humana ontológica

A formação humana vem sendo pensada ao longo da história, e como marco inicial, poderemos destacar o pensador Sócrates (469-399 a.C.), o pensador Platão (427-347 a.C.) e o pensador Aristóteles (384-332 a.C.). (COTRIM, 2006), esses pensadores históricos culturais da antiguidade, os gregos com sua oratória distinta, iam ao encontro de uma retórica que promove-se uma formação humana de acordo com cada linha de pensamento e suas convicções que ao longo do tempo e até contemporaneamente continuam sendo difundidas e discutidas em forma de pensamentos pedagógicos.

Os gregos tinham no seu vocabulário a expressão *Areté* como sinônimo de formação humana, oriunda da mitologia grega *Areté*, que de acordo com Jaeger (2001, p. 25), “O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *arete*, que remonta aos tempos

⁵ O progresso científico, de forma geral, é produto da atividade humana, para a qual o homem, compreendendo o que o cerca, passa a desenvolvê-lo para novas descobertas. E, por relacionar-se com o mundo de diferentes formas de vida, o homem utiliza-se de diversas formas de conhecimentos, por intermédio dos quais evolui e faz evoluir o meio em que vive, trazendo contribuições para a sociedade. Dentre estes tipos de conhecimentos encontram-se o filosófico, o teológico, o empírico e o científico. Cf. Fachin (2001, p. 5).

mais antigos.” trazia essa denominação não de forma específica e sim de uma forma ampla, integral na sua plenitude, entendendo que formação era para vida nos seus mais diversos significados.

A expressão *Areté* tem vários significados na sua forma literal, como: excelência, virtude, habilidade, superioridade, como uma forma de nobreza (JAEGER, 2001) e de uma forma geral como *Paidéia*⁶ como um conceito de educação integral para formação, e

A educação, para nossos antigos filósofos, foi acima de tudo um exercício para o bem viver em comunidade, uma convivência calcada, sobretudo, na responsabilidade para com os outros e no respeito mútuo, que instaura a harmonia e preserva a dignidade entre os seres. A razão humana, no que tinha de mais sublime, era enfocada no ato de educar. [...] A questão que fica para nós é como estamos lidando com essa herança grega, num mundo em que se convencionou dissociar o sucesso do desenvolvimento do caráter. [...] O ato de educar foi barbarizado, barbarizado pela apatia, pelo politicamente correto e pelas falácias produzidas pela mídia. Nesse sentido é que o ato de educar torna-se um tema vivo, por necessitar de constante reflexão. A reflexão sobre que seres e que sociedade desejamos para nossa geração e para as gerações futuras. Essa era a questão da *paideia* grega, uma vez que, na Grécia Antiga, educava-se para a vida em comunidade, em todas as suas nuances. É preciso indagar se nossas práticas educativas têm ajudado para nos tornarmos seres melhores, posto que o ato de educar pode ser o motor da construção de sujeitos éticos dotados de responsabilidade, solidariedade e de caráter para dar novos rumos à história humana. (DINIZ, 2014, p. 35).

O que fica bem evidenciado na história humana com os a *humanitas*⁷ gregos, no que se refere a formação integral propagada por meio de uma educação não específica e exclusiva, mas, sim ampla do homem em um significado que

Consistindo na formação do homem, a educação clássica visa formar o homem por inteiro: neste ponto acha-se ela em consonância com a pedagogia contemporânea, a qual também insiste na educação ou formação “geral”,

⁶ [...] O séc. IV é a época clássica da história da *Paidéia*, se entendemos por esta o despertar de um ideal consciente de educação e de cultura. Cf. JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 484.

⁷ [...]. A sua descoberta do Homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o “humanismo”, para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. Humanismo vem de *humanitas*. Pelo menos desde o tempo de Varão e de Cícero, esta palavra teve, ao lado da acepção vulgar e primitiva de humanitário, que não nos interessa aqui, um segundo sentido mais nobre e rigoroso. Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira formação humana, com o seu autêntico ser. [...]. Cf. JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 14.

contrariamente ao interesse, demasiado exclusivo, concedido à “instrução”, ao desenvolvimento unilateral das faculdades intelectuais. O homem por inteiro: corpo, alma, sensibilidade e razão, caráter e espírito. **O que poderemos acrescentar como homem, virtuoso, político, econômico, social, literário e moral** (MARROU, 1971, p.342, grifo nosso).

A formação era a preocupação maior tanto dos gregos com a sua Arete na Paidéia, como também dos humanitas, ambos os casos a referencia está na busca de uma forma integral, como sinônimo de homem como inteiro, no sentido do ser humano na sua individualidade ampla como também na coletividade que se encaminha em uma perspectiva de totalidade, portanto,

Uma explicitação na qual o homem não se reproduz numa dimensão determinada, **ou seja, somente a partir do conhecimento**, mas produz sua própria totalidade? Na qual não busca conservar-se como algo que deveio, **conhecimento produzido pela humanidade**, mas se põe no movimento absoluto do devir? É evidente que temos aqui, um desenvolvimento objetivo em sua essência [...]. (LUKÁCS, 1979, p. 86, grifo nosso).

Os humanistas romperam com o Teocentrismo (a ideia de que Deus era o centro de todo o universo e de toda a vida humana) e passou a prevalecer a ideia do Antropocentrismo (o homem no centro do universo e da vida humana). [...] O Humanismo, como visto, foi a base teórica e filosófica do movimento renascentista, influenciando o Renascimento artístico, cultural e científico. (CARVALHO, 2017). Nessa base teórica do humanismo, o conhecimento produzido pelo homem, como afirmou Lins (1967, p. 96), “[...] consistiu o humanismo, essencialmente, no cultivo dos conhecimentos do homem, [...]” e teve como principais características na renascença a confiança em si mesmo, que de acordo com Lins (1967, p. 136-137), “O grito da Renascença é um grito de alegria e prazer recobrando seus direitos a natureza e a razão. Readquire o homem confiança em si mesmo [...], o que

Nesta hora de revivescência geral, um raio de sol enxuga as lágrimas vertidas pela humanidade, em vários séculos de superstições, de terror e de miséria. Um sorriso de bondade paira por um momento no ar. A humanidade parece retomar subitamente posse dos sentidos atrofiados no misticismo enervante e no dogmatismo absoluto da Igreja, e, imergindo na vida com um deleite vitorioso, com uma sensualidade triunfal, a humanidade goza avidamente, abundantemente. (ORTIGÃO, 1880, *apud* LINS, 1967, p. 137).

Como, então, modificar esse homem que se descobriu como centro e pertencente a um universo que existe e é real, como reflexionar esse homem, dá qual mencionado

historicamente por Lukács (1979, p. 91), “Mas o fato de que aquela dissolução fosse uma necessidade histórica é igualmente comprovado pela mudança inteiramente objetiva das formações.”

Vamos pensar nesse direcionamento dado pelo movimento renascentista com base teórica científica e subjetiva em direção ao capitalismo, como está representado acima em forma de reflexão sobre o homem e a busca de uma formação humana, que se perdeu ao longo da história da humanidade, conforme Marrou (1971, p. 346), “É nisto, talvez, que ela mais flagrantemente se opõe à educação do nosso tempo, coagida a formar, primordialmente, especialistas, atendendo aos reclamos [...]”, aqui temos uma concepção de formação humana que levou em consideração uma formação em função dos objetivos muito bem pensados e traçados, o que foi reforçado, o que para Sell (2002, p. 19), “O Iluminismo tratou de acrescentar ao Renascimento o potencial da razão humana que levaria o homem a sua plena maturidade, [...]”, e assim os conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade que contribuíram para as modificações na forma de pensar o mundo, se vislumbrou outras possibilidades de um projeto de formação e de uma concepção de ciência que preponderou. A partir desse momento, vai se dar um corte na linha do tempo e de forma resumida explicar que a ciência é a única forma de se ver o mundo de uma maneira real, como escreveu Sell (2002, p. 43, grifo nosso), “A religião e a filosofia são **apenas** etapas transitórias na evolução do saber humano e serão substituídas pelo avanço do conhecimento científico.”. E para isso existe a necessidade dos métodos científicos e como destaque o método científico a partir da perspectiva do

[...] positivismo, no entanto, significa muito mais do que a afirmação da superioridade da ciência sobre os outros saberes. Ele representa também um modelo de ciência ou, ainda, uma concepção específica de como a ciência deve proceder para explicar a realidade. (SELL, 2002, p. 44).

O que gerou uma distorção frente a outras posições de formação e em relação a visão de mundo, que se tornou limitada, reduzida na sua base ontológica, o que reforça uma sociedade de classe, distinta de uma sociedade que privilegie o ser humano em uma perspectiva ontológica, e, portanto,

Os mais baixos interesses – avidez vulgar, cupidez brutal, sórdida avareza, rapina egoísta da propriedade comum – inauguram a nova sociedade incivilizada, a sociedade de classe; os meios mais despidos (furtos, violência, insídia, traição) minam e levam à ruína a antiga sociedade gentilícia sem classe. [...] enquanto a dissolução do comunismo primitivo,

que leva à escravidão antiga e depois ao feudalismo e ao capitalismo, se apresenta como princípio de progresso econômico-social, [...]. Os exemplos poderiam ser multiplicados; mas podemos nos deter aqui, já que – esperamos – foram ilustrados de modo suficiente os momentos mais importantes dessa conexão real contraditória entre o desenvolvimento objetivo e as formas de valor necessariamente antitéticas que dele resultam. Um maior aprofundamento desse conjunto de questões só poderá ocorrer quando, no curso da análise sobre a historicidade ontológica da sociedade, tivermos de falar sobre a questão, de grande importância para Marx, do desenvolvimento desigual. Tudo o que dissemos até aqui é apenas uma parte dessa problemática global, que tem um significado central para o marxismo. (LUKÁCS, 1979, p. 91-92).

Como Lukács afirma, o desenvolvimento desigual que o processo de modo de produção capitalista vai trazer e colocar é um processo de conhecimento sobre o mundo que vai determinar, no sentido das condições objetivas, uma compreensão de formação humana, porém, totalmente distante e contraditória a um tipo de conhecimento integral e que possa vir a desenvolver as mais altas capacidades intelectuais dos seres sociais. Assim, para Lukács, há uma diferença entre o conhecimento do real e o próprio real, bem explica ele que,

[...] é preciso compreender que o caminho, cognoscitivamente necessário, que vai dos “elementos” (obtidos pela abstração) até o conhecimento da totalidade concreta é tão somente o caminho do conhecimento, e não aquele da própria realidade. (LUKÁCS, 1979, p. 38).

A partir dessa distinção do que seja o conhecimento do real produzido por homens, vamos perceber como é fácil que a ideia de uma formação humana entre em um processo de “declínio” com relação a formação humana que explicitamos acima.

