



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Priscila de Sousa

**“(Não) vamos fazer uma parceria?”: educação linguística e interdisciplinaridade**

Florianópolis

2022

Priscila de Sousa

**“(Não) vamos fazer uma parceria?”: educação linguística e interdisciplinaridade**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Pedralli

Florianópolis

2022

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

Sousa, Priscila de  
“(Não) vamos fazer uma parceria?” : educação linguística e  
interdisciplinaridade / Priscila de Sousa ; orientadora,  
Rosângela Pedralli, 2023.  
248 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós  
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Interdisciplinaridade. 3. Educação  
Linguística. 4. Formação humana. 5. Materialismo histórico  
dialético. I. Pedralli, Rosângela. II. Universidade Federal  
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.  
III. Título.

Priscila de Sousa

“(Não) vamos fazer uma parceria?”: educação linguística e interdisciplinaridade

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Newton Duarte, Dr.

UNESP/Araraquara

Profa. Amanda Machado Chraim, Dr.(a)

Gepel/Furg-UFSC

Profa. Hellen Melo Pereira, Dr.(a)

Prefeitura Municipal de São José/SC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Profa. Dra. Rosângela Pedralli

Orientadora

Florianópolis, 2023.

## AGRADECIMENTOS

*“Depois vão dizer que foi sorte”. E foi!*

Em tempos de centralidade do sujeito, de acreditar que basta querer para que todos os seus sonhos se realizem (“Se isso não acontecer, a culpa foi sua. Certamente, você não se esforçou o suficiente”), gostaria de registrar o quanto tenho sorte de poder defender uma tese de Doutorado em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Sorte porque, certamente, apesar de todo o esforço, muitas pessoas posicionadas em condições sociais e históricas diferentes das minhas não puderam fazer o mesmo percurso.

Pensando em tantos jovens empobrecidos por esse sistema cruel e desumano, impedidos de estudar, agradeço aos meus pais que, apesar de todo o sacrifício, não só me permitiram acessar a escolarização, quanto abdicaram da satisfação de uma série de necessidades para me proporcionar a melhor educação que foram capazes de oferecer, dentro e fora da escola.

Pensando em tantas mulheres que, ao se tornarem mães, se veem afastadas da roda de amigos, do mercado de trabalho e do mundo acadêmico, agradeço a minha família, que sempre amparou meus filhos nos momentos em que a vida acadêmica exigia minha dedicação.

Pensando, mais uma vez, naquelas mulheres que precisam escolher entre a carreira e a vida familiar, agradeço ao meu esposo, que me apoiou incondicionalmente, não apenas com palavras, mas principalmente com ações concretas. E aos meus filhos, que enxergaram na minha carreira um motivo de admiração e perspectiva de futuro.

Pensando em tantos acadêmicos que não encontram no próprio orientador um pesquisador responsável e engajado, e sentem-se muito mais desorientados do que orientados, agradeço a sorte de ter a orientação de Rosângela Pedralli: uma leitora perspicaz, uma pesquisadora inquieta, uma orientadora consistente e didática.

Por fim, reitero que o trabalho aqui apresentado tem muito suor envolvido. Há esforço, inquietação, desejo de mudança. E esses sentimentos vêm das vozes de tantos professores com os quais convivi e convivo, e aos quais agradeço imensamente por alimentarem em mim o desejo de compreender melhor a realidade do campo educativo e contribuir para a sua transformação, em um futuro possível e diferente. Como afirmei, há esforço, mas também há sorte. Sou grata por ambos.

*Quando o dia da paz renascer  
Quando o Sol da esperança brilhar  
Eu vou cantar*

*Quando o povo nas ruas sorrir  
E a roseira de novo florir  
Eu vou cantar*

*Quando as cercas caírem no chão  
Quando as mesas se encherem de pão  
Eu vou cantar*

*Quando os muros que cercam os jardins, destruídos  
Então os jasmims vão perfumar*

*Vai ser tão bonito se ouvir a canção  
Cantada de novo  
No olhar da gente a certeza de irmão  
Reinado do povo*

*Quando as armas da destruição  
Destruídas em cada nação  
Eu vou sonhar*

*E o decreto que encerra a opressão  
Assinado só no coração  
Vai triunfar*

*Quando a voz da verdade se ouvir  
E a mentira não mais existir  
Será enfim  
Tempo novo de eterna justiça  
Sem mais ódio sem sangue ou cobiça  
Vai ser assim*

*Vai ser tão bonito se ouvir a canção  
Cantada de novo  
No olhar da gente a certeza de irmão  
Reinado do povo  
(Zé Vicente)*

## RESUMO

O presente estudo focaliza a relação dialética entre formação omnilateral, interdisciplinaridade e Educação Linguística. A pesquisa, que tem como fundamentação teórica o materialismo histórico-dialético, é movida pelo objetivo geral de problematizar as possibilidades e constrictões para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem da língua materna/portuguesa. Para isso, conta com três objetivos específicos: 1) Reconhecer limites próprios à organização escolar para processos que se queiram interdisciplinares; 2) Discutir eventuais possibilidades de diálogo entre a Educação Linguística e os demais componentes em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar; 3) Analisar em que medida o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta é garantido. Tais objetivos norteiam a busca de resposta para a seguinte questão de pesquisa: Quais são as possibilidades e constrictões para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem da língua materna/portuguesa? As compreensões provenientes desta pesquisa, organizada, do ponto de vista metodológico, na forma de pesquisa-participante, repercutiram na análise de documentos à luz das relações entre Ideal de formação humana e interdisciplinaridade; Currículo e interdisciplinaridade e Perspectiva de Educação Linguística e Interdisciplinaridade.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade; Formação humana; Materialismo histórico-dialético; Educação Linguística.

## ABSTRACT

This study focuses on the dialectical relationship between omnilateral education, interdisciplinarity and Linguistic Education. The research, whose theoretical foundation is historical-dialectical materialism, is driven by the general objective of problematizing the possibilities and constrictions for working with Linguistic Education in an interdisciplinary perspective oriented towards humanization and concerned with the conceptual dimension that also accompanies the learning of the mother tongue/Portuguese. For this, it has three specific objectives: 1) To recognize specific limits to the school organization for processes that are interdisciplinary; 2) Discuss possible possibilities of dialogue between Linguistic Education and other components in an interdisciplinary work perspective; 3) To analyze to what extent the work with the specificity of the language in dialogue with the other disciplines in a work configuration such as the post is guaranteed. These objectives guide the search for an answer to the following research question: What are the possibilities and constrictions for working with Linguistic Education in an interdisciplinary perspective oriented towards humanization and concerned with the conceptual dimension that also accompanies the learning of the mother tongue/Portuguese? The understandings derived from this research, organized, from the methodological point of view, in the form of participant research, had repercussions on the analysis of documents in the light of the relations between Ideal of human formation and interdisciplinarity; Curriculum and interdisciplinarity and Perspective of Linguistic Education and Interdisciplinarity.

**Keywords:** Interdisciplinarity; Human formation; Historical-dialectical materialism; Linguistic Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 TRABALHO E LINGUAGEM: UMA RELAÇÃO ONTOLÓGICA .....</b>	<b>23</b>
2.1 A PRIMAZIA ONTOLÓGICA DO TRABALHO SOBRE A LINGUAGEM .....	23
2.2 O PROBLEMA DO CONHECIMENTO E RELAÇÃO A DIALÉTICA ENTRE HOMEM, NATUREZA E SOCIEDADE .....	32
2.3 MÉTODO .....	63
<b>3 CIÊNCIAS DA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E TRABALHO INTERDISCIPLINAR .....</b>	<b>80</b>
3.1 O EMBATE EPISTEMOLÓGICO PRESENTE NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM .....	82
3.2 LINGUÍSTICA APLICADA E INTERDISCIPLINARIDADE .....	89
3.3 INTERDISCIPLINARIDADE E DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO .....	98
3.4 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA PROPOSIÇÃO CRÍTICA.....	113
<b>4 A OMNILATERALIDADE QUE NUNCA FOI: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E TRABALHO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR.....</b>	<b>128</b>
4.1 DOCUMENTOS EM ANÁLISE: BASES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	128
<b>4.1.1 Aproximações e rupturas nos documentos em análise.....</b>	<b>133</b>
4.2 IDEAL DE FORMAÇÃO HUMANA E INTERDISCIPLINARIDADE.....	134
<u>4.3</u> CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE .....	178
<b>4.3.1 Ideal formativo: um abismo entre o Tessituras e as Matrizes, construído na contradição .....</b>	<b>179</b>
<b>4.3.2 Elementos constituintes das Matrizes Curriculares: um currículo conservador para um ideal formativo pretensamente inovador .....</b>	<b>203</b>
<b>4.3.3 Articulação curricular: que interdisciplinaridade é essa?.....</b>	<b>213</b>
4.4 PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E INTERDISCIPLINARIDADE .....	220
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>239</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.*  
Karl Marx

A discussão a respeito da interdisciplinaridade está relacionada a um debate contemporâneo, presente especialmente na Educação, que tem como premissa o rompimento com uma visão de mundo cartesiana e mecanicista, justificando-se por uma concepção que seria mais integradora na transmissão do conhecimento.

Entretanto, trata-se de um conceito que não é unívoco, já que a expressão é utilizada, em muitos eventos científicos e educacionais, sem uma base comum e, além disso, partindo de demandas de diferentes naturezas, situando-se a partir de diferentes concepções de sujeito e de conhecimento. Uma evidência desta realidade, no âmbito acadêmico, está no exponencial crescimento da área interdisciplinar de pós-graduação, no Brasil, que contempla diversidade e amplitude quase irrestritas, ainda que dentro dos critérios de avaliação usados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2020)<sup>1</sup>.

Outra evidência, mais especificamente no campo educacional, encontra-se nas publicações pedagógicas destinadas ao grande público docente, que fazem circular, de forma reduzida e simplificada, as novas tendências, pesquisas e descobertas da área da Educação. Um exemplo de publicação deste tipo é a Revista *Nova Escola*, que costuma apresentar o trabalho educativo interdisciplinar como um processo amparado na “boa vontade” do professor e na “parceria” com outros educadores. A título de ilustração, em 2019, a referida revista apresentou uma matéria de autoria de Meire Cavalcanti, intitulada “Interdisciplinaridade: um avanço na educação”. A fim de romper com a hermenêutica das disciplinas, o texto sugere:

Se a sua escola não trabalha dessa maneira, experimente lançar a discussão em reuniões. Outra opção é deixar seu planejamento à disposição para que os colegas saibam que matéria você dará e em que momento. Assim, os interessados podem se organizar para agir em conjunto. A coordenação tem um papel mediador, sugerindo parcerias e provocando o diálogo. Esse tipo de trabalho pode até ser feito por apenas um professor. Mas, nesse caso, a equipe estaria perdendo uma ótima oportunidade de obter resultados mais significativos. (NOVA ESCOLA, 2019, p. 2)

---

<sup>1</sup> Os critérios estão disponíveis na página de cada área de avaliação e podem ser acessados a partir do seguinte endereço: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/areas-paginas>>.

Por meio deste excerto, é possível inferir que a interdisciplinaridade ocorrerá, sobremaneira, a partir da disposição e do interesse dos professores. Nesse sentido, ela é entendida como algo que ocorre de modo espontâneo, não como um projeto coletivo organizado de forma processual e sistemática, a partir de premissas filosóficas compartilhadas. Tanto que o coordenador pedagógico figura apenas como aquele que incentiva o diálogo, não como alguém que acompanha em profundidade os planejamentos e organiza reuniões pedagógicas que tenham como pauta central fundamentos a partir dos quais a articulação entre os componentes curriculares deverá ser estabelecida.

A revista apresenta, ainda, alguns relatos de experiência cujos títulos evidenciam, novamente, como a interdisciplinaridade é concebida. *Um grupo de mãos dadas para ensinar; Sem tempo, dupla se reúne na hora do café; Sozinha, professora une Artes e Química* são títulos de experiências válidas no que se refere ao ensino e à aprendizagem. Porém, mais do que isso, elas revelam que a interdisciplinaridade é tomada como um vínculo estabelecido entre pessoas dispostas, não como uma concepção didático-metodológica bem delineada, amparada em um fundamento teórico-filosófico consensual a todos os envolvidos, prevista em documentos educacionais e fruto de reuniões de planejamento periódicas. Esta, aliás, parece ser a concepção de interdisciplinaridade mais recorrente nos discursos educacionais brasileiros. Por isso, é possível afirmar que:

[...] a interdisciplinaridade se transformou em um conceito elástico, dada a sua ampla e indiscriminada utilização, atingindo a condição de panaceia, de cura de todos os males da especialização ou das relações lineares, simplificadas e que provocaram o esvaziamento do conceito, minando seu poder heurístico. (MUELLER; BIANCHETTI; JANTSCH, 2008, p. 189)

As considerações dos autores em relação à interdisciplinaridade dialogam com a percepção de Saviani (2011, p. 7), quando afirma que “A educação brasileira passa, no contexto atual, por um período de efervescência carregado, porém, de contradições e ambiguidades”. Essas ambiguidades se evidenciam também nas discussões a respeito do trabalho educativo interdisciplinar, quando avoluma-se o emprego de diversos termos (multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade)<sup>2</sup>, em um nível pretensamente crescente de integração, todos

---

<sup>2</sup> Jiapissu (1976) apresenta as diferenças conceituais do seguinte modo: multidisciplinaridade: gama de disciplinas propostas simultaneamente, mas sem estabelecimento de relações entre elas; pluridisciplinaridade: justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas; interdisciplinaridade: axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade; transdisciplinaridade: coordenação de todas as disciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

defendendo a superação da fragmentação, tida como responsável pelas fragilidades no processo de constituição e transmissão do conhecimento.

Cabe destacar, de início, a opção por não aprofundar os estudos dos termos relacionados à ideia de interdisciplinaridade, mas sim verificar em quais fundamentos teóricos estão assentadas as concepções associadas à interdisciplinaridade. Tratamos de concepções, no plural, porque, como mencionado, há diferentes enfoques e acepções do termo nos estudos acadêmicos e nas propostas pedagógicas.

Para compreender a constituição dos diversos conceitos de interdisciplinaridade que têm se apresentado nos discursos das instituições acadêmicas e escolares, é necessário realizar uma retomada histórica desse movimento e, conseqüentemente, de suas implicações para os campos de estudo das diferentes ciências contemporâneas. Só quando o conceito de interdisciplinaridade que orienta este estudo estiver claramente definido, é que será possível apresentar a interdisciplinaridade que se busca e discuti-la como um pretensamente importante aspecto do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, é necessário que fiquem evidentes as concepções de interdisciplinaridade, às quais não nos filiamos para, em seguida, analisar possibilidades e limites de trabalho interdisciplinar comprometido com a formação humana voltada para a omnilateralidade<sup>3</sup>.

Diversos autores (FAZENDA, 1979; MORIN, 2005; JAPIASSU, 1976; GADOTTI, 2004), que se ocupam da reflexão acerca dos processos de produção e socialização do conhecimento no campo educativo, aproximam-se no que se refere ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade, qual seja a busca por responder à necessidade de superação da visão fragmentada nesses processos e articular novas formas de organização do conhecimento.

Porém, estes autores tomam a interdisciplinaridade de modo distinto quando a reconhecem como simples atitude do sujeito (FAZENDA, 1979), como modo de pensar (MORIN, 2005), como pressuposto na organização curricular (JAPIASSU, 1976), ou como fundamento para a organização metodológica (GADOTTI, 2004). Cabe salientar que essas concepções de interdisciplinaridade tendem a condenar de forma moralizante a especialização e acreditar na superação dela pela própria vontade do sujeito cognoscente.

---

<sup>3</sup> O conceito de omnilateralidade, de acordo com a perspectiva marxiana, será aprofundado ao longo deste trabalho, considerando sua relevância para a reflexão em torno do problema da interdisciplinaridade. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral, priorizada, entre outros aspectos, pela divisão social do trabalho, e funciona como um princípio básico de uma formação voltada à emancipação humana e, conseqüentemente, à transformação social.

Essa visão pautada na condenação das especialidades disciplinares consagrou-se a partir do *Seminário sobre pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades*, conhecido como *Congresso de Nice*, realizado em 1970, na França. O evento foi organizado com o apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>4</sup> (OCDE) e contou com a presença de empresários de vários países e do Ministério da educação francês. Essa informação é emblemática no sentido de evidenciar a constituição do conceito a partir da confluência entre o meio empresarial e o acadêmico e indica uma reação do capitalismo diante de seus próprios problemas de legitimação, o que retomaremos mais adiante.

Tal compreensão se difundiu no Brasil a partir dos escritos de Hilton Japiassu (1976), orientando de Georges Gusdorf<sup>5</sup>, autor de *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, resultado de seu doutoramento em Paris. Posteriormente, Ivani Fazenda dá continuidade à discussão e à disseminação dessa concepção de interdisciplinaridade, tornando-se referência. Japiassu usa expressões como “patologia do saber” e “cancerização”, termos utilizados por Gusdorf para condenar moralmente a especialização e a fragmentação do conhecimento.

Assim, o trabalho interdisciplinar se apresenta como o remédio mais adequado no tratamento da cancerização ou a patologia geral do saber. Também valoriza a lógica da parceria na organização do trabalho educativo. Para Japiassu (1976, p.74), “A interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Nas palavras do autor:

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que *tomar de empréstimo* a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as

<sup>4</sup>A OCDE é uma organização com sede na Europa, cujo surgimento remonta à segunda guerra mundial, tendo como pano de fundo o Plano Marshall de reconstrução da Europa. Passou por várias reformulações e, na atualidade, tem a função de monitorar as condições de operação dos países considerados ricos e indicar ações de cooperação econômica entre eles.

<sup>5</sup> O filósofo francês Georges Gusdorf que, conforme Japiassu (1976), elaborou o primeiro programa interdisciplinar, o “projeto de pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas”, reconhece como normal que uma pedagogia da especialização forme especialistas cada vez mais especializados. Daí a necessidade de criação de uma nova categoria de pesquisadores com objetivo de criar inteligência e imaginação interdisciplinares. Nesse sentido, Gusdorf apresentou à UNESCO um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas, do qual fizeram parte estudiosos de universidades europeias e americanas, em diferentes áreas de conhecimento.

disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, p. 75)

Em seus estudos, Fazenda (1995) dá ainda mais ênfase a esta perspectiva moralizadora, focada no sujeito. Segundo ela, a interdisciplinaridade configura-se como um processo contínuo e interminável de elaboração do conhecimento, orientada por uma atitude crítica e aberta à realidade, com o objetivo de apreendê-la, visando muito menos a possibilidade de descrevê-la e muito mais a necessidade de vivê-la plenamente. Japiassu corrobora esta definição quando afirma que:

[...] o verdadeiro *espírito interdisciplinar* consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a *abrir-se* às outras especialidades diferentes da sua, a *estar atento* a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas. (JAPIASSU, 1976, p.138, grifos nossos)

Na visão desses autores, a fragmentação do conhecimento, como processo e produto, impede o sujeito de apropriar-se do conhecimento que ele próprio produziu, pois não seria capaz de ordenar o caos que é o mundo do conhecimento. Ela seria a “objetificação do mal”, que só poderia ser superada pelo ato de vontade de um sujeito que, por opção, extirpa os “tumores” representados pelas disciplinas. Essa crítica à especialização do conhecimento fica evidente na apresentação do livro de Japiassu (1976), escrita por Georges Gusdorf. De acordo com o autor:

A Ciência é a consCiência do mundo. A doença do mundo moderno corresponde a um fracasso, a uma demissão do saber. Semelhante propósito pode surpreender, se pensamos na multidão dos sábios ou pretensos sábios que povoam as universidades, os laboratórios, os institutos de pesquisa em toda a face da Terra. Já se ressaltou que o número dos cientistas atualmente vivos é superior ao dos sábios que se sucederam em toda a história da humanidade. Se essa afirmação é verdadeira, devemos concluir que a multiplicação dos cientistas, muito longe de ser o sinal de um progresso do conhecimento, constituiria, antes, o sintoma mórbido de uma regressão. O câncer é uma proliferação das células vivas. Esse pululamento anárquico não é um sinal de saúde. Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana. Nesse sentido, podemos falar de uma alienação do humano, prisioneiro de um discurso tanto mais rigoroso quanto mais bem separado da realidade global, pronunciando-se num esplêndido isolamento relativamente à ordem das realidades humanas. (GUSDORF, 1976 apud JAPIASSU, 1976, p. 14)

Nessa linha de pensamento, para lidar com os “sintomas mórbidos” da especialização, seria necessário investir na soma de sujeitos pensantes interessados na cura da fragmentação, ou seja, no trabalho em equipe. Esse trabalho desenvolvido por pessoas de boa vontade permitiria a ‘vivência’ da interdisciplinaridade nos mais

diferentes espaços de atuação, garantindo a produção do conhecimento - no espaço acadêmico, mais especificamente - desde que haja o trabalho em parceria, independente da forma histórica como se deu ou como está se dando a produção da existência.

É necessário evidenciar, aqui, o voluntarismo<sup>6</sup> e o subjetivismo<sup>7</sup> decorrentes da filosofia do sujeito e que tendem ao fracasso no que se refere à totalidade implicada na produção do conhecimento, porque, como alertam Jantsch e Bianchetti (2011, p 168), “[...] embora buscando a interdisciplinaridade, por se assentar em bases falsas, dificilmente se ultrapassa a multidisciplinaridade”. Quanto à centralidade do sujeito nesse modo de entender a produção do conhecimento, Tonet explica:

Enfatiza-se, neste caso, não só o caráter ativo do sujeito no processo de conhecimento, mas especialmente, o fato de que é ele que constrói (teoricamente) o objeto. O sujeito é o polo regente do processo de conhecimento. É ele que colhe os dados, classifica, ordena, organiza, estabelece as relações entre eles e, desse modo, diz o que o objeto é. (TONET, 2013, p. 13)

Há, na concepção de interdisciplinaridade apresentada até aqui, uma avaliação superficial, centrada no sujeito, do modo como o conhecimento é produzido e uma solução simplista para o problema de sua fragmentação, muito mais centrada na lógica da boa vontade, capaz de resolver todos os problemas e pouco preocupada com a constituição histórica dessa fragmentação. Para Frigotto:

É preciso insistir que esta visão integracionista e neutra do conhecimento e de interdisciplinaridade – que é dominante entre nós – não é fortuita e tampouco fruto do atraso do desenvolvimento científico. É, pelo contrário – consciente ou inconscientemente –, uma forma específica cultural, ideológica e científica de conceber a realidade, de representá-la e de agir concretamente na história social. (FRIGOTTO, 2011, p. 48)

Reconhecida a base socio-histórica dessa discussão, é importante, conseqüentemente, afastar-se de uma concepção de interdisciplinaridade centrada no sujeito e resumida à questão de método de investigação ou de técnica didática, ainda que possa influenciar, sobremaneira, também este plano. Frigotto alerta que:

A não atenção ao tecido histórico, dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade sob uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária. Aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa

---

<sup>6</sup> Concebemos voluntarismo como qualquer sistema metafísico ou psicológico que atribui à vontade um papel mais predominante do que o atribuído ao intelectual, ou seja, considera a vontade como a força no centro de toda a realidade.

<sup>7</sup> De acordo com Abbagnano (2007, p 933), subjetivismo é um “termo moderno relacionado à doutrina que reduz a realidade ou os valores a estados ou atos do sujeito (universal ou individual)”.

totalidade harmônica. Não há, dentro deste prisma didatista, nenhum problema em fazer-se, no dizer de Lefèvre, sopa metodológica. (FRIGOTTO, 2011, p. 48)

Cabe considerar que a constituição histórica do enfoque interdisciplinar na educação está relacionada a um contexto de mudanças mais amplas e, por conseguinte, mais complexas que não se limitam apenas à área da Educação, mas estão ligadas e, talvez, até subjugadas a outros setores da vida social, tais como a política, a tecnologia e, especialmente, a economia. Também é possível afirmar que este deslocamento se encontra ainda em curso, como atenta Bianchetti:

No que diz respeito ao processo histórico, particularmente criava um desassossego teórico a pouca incorporação, na maior parte das discussões sobre a interdisciplinaridade, do fato de que na história do conhecimento do mundo ocidental judaico-cristão é perceptível uma trajetória na qual primeiro priorizou-se a totalização, em seguida viemos gradativamente caminhando para um processo de parcialização, que conheceu seu paroxismo no domínio do taylorismo-fordismo industrial! – e que, em períodos mais recentes, novamente voltou a aspirar à totalização. (BIANCHETTI, 1995, p.10)

A partir disso, é pertinente reconhecer que não há forma definitiva de produzir conhecimento científico, mas, ao contrário, a produção do conhecimento se dá de maneira histórica e socialmente determinada. Na sociedade contemporânea, atribui-se a fragmentação do conhecimento à complexificação da realidade social, adensada a partir da modernidade. Porém, tomar como ponto de partida a Modernidade<sup>8</sup> significa ignorar que ela mesma já é resultado de determinado processo histórico. Para compreender o processo de complexificação e fragmentação, ao contrário, é necessário partir do ato que funda o mundo social, o trabalho, e reconhecer o ser social como uma totalidade, um conjunto de partes associadas dialeticamente. Segundo Tonet:

Partindo-se desse ato fundante do ser social, que é o trabalho, pode-se perceber como a complexificação é uma característica ontológica, e por isso insuprimível, do ser social. Dos grupos primitivos e mais simples ao mundo atual, temos um processo ao longo do qual a realidade social vai se tornando cada vez mais complexa e universal. Por seu lado, a complexificação resulta, necessariamente, na especialização, pois, de fato, é impossível a um único indivíduo abarcar a totalidade do fazer e do saber sociais. (TONET, 2013, p. 6)

---

<sup>8</sup> Concebemos *Modernidade* a partir de Tonet, segundo o qual a ciência moderna surgiu no período de transição do feudalismo ao capitalismo. O cerne dessa transição – no âmbito do conhecimento – se situa na passagem da centralidade do objeto (na concepção greco-medieval) para a centralidade do sujeito (na concepção moderna). As causas dessa transição estão nas transformações que o mundo sofreu ao longo desse período, gerando a demanda por um novo padrão de conhecimento. Este conceito, assentado na contradição entre capital e trabalho, só será superado, de fato, quando superada esta contradição que permitiu ganhos positivos para a humanidade, de um lado e de outro, também deu origem a elementos extremamente desumanizadores.

Figuras enciclopédicas como a de Aristóteles, na Antiguidade, por exemplo, são consideradas impensáveis na sociedade atual, devido à vastidão das descobertas realizadas pelo homem ao longo da história. Segundo Jantsch e Bianchetti:

A forma própria de organização e estruturação da sociedade grega, associada à produção da existência, demandava uma produção do conhecimento sem que se pudesse cogitar a interdisciplinaridade. O objeto epistemológico simplesmente era o conhecimento, que podia se desdobrar em subdivisões, sem que isso evocasse a fragmentação ou a necessidade de totalização ou retotalização desse conhecimento. Predominava a ideia de unidade, herança da primeira escola filosófica cosmológica. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 164)

A formação do cidadão grego compreendia o domínio de todas as artes que lhe permitiam conhecer a natureza, a sociedade e a si mesmo, encontrando o equilíbrio gerador da saúde tanto interna, quanto do ambiente em suas múltiplas relações. A busca da essência, que se encontrava oculta pelos véus dos conhecimentos empíricos, era a tarefa principal do conhecimento, como descreve Tonet:

O que era, então, conhecer, para esses pensadores? Certamente apreender a essência das coisas. Como a essência era imutável, estivesse ela no mundo das ideias platônico ou no interior das coisas deste mundo, como pensavam Aristóteles e Tomás de Aquino, conhecer significava apreender a essência das coisas. Deste modo, a verdade não era algo construído pelo sujeito, mas algo que se encontrava no próprio objeto, isto é, no ser. (TONET, 2013, p. 27)

Nesse sentido, é possível afirmar que, considerando a transição do mundo medieval para o mundo moderno, houve uma mudança de paradigma que prevalece até os dias de hoje, qual seja: o abandono da centralidade do objeto e a instauração da centralidade do sujeito. Essa mudança gerou uma série de influências sobre toda a atividade teórica e prática e, em nossa perspectiva, atinge as propostas de interdisciplinaridade apresentadas contemporaneamente. Para Jantsch e Bianchetti,

A transição do feudalismo ao capitalismo se deu, em grande parte, graças ao esgotamento do modelo e das bases feudais da produção da existência. Aparece a possibilidade para a ciência e com ela a volta às especificidades já iniciadas no processo de produção do conhecimento na Grécia. Em outras palavras, queremos dizer que o processo que afirma as especificidades estava se impondo historicamente. Por mais que a igreja e o conjunto das forças feudais resistissem, censurassem, diante da materialidade histórica não havia mais subsídios suficientes para se manterem hegemônicos. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 165)

A revolução industrial e a disseminação do capitalismo também contribuíram para a ampliação de diferentes domínios do conhecimento. A partir daí, entra em cena a divisão social do trabalho e da propriedade privada, cresce a necessidade de especialização e se intensifica a compartimentalização dos campos do saber, segundo uma especificidade

própria e muito diferente daquela que já se apresentava na comunidade primitiva.

Segundo Tonet:

Opera-se, então, no interior do ser social, uma profunda cisão. Trata-se da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Esta divisão não é, de modo nenhum, natural, embora adquira um caráter de naturalidade. Pelo contrário, resulta de um processo claramente social. Saber e fazer são separados e essa separação se justifica teoricamente e contribui poderosamente para manter a exploração e a dominação das classes. (TONET, 2013, p. 29)

Adensando essa discussão, Jantsch e Bianchetti afirmam que as críticas, que tentam associar pura e simplesmente a divisão técnica do trabalho e suas mazelas com o capitalismo, são apressadas e forçadas, não captando a lógica histórica. Segundo os autores:

[...] a divisão ou fragmentação da ciência não é propriamente uma ‘cria’ do capitalismo como muitos teóricos dão a entender ou até mesmo afirmam categoricamente. Na nossa visão tanto o capitalismo como a fragmentação do conhecimento são produtos de um mesmo movimento histórico. O fato de coexistirem e até estabelecerem simbiose não significa que haja paternidade de um sobre o outro. Enfim, um é externo ao outro. Ou seja, cada um passa a ter sua própria lógica. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 167)

Ou seja, se considerarmos a história de produção do conhecimento de modo mais amplo, veremos que muitos avanços foram alcançados justamente pela fragmentação do conhecimento filosófico-científico. Isso significa que a simples delimitação de objeto de investigação não é, necessariamente, sinônimo de fragmentação ou limitação, nem de negligência à totalidade. Nas palavras de Frigotto (2011, p. 36), “[...] se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema, isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem”. Porém, para entender essa possibilidade, é necessário assumir uma lógica específica: a dialética.