4.2 Formação humana e conhecimento

Temos que entender que o caminho do conhecimento é um complexo processo produzidos pelo homem a partir do reflexo do real e das suas necessidades, e esse processo orienta esse conhecimento que é um processo de abstração procurando capturar a realidade que é heterogênea. Como afirmou Lukács (1979, p. 23), “[...] por vezes, o conhecimento cientificamente correto de alguns complexos é artificialmente acoplado com uma visão de mundo inteiramente heterogênea com relação aquele conhecimento.” Nessa compreensão pode surgir um realismo ingênuo sobre a heterogeneidade do mundo, diferentemente da ideia direcionada para uma totalidade concreta de realidade o que para Lukács (1979, p. 23), “[...]; para superar a ingenuidade, falta “apenas” consciência filosófica do que é de fato realizado na

própria práxis [...]”, e para compreender a práxis de maneira mais aprofundada superando o realismo ingênuo torna-se necessário desenvolver uma consciência com um fundo que tem como base as questões ontológicas. Nesse sentido, que mais adiante veremos como, a teoria histórico Cultural, pode propiciar e apoiar o desenvolvimento das funções psicológica primárias e superiores.

Nessa tentativa de compreender uma formação com base na ontologia, e ao trabalhar a produção de conhecimento em uma compreensão de uma formação humana, Torriglia; Cisne explicam que

A produção de conhecimento e o sentido de conhecer estão balizados a partir de uma compreensão de formação humana que implica em uma oposição aos diferentes recuos já assinalados⁸, recuperar um tipo de teoria que busca aprofundar os nexos e as estruturas do mundo objetivo; um sujeito inteligível e com possibilidade de expandir e ampliar sua personalidade; uma ideia diferente de compreensão da vida cotidiana; uma articulação entre epistemologia e ontologia com prioridade ontológica, entre outros desdobramentos, nos parece premente e fundamental. (TORRIGLIA; CISNE, 2015, p. 08).

É de fundamental importância, na medida que a formação humana favorece um entendimento real, objetivo e compatível com um tipo de conhecimento que defende essa concepção a partir de uma perspectiva materialista de mundo e com isso o conhecimento será construído para as verdadeiras demandas de necessidades humanas, seguindo em direção a uma prioridade ontológica.

Como então galgar essa tão sonhada e propagada formação humana para uma construção de uma sociabilidade diferente, direcionada a uma ontologia que procura desenvolver um pensamento crítico frente a atual formação humana, que propõe um conhecimento periférico, instrumentalista, que deveria ter como base de sustentação pensamentos críticos; em menção a partir de convicções anteriormente alinhavadas Torriglia; Ortigara (2016, p. 52), escreveram que “[...] indagar e capturar, [...], o “espírito do tempo” em todas as dimensões da formação humana, em especial, a partir da filosofia, da arte e da ciência.”, agregando nesse conjunto a concepção científica de conhecimentos produzidos pela

⁸ Cf. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org) *Iluminismo às avessas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. TORRIGLIA, Patrícia Laura. MORAES, Maria Célia Marcondes de Educação *light?* Que palpito infeliz. Indagações sobre as propostas do MEC para a formação de educadores. *Teias*, Revista da Faculdade de Educação/UERJ, ano 1, n. 2, jun/dez, 2000. DUAYER, Mario. Anti-realismo e absolutas crenças relativas. In: *Margem Esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

humanidade, e aí então na construção dessa formação, jamais deixar esse ser de substância a margem de sua história real e que de forma filosófica compreenda seu estar no mundo objetivo materialista.

E que a ciência oriunda da produção do conhecimento, não seja exclusivamente para disfarçar uma realidade existente, esta concepção de formação humana se orienta desde uma visão materialista do mundo. E se contrapõe a qualquer interpretação idealista ou pragmática que retire o sujeito histórico e atividade histórica, o que Lukács (1979, p. 37), lança um alerta no sentido de pensamento crítico a respeito do subjetivismo, quando afirmou, “Esse caminho justo, contudo, se não se tem constantemente presente a dependência real ao ser, pode levar a ilusões idealistas; [...] – contém em si a tendência à autofalsificação.”, o que nos leva a crer do jeito que a humanidade foi direcionada em uma utopia de formação humana. Para uma formação adequada, existe a necessidade de uma real consciência no sentido do discernimento da diferença em relação ao conhecimento.

O conhecimento faz parte de formação humana e a formação humana não pode abrir mão do conhecimento já que como explicamos, não poderia existir a continuidade do ser sem o conhecimento e sua reprodução, qualquer que seja a concepção desse conhecimento e sua finalidade.

Após essa compreensão é que podemos nos adentrar na compreensão de uma ontologia crítica a serviço da essência do que seja formação humana, que a partir de Lukács (1979, p. 23), mencionando os escritos econômicos de Marx, afirmou, “Só após ter assim demarcado com precisão as fronteiras em todas as direções é que se torna possível expor [...] de maneira adequada [...] seu caráter ontológico.”, e temos que levar em consideração uma ontologia crítica que priorize uma construção de vida e que acima de tudo não nos encaminhem enquanto formação humana para a compreensão de um mundo exclusivamente idealista, subjetivista do conhecimento de forma a provocar uma degradação do ser na sua própria história e que ainda é reforçada por outros complexos, como por exemplo o jurídico,

[...] no processo que torna possível agir com eficácia para realizar aquela posição teleológica. Por isso, os meios e as mediações mais variados da vida social devem ser organizados de tal modo que possam elaborar em si essa completicidade, que também no âmbito do direito leva a uma homogeneização formal. (LUKÁCS, 1979, p. 132).

Como também tivemos e temos a oportunidade de comprovar essa ligação apesar de alguns esforços, quando das observações em atendimento as demandas educacionais de

formação durante essa graduação, o que nos alerta Moraes (2009, p. 317, *apud*, TORRIGLIA; ORTIGARA, 2016, p. 58), “[...] incompatível com uma sociabilidade genuinamente humana.”, o que também não observamos nas práxis pedagógicas e que muitas vezes, para não dizer quase sempre, atende e tem que atender em função da legislação que cumprir e fazer cumprir, que de acordo com Lukács (1979, p. 132), “[...] no direito, como coerência e implicabilidade jurídica imanente na relação com a finalidade político-social da legislação.” o que nessa seção, não tem a pretensão de proceder nenhum estudo documental, muito menos analisar os documentos, pois é inquestionável a evolução e amplitude de direitos em função das discussões que teve como base as conquistas sociais, mas sim, apresentar, a modo de exemplo, pequenas partes desses documentos que poderão evidenciar que a legislação está em prol de um objetivo em direção a uma homogeneização formal, o que cabe aqui é alertar para as questões que irão refletir no ser na sua forma individual, como também coletiva, na medida que,

Já por isso existe, em tal posição teleológica, uma fratura ideal, que se costuma indicar como dualismo entre gênese do direito e sistema jurídico, com a consequência de que a gênese do direito não tem caráter jurídico. Essa fratura é tão drástica que Kelsen, um importante expoente do formalismo jurídico, chegou mesmo a definir certa feita o ato legislativo como um “mistério”. A isso se deve aduzir que tal posição teleológica da gênese do direito é necessariamente resultado de uma luta entre forças sociais heterogêneas (as classes), não importando aqui saber se se trata de um conflito levado às últimas consequências ou de um compromisso entre as classes. (LUKÁCS, 1979, p. 132-133).

É importante sim, pontuar essa questão, então, alertar para essa questão da legislação da qual Jaeger (2001, p. 1297), escreveu que “[...] e o problema da estruturação desta educação suprema, que na República era o verdadeiro pólo da atenção do autor e ocupava o maior espaço, cede nas Leis o posto ao problema da formação de uma vasta camada de homens, [...]”, que influência nas questões ontológicas, na medida que a lei como força social homogênea que tenta conduzir para um objetivo, ou melhor finalidade, pode ser contraditória na medida que teleologicamente poderá encaminhar de forma não satisfatória para as forças sociais menos desfavorecidas, já que para Lukács (1979, p. 134), “Por isso, quando são estudados e esclarecidos adequadamente, têm de vir à tona a legalidade, a necessidade de cada um desses desvios; só que sua análise deve abordar os fatos e as relações ontológicas reais.”, o que merece uma atenção dado o direcionamento capitalista que não prioriza o ontológico,

muito pelo contrário elimina o ontológico apagando os vestígios da substância, pois a não análise poderá deixar no mínimo como sempre esteve e sem possibilidade de mudanças⁹.

Para tanto, apresentamos alguns excertos de documentos na tentativa de compreender alguns aspectos da legislação atual.

O que podemos verificar de início na escrita na Carta Magna dos brasileiros, no seu artigo 205, Seção I, Capítulo III, que já provocou comprovadamente por meio de pesquisas qualitativas etnográficas, que ao longo da história da educação brasileira não alcançou o “êxito” educacional entre outras mazelas, como: falta de qualidade, êxodo parcial e até mesmo êxodo total educacional e algumas contradições,

Capítulo III
DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO
Seção I
Da Educação

Art. 205. A educação, [...], será promovida e incentivada [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988, p. 137).

Desenvolvimento da pessoa e qualificação para o trabalho que se encaminham para um relativismo ontológico e para o relativismo empírico, na medida que a educação não está qualificando e muito menos formando, o que Lukács (1979, p. 18) reafirma, “De qualquer modo, o essencial, desse ponto de vista metodológico, continua a ser a exata separação entre a realidade existente em-si como processo e os modos do seu conhecimento.”, o que provoca um descaminho em direção a uma desvalorização dos processos de conhecimento mais amplos e elaborados por meio de uma política educacional com base legal degradante do ser, em atendimento as demandas de produção por meio de um tipo de conhecimento meramente atrelado a prática que de acordo com Moraes (2009, p. 317, *apud*, TORRIGLIA; ORTIGARA, 2016, p. 58), segue em direção “ [...] ao saber tácito, à prática instrumental.”, o que poderemos observar utilizando como texto de passagem para verificação da afirmação tendo em vista a Constituição República Federativa do Brasil (CF/88), no seus incisos I, II, III, IV e V, artigo 214, Seção I, Capítulo III, entendendo que ainda nesta explicação não estão todas as mediações que permitam neste texto compreender que estamos apenas mostrando, a partir da Constituição, intenções e princípios importantes para aquilo que consideramos como

⁹ [...] Engels diz que essa possibilidade existe em todas as decisões do Estado referentes à economia; e observa, com razão, que decisões eventualmente erradas podem provocar grandes danos, que porém não são capazes de alterar, em sua substância, a linha principal do desenvolvimento econômico. Cf. Marx-Engels, *Ausgewählte Briefe*, Ed. Cit., p. 379, *apud* Lukács (1979, p. 134).

fundamental de desenvolver na sociedade, mas que eles somente se tornam real – e não meramente formais – quando no processo da história e das mediações os sujeitos concretos e históricos podem agir, intervir e, na medida das possibilidades transformar.

Capítulo III

DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE

Seção I

Da Educação

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I – erradicação do analfabetismo;

II – universalização do atendimento do ensino;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País. (CF, 1988, p. 141).

Vemos que ainda no inciso primeiro a questão do analfabetismo continua sendo uma necessidade de muita discussão, ainda o inciso segundo, em alguns momentos e a nível quantitativo se avançou, ainda que se torna necessário maior qualidade e aprofundamento dos problemas educacionais em todos os níveis do sistema, como indica o inciso terceiro. Cabe então, observarmos nos incisos quatro e cinco os itens formação para o trabalho e promoção humanística, e onde a questão científica e tecnológica vem sendo reafirmada no artigo, cabe perguntar qual concepção se estaria destacando?

Vamos tentar compreender em alguns trechos na extensão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), que o direcionamento está encaminhado fortemente na ênfase do conhecimento abstrato sem autonomia e não na qualificação e a formação para o trabalho, na medida que o trabalho é

[...] um dos pontos mais altos das reflexões contidas nestes Manuscritos, a fundamentação lógica da defesa da liberdade humana a partir do argumento de que todos os nossos valores e crenças são oriundos de uma atividade da qual deriva todo e qualquer conceito de deve ser. Se a defesa da liberdade do homem é moral ou ética, a base para sua legitimação é aquela solidariedade que cimenta a continuidade do próprio gênero humano, ou seja, um valor nascido e renascido do trabalho. Todo trabalho engendra um valor, pois é atribuição do sujeito que trabalha conhecer minimamente o complexo causal que é objeto da atividade – o complexo causal desconhecido não pode ser mudado pelo trabalho, não podendo ser, portanto, criador de valoração humana. (MARX, 2004, p. 13-14).

O que não ocorre no mundo do atendimento a produção capitalista, por se tratar de um tipo de trabalho que nesta sociabilidade do capital, seu objetivo é a valorização do valor, que não compreende a totalidade da atividade e sim atividade por parte em forma de divisão do trabalho, sendo um trabalho mecanicista e sem entendimento das causas, provocando assim uma desvalorização ontológica, já que para Lukács (1979, p. 39), “A elaboração puramente ideal, por conseguinte, pode facilmente separar o que forma um todo no plano do ser, e atribui às suas partes uma falsa autonomia [...]”. Assim vemos, que o que está exposto na lei regulamentadora no seu § 2º, artigo 1º, título I e inciso XI, artigo 3º, título II respectivamente, assinala que,

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º. [...]

§ 1º. [...]

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º [...]

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - [...]

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDBEN, 1996).

Podemos constatar que aqui se ressalta a questão do trabalho, que, como sabemos, atende diretamente os interesses capitalista em busca da mais valia e as práticas sociais e as necessidades humanas ficam limitadas a esta concepção, que é histórica, e com possibilidade [como tudo na história] de ser mudado, como apontam Moraes; Torriglia (2000, p. 2-3, *apud*, TORRIGLIA; ORTIGARA, 2016, p. 52), “[...] incluem na agenda pós-moderna e o neopragmatismo, nos colocam diante de uma armadilha, a da falácia epistemológica [...]”, sim um logro distorcido de subjetivismo pragmático, pois as práticas sociais, incluindo ai as educacionais sempre andaram e andam ao encontro do atendimento do que está estabelecido na sociabilidade capitalista e sua forma de organização do trabalho. É neste sentido, que a produção e a transmissão dos conhecimentos e da ciência se orientam para o atendimento dos processos produtivos, neste caso, o capitalista.

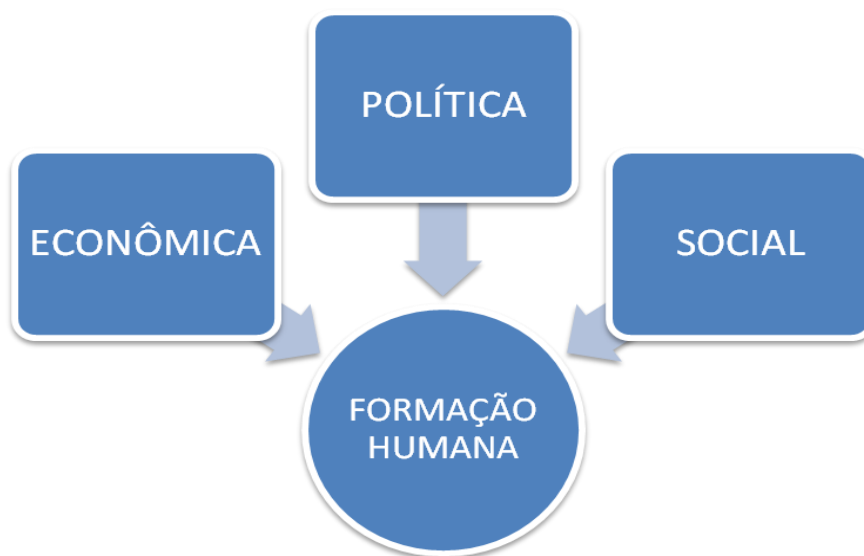
Esse contexto que vivenciamos historicamente e estamos vivendo contemporaneamente, e que está reforçado pelo ordenamento jurídico, tanto no geral quanto nos aspectos mais específicos é no mínimo omissivo e contraditório com relação com a

formação humana integral que defendemos aqui neste texto, não oportunizando essa formação na medida que a ênfase está em recriar contextos significativos voltados a aspectos educacionais quantitativos e não qualitativos, que não atende a uma educação que deveria priorizar uma formação qualitativa humana com bases objetivas que transformam, minimizando assim os efeitos de bases subjetivas que não transformam, o que Lukács (1979, p. 47), já havia constatado que “[...] essa faticidade ontológica – por si mesma – leva além de sua própria mera faticidade; a análise teórica mostra imediatamente que ela é o ponto focal das mais importantes tendências de toda realidade social.”, e como consequência está aí o que estamos vivenciando, em muitos momentos da história humana, um descompasso entre um tipo de formação almejada e os processos de conhecimento, retirando a maioria das vezes a dimensão ontológica, que, a partir de uma concepção materialista proporciona uma valorização da real do sujeito historicamente determinado por todos os complexos sociais, político, jurídico, econômico, entre outros. Lukács explica na seguinte citação como a base econômica e os outros complexos são imprescindíveis para o desenvolvimento do ser social,

Com o máximo rigor, [...] afirma que apenas a economia, a socialização do ser social, pode produzir essa fase de desenvolvimento da humanidade; que a economia é e continuará a ser indispensável para essa definitiva autoconsumação do homem, não só enquanto caminho, mas enquanto base ontológica permanente. (LUKÁCS, 1979, p. 164-165).

Nesta sociabilidade, está descaracterizado e totalmente aviltado em todos os três sentidos: político, econômico e social, que não atende as necessidades humanas verdadeiras e por conseguinte indo na direção do atendimento das demandas produtivas de uma classe hegemônica capitalista.

FIGURA Nº 2 – FORMAÇÃO HUMANA



Fonte: Realizado pelo autor (2017).

Uma educação que destoa enquanto o desenvolvimento de uma concepção de formação humana, que não prioriza as questões políticas, econômicas e social propicias a formação, e que muitas vezes, está direcionada a meras compreensões subjetivistas, e superficial da realidade, já que para Lukács (1979, p. 109), “a aproximação do conhecimento tem um caráter só secundariamente [...]”, em segundo plano, e quando a formação humana deveria estar voltada primeiramente a objetividade, a totalidade, a qualificação, a formação ontológica, voltada a compreensão da práxis, ás questões econômicas, políticas e social de forma consciente na sua plenitude essencial, em primeiro plano, na medida que para a educação

[...] a renovação pedagógica ou a “transformação educativa” supera os limites do cotidiano e do mero discurso. Essa superação do cotidiano não significa sua eliminação. Ao contrário, para a compreensão e a gênese dos fatos e dos fenômenos, da complexa relação entre essência e aparência dos fenômenos, o cotidiano é fundamental. (TORRIGLIA, 2004, p. 26-27).

Sim, tem que superar os limites do cotidiano, compreender além de uma educação só atrelada a uma concepção de formação em função de reformas educacionais que perpetuam um onto(ser) as avessas, já que não prioriza muitas questões que favorecem a formação no sentido político, econômico e social, e muitas vezes se refere ou atende somente questões meramente técnicas do conhecimento. Nessa direção, entendemos que uma compreensão de

formação humana deva passar por uma renovação pedagógica, trazendo conhecimentos que aprofundem a realidade e o conhecimento produzido pela humanidade que faz parte da história. Isto poderá favorecer, algumas intervenções que propiciem uma transformação educativa, o que serviria como ponto basilar para o entrelaçamento com a formação de professores, que é totalmente compatível com as perspectivas de uma articulação com a teoria do desenvolvimento, que apresentaremos no próximo item.

5 TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E TEORIA DO DESENVOLVIMENTO

Consideramos importante que na formação de professores possa existir um trabalho pedagógico que propicie uma transformação para mudança desta forma de organização social, e do homem e das mulheres, que até o momento, a partir de uma concepção de “ciência hegemônica” não está surtindo resultado. Nessa direção é que apresentamos, ainda que brevemente, algumas considerações sobre a Teoria Histórico Cultural que traz uma compreensão de sujeito, de conhecimento e de processo de ensino e de aprendizagem que apelam à dimensão formativa e mais profunda dos sujeitos.

5.1 Formação de professores em bases ontológicas

A formação de professores na articulação com a teoria do desenvolvimento, tem um papel importantíssimo, na medida do entendimento que a função do professor acima de tudo é formar o ser para transformação do próprio ser como também, fazer ver os movimentos, os nexos e as mediações (informação verbal)¹⁰ existentes na sociedade e que estão apresentados no mundo, como exemplo Lukács (1979, p. 96-97), enfatiza nesses movimentos um dos itens para a formação humana “[...], cujos movimentos peculiares podem certamente não ter relevância prática imediata para determinadas leis do desenvolvimento econômico, mas sem por isso serem indiferentes para o desenvolvimento da sociedade como um todo.”, como também transmitir conhecimentos produzidos pela humanidade, quer dizer, proporcionar processos de aprendizagem a partir também de uma compreensão de desenvolvimento. Assim,

[...], a educação, como prática social privilegiada, desempenha um duplo papel – pode servir como instrumento de adaptação às relações existentes, contribuindo assim para a manutenção do *status quo*, ou, ao contrário, pode ser instrumento de resistência e luta, contribuindo para a superação do atual quadro social. (TORRIGLIA; STEMMER; CISNE, 2010, s/p.).

O professor, então, não pode ser somente aquele representante de uma classe intelectual conhecido pelo poder depositário de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade como afirmou Freire (1996, p. 68), “A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”, o professor deve ser aquele que acima de tudo vislumbra no indivíduo possibilidades de

¹⁰ Informação fornecida na orientação pela professora Dra. Patricia Laura Torriglia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em outubro de 2016.

pensamentos livres necessários a uma vida vivida para uma realidade existente como também recriada, e a forma está em algumas adaptações das características de ser professor.