Por isso, alinhamo-nos a Frigotto (2011, p. 34) quando assevera que “Ao discutirmos a questão da interdisciplinaridade na educação não há como tratá-la a não ser no âmbito das ciências sociais” e quando, conseqüentemente, apresenta a interdisciplinaridade tanto como uma necessidade, quanto como um problema nas ciências sociais. Para o autor, o trabalho interdisciplinar:

[...] se apresenta como uma necessidade imperativa pela simples razão de que a parte que isolamos ou arrancamos ‘do contexto originário do real’ para poder ser explicada efetivamente, isto é, revelar no plano do pensamento e do conhecimento as determinações que assim a constituem, enquanto parte, tem que ser explicada na integridade das características e qualidades da totalidade. É justamente no exercício de responder a esta necessidade que o trabalho interdisciplinar se apresenta como um problema crucial, tanto na produção do conhecimento quanto nos processos educativos de ensino. (FRIGOTTO, 2011, p. 42)

Em razão disso, a questão da centralidade do sujeito ou do objeto nos é cara quando se trata de discutir a interdisciplinaridade. Faz-se necessário refletir sobre a questão de modo mais abrangente e evitar as dicotomias. Assim:

Nossa forma de conceber coloca como base a materialidade histórica, bem como a natureza dos objetos postos por ela. Nem o sujeito e nem o objeto são autônomos. As possibilidades de avanço em direção à compreensão da interdisciplinaridade hoje residem muito mais na compreensão da relação entre o sujeito e o objeto, na construção do conhecimento, do que em qualquer polaridade, unilateralidade ou exclusão. (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 169)

Cabe posicionar este estudo, ainda, em relação às concepções de desenvolvimento humano que também se põem em tensão quando se aborda o trabalho educativo interdisciplinar. Propostas pedagógicas posicionadas sob uma base *histórico-cultural* costumam conceber a educação como *formação integral*<sup>9</sup> de sujeitos. Isso significa, justamente, assumir o trabalho como princípio educativo. Não o trabalho remunerado, operacional, mas aquele que, conforme propõe Karl Marx em seus *Manuscritos econômico-filosóficos*, faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano. O trabalho, portanto, entendido como atividade humana promotora da consciência e produtiva tanto do ponto de vista material quanto imaterial. E este desenvolvimento da consciência é, sobretudo, consciência de classe, como sugere Duarte:

Vigotski pretendia fundamentar em Marx a construção da psicologia, pretendia construir uma psicologia marxista e para isso se fazia imprescindível a adoção do método de Marx em sua globalidade. Não há margens para ecletismos nem para justaposições que desconsiderem o núcleo da concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história. (DUARTE, 2000, p.82)

Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel social que a obra *O capital*, de Karl Marx, desempenha para a análise do capitalismo. O marxismo possui contribuições de vários pensadores em diferentes períodos históricos e constitui-se como “[...] uma filosofia ao mesmo tempo histórica e historicizadora em que estão em causa não os indivíduos ou sujeitos abstratos, mas os indivíduos reais, sujeitos históricos que se constituem como síntese de relações sociais” (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 425).

Nessa perspectiva, é necessário compreender que o desenvolvimento humano aparece sempre na relação com o social, que se incorpora ao sujeito pela atividade

---

<sup>9</sup> Ao longo de todo o trabalho, fazemos referência à formação humana integral como sinônimo de omnilateralidade (MARX; ENGELS, 1987), oposta a uma formação unilateral reificada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação e pelas relações burguesas estranhadas.

humana. Por isso, Duarte e Saviani (2015 [2012]) afirmam, com base em Marx (2004), a centralidade do trabalho na constituição do homem como um ser genérico:

Nos Manuscritos, a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo, as necessidades humanas ampliam-se, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (DUARTE; SAVIANI, 2010, p. 426)

Nessa direção, cabe destacar que, historicamente, as relações de trabalho foram se constituindo a partir da luta de classes. Por isso, na sociedade atual, boa parte dos produtos das atividades humanas é incorporada ao capital e sofre o processo de alienação, tanto dos produtos em si quanto do próprio ser humano. O homem torna-se distante e estranho àquilo que produz, já que, ainda se produzam riquezas tanto objetivas quanto subjetivas no modo de organização social capitalista, elas não podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham (SAVIANI; DUARTE, 2010).

Assim, é central reconhecer a divisão do trabalho como elemento determinante para a transformação da educação ao longo da história. Identificando a contradição em que o trabalho se apresenta, é possível compreender por que a educação, no modo de produção capitalista, ocupa-se de um ensino cada vez mais acelerado e superespecializado, já que organiza-se a fim de atender às necessidades do capital. Ou seja, o trabalho e a educação constituem-se de forma unilateral à sociedade.

Em contrapartida, para a superação da passividade e da subordinação às quais o trabalhador é submetido, é necessária a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual, ou seja, trabalho manual e trabalho intelectual devem apresentar-se de modo indissociável, a fim de promover a formação completa do homem, o que é impossível, na origem, neste modo de organização social, pautado na cisão entre trabalho intelectual e manual, e promoção original da alienação.

Assim, “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, no sentido de que “apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152). Só o homem pode agir sobre a natureza e tem a capacidade de transformá-la. Por isso, a produção do homem é, ao mesmo tempo, sua formação, isto é, um processo educativo. Porém, as formações educacionais específicas tendem a se ocupar de desenvolver o homem

unilateral, que não é capaz de reconhecer a constituição histórica da luta de classes, tampouco o caráter excludente do capitalismo e, conseqüentemente, ignora a necessidade de posicionamento político ou de superação da empiria requerida na vida cotidiana.

Na tentativa de criar condições que favorecem a ruptura dessa condição de unilateralidade, defendemos a importância da educação voltada à omnilateralidade, que é a única capaz de promover a formação em aproximação à integralidade, pois baseia-se na inseparabilidade do manual e do intelectual, pela totalidade, inviabilizada na origem pela mencionada cisão entre teoria e prática. Portando, assumimos, neste estudo, a concepção de educação como um processo orientado para a formação integral dos sujeitos, situados no tempo e na história e que, por isso, “[...] se constituem como síntese de relações sociais.” (DUARTE; SAVIANI, 2015 [2012], p.19).

A partir destas considerações, o objeto desta pesquisa está delimitado à relação dialética entre *formação omnilateral, interdisciplinaridade e Educação Linguística*<sup>10</sup>, tomadas sob uma fundamentação de base materialista histórico-dialética. Para a problematização dessa relação, cabe analisar a contribuição das instâncias educativas que, em tese, agenciam o trabalho interdisciplinar para uma formação humanizadora.

Nessa perspectiva, pretendeu-se compreender melhor as implicações do trabalho interdisciplinar a partir da análise de documentos que orientam o trabalho interdisciplinar realizado em uma instituição educacional filantrópica localizada na grande Florianópolis, a qual assume a formação humana integral como meta da formação escolar, a despeito das constrações impostas pela alienação de uma organização social pautada na divisão de classes.

A partir das motivações e inquietações advindas dessa realidade, o presente estudo buscou responder à seguinte questão: **Quais são as possibilidades e constrações para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem da língua materna/portuguesa?**

A presente questão de pesquisa desdobra-se em três questões-suporte: 1) *Quais são os limites próprios à organização escolar para processos que se queiram interdisciplinares?* 2) *Existem possibilidades de diálogo entre a Educação Linguística e*

---

<sup>10</sup> Neste estudo, assumimos a expressão *Educação Linguística* como “[...] a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos”, pautada na acepção de Brito (2012, p. 84). Reconhecemos, todavia, que tal acepção não é a única a partir da qual os processos implicados na educação linguística podem ser concebidos, sendo, contudo, a que apresenta convergência com o fundamento teórico-filosófico assumido nesta pesquisa.

*os demais componentes em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar? 3) Em que medida é garantido o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a definida?*

Com base nas questões delineadas no problema, o **objetivo geral** do presente estudo é *problematizar as possibilidades e restrições para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem da língua materna/portuguesa.*

Em convergência com tal objetivo, o presente trabalho tem como **objetivos específicos** 1) Reconhecer limites próprios à organização escolar para processos que se queiram interdisciplinares; 2) Discutir eventuais possibilidades de diálogo entre a Educação Linguística e os demais componentes em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar; 3) Analisar em que medida o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta é garantido.

Com essa proposta, o presente estudo delinea-se como uma pesquisa-participante<sup>11</sup>, cuja elaboração está fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Para tal abordagem, tendo apresentado nosso objeto de pesquisa, seguimos com o capítulo teórico-metodológico estruturado em três seções, a saber: (1) A primazia ontológica do Trabalho em relação à Linguagem; (2) Epistemologia, submetida à crítica à luz do fundamento materialista histórico-dialético e; (3) Método.

Tomando como pressuposto a discussão sobre trabalho e linguagem, apresentamos um capítulo, organizado em quatro seções, que reflete acerca do (1) Embate epistemológico presente nas ciências da linguagem e das relações entre (2) Linguística Aplicada e Interdisciplinaridade e entre (3) Divisão social do trabalho e interdisciplinaridade, culminando na discussão a respeito da (4) Educação Linguística numa perspectiva propositiva.

Em seguida, apresentaremos o capítulo de análise dos documentos escolares, à luz das seguintes relações: (1) Ideal de formação humana e interdisciplinaridade; (2) Currículo e interdisciplinaridade; (3) Perspectiva de Educação Linguística e Interdisciplinaridade. E, por fim, as considerações finais.

---

<sup>11</sup> A classificação como pesquisa-participante se dá em razão do vínculo profissional da pesquisadora com a instituição. No entanto, cabe salientar que movimento de análise se deu se modo circunscrito aos documentos institucionais, cujo acesso é livre.

## 2 TRABALHO E LINGUAGEM: UMA RELAÇÃO ONTOLÓGICA

*Primeiramente o trabalho e, em seguida, em consequência dele, a palavra...*

*(Friedrich Engels)*

A discussão a respeito do papel que assume a linguagem na perspectiva materialista histórico-dialética ganha considerável destaque quando se toma a tarefa de discutir propostas pedagógicas voltadas à interdisciplinaridade, o que inclui o ensino de Língua Portuguesa e a área de Linguagens de modo geral. Afinal, tomando como pressuposto o objetivo de discutir o ensino de língua materna em uma perspectiva interdisciplinar, é inevitável tratar da língua propriamente dita.

Nesse cenário, fica evidente o contraste entre a prevalência de paradigmas epistemológicos que preconizam o fim da história, no sentido das metanarrativas, e os que defendem uma abordagem marxista da linguagem. Ocorre que, no caso desta pesquisa, essa abordagem torna-se uma das mediações pela qual o trabalho educativo interdisciplinar será analisado. Por essa razão, ao contrário de enquadrá-la em uma perspectiva pós-moderna, trataremos a noção de linguagem de maneira dialeticamente articulada à formação da consciência e do próprio homem a partir de sua atividade vital, o trabalho.

### 2.1 A PRIMAZIA ONTOLÓGICA DO TRABALHO SOBRE A LINGUAGEM

Para compreender a relação entre trabalho e linguagem, à luz do materialismo histórico-dialético, é necessário reconhecer a impossibilidade de compreensão do processo social a partir de dualidades, mas, ao contrário, deve-se identificar a conexão dialética entre essas dualidades e, conseqüentemente, admitir a impossibilidade de dissociar a relação entre o homem e a natureza da relação dos homens entre si (HADDAD, 1999). Isso se justifica porque Marx explicitou dialeticamente a conexão entre trabalho e interação, identificando o processo de trabalho não como meramente instrumental, tampouco apenas como estratégico, mas como um processo interativo entre os homens. E a relação trabalho e linguagem, por sua vez, não pode ser resumida a uma questão de anterioridade histórica, mas deve ter o trabalho presente como aspecto nodal da constituição do ser social.

Considerando o trabalho como categoria indispensável para a mútua constitutividade do homem e da sociedade, é possível afirmar que é a partir do agir humano que são produzidas as objetivações que deverão ser apropriadas pelos indivíduos das futuras gerações ao longo da história. Assim, cada novo ser da espécie humana refaz

em si, de forma microscópica, a evolução das diversas gerações, construída historicamente, ou melhor, ele se apropria dos resultados dessa evolução. Essas objetivações se dão no âmbito de produções materiais – artefatos e instrumentos materiais –, e imateriais, a exemplo da linguagem, concebida como representação da realidade objetiva no cérebro e de exteriorização do pensamento, isto é, como elaboração tipicamente humana.

Analisar a evolução humana ao longo da história através de lentes histórico-dialéticas permite reconhecer, à semelhança do que indica Engels (2004[1876]), que o ser humano passou a se relacionar com a natureza não apenas como meio de sobrevivência, mas agindo com vistas à superação de suas necessidades básicas. Ou seja, assim como houve um momento em que o homem pouco se diferenciava dos animais, já que, ao longo de milênios, utilizou o mundo apenas como forma de garantir os elementos básicos de sua sobrevivência, houve também um determinado período histórico em que o homem superou esse olhar exclusivo para as necessidades imediatas. Não se trata, é claro, de uma ruptura brusca, mas de uma consequência de uma série de transformações atreladas a uma trajetória histórica.

Engels (2004[1876]), ao retomar o processo de formação do homem, descreve a maneira pela qual algumas alterações no comportamento e na biologia humana foram decisivas para a distinção entre a história natural e a história social do ser humano e permitiu ao homem não só modificar o mundo, mas também imprimir nele suas características. Assim, o primeiro elemento apresentado pelo autor como sinal nessa evolução é a posição ereta que o homem passa a assumir, o que, conseqüentemente, subsidiou a possibilidade de as mãos ostentarem uma nova função, já que o deslocamento humano passaria a depender apenas dos pés. A capacidade de manipulação permitiu o aperfeiçoamento de uma série de atividades e resultou na destreza típica da mão humana. Nesse sentido, a mão passou a figurar como um instrumento para o trabalho e, ao mesmo tempo, como um produto dele, já que:

[...] unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas e novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial assim adquirido pelos músculos e ligamentos e, num período mais amplo, também pelos ossos unicamente pela aplicação sempre renovada dessas habilidades transmitidas a funções novas e cada vez mais complexas foi que a mão do homem atingiu esse grau de perfeição que pôde dar vida, como por artes de magia, aos quadros de Rafael, às estátuas de Thorwaldsen e à música de Paganini. (ENGELS, 2004[1876], p. 13)

Ou seja, a mão humana adquire capacidades especializadas, típicas do gênero humano. Do mesmo modo, ainda tratando das alterações humanas decisivas para a constituição do homem enquanto ser social, Engels faz menção específica à formação da linguagem. De acordo com o autor, conforme torna-se capaz de desenvolver atividades mais especializadas, considerando a função específica que as mãos passaram a assumir, mencionadas anteriormente, o ser humano também passa a realizar atividades conjuntas que, por sua vez, tornam premente a necessidade de comunicação. Em outras palavras, “A necessidade criou o órgão” (ENGELS, 2004 [1876], p. 15), já que, em virtude das relações estabelecidas por meio do trabalho, o organismo humano desenvolveu todo o aparato biológico necessário à comunicação, a exemplo da laringe e dos órgãos da boca, citados por Engels.

Em suma, o trabalho entendido como agir humano na sociedade passou a demandar interação por meio da língua, sendo ela um instrumento utilizado pelo homem para agir sobre outros seres humanos. Nessa relação, produzimos cultura ao transformar o mundo por meio do trabalho e expressamos essas transformações por meio da linguagem. E a produção da linguagem é, ainda, uma forma de trabalho, o que significa que a linguagem também atua na transformação do mundo e demonstra de forma inequívoca a relação de indissociabilidade entre linguagem e trabalho. Em outras palavras, a linguagem desempenha papel central como *instrumento psicológico de mediação simbólica* para o agir humano (com base em VIGOTSKI, 2007 [1968]). Haddad, a seu turno, explicita essa relação de profunda articulação entre trabalho e a linguagem:

Da mesma forma que a relação entre trabalho e natureza pressupõe a linguagem, como quer corretamente Habermas, a relação entre agir comunicativo e mundo da vida, tomada dinamicamente, exige trabalho. Com efeito, o trabalho, ao transformar a natureza, cria as condições para a expansão do universo linguístico. Não me refiro ao fato trivial de que os homens têm que garantir as condições materiais de sua sobrevivência física para reproduzir seu mundo da vida. Refiro-me ao fato de que o trabalho, ao libertar os homens de constrangimento de ordem material, de fato o libera o mundo discursivo. Adequar o mundo às necessidades humanas por meio do trabalho, ou seja, humanizar o mundo, não é outra coisa senão torná-lo legível e dizível. Portanto, a relação entre agir comunicativo e mundo da vida e a relação entre trabalho e natureza não se excluem mutuamente; antes intercrizam-se e se interpenetram. (HADDAD, 1999, p. 20-21)

Nesse sentido, torna-se latente a necessidade de refletir acerca da teoria do conhecimento à luz da categoria trabalho, que é capaz de escrever e ler o mundo a um só tempo, no sentido da apropriação e da objetivação, e permite, ainda, a “[...] interação crítica entre os atores sociais, mediada linguisticamente” (HADDAD, 1999, p. 21).

Considerando a linguagem à luz dessa perspectiva, é possível defini-la como instrumento imaterial, psicológico, que precisa ser apreendida pelo sujeito, já que, como aponta Leontiev (1959, p. 189), a comunicação constitui-se como “[...] condição específica indispensável do processo de apropriação dos indivíduos dos conhecimentos adquiridos no decurso do desenvolvimento histórico da humanidade” (LEONTIEV, 1959, p. 182). A reflexão sobre a educação em linguagem, nesse cenário, ganha ainda mais relevo, considerando que lida com a língua enquanto objeto do conhecimento e, ao mesmo tempo, como instrumento para a aprendizagem de outros conteúdos, já que ela é meio de assimilação e transmissão da experiência humana em sociedade ao longo da história.