Estão aí colocadas, entre outras, algumas características de ser professor, como nos apresenta Castanho (2001), quando enfoca analogamente em direção do artista, competência, convicções, experiência de vida, técnica, consideração vida profissional, visão como ser professor, inseparabilidade profissional – pessoal, afetividade, liberdade e reconhecimento da razão alheia, todas necessárias para a construção do ser professor, porém, ser professor vai mais além, ou seja, existe a necessidade de apresentar o mundo e aí recai característica ao nosso ver verdadeiramente marcantes no sentido real, como: apresentadores do mundo e agentes de transformação pessoal, responsáveis por revelações e descobertas, compreensão político e filosófica do mundo e compreensão de um mundo que se apresenta em movimento.

Essas características na visão de alguns autores, sobre ser professor, nos alertam que existem algumas concepções que são fatores primeiro para uma formação sólida necessário a visão de mundo para alcançarmos a dignidade humana que de acordo com Andery (1988, p. 17), “A mudança das concepções implica necessariamente nova forma de ver a realidade, novo modo de atuação para obtenção do conhecimento[...]”, porém essa realidade não se apresenta de uma forma clara, transparente, e tão evidente em um primeiro momento,

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10).

Para raciocinarmos quem sabe na condução em direção a uma realidade, estão aí presentes o poder reflexivo, interpretativo na forma correta de pensar o mundo nos seus mais variados aspectos, existe a necessidade de uma educação que contemple a liberdade em forma de um trabalho pedagógico a partir de um entendimento real de mundo, e

[...] tem sempre em vista a totalidade do ser social e utiliza essa como metro para avaliar a realidade e o significado de cada fenômeno singular; uma consideração ontológico-filosófica da realidade em-si, que não põe acima dos fenômenos considerados, coagulando-os em abstrações, mas se coloca, ao contrário – crítica e autocriticamente – [...]. (LUKÁCS, 1979, p. 27).

A pedagogia libertadora tem na sua base os interesses diretos do povo de forma crítica, possibilitando transformações políticas, econômicas e culturais, portanto, proporcionando

reflexos sociais e econômicos, que conforme Libaneo (1994, p. 69), “[...] propondo uma educação escolar crítica a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, de superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade.”.

E nesse sentido vai ao encontro da educação diferentemente do modo de produção capitalista, em função de uma nova consciência crítica. É libertadora, pois contempla acima de tudo a cultura do povo, a realidade em que esse povo vive, propõe temas para discussão que estão vinculados as dificuldades cotidianas diretamente relacionadas ao modo de vida, e

A atividade escolar é centrada na discussão de temas sociais e políticos; poder-se-ia falar de um ensino centrado na realidade social, em que o professor e alunos analisam problemas e realidades do meio sócio-econômico e cultural, da comunidade local, com seus recursos e necessidades, tendo em vista a ação coletiva frente a esses problemas e realidades. O trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa nas discussões e nas ações práticas sobre questões da realidade social imediata. Nesse processo em que se realiza a discussão, os relatos da experiência vivida, a assembléia, a pesquisa participante, o trabalho de grupo etc., vão surgindo temas geradores que podem vir a ser sistematizados para efeito de consolidação de conhecimentos. (LIBANEO, 1994, p. 69).

Nessa perspectiva de mudança de concepção da realidade e o poder libertador que tem a educação, o professor como visionário sobre a realidade, pode e deve propor alternativas, demonstrando as distorções dessa realidade que o capital e o capitalista conseguem perpetuar, e

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. (FREIRE, 1996, p. 98).

Ela, a educação, na sua forma essencial de apreensão da realidade, mais acima de tudo, da convicção de que a mudança é possível com a ação promovida pelo professor, de forma a intervir sobre maneira consciente de visão de mundo, tem que desmascarar ao ponto tal de procurar ser libertadora frente a uma ideologia dominante agressiva, constante e de forma a distorcer a verdadeira realidade, e vem de encontro e ultrapassa os limites de uma educação

para o capital, sendo vista agora como uma educação revolucionária para além do capital em uma sociedade pós-industrial, e que

Romper a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem [...] modificar, de forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente [...]. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado. (MÉSZÁROS, 2005, p. 52-53).

Ainda como fator de reflexão em uma matéria denominada educação em perguntas no editorial eletrônico, que a partir dos pensamentos de Mészáros faz alguns questionamentos em torno da educação continuada, permanente na tentativa da busca transformações, políticas, econômicas, culturais e sociais para um mundo melhor, assim

Discute como pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano. Exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição os seus fundamentos. Sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação.

Defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois o que as classes dominantes impõem é uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. Já a educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, age, e usa a palavra como arma para transformar a realidade.

Pensando na construção da ruptura com a lógica do capital, Mészáros reflete nas páginas deste livro sobre algumas questões essenciais: Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível? Como construir uma educação cuja principal referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias? (BOITEMPO EDITORIAL, 2017).

Como podemos observar na citação, a primeira questão que o autor chama a atenção para a reflexão, é a medida balizadora de tudo que deve estar em primeiro plano, ou seja, o ser humano; pensar o ser humano em primeiro plano é acima de tudo pensar as mazelas advindas do não colocar esse ser humano como fator principal em relação aos encaminhamentos oriundos do capitalismo desmedido.

E para ser educação, o foco primeiro é provocar uma transformação no sentido de visão de realidade vivida por esse ser humano em construção, no sentido de antecipar possibilidades conscientizadoras a respeito de alguns aspectos da qual a própria educação

inserida na rotina dos conhecimentos produzidos não proporciona como: a manipulação individualista do capital competitivo, uma sociedade dominante exploradora, o homem alienado pelo alienante trabalho com outra visão política, econômica, cultural e social.

Quem sabe a resposta para essas perguntas estarão em uma sociedade ainda em transformação em forma de movimentos, em uma revolução que ainda não está completa na sua forma sociocultural, de que a partir de mudanças é possível, libertar, emancipar a humanidade da visão individualista competitiva capitalista de acumulação de capital.

Acreditamos que alguns indicativos de uma possível mudança estão na formação do professor libertador, emancipador, a partir da compreensão de uma teoria do desenvolvimento humano que tem como base filosófica o materialismo dialético, a teoria marxiana, leniana e lukacsiana, isto é, a Teoria Histórico-Cultural vygotskiana, luriana e leontieviana.

5.2 Formação humana e Formação de Professores

O entendimento para a formação humana e formação de professores, segue o caminho materialista histórico/dialético e a teoria histórico-cultural, o que iremos observar que estão de acordo com os pensamentos e estudos de Lukács.

A práxis do desenvolvimento que hora denominamos, está embasada na teoria do desenvolvimento nos seus aspectos materialista, histórico cultural e dialético em uma conversa sincronizada e totalmente em sintonia, levando em conta o que faz questão de lembrar Lukács (1979, p. 40), “[...] tese central de todo materialismo, segundo a qual o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência.”, e se o ser tem prioridade ontológica, temos que seguir um trabalho pedagógico que priorize as questões materialistas de base histórico cultural, como forma de alcance para obtenção da consciência.

No que se refere ao materialismo histórico-cultural/dialético, esses conceitos são abrangidos pelos respectivos intelectuais que são Karl Marx (Marx)¹¹ e Vladimir Ilyich Ulyanov (Lenin)¹².

¹¹ Karl-Heinrich Marx nasceu a 5 de Maio de 1818 em Trier, na família do advogado Heinrich Marx. [...]. A mãe de Marx, Henriette Pressburg, era originária dos Países Baixos. [...]. Marx tinha três irmãos e cinco irmãs. Os irmãos morreram cedo e apenas três irmãs lhe sobreviveram: Sofia, a mais velha, Emília e Luísa, as mais novas. [...]. Em 1830, Marx entrou para o liceu de Trier. [...]. Em Outubro de 1835, Marx inscreveu-se na Faculdade de Direito da Universidade de Bona. [...]. Depois, a conselho do pai, decidiu continuar os estudos na Universidade de Berlim, [...]. [...]. Ao mesmo tempo que estudava o direito, a história, a teoria das artes e línguas estrangeiras, Marx dedicava cada vez mais tempo ao estudo da filosofia. [...]. Durante os seus estudos, Marx convenceu-se da total inabilidade teórica das tentativas de explicar o mundo a partir das posições do idealismo subjectivo. [...]. Marx fez uma profunda análise materialista da essência das principais liberdades burguesas obtidas em resultado de emancipação política [...]. [...]. Em oposição à emancipação política, Marx avançou a tese da emancipação humana, que é a libertação do homem das taras da sociedade civil moderna, a liquidação da

O homem é factual, sua história é criada a partir da realidade que está a seu redor, é na visão real e material, a partir da sua cultura de forma dialética que a sua história é escrita, assim

Os homens fazem sua própria história, mas não o fazem de modo arbitrário, em circunstâncias por eles escolhidas, mas nas circunstâncias que encontram imediatamente diante de si, determinadas por fatos e pela tradição. (MARX, *apud* LUKÁCS, 1979, p. 83).

Em continuação a uma visão crítica, Lukács (1979, p. 33) escreveu tendo como referência *O capital*, que “[...] uma leitura crítica global de Lenin filósofo é, a meu ver, uma das pesquisas mais importantes, atuais e necessárias [...]”, tendo em vista as questões trazidas a respeito de questões ontológicas com bases materialistas e dialéticas, que

Além do mais, é preciso notar que, particularmente no Materialismo e Empiriocriticismo, a gnosiologia de Lenin, em todos os casos concretos, enquanto gnosiologia do reflexo de uma realidade material que existe independentemente da consciência, é sempre praticamente subordinada a uma ontologia materialista. Também no texto antes citado, é possível interpretar ontologicamente, em sua objetividade, a dialética [...]. (LUKÁCS, 1979, p. 32).

Claro, se não for assim de forma materialista, de uma realidade material, da objetividade, tendo como pano de fundo a dialética, principalmente a dialética crítica, o homem não faz sua história segundo sua vontade, porque estão inseridos na práxis social, no movimento da história, é nesse sentido de que “fazem a história” mas não de qualquer forma, senão que existem legalidades e condições objetivas que o determinam.

desigualdade real, [...], Marx escreveu que “só quando o homem tiver conhecido e organizado as suas forças próprias com forças sociais e, portanto, não mais tiver separado de si a força social como força política, só então se terá completado a emancipação humana.”. Cf. MARX, K. Biografia. Lisboa – Moscovo : Edições Progresso, 1983, p. 17- 25; 55-56.