Além de oferecer a possibilidade de comunicação, a linguagem é responsável por saltos qualitativos no desenvolvimento psíquico do ser humano, bem como permite o registro histórico de cada geração, o que culmina na possibilidade de acesso à história produzida conjuntamente pela humanidade. Para Marx e Engels (2005), há uma relação íntima entre consciência, pensamento e linguagem, os quais, por seu turno, têm sua existência determinada pela realidade social dos homens:

[...] o homem tem também “consciência”. Mas ela não existe à primeira vista como “pura” consciência. “O Espírito” tem como primeira característica a maldição de ser “oprimido” pela matéria, que aqui se apresenta sob a forma de camadas de ar, de sons, em resumo, sob a forma de linguagem. A linguagem é tão velha como a consciência – a linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe para todos os homens, e portanto, também para mim, e a linguagem resulta principalmente, tal como a consciência, da necessidade de intercâmbio com outros homens (...) Logo, a consciência é acima de tudo um produto social e mantém-se como tal, enquanto os homens existirem (MARX; ENGELS, 2005, p. 110)

Também como produto social, ou melhor, como resultado do processo histórico de reprodução da vida material, Marx inaugura um modo específico de analisar o mundo e, conseqüentemente, traz uma ressignificação inaugural a um tipo específico de linguagem: a dialética. Segundo Haddad (1999, p. 21, grifos do autor.), “A dialética é uma *nova linguagem* resultante da atividade de produtores sociais que, através da produção, modificam-se”. Ao modificarem-se, esses produtores criam forças, representações, modos de comunicação e, também, um novo modo de produção que a reclama. E essa nova linguagem figura como a mais apropriada para proceder à análise de fenômenos sociais complexos, entre eles, certamente, a Educação.

Seguindo o mesmo alinhamento teórico-filosófico, Vigotski debruça-se sobre o psiquismo humano a fim de explicar de que modo a realidade objetiva organiza-se dentro da mente humana, ainda que o mundo esteja disponível para além de sua consciência. Em

outras palavras, o autor investiga que processos são instaurados para que o mundo objetivo converta-se em subjetividade.

A teoria vigotskiana, tomando como pressuposto as relações materiais e históricas desnudadas pelo materialismo histórico-dialético, reconhece que não há processo de desenvolvimento humano que ocorra de maneira inata. Ao contrário, tudo aquilo que o sujeito aprende parte do social, ou seja, para formar o que o autor denomina como intrapsíquico, próprio do indivíduo singular, da sua subjetividade, há, antes, uma relação interpsíquica. Nas palavras do autor:

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (VIGOTSKI, 1997, p. 150).

Assim como sugere o método marxista, a relação interpsíquica e intrapsíquica não se dá em oposição, como pressupõe a lógica formal, mas se estabelece de maneira dialética. Isso porque, ao apropriar-se da realidade objetiva de forma abstrata, sincrética, o ser humano torna-se capaz de retornar a ela, concebendo-a de forma sistematizada, sintética e, a partir disso, pode transformá-la. Nessa dinâmica, cabe destacar um elemento fundamental: a mediação através de signos, instrumentos psicológicos que permitem a transformação radical das funções psíquicas do homem (MARTINS, 2015).

À luz da psicologia histórico-cultural, os signos podem ser definidos como estímulos ou meios criados pelo homem a fim de dominar a conduta, seja ela própria ou alheia. Nessa perspectiva, a capacidade de simbolizar descortina o mundo da cultura para o homem, já que os signos abarcam as significações construídas pelo homem ao longo da história social. Concomitantemente, é necessário entender a cultura como o conjunto de tudo aquilo que foi produzido pelo homem, ou seja, como fruto do trabalho. Nesse sentido, a linguagem enquanto instrumento de simbolização está dialeticamente relacionada à ação do homem sobre a natureza, isto é, ao trabalho, já que ela se apresenta como uma produção humana que compõe a cultura portanto.

O ser humano se diferencia dos animais no que se refere à capacidade de representar o real através de símbolos, de ferramentas simbólicas chamadas signos, e assim se comunicar e representar tanto o mundo concreto, quanto o mundo imaginário. Afirmar que a linguagem possui um caráter sógnico significa dizer que o signo reflete a realidade objetiva no cérebro. O signo é capaz tanto de refletir no cérebro humano qualquer elemento objetivo da realidade quanto de externalizar o conteúdo do

pensamento. Por essa razão, Marx e Engels afirmam que “[...] a linguagem é a realidade imediata do pensamento” (MARX; ENGELS, 1998, p. 110).

Conforme Vigotski (2012, p. 146), é a partir da concepção de imagens simbólicas que o intercâmbio entre objetividade e subjetividade se constitui, ou seja, é a partir do momento em que os indivíduos se apropriam dos signos que a cultura passa a ser deles também. Segundo o autor, “El signo, al principio, es siempre um médio de relación social, um médio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma em médio de influencia sobre sí mismo” (VIGOTSKI, 2012, p. 146).

No entanto, é necessário destacar que a mera exposição aos signos não garante a efetiva apropriação por parte dos indivíduos. Ao contrário, há um processo bastante complexo que culmina no desenvolvimento da consciência humana, para o qual a mediação se apresenta como elemento imprescindível. Eis mais uma razão para que as reflexões acerca da educação em linguagem se delineiem a partir de uma linguagem específica: a dialética.

Volochinov (1930) compartilha do entendimento de que a linguagem não aparece na sociedade humana por ação sobrenatural, nem como invenção consciente e meditada, e indica a contribuição de Engels (1876) como uma reflexão importante para compreender esta questão, fazendo coro ao reconhecimento do papel da organização social do trabalho no surgimento da linguagem, considerando que “[...] se o homem tivesse levado uma existência isolada, não só não teria tido necessidade de criar uma linguagem, como não teria criado qualquer cultura em geral” (VOLOCHINOV, 1930, p. 139). Alinhado a essa perspectiva, o autor (1930, p. 141) reitera que a linguagem não é um divino ou um presente da natureza, mas consiste em um “[...] produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”.

Outro ponto de destaque na relação entre signo, consciência e ideologia é apontada por Volochinov (2010 [1929], p. 31) ao afirmar que todos os produtos da vida social refletem e refratam a realidade e, nessa perspectiva, “Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”.

No que se refere à ideologia, Volochinov (2010 [1929], p. 33) critica tanto a filosofia idealista quanto a visão psicologista da cultura, identificando como ponto comum em ambas a defesa de uma concepção de ideologia como um fato subjetivo, limitado à consciência, e, conseqüentemente, de signo reduzido à sua dimensão material,

como mísero instrumento da subjetividade. Na contramão dessas perspectivas, o autor defende a natureza objetiva do signo e ancora neste pressuposto a explicação sobre a relação entre a realidade objetiva e a consciência, caracterizando o signo como um “[...] fenômeno do mundo exterior”.

Ainda se contrapondo à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura, Volochinov (2010 [1929], p. 34) afirma que não há potencial explicativo na consciência individual, como querem as referidas perspectivas, mas defende que a própria consciência individual é um fato socioideológico, e os signos, por seu turno, só podem aparecer em um terreno interindividual, posto que “[...] só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência e outra” e a própria consciência só se constitui como tal no processo de interação social.

À semelhança do que propõe Vigotski, quanto ao caráter social da formação da consciência e dos próprios signos, Volochinov assevera que a consciência não deriva diretamente da natureza, tampouco a ideologia deriva da consciência. Na realidade, a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, no bojo de suas relações sociais. Por isso:

[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (VOLOCHINOV, 2010 [1929], p. 35)

Desse modo, enquanto propriedade relacional, a significação não pode ser concebida apartada do signo, tampouco da realidade objetiva que ele representa. Isso porque ela não tem existência em si mesma, como uma realidade isolada. Conseqüentemente, de acordo com Volochinov (2010 [1929]), o signo ideológico torna-se o território comum tanto do psiquismo quanto da ideologia, um território concreto, sociológico e significante.

Em uma sociedade dividida em classes, o signo carrega consigo a marca dessa divisão. Com base nesse entendimento, Volochinov (2010 [1929], p. 36) desenvolve uma concepção da palavra como “[...] fenômeno ideológico por excelência”, como “[...] o modo mais puro e sensível da relação social” e dá a ela um status diferente dos demais signos, afirmando que:

[...] a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*. Cada um dos demais sistemas de signos é específico e algum campo particular da criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. O signo, então, é criado por uma função

ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (VOLOCHINOV, 2010 [1929], p. 37)

Fica claro que Volochinov dedica especial atenção à descrição do signo verbal, porque ele é elemento constitutivo de todas as esferas ideológicas, sendo considerado um signo “neutro”, já que está presente em todas as esferas da criação ideológica, enquanto certos signos permanecem circunscritos a determinadas esferas. Além disso, a palavra aparece em todos os domínios das relações sociais, especialmente o da comunicação na vida cotidiana. Por fim, ela é definida como o material semiótico da vida interior, da consciência.

Compartilhando do entendimento quanto à função dos signos como instrumentos pelos quais o homem tem acesso à realidade objetiva, Vigotski define a palavra como o signo dos signos. De acordo com a psicologia histórico-cultural proposta pelo autor e seu grupo, a representação mental que o ser humano faz do mundo não se restringe à aparência dos objetos. Ao contrário, Vigotski defende a necessidade de superação da linguagem apenas como uma extensão do objeto, com vistas ao alcance do pensamento por meio de conceitos. Assim, o objeto deixaria de ser um “objeto em si” para se tornar um “objeto para si”.

Nessa perspectiva, a palavra alcança considerável destaque no desenvolvimento das formas psíquicas tipicamente humanas, porque configura-se como instrumento psicológico que permite os mais altos graus de generalização e é por meio dela que os seres humanos são inseridos na cultura e tomam parte dela. Por conseguinte, Vigotski atribui considerável relevância à comunicação, concebendo-a como atividade mediadora entre a realidade objetiva criada pelas gerações antecedentes e o indivíduo particular que precisa se apropriar das formulações do gênero humano, produzidas historicamente.

A partir da retomada da relação entre trabalho e linguagem, aqui desenvolvida, fica claro que, ao contrário de outras concepções de linguagem, que a tomam como grande categoria diferenciadora entre homens e animais, ou como prática social em si, criadora da própria realidade, para o *marxismo*, a categoria fundante é o trabalho, tal qual registrado anteriormente. E isso implica considerar que a realidade existe independente de nossa capacidade de dizê-la, assim como são as práticas sociais que demandam os usos da linguagem.

Em suma, o trabalho é a categoria ontológica central não por uma questão de anterioridade histórica, mas porque ele é uma mediação tão socialmente complexa e básica que as demais mediações, como a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho, por exemplo, já se encontram imbricadas nele (LEONTIEV, 1978; HADDAD, 1999). Por isso:

Para Marx, aplicando o método dialético, todos os fenômenos econômicos ou sociais, todas as chamadas leis da economia e da sociedade, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformadas por essa ação. Não são leis eternas absolutas ou naturais. São leis que resultam da ação e da interação, da produção e da reprodução da sociedade pelos indivíduos e, portanto, podem ser transformadas pelos próprios indivíduos num processo que pode ser, por exemplo, revolucionário. (LÖWY, 2015, p. 22-23)

Fica evidente que a teoria marxista encara a linguagem como um fenômeno puramente histórico, ao contrário de outras perspectivas que concebem a língua como uma totalidade abstrata e inerte. Isso significa conceber a realidade linguística como um todo, não apenas como um conjunto de relações, fatos e processos, mas também retomar as suas criação, estrutura e gênese (KOSIK, 1976). Por essa razão, o materialismo histórico-dialético toma a linguagem como totalidade concreta parcial inserida indissolúvelmente em uma totalidade histórico-social. Afinal,

A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes. (KOSIK, 1976, p. 50)

O trabalho analítico concebido de forma dialética se afasta de um entendimento histórico de língua e linguagem como sucessão de fatos ao longo do tempo, justificada apenas por relações de causa e efeito, mas articula a história da linguagem à história como um todo, reconhecendo ambas como movimento resultante do trabalho humano nos diferentes estágios de organização social (COSTA, 2000).

Nesse sentido, assumir o ensino de Língua Portuguesa a partir da epistemologia marxista requer o reconhecimento da função instrumental da linguagem e o entendimento de que os indivíduos envolvidos no processo de produção e apropriação do conhecimento são, antes de tudo, sujeitos históricos pertencentes a uma sociedade cujo modo de produção da própria existência está pautado pela divisão de classes sociais. A mesma abordagem se aplica ao trabalho interdisciplinar, que precisa ser tomado considerando a própria prática social como uma totalidade.

A fim de escapar das dificuldades características do cenário pedagógico contemporâneo e lidar de maneira consistente com o objetivo central deste estudo, é necessário um olhar atento ao embate epistemológico presente nas ciências da linguagem, especialmente no que se refere à constituição ontológica. Para isso, retomaremos os paradigmas estruturais dos diferentes ramos do saber científico, bem como sua relação com a sociedade e a história, a fim de qualificar a análise da relação dialética entre humanização, interdisciplinaridade e Educação Linguística, mantendo a clareza de uma fundamentação de base materialista histórico-dialética que nos sugere uma concepção específica de linguagem.

## 2.2 O PROBLEMA DO CONHECIMENTO E RELAÇÃO A DIALÉTICA ENTRE HOMEM, NATUREZA E SOCIEDADE

A sociedade contemporânea e, mais especificamente, no caso deste estudo, o campo da Educação são originários da conjuntura social que se organizou no final do século XVIII, consolidando-se ao longo do século XIX com o estabelecimento do capitalismo enquanto modo de produção predominante.

A revolução industrial não causou apenas mudanças nas relações comerciais, mas também constituiu uma nova forma de vida e de trabalho, que iniciou na Europa e, aos poucos, foi atingindo todo o mundo. Este crescimento industrial também incidiu sobre o desenvolvimento científico, criando a concepção de um progresso contínuo e ininterrupto da sociedade.

As ciências sociais partem da suposição da existência de uma realidade social objetiva e têm por finalidade aproximar-se o máximo possível dessa realidade social e histórica. Para refletir a respeito das questões que envolvem as concepções epistemológicas, assumimos a expressão *visão social de mundo*, proposta por Löwy (2015). Esta concepção parece adequada, pois, ao contrário dos conceitos de ideologia apresentados em diferentes momentos históricos e por diversas áreas de estudo, a expressão *visão social de mundo* está livre de ambiguidade conceitual.

É consenso que o conceito de ideologia tem assumido distintas acepções conforme o escopo teórico utilizado. No caso da concepção apresentada por Löwy, à semelhança do sentido marxista, esse conceito estaria relacionado ao oposto de utopia e designaria os sistemas de representação que se orientam na direção da estabilização e da reprodução da ordem social vigente. Ou seja, enquanto uma visão de mundo utópica estaria ligada aos

interesses revolucionários do proletariado, uma visão de mundo ideológica seria aquela voltada aos interesses dominantes.

Nesse sentido, Löwy defende a pertinência da expressão *visão social de mundo* na discussão acerca do pensamento condicionado da humanidade, já que esta seria capaz de assumir tanto um caráter ideológico quanto utópico. Segundo o autor (2015, p.21), visões sociais de mundo seriam, portanto, “[...] conjuntos estruturados de valores, representações, ideias e orientações cognitivas. Conjuntos esses unificados por uma perspectiva determinada, por um ponto de vista social, de classes sociais determinadas”. Essa definição implica o reconhecimento de que a ciência é social e historicamente condicionada, ou seja, as escolhas epistemológicas não se dão de modo neutro, mas, ao contrário, representam um posicionamento de classe.

Um exemplo desta relação entre visão social de mundo e conhecimento pode ser observado no surgimento do pensamento positivista, quando analisado em sua evolução, a partir de uma perspectiva histórico social. Os detentores do poder econômico e, por sua vez, político, reconheceram a necessidade da ordem como forma de garantia do progresso. Isso se refletiu no campo das ideias, a partir do *Positivismo*, materializado nos escritos de Condorcet, Saint-Simon e Auguste Comte, este último considerado o fundador da referida concepção.

Estabelecendo uma relação entre a perspectiva epistemológica e a classe que ela representa, é possível afirmar que o Positivismo assume uma pretensa neutralidade de valores nas ciências sociais e surge, inicialmente, na figura de Condorcet, especialmente, sob uma dimensão utópico-revolucionária, “como um legítimo descendente da filosofia do Iluminismo” (LÖWY, 1987, p. 19), já que ele se posicionava contra o controle do conhecimento social pelas classes dominantes da época. Segundo Löwy:

Este ideal de ciência neutra, tão imune aos “interesses e paixões”, quanto a física ou a matemática, estará no coração da problemática positivista durante dois séculos. Mas, há ainda em Condorcet uma significação utópico-cristã: seu objetivo confesso é o de emancipar o conhecimento social dos “interesses e paixões” das classes dominantes. O cientificismo positivista é aqui um instrumento de luta contra o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os argumentos de autoridade, os axiomas *a priori* da Igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal. (LÖWY, 1987, p. 19-20)

Em outras palavras, para Condorcet, a ciência estava sendo controlada e submetida aos interesses de senhores feudais, à aristocracia e ao clero e carecia de objetividade. Portanto, de acordo com o autor, era necessário tirar o controle das ciências destas classes para que uma ciência natural pudesse se impor, daí seu caráter, em alguma medida, revolucionário, já que concebia o cientificismo positivista como um instrumento

de luta contra o obscurantismo clerical, as doutrinas teológicas, os argumentos de autoridade, os axiomas *a priori* da Igreja, os dogmas imutáveis da doutrina social e política feudal (LÖWY, 1987).

Fica claro, desde já, que o surgimento desse movimento se dá a partir da necessidade de se romper com a relação transcendental com o mundo, fundamentada em pressupostos religiosos, metafísicos, para dar luz a uma ciência voltada para a explicação do mundo material. Ou seja, há, claramente, um movimento de contraposição à hegemonia, de refutação das ideologias para que se pudesse pensar cientificamente para além dessas visões sociais de mundo.

Por conseguinte, Saint-Simon, discípulo de Condorcet, defende uma concepção de ciência objetiva e neutra, que ultrapasse os diferentes pontos de vista e contradições. Foi ele o primeiro a utilizar o termo *positivo* na ciência. Há, ainda, neste autor, apesar do uso recorrente de termos como “corpo social” e “fisiologia social”, um caráter subversivo, já que, conforme Löwy (1987, p. 21), “[...] em nome das leis fisiológicas do organismo social e de sua ‘higiene’ que ele apela abertamente pelo fim do absolutismo e por uma ‘mudança de regime’ na França.”, revelando, portanto, uma visão crítica e contestadora. Sua análise de fisiologia social, por exemplo, busca demonstrar que certas classes sociais se comportam como parasitas do organismo social, fazendo referência à aristocracia e ao clero. Simon também defendeu a sociedade industrial, dizendo que o que é favorável à indústria também o será para o homem.

Já se manifesta, aqui, a compreensão de que a sociedade é regulada por leis naturais (invariáveis, independentes das ações humanas) – o que se mostra problemático, já que inviabiliza quaisquer questionamentos ou possibilidades de transformação – e que a metodologia das ciências sociais, conseqüentemente, deve ser a mesma aplicada às ciências naturais. Porém, há, ainda, nesses autores, certa crítica de oposição à ordem estabelecida. Como situa Löwy (2015, p. 51), “[...] até os princípios do século XIX, o positivismo aparece como uma visão social do mundo, como uma concepção da ciência social que tem um aspecto histórico crítico muito importante”.

Em outras palavras, o positivismo nasce como uma utopia, como um movimento partido da revolução antiabsolutista, originário de um modelo social que acaba de despontar e que tem em sua origem um caráter revolucionário. Porém, a partir das contribuições de Augusto Comte, considerado o fundador do positivismo, essa perspectiva deixará de receber o estatuto de utopia e passará a ser considerada ideologia, já que terá o objetivo de servir aos interesses da classe dominante.

Essa virada fica evidente a partir da ruptura que Comte assume em relação ao caráter revolucionário de Condorcet e Simon, cujo discurso ele considera ultrapassado e perigoso, tendo em vista sua carga crítica e negativa. Entretanto, era justamente esse posicionamento de contraposição que tornava essa versão inicial do positivismo revolucionária, já que propunha um afastamento de ideais até então intocáveis, como aqueles referentes à religião.

É só após Saint-Simon, a partir de Augusto Comte, que se dá uma mudança de direção, já que Comte abandona o ideário transformador de seus antecessores e passa a defender a ideia de que as leis do mundo seriam imutáveis e, conseqüentemente, estariam isentas de contradições. Tal entendimento passará a vigorar como um dos fundamentos dessa nova corrente, permeando seus futuros desdobramentos e justificando a figura de Comte como o pai do positivismo, e não os seus antecessores.

Fica claro, portanto, que o positivismo marca o momento em que a burguesia deixa de ser uma classe revolucionária e, conseqüentemente, interessada no conhecimento objetivo, e passa à condição de classe consolidada, que precisa justificar os próprios conflitos e, para isso, firma-se como uma ideologia, ou seja, busca uma “[...] forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa” (LUKÁCS, 2010, p. 38).

Para compreender esse movimento de transição que marca a relação entre a classe burguesa e o positivismo, podemos agenciar a categoria ‘decadência ideológica’. Ela se apresenta em oposição às teorias que objetivam justificar a acumulação capitalista e naturalizar a exploração da força de trabalho, além de oferecer elementos capazes de favorecer a compreensão das ideologias que se propõem neutras e antionológicas, quando, na realidade, apresentam um discurso ideológico que busca, em última instância, justificar as contradições sociais e negar uma “[...] concepção da História que veja na luta de classes a força motriz do desenvolvimento e no capitalismo uma forma social transitória” (LUKÁCS, 1968, p. 74).

Esta categoria está em Marx e é desenvolvida por Lukács. Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, defendem que as ideias que dominam uma certa época são expressão das relações sociais de produção dominantes, isto é, são as relações dominantes expressas em ideias que fazem de uma classe a classe dominante. Isso implica considerar uma dinâmica entre a materialidade das relações e as ideias que delas são expressão. Porém, isso está em constante mudança, pois a contradição é o centro dessa compreensão de história.

Assim, as forças produtivas materiais, que constituem a base material em que se estabelecem as relações, se desenvolvem e entram em contradição com a forma das relações sociais de produção existentes. Essa é a contradição fundamental que vai produzir os processos de mudança histórica. Poderíamos supor que, nesse momento de mudança, as ideias que eram antes correspondentes a uma ordem de dominação se tornam não correspondentes e aí se apresenta a categoria da decadência ideológica.

De acordo com Netto (1981, p. 50), quando organiza em três níveis as contribuições de Lukács para a tradição marxista (político-ideológico, filosófico e estético), “Ao nível político-ideológico, Lukács reintroduziu, no pensamento marxista, a denominação precisa do fenômeno da ‘decadência ideológica’ da burguesia, clarificando sua gênese, seu desenvolvimento necessário e suas consequências”.

Pode-se denominar decadência ideológica como o período marcado pela tentativa, por parte dos ideólogos burgueses, de produzirem conhecimentos que tenham como premissa a evasão da realidade social, com vistas à conservação da ordem do capital. Desse modo, aquelas ideias que correspondiam até um certo ponto às ideias da burguesia, portanto ideias particulares apresentadas como universais, perdem a sua correspondência com o real, o que não quer dizer que elas são abandonadas, pelo contrário, passam a ser afirmadas de maneira ainda mais sagrada, dogmática.

Lukács, analisando o desenvolvimento da apologética burguesa e a mistificação do pensamento social, demonstra a relação entre as distorções espirituais da ideologia contrarrevolucionária presente nas ciências do espírito e, por conseguinte, a evolução teórico-ideológica da sociedade capitalista como processo de amenização nas análises sociais que criticassem a ordem social dominante.

Segundo Löwy (1987, p. 22), ocorre a “[...] transmutação da visão de mundo positivista em ideologia, quer dizer, em sistema conceitual e axiológico que tende à defesa da ordem estabelecida”. Exatamente por prezar pela manutenção da ordem social vigente é que a ideologia defendida pelos positivistas busca eliminar a subjetividade. Ou seja, quando o autor se refere ao conhecimento científico, nesse caso, não defende apenas uma orientação epistemológica, mas especialmente uma maneira de pensar e de realizar as transformações sociais.

Na tentativa de libertar a teoria social da teologia e da metafísica, que, segundo ele, dominava o estudo social, Comte apoia-se no que ele chama de “espírito autêntico” do positivismo, ou seja, a invariabilidade das leis físicas em detrimento de qualquer espécie de vontade. Esse espírito que estabelece relação fundamental entre a ciência e a

técnica concretizou-se de maneira significativa por gerações e dominou uma parte significativa da cultura europeia tanto no âmbito filosófico como nos âmbitos político e pedagógico.

No que se refere às relações entre positivismo e Educação, é possível verificar sua influência na sociedade nos séculos XIX e XX e, conseqüentemente, na Educação enquanto atividade social. Por admitir apenas aquilo que é ‘real’, ‘verdadeiro’, inquestionável, fundamentado na experimentação, o pensamento positivista projeta uma escola capaz de privilegiar aquilo que tem aplicabilidade prática, comprovada pela possibilidade de verificação empírica. Nesse sentido, propõe um combate à escola humanista, religiosa, a fim de favorecer a ascensão das ciências exatas, sustentadas pela aplicação do método científico: seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e previsão.

Saviani (2012[1973]) apresenta essa contradição ao analisar a escola que, em seu surgimento, fundamentava-se em ideais revolucionários, já que se erigia em uma época em que a burguesia em ascensão objetivava a transformação dos antigos súditos em cidadãos. Porém, após a tomada do poder e a consolidação da burguesia como a classe dominante, a escola, vista a partir da passagem à sociedade capitalista como forma dominante de educação, precisa assumir novos objetivos, que passam a ocupar-se, então, da manutenção da organização social vigente.

Conseqüentemente, renovados os interesses da classe que se afirma no poder, renovam-se também os objetivos da instituição escolar, ainda que fiquem explícitas as suas contradições. Saviani sintetiza as relações entre educação escolar e estrutura social do seguinte modo:

O eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí a sociedade contratual baseada no direito positivo e não mais no direito natural ou consuetudinário. Ora, o direito positivo assim como o saber sistemático, científico, supõem registros escritos, o que faz com que se incorporem à nova estrutura organizacional dessa nova sociedade, centrada na cidade e na indústria, as características da linguagem escrita. Em consequência, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, se impõe como exigência generalizada para viabilizar o acesso a essa cultura. Com efeito, em se tratando de uma cultura que não é produzida de modo espontâneo, natural, mas de forma sistemática e deliberada, requer-se, também, para a sua aquisição, formas deliberadas e sistemáticas. Assim, a sociedade moderna não podia mais se satisfazer com uma educação difusa, assistemática e espontânea, passando a requerer uma educação organizada de forma sistemática e deliberada, isto é, institucionalizada, cuja expressão positiva já se encontrava em desenvolvimento a partir das formações

econômico-sociais anteriores, através da instituição escolar. A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 1991, p. 86-87 *apud* DUARTE, 2015, p. 43-44)

Desse modo, fica evidente a contradição entre a educação como forma dominante de formação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que o acesso ao saber produzido historicamente não é garantido a todos em função das relações sociais de dominação. Assim, contraditoriamente, apesar de ter sido uma necessidade produzida socialmente pelo capitalismo, a educação escolar pode se consolidar efetivamente nesse modo de produção.

As disputas históricas entre as concepções de educação materializam essa mudança do papel histórico da burguesia, já que, enquanto o pensamento pedagógico da pedagogia tradicional estava centrado na ideia de que os seres humanos são essencialmente iguais, a pedagogia nova difunde um pensamento pedagógico centrado nas particularidades da existência de cada indivíduo, inflexão que ocorre em função da transformação da burguesia de classe revolucionária para classe consolidada.

Da mesma forma que Simon, Comte defendia a ideia de ordem industrial e seu consequente progresso. Seu lema é “a ordem por base, o amor por princípio, o progresso por fim. O positivismo tende poderosamente, por sua natureza, a consolidar a ordem pública, através do desenvolvimento de uma sábia resignação” (MORAIS FILHO, 1983, p. 31). O lema *Ordem e progresso*, presente na bandeira brasileira, por exemplo, indica claramente a influência positivista. Esses ideais se revelam no campo educacional por meio da relação sempre presente entre a necessidade de disciplina e o sucesso da educação, tomando-a como responsável pela regeneração moral e intelectual da humanidade.

No que se refere à relação entre educação e disciplina, é necessário ponderar que esta última não pode ser considerada apenas pela dimensão negativa, aos moldes do que propõe a pedagogia nova, por exemplo. Pelo contrário, o próprio Gramsci (1982, p. 138-139), assumindo uma perspectiva marxista de educação, que toma o trabalho como princípio educativo, reconhece a necessidade da disciplina ao afirmar que: “[...] o estudo é também trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento”.

Questionar a disciplina, de maneira superficial e imediatista, portanto, poderia aproximar-nos, equivocadamente, de perspectivas que entendem a concentração, o

esforço intelectual e a abstração com vistas à apropriação do conhecimento elaborado como ações pedagógicas pertencentes a um passado inapelavelmente superado (SAVIANI; DUARTE, 2015), identificável ao tradicionalismo educacional. Pelo contrário, é necessário superar o histórico movimento pendular do pensamento pedagógico e, conseqüentemente, entender a disciplina, num sentido intelectual de sua concepção, como condição para o acesso a esse conhecimento sistematizado historicamente.

Esse entendimento da disciplina como condição exigida pela atividade de estudo, e não como sinônimo de conduta ou atitude com um fim em si mesma, será retomado de maneira enfática ao apresentarmos nosso entendimento a respeito do ensino de língua, alinhado à concepção de educação linguística (BRITTO, 2012). Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que as atividades de leitura e escrita exigem rigor e perseverança e, por essa razão, não se assemelham a atividades lúdicas ou de processamento automático, e são, pelo contrário, muitas vezes, penosas. O prazer, então, não estaria na atividade em si, como fruto do lazer, mas viria como satisfação advinda do próprio exercício intelectual e da ação disciplinada.

O positivismo também se reflete na educação quando a considera como processo evolutivo. Por essa razão, para evoluir, é necessário que o aluno progrida como membro da sociedade do pensamento teológico para o metafísico e chegue, por fim, ao positivo, quando adquire a capacidade de superar o conhecimento construído a partir de especulações, com o que a perspectiva crítica de educação mantém, em parte, concordância. A não concordância radical se deve a, pelos menos, um ponto: não é o domínio do conhecimento metafísico que levaria à superação do conhecimento próprio do senso comum ou especulativo, mas a apropriação das formas mais elaboradas de conhecimento produzidas historicamente e sua conversão em instrumentos para compreensão crítica da realidade, bem como do vislumbre de outros modos de sociabilidade.

A valorização da ciência como forma de conhecimento objetivo, passível de verificação rigorosa por meio da observação e da experimentação, foi importante para a fundamentação da escola tecnicista no Brasil. Saviani, em *Escola e Democracia*, aproxima os ideais de neutralidade e objetividade característicos do positivismo aos da pedagogia tecnicista, quando evidencia o papel secundário que alunos e professores ocupam nessa tendência pedagógica, em favor da organização racional dos meios. A fim de tornar o processo educativo livre de intervenções subjetivas, professores e alunos ficam

relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle é de responsabilidade de especialistas, estes, sim, considerados habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Por meio da fundamentação e da classificação das Ciências (Matemática, Astronomia, Física, Fisiologia e Sociologia), Comte acabou por exaltar e defender a superioridade das Ciências Exatas sobre as Ciências Humanas. Daí surgem afirmações muito comuns no cotidiano escolar, que colocam as ciências da natureza como sinônimo de ciência, ou seja, como a única ciência possível, excluindo as ciências que se ocupam das questões sociais da própria denominação de ciência.