¹² Vladimir Ulianov , como verdadeiramente se chamava, nasceu em Simbirsk, a 10 de abril (22 pelo calendário atual) de 1870. Seu pai, Ilya Nilolaievitch Ulianov, [...]. Sua mãe, Maria Alexandrovna Blank, [...]. Vladimir ou Volódia (apelido que lhe deram quando criança) teve seis irmãos: Ana, nascida em 1864, Alexandre (Sacha), em 1866, Olga, 1871, Nikola, em 1873 (morreu alguns dias depois), Dmitri, em, 1874, e Maria, em 1878. Um, porém, influenciaria, decisivamente, a sua vida, Alexandre. [...]. – Meu irmão mais velho iluminou o caminho. Vladimir distinguia-se de Alexandre pelo temperamento alegre, sarcástico, impulsivo, nervoso e, no dizer do seu pai, colérico. \os dois, porém, possuíam muitos traços em comum: retidão, energia, intransigência, autodisciplina e vontade de ferro. [...]. Vladimir matriculou-se na Universidade de Kazan, para onde se transferiu toda a família. [...]. O Materialismo e o Empireocriticismo mostram a estrutura de Lênin como pensador, capaz de enriquecer e ampliar o legado Marx e Engels, não só como político, mas, também, como filósofo. Cf. BANDEIRA, M. LÊNIN: Vida e Obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 12-18; 95.

Sem é claro deixarmos de observar as questões sociais tão bem lembradas por Lenin, como escreveu Lukács (1979, p. 162), “[...] que libertados da escravidão capitalista, dos inúmeros horrores, absurdos, barbaridades, ignomínias da exploração capitalista, os homens se habitam paulatinamente a observar as regras elementares da convivência social, [...]”, o que chama a atenção para uma formação educacional a partir do ser histórico cultural e a possibilidade educacional na forma da teoria histórico-cultural com a intenção de buscar no ser humano a essência, e que o diferencia dos animais, e do ser meramente biológico,

A alternativa social, ao contrário, mesmo quando é profundamente radicada no biológico, como no caso da nutrição ou da sexualidade, não permanece fechada nessa esfera, mas sempre contém em si a referida possibilidade real de modificar o sujeito que escolhe. (LUKÁCS, 1979, p. 81).

O que também de forma essencial crítica a educação pretende, no sentido da formação de uma verdadeira essência que está subordinada a outros entendimentos, como afirmaram Torriglia; Stemmer; Cisne (2010, s/p), “Como se sabe, a educação é uma prática social que envolve decisões diversas que vão desde a escolha de saberes considerados fundamentais até a perspectiva de sujeito que se pretende formar.”, formar sim, para a visão de mundo em uma perspectiva real e objetiva, quem sabe ainda significando e até mesmo re-significando, que de acordo com Duayer (2010, p. 3, *apud* TORRIGLIA; STEMMER; CISNE, 2010, s/p), “a significação do mundo é pressuposto da prática teleológica, é o modo como o mundo é significado que faculta e referenda determinada prática.”, é de posse dessa finalidade, da qual vamos ao encontro histórico-cultural.

E daí a importância da Teoria Histórico Cultural e a teoria do desenvolvimento, como forma de repensar esse mundo real na visão de intelectuais como Lev Semenovitch Vygotsky (Vygotsky)¹³ com sua gênese teórica, e mais especificamente abrindo espaço teórico para

¹³ LEV SEMENOVICH VIGOTSKII nasceu em 1896 em Orsha, Bielo-Rússia, e faleceu prematuramente, aos 38 anos, em 1934, vítima de tuberculose. Concluiu seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente estudou Medicina. Lecionou literatura e psicologia em Gomel, de 1917 a 1924, quando se mudou novamente para Moscou, trabalhando, de início, no Instituto de Psicologia e, mais tarde, no Instituto de Defectologia, por ele fundado. Dirigiu ainda um departamento de Educação para deficientes físicos, e retardados mentais. De 1925 a 1934, Vigotskii lecionou psicologia e pedagogia em Moscou e Leningrado. Nessa ocasião, iniciou estudo sobre crise da psicologia buscando uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Tal estudo levou Vigotskii e seu grupo – entre eles A.R. Luria e A.N. Leontiev – a propostas teóricas inovadoras sobre o tema como: relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento. Cf. VIGOTSKII, Lev. Semenovich, 1896-1934. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo : Ícone, 2001, p. 9.

Alexander Luria (Luria)¹⁴ que também trata da linguagem e como também para Alexis Nikolaevich Leontiev (Leontiev)¹⁵ se referindo a atividade, respectivamente.

A discussão de um salto qualitativo da aprendizagem e desenvolvimento como formação do sujeito, está no entendimento da visão psicológica em função de um mundo psíquico que na visão de Vigotski (1998, p. 61, grifo nosso), “[...] os processos elementares, que são de origem biológica - **microgênese [interpretação biológica]**, diferentemente dos animais como afirmou que

Há razões para acreditar-se que a atividade voluntária, mais do que o intelecto altamente desenvolvido, diferencia os seres humanos dos animais filogeneticamente mais próximos - **filogênese [história da espécie]**. (VIGOTSKI, 1998, p. 49, grifo nosso).

¹⁴ ALEXANDER ROMANOVICH LURIA nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, Luria defrontou-se, aos 15 anos, ainda no curso secundário, com a revolução soviética. Nesse momento, foram abertas as portas da universidade para quem quisesse cursá-la, e Luria matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais. Seu interesse, no entanto, voltava-se para a psicologia. Dado seu trabalho de alto nível e erudição em psicologia e pedagogia, Luria foi convidado, em 1924, a se juntar ao corpo de jovens cientistas do recém-criado Instituto de Psicologia de Moscou. Lá, associou-se a Alexis Leontiev com o objetivo de estudar as bases materiais do fenômeno psicológico humano, usando basicamente as concepções pavlovianas. Esse método no entanto, mostrava-se insatisfatório para abordar justamente aqueles aspectos psicológicos caracteristicamente humanos. Uma perspectiva de solução para esse conflito abriu-se, num dia de 1924, quando no I Encontro Soviético de Psiconeurologia um jovem vindo de Gomel colocava-se como desafio à elaboração das bases teóricas de uma psicologia marxista. Tratava-se de Vigotskii, que, diferentemente dos outros, propunha não ser papel da psicologia formular coletâneas de citações de Marx e Engels sobre os diversos aspectos da psicologia humana, mas sim introduzir na ciência psicológica o método marxista. Cf. VIGOTSKII, Lev. Semenovich, 1896-1934. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001, p. 11.

¹⁵ ALEXIS N. LEONTIEV, nascido em 1903, foi um dos importantes psicólogos soviéticos a trabalhar com Vigotskii e Luria. Membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas, recebeu em 1968 o título de doutor honoris causa pela Universidade de Paris. Uma das principais preocupações de Leontiev foi com a pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução das funções psíquicas e a assimilação individual da experiência histórica. Assim como Vigotskii, Leontiev critica as concepções mecanicistas do comportamento humano, buscando a construção de um referencial materialista histórico e dialético para a psicologia. Leontiev defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e, a partir aí, a teoria marxista do desenvolvimento social torna-se indispensável. Teórico e experimentador, Alexis Leontiev não limita seu horizonte ao laboratório. Preocupa-se com os problemas da vida humana em que o psiquismo intervém. Seu campo de estudos compreendeu a pedagogia, a cultura no seu conjunto, o problema da personalidade. Criou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou da qual se tornou o decano. Leontiev morreu em 1979. Cf. VIGOTSKII, Lev. Semenovich, 1896-1934. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo : Ícone, 2001, p. 12.

E de acordo com Vigotski (1998, p. 40, grifo nosso) “O caminho do objeto até [...] e desta até o objeto passa através de outra pessoa - **sóciogênese [história sócio-cultural]**”, que proporciona ao homem uma transformação de biológico articulada com a práxis social, que pode ser de duas maneiras: uma relação direta ou uma relação mediada, e é na relação mediada, que o

[...] desenvolvimento se baseia em dois processos inerentemente diferentes, embora relacionados, em que cada um influencia o outro – de um lado a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso; de outro o aprendizado, que é, em si mesmo, também um processo de desenvolvimento - **a ontogênese [desenvolvimento do ser]**. (KOFFKA, *apud* VIGOTSKI, 1998, p. 106, grifo nosso).

As ideias fundamentais, portanto, estão expostas biologicamente em função dos processos elementares e sua relação com o mundo social, em especial favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que de acordo com Cisne (2014, p. 127), “O filósofo russo enfatizava uma articulação entre estas duas esferas: a biológica, que permitiu o desenvolvimento do homo sapiens sobre a base do inorgânico e do orgânico, e o desenvolvimento histórico, sobre a base do ser social.”, o que está confirmado que os processos elementares são de origem biológica e as funções psicológicas superiores: atenção, memória, armazenamento, recuperação, lembrança, são de origem sócio cultural (VIGOTSKI, 1998), tão necessário ao entendimento dos movimentos dos fenômenos, do qual ratifica Lukács (1979, p. 110), “[...] captar mentalmente os fatos extremamente complexos e entre si heterogêneos da realidade; e, em determinados casos, isso pode valer também para a esfera da vida individual e sua práxis.”.

E a partir de uma aprendizagem, vamos ao encontro do desenvolvimento e essa relação na teoria do desenvolvimento, em especial, as funções psicológicas superiores por meio do processo educacional, como bem lembrou Vygotski (2000, p. 18, *apud* CISNE, 2014, p. 124), “Para o psicólogo russo, é na idade do bebê que se encontram “duas raízes genéticas das formas culturais básicas de comportamento: o emprego de ferramentas e a linguagem humana”.

Já o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), implica em funções que ainda irão amadurecer e que estão entre o nível de desenvolvimento real [aquilo que faz sozinho] e o nível de desenvolvimento potencial [aquilo que faz com ajuda], indo por meio do aprendizado ao encontro do desenvolvimento, que pelo fazer pedagógico intencional atuante na ontogênese, proporciona o desenvolvimento pela aprendizagem.

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

O que nos parece é que aqui está um salto qualitativo, quando os autores estão se referindo a questões reais e objetivas como a linguagem e a atividade, que passaremos a descrever, na qual proporciona um desenvolvimento potencial, pois

Um ente que não tenha nenhum objeto fora de si não é um ente objetivo. Um ente que não seja ele mesmo objeto para um terceiro não tem nenhum ente como seu objeto, ou seja, não se comporta objetivamente, seu ser nada tem de objetivo. Um ente não objetivo é um não-ente. (MARX, *apud*, LUKÁCS, 1979, p. 36).

Se tem que ser objetivo para ser um ente, só poderá estar relacionado a questões dirigidas a relação social, linguagem por meio de signos e a atividade por intermédio de ferramentas para uma transposição do real ao potencial e deve estar relacionado com questões mediadas na relação social para uma transformação.