Assim como a escola sofre, ainda hoje, influência da epistemologia positivista, o mesmo ocorre no que se refere a pesquisas que se ocupam de uma pretensa “limpeza” do objeto. Sob tal prisma, esse ideal de objetividade e homogeneidade epistemológica só pode ser alcançado se todos os resquícios de subjetividade forem afastados das pesquisas científicas. Nas palavras de Löwy:

A objetividade científica do método positivista significa que o sociólogo, que está enterrado até a cintura no pantanal de sua ideologia, de sua visão de mundo, de seus valores, de suas prenoções de classe, sai dessa puxando-se pelos seus próprios cabelos, arrancando-se do pantanal para atingir um terreno limpo, asséptico, neutro, da objetividade científica. (LÖWY, 2015, p. 57)

Como bem ilustra Löwy, ao trazer a comparação do positivismo com a história do Barão de Münchhausen, o cientista é aquele que, ao puxar-se do pântano em que está se afogando, ou seja, ao livrar-se sozinho das amarras das visões de mundo que o cercam, é capaz de observar e explicar o mundo tal como é: verdadeiro, neutro, livre de ambiguidades. Teríamos, assim, uma ciência social que se iguala à ciência natural, livre de julgamentos, ocupada unicamente com a explicação dos fenômenos, ignorando as visões de mundo do próprio pesquisador.

Para este ideário, as ciências da sociedade são associadas e caracterizadas como parte das ciências naturais, não passando de “um ramo do mesmo tronco”. Essa escolha por associar o que é do âmbito social e o que concerne às ciências naturais acaba por naturalizar os fenômenos sociais, o que pode resultar, por exemplo, em uma passividade em relação à concentração de riqueza nas mãos de poucos, enxergando, assim, a desigualdade como advinda de uma lei natural e invariável (LÖWY, 1987).

Em contrapartida, de modo oposto à epistemologia positivista, apresenta-se o *Historicismo*, corrente que dominou o pensamento alemão durante um século e meio, entre o fim do século XVII e início do século XIX. Dela, proveio a sociologia do

conhecimento e que, como o nome sugere, assume que todo fenômeno social, político e cultural é histórico e deve ser analisado justamente por sua historicidade (LÖWY, 1987).

Apesar de apresentar-se como tentativa de ruptura com o caráter a-histórico da ciência, ao contrário do positivismo, a perspectiva historicista surge através de um movimento conservador, ocupado com a manutenção da ordem natural das coisas. Por essa razão, a história aparece, nesse momento inicial do historicismo, como um elemento necessário para a compreensão científica dos fenômenos sociais, porque cobriria a função de “[...] mostrar os fatos históricos ‘tal como se passaram’”, considerando que “[...] tudo que emerge da história de forma estável é *eo ipso* válido, enquanto expressão da vontade divina” (LÖWY, 2013, p. 85, grifos do autor). A história, nessa perspectiva, seria utilizada para legitimar a vida social como tal e não tinha, a princípio, o objetivo de questionar a constituição histórica das sociedades. Ao longo do tempo, o historicismo se afasta dessa convergência explícita com a visão de mundo dominante e assume um relativismo perene.

Enquanto o positivismo despende um grande esforço por realizar uma assepsia das questões relacionadas à visão social de mundo, entendendo que, para chegar ao conhecimento válido cientificamente, ela precisa ser retirada o quanto possível, o *historicismo* se propõe ao movimento contrário. Ou seja, para o historicismo, quanto mais enredado o cientista estiver na lógica da particularidade que ele busca descrever, mais ele conseguirá interpretar e/ou compreender a realidade.

Ao contrário do positivismo, que tende a igualar os fenômenos sociais e políticos aos pressupostos das ciências naturais, o Historicismo diferencia tanto os próprios fenômenos quanto as ciências que os estudam. Löwy resume as ideias essenciais do *Historicismo* do seguinte modo:

1. Todo fenômeno cultural, social ou político é histórico e *não pode ser compreendido senão através da e na sua historicidade*.
2. Existem diferenças fundamentais entre os fatos naturais e os fatos históricos e, conseqüentemente, entre as ciências que os estudam.
3. Não somente o *objeto* da pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o *sujeito*, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método, seu *ponto de vista*. (LÖWY, 1987, p. 63-64, grifos do autor)

Estabelecidas as características que sintetizam a matriz historicista, cabe aplicá-la a si mesma, ou seja, apresentar a historicidade do próprio historicismo, isto é, as transformações internas relacionadas às mudanças socioeconômicas que levaram do historicismo conservador do século XIX ao relativismo do final do século e, por fim, ao caminho inicial da sociologia do conhecimento de Mannheim.

Apesar de haver, nessa corrente de pensamento, a menção aos sujeitos pertencentes à história, uma visão mais crítica permite identificar que ela se presta à manutenção do *status quo* tanto quanto as correntes positivistas, mas o faz norteada por uma perspectiva em que tal atitude não é tida como tendenciosa ou sequer pode ser considerada um julgamento de valor. Historicamente, segundo Löwy (1984, p. 64), “O historicismo moderno apareceu, como se sabe, no fim do século XVIII – início do século XIX, sobretudo na Alemanha, como uma reação à filosofia do Iluminismo, à Revolução Francesa e à ocupação napoleônica”.

Neste primeiro momento, o problema da objetividade não se apresentava nitidamente para os cientistas sociais desta corrente. De acordo com Löwy (2015, p. 89), “Só mais ou menos no fim do século XIX, na sua última parte, é que começam a aparecer as dúvidas entre os historiadores e começa a se colocar o problema da objetividade”. É nesse momento que o historicismo passa a se transformar e assumir um caráter relativista.

O autor pondera que, apesar de o historicismo relativista apresentar-se como uma evolução do historicismo conservador, ele também pode ser considerado um movimento alinhado aos ideais conservadores. No entanto, é justamente por causa desse seu caráter que o historicismo conservador conseguiu compreender a realidade capitalista de forma mais objetiva do que o Iluminismo.

O historicismo relativista, a seu turno, caracteriza-se por sua distinção entre as ciências da natureza e as ciências do espírito. Dentre os seus principais representantes, destaca-se Wilhelm Dilthey (1833-1911), autor da *Teoria das visões de mundo*, que apresenta essa corrente epistemológica como antinaturalista, cujas características fundantes são a necessidade de se assumir que tanto sujeito quanto objeto pertencem a um universo cultural e histórico, e que, por serem produtos históricos, as ciências sociais têm sua validade historicamente limitada.

Além disso, o reconhecimento da unidade entre julgamentos de fato e de valor – nada é livre de julgamentos de valor e, por fim, a compreensão de que os fatos sociais devem ser vivenciados e não meramente explicados em sua exterioridade, como ocorria no *positivismo*. Assim, na perspectiva de Dilthey, segundo Löwy (2015, p. 92), “[...] nas ciências sociais, os juízos de valor e os juízos de fato são inseparáveis, porque cada sujeito cultural tem seus próprios valores que inevitavelmente estão presentes em sua análise da cultura e da sociedade”.

Dilthey também reflete acerca da diferenciação entre explicação e compreensão dos fatos sociais. Löwy explica que:

Segundo Dilthey, a ciência natural pode se limitar a dar uma explicação exterior aos fenômenos – por exemplo, se encontrar dois pedaços de madeira cruzados, com um prego unindo-os no centro, o cientista natural irá simplesmente descrever esse fenômeno e explicar como esses dois pedaços podem estar unidos através de um prego, segundo as leis da física, a espessura da madeira, o comprimento do prego etc. em um processo de explicação totalmente exterior – enquanto que o cientista social, o historiador tem que *compreender* o fenômeno, chegar ao seu *significado*, por exemplo, para ele aqueles dois pedaços de madeira representam uma cruz. Uma descrição e um explicação puramente exterior não dão conta do significado cultural de um objeto, que além de ser simplesmente explicado e descrito, tem que ser compreendido. (LÖWY, 2015, p. 93)

Dilthey chama a atenção, ainda, para uma certa anarquia dos sistemas teóricos, que, segundo ele, reforça o ceticismo em relação às ciências sociais. Como as visões de mundo, teorias e obras científicas produzem um conhecimento historicamente condicionado, limitado e relativo, cada uma dessas expressões exprime determinada dimensão do universo, sendo, portanto, verdadeira, mas, ao mesmo tempo unilateral, já que analisa apenas uma dimensão da realidade.

Nessa perspectiva, seria impossível ter uma visão do todo, uma visão conjunta dessas dimensões. Por isso, quanto maior for a possibilidade de um cientista se enredar nas particularidades de um objeto de estudo, maior será a sua capacidade de lidar cientificamente com ele. Segundo Löwy (2015, p.97), é com Georg Simmel, aluno de Dilthey, que o historicismo relativista alcança sua vertente mais eclética, quando assume que:

[...] inevitavelmente a obra científica é carregada de pressuposições ou interesses, que são extrateóricos, que são metafóricos, e que produzem uma certa espécie de quadro, de pintura da realidade, no qual ele vai colocar as cores que considerar convenientes, a perspectiva que considerar correta, a paisagem que achar interessante.

A partir desse pressuposto, a ciência não se limitaria, a descobrir ou a descrever determinado objeto, mas estaria irremediavelmente implicada na sua produção. Desse modo, ao descrever determinado fenômeno, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente analisa é, em última instância, um processo de sua própria criação. Assumida a unilateralidade dos pontos de vista, busca-se chegar à verdade objetiva por meio da síntese dessas visões de mundo. Assim, o caminho para a verdade deixa de se apresentar de maneira clara e imparcial e passa a configura-se como o caminho do ecletismo, que toma um pouco de cada teoria e, juntando os elementos parciais e unilaterais derivados delas, chega, supostamente, a uma visão multilateral, geral, universal e objetivamente validada (LÖWY, 2015).

Contra este ecletismo, pode-se argumentar, primeiramente, que o alcance de soluções intermediárias, como ele prevê, não é garantia de objetividade em detrimento das soluções extremas. Em segundo lugar, a possibilidade de soluções intermediárias, ou seja, de sínteses entre pontos de vista, teorias, visões de mundo, é infinita. Em outras palavras:

É nesse ponto que chega o historicismo: descobriu a relatividade histórica do conhecimento, descobriu a limitação unilateral de toda a interpretação científica da realidade, desmistificou as ilusões positivistas de um conhecimento absoluto, neutro, da realidade, mostrou a importância de se dar conta da especificidade, da particularidade do conhecimento científico da sociedade, das diferenças entre o conhecimento social e os conhecimentos das ciências naturais. Mas não conseguiu superar os dilemas do relativismo, para o qual todo o conhecimento é parcial e subjetivo. A única solução que ele encontrou, através de alguns autores, foi uma solução fraca, inconsequente, de pouca força, que foi o ecletismo, a síntese, o compromisso, a via média etc. (LÖWY, 2015, p. 99)

É nesse momento de intenso questionamento que se erige a última forma do *historicismo*, a sociologia do conhecimento, na figura do pensador húngaro Karl Mannheim, influenciado pelo pensamento de Lukács. Mannheim se debruça sobre o dilema historicista que é, de acordo com Löwy (1987, p. 100, grifos do autor), a “[...] dependência do conhecimento com relação ao *ser* (social) ou a vinculação do conhecimento a uma *posição* (social)”.

Esse reconhecimento da influência da posição social, característica do *relativismo*, já aparece em outros autores, porém Mannheim, em certa medida, avança quando, adicionando doses de *marxismo* ao *historicismo relativista*, relaciona conhecimentos, doutrinas, ideologias e utopias às posições sociais, particularmente, de classe. Entretanto, apesar da relevância do pensamento do autor, sua resposta não escapa às armadilhas do relativismo historicista e sua síntese eclética. Para Löwy:

[...] Mannheim dá um avanço enorme ao historicismo, que até então falava em períodos históricos, em culturas nacionais, em culturas religiosas. O conceito de classe não aparecia porque, para o idealismo alemão historicista, não era um conceito importante. Importante era a cultura, a religião, a nacionalidade, a pátria. Mannheim introduz, então, uma injeção de materialismo histórico, de marxismo, e afirma que o conhecimento não é só *historicamente relativo*, mas é também *socialmente relativo*, em relação a certos interesses, a certas posições, a certas condições do ser social, particularmente das classes sociais. (LÖWY, 2015, p. 100)

Ao propor a ideia de que cada teoria resulta de uma posição social, o pensamento de Mannheim apresenta um avanço para a discussão acerca da objetividade do conhecimento. Nesse sentido, se há um fundamento social necessário para a “integração dinâmica das perspectivas ideologicamente conflitantes” (LÖWY, 2015, p. 106), fica o

questionamento quanto à classe social que seria aquela cujo ponto de vista permitiria o alcance da referida objetividade do conhecimento, ou seja, “[...] Qual é a posição que tem maiores chances de chegar ao máximo de verdade?” (LÖWY, 2015, p. 103).

Em resposta a esta questão, Mannheim propõe que esse papel não poderia ser assumido pela burguesia, já que esta costuma esconder a situação real do proletariado e de si mesma também. Essa função, então, na perspectiva do autor, só poderia ser desempenhada pela *intelligentsia*: professores, juristas, teólogos, escritores, artistas, que seriam “[...] uma camada relativamente sem posição de classe, desprovida de vínculos sólidos com o espaço social e à margem da produção” (LÖWY, 1987, p. 83-84).

O autor faz referência ao caráter conflitante do pensamento do meio intelectual, uma vez que todos os pontos de vista contraditórios se confrontam de forma permanente, favorecendo assim o avanço de uma visão de conjunto. Além disso, o ponto de vista do intelectual é determinado por uma comunidade educacional ou cultural, independente de qual afinidade de classe este intelectual presente (LÖWY, 1987).

Por fim, um último fator determinante para a escolha sobre o ponto de vista da *intelligentsia* é uma denominada *flutuação* dos intelectuais, que, dada a instabilidade de sua posição social e o caráter hesitante e deliberativo de sua mentalidade, têm maior liberdade<sup>12</sup> de escolha. Segundo o autor, essas seriam as características necessárias para o alcance do verdadeiro conhecimento, capaz de “formular uma síntese verdadeiramente dinâmica” (LÖWY, 1987, p.84).

Em contrapartida, Löwy (2015, p. 109) argumenta que, como situação de transição de uma classe para outra, a flutuação não pode ser considerada uma boa base sobre a qual uma perspectiva possa ser elaborada, porque “[...] o intelectual flutua, mas acaba caindo em algum lugar, em função da força da gravidade das classes sociais que terminam por atraí-lo para um lado ou para outro”. O autor reflete sobre quão problemática é essa ideia quando:

O discurso supostamente acima das classes é o discurso geral de todas as classes dominantes. O que talvez seja específico ao discurso da pequena burguesia, aos intelectuais pequeno-burgueses, é a ideia eclética de que o marxismo tem um pouco de razão, o liberalismo também, os conservadores

---

<sup>12</sup> Cabe destacar as diferentes acepções de liberdade. Na visão liberal-burguesa, a liberdade é compreendida como a possibilidade de escolhas delimitadas por leis estabelecidas por um poder para isso designado pelo consenso dos cidadãos. Em outras palavras, a liberdade política supõe duas condições: a existência de normas que circunscrevam as possibilidades de escolha dos cidadãos e a possibilidade de os próprios cidadãos fiscalizarem, em certa medida, o estabelecimento dessas normas (ABBAGNANO, 2007). Já em uma concepção marxista, em contrapartida, a categoria de liberdade é concebida e fundamentada na análise histórica da construção da sociabilidade e da cultura a partir da atividade de trabalho. (GAMA; DUARTE, 2017)

também, então, vamos fazer uma síntese. Este é que seria, mais particularmente, o chamado intelectual flutuante, no fundo, vinculado à pequena burguesia. (LÖWY, 2015, p. 117)

Em comum com o marxismo, o trabalho de Mannheim tem o reconhecimento de que o fator determinante para que um ponto de vista seja considerado mais favorável ao conhecimento em relação a outro está na posição de classe: para Marx, o proletariado; para Mannheim, os intelectuais livremente flutuantes. Ele recebe críticas dos positivistas por isso e em resposta:

[...] a solução que ele vai apresentar é a que resulta na sociologia do conhecimento, é a própria sociologia do conhecimento: a sociologia do conhecimento mostra o caráter limitado, socialmente condicionado, de todos os pontos de vista. Graças a ela, o sociólogo toma conhecimento de seus próprios limites. (LÖWY, 2015, p.110)

Desse modo, o grande valor do *historicismo* está no avanço em relação à compreensão da historicidade tanto dos fenômenos estudados, quanto do próprio conhecimento social. Em contrapartida, reconhece de modo ainda incipiente a influência das classes sociais na relação com o conhecimento. Essa dinâmica se reflete, também, nas práticas pedagógicas que defendem uma apropriação do conhecimento baseada na empiria, na experiência de sujeitos historicamente situados. Tendências pedagógicas centradas na vivência do aluno costumam ocupar-se de demandas imediatas, valorizando o que Saviani denomina *aluno empírico*, em detrimento dos interesses do *aluno concreto*<sup>13</sup>. Essa postura afastaria a escola de sua função primordial, qual seja a promoção da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados.