A centralidade gira em torno da linguagem como signo mediador sócio cultural no desenvolvimento de funções superiores

A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real, prática, que existe para os outros homens e, portanto, existe também para mim mesmo; e a linguagem nasce, como a consciência, da carência, da necessidade de intercâmbio com outros homens. (MARX; ENGELS, 1996, p. 43, *apud* TORRIGLIA; CHAGAS, 2008, p.).

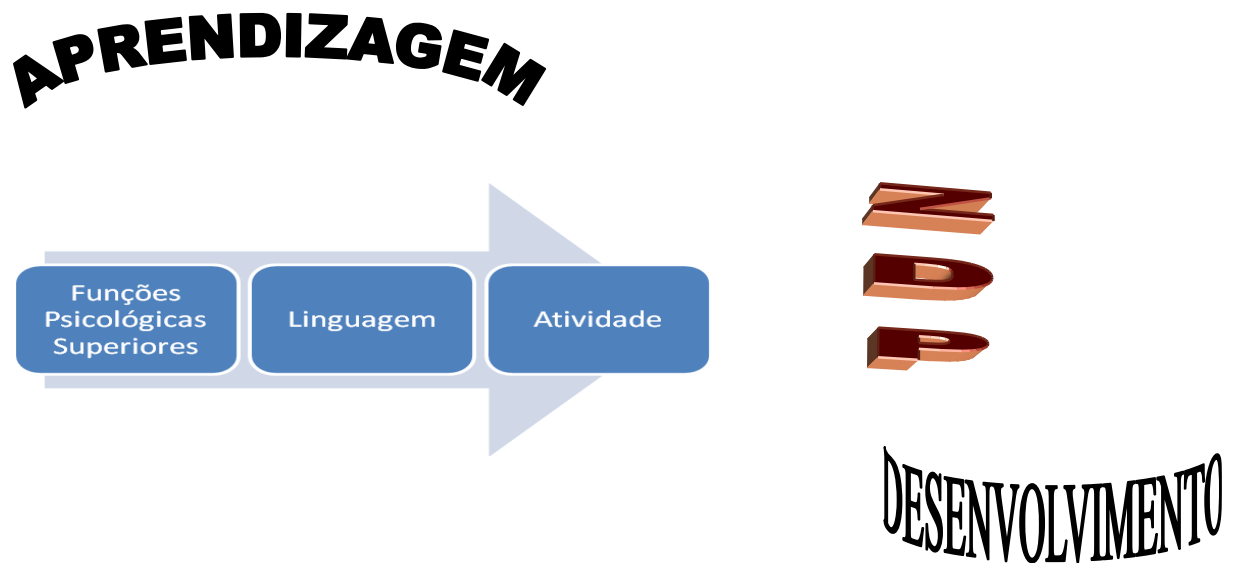
O que Ferreiro (1994, p, 73-74) discorre de forma enfática que, “É óbvio que se aproxima mais de uma função comunicativa, contudo não se trata da comunicação no sentido de transmitir uma mensagem, e sim da comunicação” E como podemos observar a linguagem para se tornar um processo de desenvolvimento passa por uma transformação, indo ao encontro das funções psicológicas superiores, como afirmaram Vigotski; Luria; Leontiev (1988, p. 144, grifo nosso), “[...] os fatores que a habilitam a passar de um estágio para outro, superior. **Rabiscos/linhas, figuras/imagens/signos/significado**” por meio de um intercâmbio com outros homens se tornando um conteúdo cultural, tem a necessidade de significar como vislumbre para um ser no seu pensamento crítico consciente, tão necessário a visão de mundo.

Já a teoria da atividade estudada por Vygotsky e continuada os estudos por Leontiev, teve como objeto nos seus conceitos a partir da atividade que o homem desenvolve de forma objetiva no mundo do qual transforma e é transformado, tendo como foco as seguintes premissas

1)A atividade representa a ação humana que mediatiza a relação entre o homem, sujeito da atividade, e os objetos da realidade, dando a configuração da natureza humana; 2) o desenvolvimento da atividade psíquica, isto é, dos processos psicológicos superiores, tem sua origem nas relações sociais do indivíduo em seu contexto social e cultural. (LIBÂNEO; FREITAS, s/a, p 4.).

Se o homem transforma e é transformado, ele se desenvolve na relação da atividade por meio de objetos da realidade pelos processos psicológicos superiores, o que nos leva a uma convicção de que a atividade da aprendizagem nos encaminha para o desenvolvimento e a atividade pedagógica da aprendizagem ao desenvolvimento, então, a teoria do desenvolvimento figura nº 3, tem um papel preponderante, na medida que leva em consideração as funções psicológicas superiores, a linguagem como meio de interação e a atividade do homem em relação ao objeto.

FIGURA Nº 3 – TEORIA DO DESENVOLVIMENTO



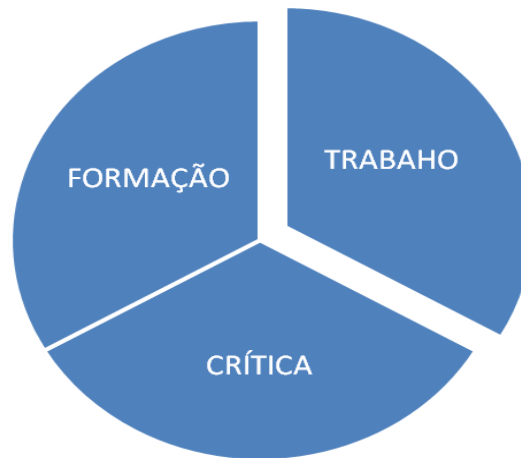
Fonte: Realizado pelo autor (2017).

Cabe, então, ressaltar que para a formação humana e de professores esse entendimento da teoria do desenvolvimento apreendido no sentido de coroadado como vislumbre para uma formação real, tem como base sem questionamento pelos autores de um entendimento biológico – microgênese, mas, sem deixar de levar em consideração a história da espécie – filogênese o que leva em consideração os aspectos das funções psicológicas superiores, que é histórico sócio-cultural – sóciogênese, que tem como força máxima os aspectos da linguagem e que necessita para se desenvolver – ontogênese para uma construção ontológica a partir de uma aprendizagem, e para isso, portanto, continuamente evocar as funções psicológicas superiores a partir do real ao potencial que leva em consideração a relação social por intermédio da linguagem em atividade com a utilização na mediação de ferramentas.

Nessa direção, a teoria do desenvolvimento, com os seus aspectos marcantes anteriormente expostos, contribui de maneira ontológica na formação humana e proporciona direcionamentos a partir de atividades para um posicionamento que tenha criticidade no real.

Para uma visão crítica desse sujeito ainda em formação na sua essência como base para o social, o caminho ontológico crítico torna-se necessário na relação com o trabalho como atividade de formação do homem, figura nº 4, e a teoria do desenvolvimento contribui para uma essência conscientizante dos fenômenos, como afirmou Lukács (1979, p. 25), “Já na vida cotidiana os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la.”, o que nos indica que essa essência na sua força enquanto poder de conscientização tem uma relação direta com o trabalho, na medida que

[...] – através do trabalho, do mundo da economia que se produz a partir do trabalho, da sua dialética imanente enquanto motor – o ser social nasce para sua própria peculiaridade; no qual surge a especificidade do gênero humano como gênero consciente, não mais apenas natural no mundo. (LUKÁCS, 1979, P. 163-164).

FIGURA Nº 4 - FORMAÇÃO CRÍTICA

Fonte: Realizado pelo autor (2017).

Para um outro tipo de formação torna-se necessário um entendimento ontológico dessa realidade e ela está ligada diretamente as questões que envolvem a objetividade do trabalho como afirmou Cisne (2014, p. 93), “Aliás, nessa síntese temos explicitado a materialidade da vida em toda sua plenitude”, plenitude essa direcionada a sua formação abrangente no que se refere ao dia a dia, a questões econômicas e filosóficas.

Deste modo é enunciada a categoria ontológica central do trabalho; através dele realiza-se, no âmbito do ser material uma posição teleológica que dá origem a uma nova objetividade. Assim, o trabalho se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas – sempre são transformadas em realidade posições teleológicas, em termos que, em última análise, são materiais. [...] não se deve ser esquemático e exagerar este caráter paradigmático do trabalho em relação ao agir humano em sociedade; mas assim mesmo, ressalvadas as diferenças, que são muito importantes, veremos que há uma essencial afinidade ontológica e esta brota do fato de que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições sócio-teleológicas exatamente porque, quanto ao ser, ele é a forma originária. O fato simples de que o trabalho se realiza uma posição teleológica é uma experiência elementar da vida cotidiana de todos os homens, isto um componente ineliminável de qualquer pensamento; desde os discursos cotidianos até a economia e a filosofia (LUKÁCS, 1981, p. 4, *apud*, CISNE, 2014, p. 94).

Esse conhecimento objetivo tem como fator primordial o entendimento consciente ontológico crítico desse ser social na relação existente entre o trabalho, que dentro de uma economia que privilegia por exemplo o valor de troca em detrimento ao valor de uso, portanto, sua formação humana tem que girar em torno de uma pedagogia que aponte para

uma aprendizagem em sintonia com a teoria do desenvolvimento, para a busca da totalidade desse ser, e que

Com isso, todavia, é simplesmente indicado o princípio extremamente geral, mas não a essência e a constituição dessa totalidade e, menos ainda, a maneira pela qual ela é imediatamente dada e através da qual **não** é possível conhecê-la adequadamente. (LUKÁCS, 1979, p. 37, grifo nosso).

Claro que não, pois existem forças contraditórias que formam, ocultam e direcionam ao encontro da subjetividade, da abstração, da divisão do qual minimiza a possibilidade de uma totalidade, o que para Lukács (1979, p. 46), está bem claro quando “[...] por meio da abstração – ser tomado como ponto de partida; só que um tal caminho não levaria jamais à compreensão da totalidade.”, é ontológico e ontológico crítico a necessidade de entendimento do todo, como por exemplo além do trabalho como fundante, o entrelaçamento da mercadoria, valor de uso, circulação, valor de troca, força de trabalho, salário, preço, mais valia¹⁶, e outros movimentos que por conseqüência se transforma em capital, então, existe uma revelação ontológica muito marcante e inquestionável que é

A gênese ontológica revela novamente, nesse contexto, o seu poder universal: uma vez estabelecida essa relação entre práxis e consciência nos fatos elementares da vida cotidiana, os fenômenos da reificação, do fetichismo, da alienação – enquanto cópias feitas pelo homem de uma realidade incompreendida [...]. (LUKÁCS, 1979, p. 52).

Esse processo ao encontro da totalidade, não está na parte, está no todo, não está no subjetivo, está no objetivo, não está no idealismo, está sim no realismo, e para o alcance de uma totalidade temos que ir em direção ao materialismo em forma de substrato, pois como afirmou de forma enfática Lukács (1979, p. 41), “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.”, em torno do que seja formação por meio do político, econômico e social.