Além de centrarem o trabalho pedagógico nas experiências cotidianas dos alunos, empiricamente situadas, tendências pedagógicas amparadas no pragmatismo, como fruto dessa epistemologia, também podem promover uma relativização do conhecimento, de modo geral, e uma secundarização dos conteúdos escolares, na sala de aula, em particular.

Centrar as ações pedagógicas nas necessidades do aluno empírico costuma trazer consigo, em uma mirada inicial, uma aparência de inovação e, até mesmo, de compromisso social, já que há uma inclinação para questões que extrapolam a sala de aula. No entanto, um olhar mais apurado leva à conclusão de que essas ações costumam equiparar os diferentes saberes, argumentando que “tudo é conteúdo”, e, como

---

<sup>13</sup> Saviani (1991) diferencia *aluno empírico* e *aluno concreto*, por entender que o *aluno empírico* está imerso em sua cotidianidade e se ocupa de demandas pragmáticas que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto o *aluno concreto* é concebido como para o qual as necessidades genéricas transcendem suas vivências situadas.

consequência, se debruçam sobre conhecimentos de senso comum, que pouco contribuem para o desenvolvimento dos estudantes. Além disso, relativizam a importância de saberes que não têm uma aplicação prática imediata, focando o planejamento em objetos da ordem do “saber fazer”. Ou por outra, aquilo que não é “usado na vida” pode ser descartado. E aqui, entende-se “vida na escola” não como o contato com as contradições sociais, com vistas ao pensamento complexo sobre a nossa forma de organização social, incluindo seus limites, com vistas à mudança ou à revolta (FREITAS, 2014), mas no sentido de vivências cotidianas, apartadas de reflexões mais elaboradas.

Para que fique mais evidente esta afinidade entre historicismo e pragmatismo, é possível recorrer à reflexão de Rajagopalan (2003) acerca da relação entre a ética e o campo teórico, que se apresenta, inclusive, na própria escolha do objeto de estudo. Para lançar luz a essa questão, o autor distingue três posturas em relação à teoria e à ética, quais sejam: a racionalista, a pragmatista e a marxista. De acordo com o autor, as duas primeiras correntes se aproximam unanimemente ao rechaçar qualquer vinculação entre ciência e ética, ou ideologia, e se distanciam quanto aos motivos dessa negação.

Enquanto o racionalismo nega as implicações éticas, porque a ciência lidaria com fatos, e não com valores; o pragmatismo, oriundo do pensamento filosófico criado, no fim do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce, pelo psicólogo William James e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr, defende que nenhuma teoria terá consequências éticas, já que o próprio conceito de teoria encontra-se esvaziado de sentido. Afinal, nessa vertente, o objeto nada mais é do que a soma das ideias de todos os efeitos imaginários atribuídos pelo sujeito a esse objeto, que passou a ter um efeito prático qualquer.

Recentemente, o filósofo norte-americano Richard Rorty ganhou notoriedade ao afirmar que teoria alguma tem consequências e, diante disso, nas palavras de Rajagopalan (2003, p. 54), “[...] também a nossa tradição filosófica está com os dias contados. Em nossos tempos ‘pós-analíticos’ e ‘pós-metafísicos’, tudo o que resta é filosofar, se é que ainda temos vontade de continuar a fazê-lo, como um simples passatempo [...]”. Consequentemente, na perspectiva de Rorty, assim como finda o “sonho da filosofia” também se esvai qualquer possibilidade de fundamentar uma ética com base metafísica.

Enquanto racionalismo e pragmatismo negam qualquer vinculação entre ciência e ética, Rajagopalan (2003) apresenta a terceira corrente elencada por ele como a única entre as três que permite pensar a questão do compromisso ético de determinada teoria, no caso da análise do autor, a teoria linguística. Isso se dá porque a vertente marxista é a

única a defender que a teoria deve estar voltada para fins práticos, que incluem a transformação da própria realidade sobre a qual se debruça.

Segundo Löwy (2015, p. 116), a corrente historicista foi alimentando o marxismo ao longo do tempo e propondo questões as quais não foi capaz de resolver, mas que foram importantes no processo de conhecimento, nutrindo reflexões de pensadores como Marx e Lukács, o que Löwy classifica como um processo de “fertilização recíproca entre historicismo e marxismo”.

De acordo com o pensamento de Marx, as ideologias não são fruto do pensamento individual, mas se dão no nível das classes sociais. Por isso, as visões de mundo não funcionam como ideias isoladas, mas configuram-se como um todo orgânico, como um modo de pensar. Nessa direção, Löwy explica que:

Os criadores das visões de mundo, das superestruturas, são as classes sociais, mas quem as sistematiza, desenvolve, dá-lhes forma de teoria, de doutrina, de pensamento elaborado, são os representantes políticos ou literários da classe: os escritores, os líderes políticos etc.; são eles que formulam sistematicamente essa visão de mundo, ou ideologia, em função dos interesses da classe. (LÖWY, 2015, p. 119)

A maneira de pensar de diferentes grupos sociais reverbera no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento, nas questões elaboradas por esses mesmos grupos a fim de explicar a realidade. Essas questões apresentam restrições na origem, quando se trata das visões de mundo da pequena burguesia, por exemplo. Há uma certa problemática e ‘certos limites do cérebro’ dela, traduzidos por Löwy (2015, 119) como *horizonte intelectual* que os seus representantes políticos, literários e científicos não conseguem superar por conta das próprias perguntas que a classe elabora. Um exemplo destes limites está na avaliação que Marx faz a respeito do pensador burguês David Ricardo. Nas palavras de Löwy:

Marx diz que o pensamento de Ricardo é o nível mais elevado que se pode atingir partindo do ponto de vista capitalista. Então, existe uma espécie de máximo de consciência possível, para utilizar um conceito de Goldman, da visão de mundo burguesa, que não depende, portanto, de boa ou de má-vontade, mas resulta da própria estrutura da visão de mundo burguesa, de seu horizonte intelectual. Marx escreve que Ricardo, apesar de sua profundidade científica, é ‘prisioneiro do horizonte burguês’. Não é que ele não queira entender o capitalismo, é que é impossível para ele ir além dos limites estruturais da visão burguesa. (LÖWY, 2015, p. 125-126)

Cabe salientar que, para Marx, não há uma relação contraditória ou excludente entre o ponto de vista de classe e o conhecimento científico, isto é, “[...] a caracterização de uma teoria como representando o ponto de vista de uma classe determinada não significa necessariamente que essa obra não tenha valor científico” (LÖWY, 2015, p.

121). Há, ao contrário, uma relação dialética entre o ponto de vista de classe e o conhecimento científico, relação esta que não pode ser ignorada na análise teórica.

Marx considera que houve, sim, um momento propício a um desenvolvimento científico objetivo e imparcial, já mencionado anteriormente, quando a burguesia, enquanto classe opositora e revolucionária, não tinha seus interesses ameaçados pelo movimento operário. Löwy afirma que:

A partir do momento em que a burguesia se transformou em classe dominante, sobretudo a partir de 1830, a partir do momento em que surgiu uma nova classe, um movimento operário que ameaçava os interesses da classe burguesa, ela não pôde mais se dar ao luxo desse desinteresse, dessa objetividade científica, necessita agora de uma apologética, de uma legitimação pura e simples de seus interesses, de uma ideologia a serviço de sua posição de classe. (LÖWY, 2015, p.124)

Ou seja, apesar de, na gênese dessa nova organização social, a classe burguesa assumir um caráter revolucionário, conforme foi se tornando classe dominante, a partir do acúmulo de capital e da compreensão de que a produção material poderia ser infinita, também foram se estabelecendo novos interesses. A partir daí, a classe burguesa que outrora tinha interesse na luta pela transformação social, na tentativa de se consolidar, torna-se a classe dominante e, conseqüentemente, assume uma postura reacionária e contraditória.

É nesse momento que a burguesia passa, então, a lutar contra a verdade e a perspectiva da totalidade. Isso justifica, portanto, que a mudança tenha deixado de assumir como explicação a moral ou a psicologia e passado a ser esclarecida pela luta de classes. De acordo com Löwy (2015, p. 126), Marx defende a superação do ponto de vista burguês, pois, para entender o capitalismo, a fim de superá-lo, é necessário superar também os limites estruturais da visão burguesa. Essa superação permitiria o estabelecimento de uma ciência revolucionária capaz de manifestar, no terreno do conhecimento, o ponto de vista de uma nova classe, que inicia sua luta, qual seja, o proletariado.

Assim, o que diferencia o marxismo de outras epistemologias é que ele não nega o conhecimento científico produzido antes de Marx, mas considera que existe nelas um valor científico próprio e as supera por incorporação. Löwy (2015, p. 131) explica que “Existe um valor científico próprio que faz com que Marx aprenda com Ricardo, com Sismondi e com outros economistas, e desenvolva sua ciência a partir das descobertas científicas que eles haviam feito, criticando-as e superando-as”.

Dessa maneira, a ciência desenvolvida no marxismo incorpora o conhecimento produzido por sujeitos com outro ponto de vista que não o do proletariado, de modo a superá-los dialeticamente, criando um modo peculiar de fazer ciência. É o que aponta Tonet, marcando radicalmente a diferença do padrão marxiano em relação a outros padrões científicos:

Não há dúvida de que Marx é legatário de toda a história do pensamento ocidental. Ele tinha consciência disso e expressou inúmeras vezes essa compreensão. Contudo, ele não era e nem se considerava um mero continuador, mas entendia-se como alguém que se apropriava criticamente de elementos criados ao longo deste processo e nesse confronto crítico lançava os fundamentos de uma concepção de mundo radicalmente nova. (TONET, 2013, p. 65)

A dialética da superação por incorporação é uma constante na relação do homem com o objeto do conhecimento na epistemologia marxista, ainda que não apenas nessa relação. Isso porque, numa perspectiva positivista, o conhecimento é um valor em si mesmo, enquanto, para o marxismo, o conhecimento é reconhecido como produto das objetivações do homem que se dão pela sua atividade vital, o trabalho.

Em outras palavras, enquanto o positivismo concebe o conhecimento a partir de um objeto livre de valores, ideais e subjetividade, o marxismo se coloca diante do “problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a ‘desmascarar’ as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro dos economistas e outros cientistas sociais” (LÖWY, 2015, p.119).

O historicismo, por sua vez, evoca a história como fator condicionante do conhecimento científico, negando a existência de uma totalidade do conhecimento. Por isso, tanto o positivismo quanto o historicismo não lidam com a visão social de mundo, com a ideologia. Eles lidam, justamente, com a negação dela ou com a ideia de que é possível compreendê-la pelo fenômeno, pela perspectiva da aparência. O que o marxismo assume, ao contrário, é que o que interessa do ponto de vista científico não é tão somente a aparência do fenômeno, mas aquilo que constitui sua essência, no decurso histórico que o produz.

A dialética marxista ensina “[...] que as contradições não são tão inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento” (DUARTE; SAVIANI, 2015, p. 2). Esse movimento pode se reproduzir ao menos em duas direções. Uma delas favorável aos interesses da classe dominante, a partir da qual o sistema escolar, por exemplo, estruturar-se-ia de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado, e a outra favorável aos interesses da classe trabalhadora.

Reconhecendo as visões de classes manifestadas no terreno do conhecimento, Marx não assume para si um trabalho científico neutro e imparcial, mas, ao contrário, defende o entendimento da realidade a partir da luta de classes e, além disso, afirma com clareza que sua teoria se delinea a partir do compromisso como uma classe social específica, qual seja o proletariado. Conforme o jovem Marx, a emancipação estaria:

[...] na formação de uma classe com *grilhões radicais*, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum *direito particular* porque contra ela não se comete uma *injustiça particular*, mas a *injustiça por excelência*, que já não possa exigir um título *histórico*, mas apenas o título *humano*, que não se encontre numa oposição unilateral às consequências, mas numa oposição abrangente aos pressupostos do sistema político alemão; uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, *a perda total* da humanidade e que, portanto, só pode ganhar a si mesma por um *reganho total* do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o *proletariado*. (MARX, 2013 [1843], p. 162, grifos do autor)

Essa escolha pelo proletariado evidencia a radicalidade da distinção do *marxismo* em relação às demais epistemologias, já que a classe trabalhadora emerge não como classe capaz de desenvolver mais uma visão da sociedade, mas sim “A” visão da sociedade, sob a ótica da totalidade. Isso ocorreria justamente porque o proletariado é a classe que sente na pele as necessidades urgentes de elucidar sua própria posição e, a partir disso, promover transformações sociais que, se adiadas, podem resultar, inclusive, na perda da vida do próprio trabalhador.

O proletariado é a classe que, apesar de produzir a riqueza material, é objeto de exploração do capital; precisa, para poder ter acesso à riqueza que ela mesma produz e da qual é expropriada, superar completamente todas as formas de exploração do homem pelo homem. No entanto, para que isso ocorra, ele precisa desenvolver uma explicação acerca da origem do ser social, da natureza, do processo histórico e da própria desigualdade social (TONET, 2013).

Com esse objetivo, o marxismo rompe com a lógica polarizada entre sujeito e objeto presente nas epistemologias anteriores, a partir da relação dialética de superação por incorporação. Há certa predileção para o objeto, no sentido de que há uma totalidade que precisa ser compreendida e de que é função da ciência não apenas descrever, mas explicar dialeticamente o que produz determinado fenômeno histórico ou processo.

Para isso, Marx defende uma pesquisa cuja análise seja regida pelo objeto. Tal análise se propõe a investigar as conexões mais íntimas deste objeto, as formas mais finas

da matéria, para depois reconstituí-la, pelo pensamento, para que a matéria possa ser enfim desvendada. De acordo com Tonet (2013, p. 73), a práxis “é exatamente o conceito que traduz a forma como se articulam subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas”.

Marx instaura, a partir da ontologia do ser social, um padrão radicalmente novo de enfrentamento do problema do conhecimento; uma teoria geral que funciona como tradução ideativa da realidade, demandada pela classe trabalhadora. Isso resulta no entendimento de que não há um método que possa ser apreendido previamente ao ato do conhecimento. Outro aspecto importante que caracteriza o padrão marxiano de fazer ciência está na não ruptura entre ciência e filosofia em razão de sua perspectiva ontológica, justamente porque, conforme Tonet (2013, p. 75), “A unitariedade do ser impõe que também haja uma relação íntima entre esses dois momentos do saber”. Nesse sentido:

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. Além disso, essa ontologia também é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir conhecimento adequado da realidade social. Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois movimentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois movimentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento. (TONET, 2013, p. 76)

Ontologia, segundo a filosofia, é o termo usado para denominar o estudo do ser enquanto ser e, nesse sentido, coincide com a metafísica, o que estaria em posição oposta ao campo marxista, já que o marxismo se põe justamente a criticar e superar a metafísica. Porém, Lukács reabilitou a ontologia no âmbito do marxismo, introduzindo a categoria “ontologia do ser social” que, considerando o atual contexto marcado pela negação da objetividade própria da visão pós-moderna, trata-se de uma reabilitação bem-vinda, pois é capaz de “[...] reafirmar resolutamente o caráter ontologicamente realista da concepção marxiana, assim como seu caráter gnosiologicamente objetivista” (SAVIANI, 2015, p. 126).

O movimento de articulação entre ciência e filosofia com vistas à emancipação também se dá na relação entre a filosofia e o proletariado. Nessa relação dialética, Marx (2013 [1843], p. 162) afirma que “Assim como a filosofia encontra suas armas *materiais* no proletariado, o proletariado encontra na filosofia suas *armas espirituais* [...]”. Assim, Marx parte do fato social e histórico objetivo, qual seja, a exploração do homem pelo homem, bem como os processos históricos de objetivação/apropriação,

humanização/alienação. Nesse sentido, tem-se uma ontologia. Porém, ela traz consigo, dialeticamente, uma visão do que seja conhecimento e de como esse conhecimento é produzido e apropriado historicamente; isto é, ao afirmar que a epistemologia marxista é materialista, histórica e dialética, ficam evidentes posicionamentos que são epistemológicos. Como premissas da concepção marxista do conhecimento, é possível afirmar que as coisas existem independentemente do pensamento e que a realidade é cognoscível (SAVIANI, 2015).