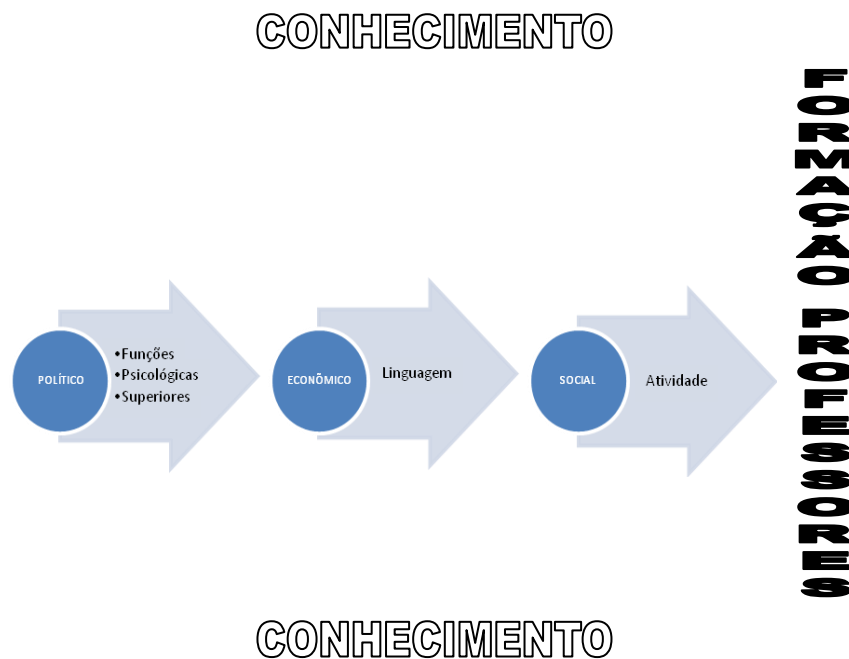
Compreender a educação a partir da ontologia crítica, e a formação humana e formação de professores, em processo de articulação, com a teoria do desenvolvimento que procura entender a gênese da aprendizagem, é de máxima importância, tendo em vista um agir

¹⁶ Cf. MARX, K. Salário, preço e lucro. São Paulo: Global, 1988. MARX, K. O Capital : crítica da economia política/ Karl Marx; apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1985. SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às tecnologias. In: FERRETTI, C.J.; ZIBAS, D.L.M.; MADEIRA, F.R.; FRANCO, M.L.P.B. Novas tecnologias, trabalho e Educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

intencional de forma consciente na busca do entendimento das formas fenomênicas em movimentos que produzem desigualdades sociais. Daí existe uma complexidade maior ainda, figura nº 5, não que seja, mas, em analogia de uma base existente e uma superestrutura no entorno¹⁷, o que nos leva a uma convicção no sentido da importância e de como proceder essa formação de professores em movimentos tão complexos na sua centralidade formativa, tendo como centralidade as questões econômicas, políticas e sociais, até entendemos a falta dessa formação que produz uma deformação ontológica que de acordo com Lukács (1979, p. 153), “[...], chegava-se a uma dupla deformação da situação ontológica, [...] ser privado de consciência [...] mecânico-fatalista [...]”, pois formar em bases políticas, econômicas e social isoladamente já é um desafio gigantesco a superar tendo em vista essa dupla deformação, não sendo uma tarefa que poderemos considerar como simples, pior ainda se considerarmos essa formação de maneira que compreenda no seu conjunto, ou seja, formar politicamente, economicamente e socialmente, que para Lukács (1979, p. 167, grifo nosso) “Isso, em termos gerais, é verdadeiro; mas é preciso completar a afirmação, colocando o problema que acima discutimos, ou seja, o problema da relação entre **política**, valor econômico e valores objetivos da vida social em seu conjunto.”, imagina também formar professores procedendo uma articulação com a teoria do desenvolvimento da qual faz parte as funções psicológicas superiores, a linguagem, a atividade que são agregadas pela ZDP e somados ao conhecimento cientificista que corre em segundo plano produzido pela humanidade.

¹⁷ Plekanov, certamente o teórico de maior cultura filosófica do período anterior a Lenin, foi quem deu – ao que eu sabia – a formulação mais autorizada dessa teoria. Determina-se a relação entre base e superestrutura do seguinte modo: a primeira é constituída pelo “nível das forças produtivas” e das “relações econômicas por elas condicionadas”. Sobre tal fundamento surge, já como superestrutura, o “ordenamento político-social”. Só a partir dessa é que surge a consciência social, que Plekanov designa como “a psicologia do homem social, determinada em parte imediatamente pela economia e, em parte, pelo ordenamento político-social que surge dessa.”. Cf. Lukács (1979, p. 152).

FIGURA Nº 5 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Fonte: Realizado pelo autor (2017).

Esta relação entre a formação de professores e a Teoria Histórico Cultural, que aqui apresentamos apenas um esboço, recupera e entende a importância fundamental do

[...] conhecimento produzido historicamente pela humanidade, isto é, por todos os sujeitos concretos nos diferentes momentos da história. Uma melhor formação depende das possibilidades de que a maioria das pessoas possam se apropriar do conhecimento humanamente produzido. Isto implica, entre outras coisas, que essa apropriação seja realizada com processos de ensino e de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que permitem os processos de análise e sínteses do mundo [entre outras], que permitem conceitualizar o mundo, e que, juntamente e em relação com outras atividades inseridas em outras esferas, política, jurídica, etc., complementam a compreensão da complexa realidade (TORRIGLIA, 2017).

Essa apropriação, não prescinde da crítica necessária do real, por isso desenvolver um pensamento crítico é tão caro para esta teoria, assim como uma formação que integre as questões histórico social da política, economia e social e as questões que englobam dentro da teoria o desenvolvimento com o foco nas funções psicológicas superiores, linguagem, atividade e o conhecimento produzido pela humanidade.

Consideramos essas questões centrais já que podem vir a possibilitar uma formação de professores, no contexto de uma formação humana mais consistente que poderão proporcionar transformações individuais e coletivas, e o,

O tipo de crítica ao sistema que temos em mente, e que encontramos conscientemente explicado em Marx, parte, ao contrário – pelo fato mesmo de pesquisar a conexões -, da totalidade do ser, e busca apreendê-la em todas as suas intrincadas e múltiplas relações, no grau da máxima aproximação possível. Onde a totalidade não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistemática; ao contrário, são na realidade “formas de ser, determinações da existência”, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, [...]. (LUKÁCS, 1979, p. 28).

Esta reprodução mental que Lukács nos fala, justamente é a possibilidade de conhecer o real, as conexões, de categorizar o real, poder nomeá-lo, conhece-lo e agir em consequência. É nessa direção que pensamos uma ontologia que promova as conexões necessárias a uma formação humana e que o professor também tenha uma formação que vai ao encontro da realidade concreta em todos os seus aspectos.

Cabe, então para quase finalizar, uma reflexão no sentido de aprofundamento sobre o aspecto da crítica ontológica, não uma crítica pela crítica, mas, sim uma crítica que proponha para a transformação da realidade, como bem nos oportunizou em seus pensamentos Lukács (1979, p. 50) para que possamos refletir sobre, “Cabe à filosofia “tão-somente” operar um controle e uma crítica contínuos, a partir de um ponto de vista ontológico, bem como – aqui e ali – fazer generalizações no sentido de uma ampliação e um aprofundamento.”, para que as forças que estão internalizadas no subconsciente humano por meio dos movimentos existentes não muito esclarecedores, não sejam sempre direcionados as questões somente de cunho subjetivo, abstrato, positivista, e portanto, estritamente cientificista, que de acordo com Lukács (1979, p. 131), “A forma mal entendida é precisamente a forma geral, e aplicável de modo geral, num determinado grau de desenvolvimento da sociedade.”, o que deixa de lado as questões de cunho real e que além do que foi discutido sendo lembrado e que merece nossa atenção por se tratar de um item importantíssimo na conexão da questão da interação humana além da linguagem e atividade, ou seja, a cooperação¹⁸, portanto

Assim como a consciência especificamente humana só pode nascer em ligação e como efeito da atividade social dos homens (trabalho e linguagem),

¹⁸ LUKÁCS, 1979, passim.

também a consciência de pertencer ao gênero se desenvolve a partir da convivência e da cooperação concreta entre eles. (LUKÁCS, 1979, 145).

E, por consequência a não observação da cooperação no conjunto envolvendo os aspectos políticos, econômicos, sociais, funções psicológicas superiores, linguagem, atividades e conhecimento, que dão ênfase a uma formação sólida, darão margem a uma falta de prioridade no ontológico, com conseqüências ontológicas.

Há, agora sim para finalizar, lembram do menino do conto, é; do conto lá do início que provisoriamente deixamos propositalmente incompleto com uma pergunta, da qual o pai era cientista, e que ambos estão diante do mundo confrontado que se apresenta com inúmeras contradições, e que são de difícil resolução, será, que um dia ele vai lograr êxito? O final é assim,

[...]

- Pai, eu não sabia como era o mundo, mas quando você tirou o papel da revista para recortar, eu vi que do outro lado havia a figura de um homem. Quando você me deu o mundo para consertar, eu não consegui. Mas me lembrei do homem. Virei o recorte e comecei a consertar o homem que eu sei como é. Quando consegui consertar o homem, virei à folha e vi que havia consertado o mundo.

(GROH, 1999).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma perspectiva de formação humana e formação de professores, escrever sobre ontologia e ontologia crítica, ou melhor, escrever sobre o estudo desse ser e mais ainda desse ser crítico, tentando compreender a atividade pedagógica com a teoria do desenvolvimento, foi um desafio. Retomaremos as perguntas iniciais para poder fechar, provisoriamente o percurso deste estudo: na atual conjuntura como podemos compreender a formação humana a partir de uma dimensão ontológica crítica em uma articulação com a teoria do desenvolvimento? Que significa, no contexto atual de desvalorização da formação humana, e em especial dos professores, entender a atividade pedagógica e a teoria do desenvolvimento.

Em relação a dimensão ontológica, procuramos entender primeiro ainda que, superficialmente dada as limitações, do que se trata esse ser na sua substância e na forma de um ser potencial e atual. Ficaria destoado e fora de compasso, escrever sobre ontologia sem antes, compreender sobre esse ser que na sua substância está contida o substrato que é a sua própria matéria, como também a sua essência que é o entendimento de forma consciente do estar nesse mundo real, acrescido de ato na sua visão da existência e potência como movimento de transformação.

Assim, a partir da compreensão da relação da substância e na forma de um ser potencial, entendemos que o homem pertencente ao gênero humano, poderá, dependendo da sua condução ter como constituição do seu ser em substrato, sem, no entanto, estar na condição de substância, pois está alienado em relação a sua essência, como também ter potência, e estar vazio na sua existência de ato.

Como exemplo para ilustrar em observações da natureza de um manezinho, podemos por analogia escrever que o pássaro João de barro não tem essência [consciência], porém, tem substrato [matéria] o que torna esse animal incompleto em função da sua substância, mais ainda, tem potência [mudança] por construir seu ninho de barro, mas, não tem ato [não reconhece sua existência], por sempre construir seu ninho da mesma forma, ou seja, nunca vamos constatar a construção de João de barro com uma sacada para poder reproduzir seu canto. Nesse sentido somente o homem tem na sua reprodução e produção da vida a capacidade de ir além de seu meio ambiente, dotado de processos de consciência, conhecimento do mundo a partir do reflexo e a partir desta captura elaborar idealmente o real e a escolha dos meios adequados para, na medida do possível, agir em consequência. Isto significa, pôr em ato as finalidades que idealmente foram propostas. Objetivar significa

colocar no mundo real e na história os pores teleológicos realizado ininterrompidamente pelos sujeitos singulares, seja qual seja sua perspectiva ou compreensão do mundo (TORRIGLIA, 2017).

Contudo, diante da substância, acrescido de ato e potência, essa visão aristotélica de baixo para cima se alinha com a visão materialista realista que é contrária a uma visão de cima para baixo de cunho idealista que destoa e provoca falsas representações de uma realidade, tão necessária a posicionamentos críticos que iluminam o entendimento de mundo. É nessa possibilidade de crítica, que atinge as diversas esferas do real, política, econômica, social ou no seu conjunto, é que, está o campo de possibilidade da transformação a partir de uma formação humana que visa a emancipação.

Nessa direção, da emancipação, foi que procuramos recuperar a dimensão da ontologia crítica, desenvolvida por Lukács, tentando demonstrar a limitação do conhecimento do real quando este fica atrelado meramente a dimensão epistemológica, questão colocada no processo da história da ciência, e de sua produção por concepções positivistas e pragmáticas. Já assinalamos que este *ser* em formação tem que estar em direção a se *formar* para a vida sem restrição, envolvendo todos os aspectos da vida social, o “homem virtuoso” da antiga Grécia. No processo das relações sociais, cada vez mais complexas porque cada vez mais sociais, ampliando-se pelas diversas atividades, entre elas o trabalho, pela ciência e pelas novas formas de reprodução.

Nesse contexto, o iluminismo, como toda sua força da “razão”, a partir dos descobrimentos da ciência, da revolução industrial, entre outras mudanças em curso e que acompanharam a emergência de um outro modo de produção, foram também emergindo concepções de conhecimento, entre elas, como vimos, o positivismo, e mais tarde o neopositivismo, que em sua oposição férrea contra todo tipo de ontologia, priorizou a dimensão epistemológica, desconsiderando a dimensão ontológica.

E nessa compreensão existe uma colisão entendimento entre formação e conhecimento que nada mais é que uma abstração de forma heterogênea produzida pelo homem, e esse embate está até certo ponto legalizado e aceito socialmente.

Cabe ressaltar aqui, e em relação à formação, e a desvalorização da formação humana e de professores, como este tipo de compreensão sobre o conhecimento desenvolve uma subjetividade, que prioriza o trabalho mecanicista, uma falsa autonomia, a emergência da falácia epistemológica, linguagem instrumental, atividade destoadada, não privilegiando o

desenvolvimento das funções psicológicas superiores, indo ao encontro de um conhecimento limitado às aparências da realidade que desvaloriza a vida humana e com isso agrava uma compreensão ontológica.

Uma renovação pedagógica na perspectiva de uma articulação com a teoria do desenvolvimento, é eminente para a inversão entre conhecimento – entendido como um conhecimento limitado a prática imediata - trazendo a necessidade de um outro tipo de conhecimento que favoreça o *ser existente, a coisa “em-si”, dos fenômenos*, e nessa direção que valorize a dimensão ontológica, o que irá proporcionar a tão pensada e discutida transformação educativa, sendo assim importantíssimo para a formação de professores.

Cabe para a formação humana e formação de professores trazer a tona a base ontológica renunciada em função de perspectivas neopositivistas e pragmáticas. A base ontológica proporciona visão de concepções de realidade e a partir de um entendimento de desenvolvimento do ser social, que a teoria Histórico Cultural nos proporciona, impulsionam transformações na medida que segue a perspectiva materialista histórico-cultural/dialético abrangendo os seguintes aspectos respectivamente: realidade material independentemente da existência da consciência, o homem faz sua própria história e o movimento do real é dialético.

Assim o homem é eminentemente social, sem jamais eliminar a sua base inorgânica e orgânica. A mera interpretação biológica faz parte desse desenvolvimento dos seres humano, e a teoria histórico cultural história considera que o desenvolvimento é mediado o que faz dar um salto qualitativo por meio do desenvolvimento das funções psicológicas superiores utilizando a linguagem e o pensamento como mediadores das relações que os sujeitos realizam no percurso de sua vida e que, juntamente com os instrumentos que vai criando a partir de suas atividades ele se transforma também transformando.

Consideramos que uma educação que não prioriza a dimensão ontológica crítica, está fadada como estamos presenciando historicamente ao insucesso de uma formação humana que defende uma relação com o mundo e a vida diferente, é nesse sentido que na atualidade não se pode negar o sucesso da atual conjuntura educacional que responde a demanda do processo do capital. E mais ainda, uma educação que não é desenvolvida levando em consideração a teoria do desenvolvimento como entendida pela teoria histórica cultural e com apelo ontológico, dificilmente poderá ter uma formação humana, muito menos uma formação de professores que amplie o mundo circundante.

A atual compreensão da formação humana e formação de professores, estão na contramão de uma verdadeira formação, encaminhado sempre para uma desvalorização, o que

cabe para a atividade pedagógica um entrelaçamento entre a dimensão ontológica crítica, capaz de desvelar por meio da essência na conscientização em articulação com a teoria do desenvolvimento em um árduo e infinito devir ontológico em todos os seus aspectos de realidade.

Para uma formação humana e formação de professores, é necessário nesse contexto compreender o verdadeiro significado da atividade pedagógica existente na teoria do desenvolvimento, como forma ontológica necessária, da qual outra forma não está dando conta, a conscientização de uma formação que privilegie acima de tudo o homem fazedor da sua história e dono da sua história, para aí sim utilizando e produzindo conhecimentos ir ao encontro do seu desenvolvimento.

Essa pesquisa teórica-conceitual não teve a pretensão, nem tão pouco uma vaidade exagerada á nenhuma resposta parcial ou total para qualquer questão levantada, mas sim contextualizar o assunto sem esgotar e provocar uma aproximação de pressuposto e hipótese que poderá vir a dar contribuições para a educação.

Quem sabe poderá servir como base para futuras pesquisas, quem sabe poderá servir como base para outras análises, quem sabe poderá servir como incentivo para outros pensamentos em busca das verdadeiras respostas que contribuirão para uma volta da formação ao seu anverso que é o lugar de origem para melhorar a qualidade da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M.A **Olhar para a história:** caminho para a compreensão da ciência. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

ARISTÓTELES. **Metafísica.** Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

BATISTA, R. L. (org.). Trabalho, Economia e Educação. **Perspectivas do Capitalismo Global.** Maringá: Editora Praxis, Massoni, 2008.

Boitempo Editorial. A educação para além do capital. Disponível em: **<https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/a-educacao-para-alem-do-capital-118>**. Acesso 13 maio. 2017.

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, 20 dez. 1996.

CARVALHO, L. "Humanismo renascentista"; *Brasil Escola*. Disponível em <**<http://brasilecola.uol.com.br/historiag/humanismo-renascentista.htm>**>. Acesso em 01 de junho de 2017.

CASTANHO, M.E. (org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** São Paulo: Papyrus, 2001.

CISNE, M.F. **As bases ontológicas do processo de apropriação do conhecimento e seus desdobramentos para a educação infantil.** Florianópolis: UFSC, 2014. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia:** historia e grandes temas. São Paulo: Saraiva, 2006.

DESLANDES, S.F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2015.

DINIZ, D. Reflexões sobre o ato de educar: educação e humanização. In: **Revista Educação Pública**, 2014.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. São Paulo : Saraiva, 2001.

FERREIRO, E. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança. Caderno Pesquisa, São Paulo, nº 88 p. 72-77, fev. 1994. Disponível em: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/699.pdf Acesso: 12 mar. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GROH, V. O cientista e a criança. In: **Contos que encantam**. Florianópolis: Mentis Aberta, 1999.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

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

LIBANEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBANEO, J.C.; FREITAS, R.A.M.M. Vygotsky, Leontiev, Davydov – Três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorias/eixo03/jose%20Carlos%20libaneo%20e%20Raquel%20A.%20M.%20da%20M.%20Freitas%20-%20Texto.pdf. Acesso: 10 mar. 2017.

LINS, I. **Erasmus, a renascença e o humanismo**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 1967.

LUCIANO, F.L. **Metodologia Científica e da Pesquisa**. Criciúma. Ed. Do Autor, 2001.

LUKÁCS. G. **Ontologia do ser social**: Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: Editora Herder – Editora da Universidade de São Paulo, 1971.

MARX. K. **Manuscritos econômicos-financeiros**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: A Secretaria, 2001.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

NINA, A.D. **Enciclopédia Universal da Fábula**: Fábulas, Mitos, Lendas e Contos Populares. il. N. Mengden. São Paulo : Editora da Américas, 1956.

PARRA FILHO, D.; SANTOS, J.A. **Apresentação de trabalhos científicos**: monografia, TCC, teses e dissertações. São Paulo : Futura, 2000.

SELL, C.E. **Sociologia clássica**: Durkheim, Weber e Marx. Ed. Univali, 2002.

TORRIGLIA, P. L.; STEMMER, M.R.G.; FEITEN CISNE, M.. *Por que Lukács para pensar o campo educacional?* Univeridad de BS A. Facultad de Filosofia y Letras. IV Colóquio Internacional Teoria Crítica e Marxismo Ocidental. El pensamiento tardio de Gyorgy Lukács 2010.

TORRIGLIA, P.L. A formação Docente no Contexto Histórico-Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina. Florianópolis, 2004. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

TORRIGLIA, P.L.; CHAGAS, L.M.M. Atividade como agir humano intencional: algumas reflexões a partir de György Lukács e Alieksei Leontiev. In: TUMOLO, Paulo Sergio;

TORRIGLIA, P. L.; CISNE, F. M.
A vida cotidiana da escola expressa um cotidiano? Aproximações ontológicas em debate. (no prelo). 2015.

TORRIGLIA, P. L.; ORTIGARA V. A inutilidade do pensamento em épocas cétricas e pragmáticas e o fundamental conhecimento do mundo objetivo: propostas de Maria Celia Marcondes de Moraes para a educação. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v. 18, n. 37, p. 47-72, jan./abr.2016.

TORRIGLIA, Patricia Laura. Ontologia espontânea da vida cotidiana como fermento da história, do conhecimento e do agir humano. 2017. (no prelo).

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S.; LUIRA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.