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos, isto é, dois passos. Em um primeiro momento, parte-se do empírico, ou seja, do objeto captado numa visão sincrética, caótica, tal qual ele se apresenta à observação imediata, e chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Atingido tal ponto, em um segundo passo, é necessário percorrer o caminho inverso, voltando, por meio da síntese, novamente ao objeto, que passa a ser entendido não mais de maneira caótica, mas como uma rica totalidade, em suas múltiplas determinações e relações. E é esse método que dá base para uma nova proposta pedagógica, alinhada ao pensamento de Marx, apresentada por Saviani:

[...] o movimento que vai das observações empíricas (“o todo figurado na intuição) ao concreto (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação do abstrato (“a análise, os conceitos e as determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de ensino (o método pedagógico). (SAVIANI, 2015, p. 79)

De acordo com Marx (1973, p. 229), “o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento”. O empirismo e, portanto, o positivismo, ficam limitados ao primeiro passo. Segundo essa tendência gnosiológica, conhecer e, conseqüentemente, fazer ciência é passar do complexo ao simples; do particular ao geral; é alcançar conceitos gerais, simples e abstratos, dotados de validade universal. Em contrapartida, o racionalismo idealista limita-se ao segundo passo. Para essa tendência, em última instância, nada existe fora do pensamento. Logo, é o pensamento que constitui o homem real, o que significa que também o mundo só é admitido como real enquanto concebido (SAVIANI, 2015).

Na perspectiva marxista, o trabalho se configura como categoria indispensável tanto num ponto de vista antropológico, no contexto da humanização do homem a partir das relações sociais, quanto num ponto de vista ontológico, no horizonte da autocriação

do ser social, como também num ponto de vista epistemológico, no limiar das metodologias e das pesquisas sociais. Trata-se de uma infindável necessidade da vida social humana na qual todas as outras determinações que compõem a estrutura da realidade social já estão colocadas. A partir do trabalho, ocorre uma dupla transformação, considerando que, por meio dele, o homem transforma não só a natureza, mas também a si próprio.

Marx assume como pressuposto o fato de que os homens, para poderem existir, ou seja, para buscarem as condições de sua sobrevivência, precisam, constantemente, estabelecer relação com a natureza, assim como também o fazem os animais. Porém, o modo pelo qual se dá a relação entre homem e natureza é distinto da interação entre os animais e natureza. Isso porque, os animais atuam sobre a natureza em função de características biológicas e necessidades de sobrevivência que são atendidas com base na adaptação ao meio. Já a relação dos homens com a natureza é um processo de mútua transformação, porque o homem transforma a si próprio na interação com a natureza, mas ela também adquire as marcas da atividade humana.

Por conseguinte, a relação entre animais e natureza se dá na imediaticidade das situações, de modo que a transmissão das “experiências” de um animal a outro acontece em virtude da genética, enquanto o homem ultrapassa essa imediaticidade e produz universalmente, para além da sua sobrevivência. Isso faz com que a ação humana não seja apenas biologicamente condicionada, mas aconteça a partir da incorporação das experiências e dos conhecimentos produzidos pela humanidade e transmitidos de geração em geração.

Conforme interage com a natureza, em um processo de mútua transformação, o homem cria necessidades inéditas, para além das necessidades básicas de alimentação e segurança que garantem a sobrevivência, e elas passam a ser tão fundamentais quanto as primeiras. Nesse processo de produção da própria existência, ele cria não só artefatos, instrumentos físicos, mas também desenvolve ideias, conjuntos de valores e crenças, bem como instrumentos psíquicos e seus respectivos mecanismos de elaboração. Ao longo deste processo, o homem adquire a consciência de que está transformando a natureza para adaptá-la às suas necessidades. Ou seja, ao contrário dos animais, há uma teleologia na ação humana, isto é, uma ação intencional e planejada. Nas palavras de Marx:

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se diferencia dela. É *ela*. O homem faz a sua própria atividade vital objeto da sua vontade e da sua consciência. Tem atividade vital consciente. Não é uma determinidade (Bestimmtheit) com a qual ele se confunde imediatamente. A atividade vital consciente diferencia imediatamente o homem da atividade vital animal.

Precisamente apenas por isto ele é um ser genérico. (MARX, 2015 [1844], p. 312, grifos do autor).

Fica evidente, mais uma vez, a importância da relação entre ser humano e natureza em um processo de mútua transformação, já que, sem ela, a reprodução da sociedade não é possível. Porém, essa dependência do homem em relação à natureza não significa que a sociedade esteja submetida às mesmas leis e aos mesmos processos do mundo natural, como defende o positivismo. O ser do homem, ao constituir-se pelo trabalho, é algo específico, diferente do natural: o seu desenvolvimento requer a naturalidade do homem, sua base biológica, que não pode ser suprimida, mas também a contínua redução dos condicionamentos gerados pelas barreiras naturais. De acordo com Marx:

O homem, porém, é não apenas ser da natureza, mas ser da natureza *humano*; i.é, ser que é para si próprio, por isso *ser genérico*, como tal ele tem que se confirmar e agir tanto no seu ser quanto no seu saber. Portanto, nem os objetos *humanos* tal como imediatamente se oferecem são objetos da natureza, nem o *sentido humano* tal como imediatamente é, objetivamente é, é *sensibilidade humana*, objetividade humana; nem a natureza – objetivamente – nem a natureza subjetivamente está imediatamente dada, de um modo adequado, ao ser *humano*. (MARX, 2015 [1844], p. 377, grifos do autor)

O universo humano é, de fato, o entrecruzamento entre natureza e cultura. Nesse sentido, a natureza, conforme Marx, é corpo inorgânico do homem, à medida que ele é capaz de transformar a própria natureza em extensão do seu corpo. Assim, ao realizar o seu trabalho, o ser humano atravessa o mundo natural e é atravessado por ele. A cultura é a produção desse mútuo atravessamento.

É necessário destacar, ainda, o avanço científico proporcionado pelo marxismo através da noção de relação dialética, já que, a partir dela, ele se diferencia tanto da epistemologia positivista quanto da historicista, considerando que ambas assumem uma posição radical de enfrentamento, materializado no processo de mútua negação. A partir do movimento dialético realizado pelo marxismo, é possível avançar da mera negação da limpeza ideológica assumida no *positivismo* como condição para neutralidade e objetividade, ou da subjetividade excessiva, preponderando sobre os objetos do conhecimento, no *historicismo*, para a superação de ambas as epistemologias, incorporando suas contribuições.

Esse movimento de superação por incorporação requer o reconhecimento de que a crença em um ponto de vista livre de ideologias apresenta-se como fragilidade do *positivismo*, mas um elemento de destaque nesta epistemologia é a defesa da objetividade para a produção do conhecimento. Do mesmo modo, o ponto de vista condicionado

historicamente expõe ao relativismo e fragiliza a epistemologia historicista, porém ela avança na compreensão do viés histórico do processo de desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, o marxismo incorpora superando as perspectivas epistemológicas que o precedem, reconhecendo a impossibilidade de uma ciência imparcial, se considerada a constituição histórica de uma sociedade dividida em classes.

Se, por um lado, o trabalho é entendido como um momento fundante da humanidade, é necessário reconhecer, por outro lado, que a sociedade capitalista converte o trabalho em trabalho alienado, transforma em meio de subsistência aquilo que deveria ser a primeira necessidade de realização humana. Por essa razão, assumir o trabalho educativo com a linguagem a partir da perspectiva epistemológica materialista histórico-dialética implica compreender a inserção social dos sujeitos históricos, envolvidos no processo de produção e apropriação do conhecimento. Para isso, é necessário que o professor reconheça que a divisão em classes sociais opostas tende a privar os filhos da classe trabalhadora do conhecimento historicamente sistematizado, bem como assume seu papel na socialização deste conhecimento, num movimento em direção à emancipação humana.

Cabe ainda, pensando no ensino de língua em uma abordagem interdisciplinar, que é objeto desta pesquisa, retomar de maneira enfática a categoria metodológica da totalidade, a qual, segundo Lukács (apud LÖWY, 2015, p. 23), introduz o pensamento revolucionário nas ciências sociais. Essa categoria não deve ser confundida com o estudo total da realidade, já que esta é inesgotável, mas significa buscar, conforme Löwy (2015, p. 23-24), “[...] a percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto”.

Vale ressaltar o amparo na realidade característico do pensamento marxiano, em contraposição a outras correntes filosóficas que costumam deduzir ou inferir seus pressupostos de seus próprios fundamentos. Segundo Marx e Engels (1980, p. 25-26), “A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real”, ou seja, “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência.”

Reconhecer a língua como instrumento de mediação simbólica, na sua relação com o trabalho e, conseqüentemente, no bojo da luta de classes, e entender o papel do professor na socialização e na redialetização dos conhecimentos historicamente

acumulados no trabalho educativo dos/para os filhos da classe trabalhadora só nos parece possível quando assumido o *marxismo* como fundamento epistemológico.

Assim como afirmamos possível considerar que o marxismo foi alimentado pelo historicismo, outra perspectiva de conhecimento que poderia ser compreendida como uma espécie de historicismo relativista levado ainda mais ao extremo seria o pós-modernismo. De acordo com esse movimento intelectual, a sociedade está vivendo uma nova época histórica, radicalmente diferente da Modernidade, iniciada com o Renascimento e consolidada no Iluminismo: a Pós-Modernidade, cujo início remete a meados do século XX (SILVA, 2021).

Cabe ponderar, inicialmente, se de fato existe esta referida sociedade pós-moderna, considerando que nós não vivemos em outra sociedade que não seja a sociedade capitalista, burguesa. Para identificar esse suposto momento, além da expressão “pós-modernidade”, costumam ser utilizadas denominações para a sociedade contemporânea, tais como: sociedade pós-industrial, sociedade da informação, sociedade do conhecimento; porém, o fato é que o que comanda a lógica da nossa sociedade, sua essência, é a relação entre capital e trabalho e, portanto, a reprodução do capital. Ou seja, apesar de todas as transformações verificáveis na realidade, nós permanecemos vivendo em uma sociedade cujos processos essenciais são os mesmos da sociedade que Marx analisou em profundidade e cuja essência da dinâmica reprodutiva ele esclareceu. Desse modo, se essa sociedade ainda não foi superada, é importante reiterar que ainda vivemos na Modernidade.

O termo pós-modernidade permeia várias áreas de conhecimento de maneira pouco precisa, já que não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas que abrangem campos intelectuais, políticos, estéticos e epistemológicos. E apesar de não acreditarmos na existência da pós-modernidade, o pós-modernismo enquanto ideologia, ou melhor, como visão de mundo, na escolha terminológica de Löwy, não pode ser ignorado, já que é capaz de espriar visões de mundo irracionalista que acabam, em última instância, por contribuir para a manutenção e legitimação da sociedade burguesa.

Em termos estéticos, o pós-modernismo se define em relação ao movimento modernista, que despontou na segunda metade do século XX, reagindo aos cânones do classicismo e atacando as noções de pureza, abstração e funcionalidade modernistas. Já na sua vertente social, filosófica e epistemológica:

[...] o pós-modernismo questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo. As ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso constante que estão no centro desse pensamento estão indissolivelmente ligadas ao tipo de sociedade que se desenvolveu nos séculos seguintes. De uma certa perspectiva pós-modernista, são precisamente essas ideias que estão na raiz dos problemas que assolam nossa época. (SILVA, 2021, p. 111)

Lyotard (2018 [1979], p. 15) é quem apresenta a primeira definição filosófica do mundo pós-moderno, atribuindo a denominação de “pós-moderna” à posição do saber nas sociedades mais desenvolvidas, designada como “[...] o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras dos jogos da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX”. Nesse contexto, de acordo com o autor, a ciência entra em conflito com os grandes relatos. Em outras palavras, o autor (2018 [1979], p. 16) sintetiza afirmando que é considerada pós-moderna “[...] a incredulidade em relação aos metarrelatos”.

Lyotard cita grandes sistemas filosóficos que tentam legitimar o conhecimento na Modernidade, como a dialética do espírito, representada por Hegel, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, proposta por Kant e Marx, respectivamente, e o desenvolvimento da riqueza, proposto por Adam Smith e demais representantes da Economia Política. De forma sintética, com base nas ideias do autor, é possível afirmar que, quando a ciência utiliza um grande relato para se legitimar, temos uma marca da Modernidade; quando prescinde disso, há a pós-modernidade, já que o pós-moderno é cético em relação aos grandes sistemas filosóficos, inclusive o Iluminismo.

Cristianismo, Marxismo e Iluminismo figuram como exemplos de metanarrativas, termo usado pelos pós-modernos para deixar claro que os idealizadores dessas grandes filosofias concebem a totalidade não apenas como narrativas, mas como explicações totais do mundo. Para eles, não há real, puramente, mas apenas narrativas acerca do real. Nessa perspectiva, a ciência não é mais a busca pela verdade das coisas como elas são em si mesmas.

Para explicar a condição pós-moderna, Lyotard parte da ideia de que os saberes como as ciências, a literatura e a arte sofreram grandes mudanças no século XX, porque dissolveram-se as grandes narrativas ideológicas, os grandes metadiscursos. E essas narrativas sustentavam o projeto da Modernidade, o projeto do Iluminismo, o projeto do Marxismo, enfim, as grandes filosofias totalizantes. Enquanto todas as grandes filosofias da história do período moderno buscavam uma finalidade para a história, quando elas perdem a força, cessa também a busca pelo sentido da história.

E além de abandonar essa visão considerada centralizante, totalizante e totalitária do homem e da razão, Lyotard abandona também a visão providencialista da história. Por conseguinte, para grandes representantes da pós-modernidade, a exemplo de Lyotard, Foucault e Derrida, a busca por um projeto universal, unitário e totalizante fracassou. E o que passa a caracterizar o período pós-moderno é uma mistura desconexa de elementos, uma fragmentação, uma regionalização. Eis, então, o surgimento do plural, do múltiplo, das interpretações parciais e localizadas em substituição ao pensamento unitário e totalizante.

Fica evidente, portanto, como forte característica do pós-modernismo, o ceticismo em relação a um processo de revolução, considerando o consenso desta visão de mundo quanto à impossibilidade de superação da sociedade capitalista pelo socialismo, considerado totalitário, utópico, negligente em relação à diversidade cultural e impotente em relação à complexidade das sociedades.

Ao posicionar-se contrário à análise da sociedade sob uma perspectiva da totalidade e da superação do capitalismo, o pós-modernismo tem contribuído de maneira significativa, na mesma direção do neoliberalismo, que é a do entendimento de que a história acabou e, se chegamos ao fim da história, não é possível caminhar para outra sociedade diferente desta, capaz de superar o capitalismo.

Outra forte característica do pós-modernismo está relacionada ao problema do conhecimento, já que ele, assim como o historicismo relativista, defende o relativismo epistemológico e o relativismo cultural ao negar a possibilidade de alcance de um conhecimento objetivo da realidade. Na perspectiva epistemológica relativista, seria impossível conhecermos a realidade, porque toda vez que nos dispuséssemos a isso, o faríamos a partir de uma posição exclusivamente singular, condição que impossibilitaria a objetividade do conhecimento e sua respectiva universalidade. O que se coloca, portanto, é que não existe a realidade efetivamente, ou, ainda que ela exista, nós não somos capazes de defini-la ou descrevê-la. A consequência disso é que, ao abster da reflexão sobre o que a realidade é, o sujeito abdica de pensar sobre como ela poderia ser, ou seja, renuncia à luta pela transformação.

Outro aspecto passível de reflexão está relacionado à concepção pós-moderna de indivíduo, que, segundo essa visão de mundo, ao menos em uma perspectiva moderna, na realidade não existe, porque nós seres humanos seríamos um amontoado de fragmentos, ou seja, a pessoa humana não possuiria um núcleo coerente. Assim, o sujeito cuja personalidade está organizada a partir de uma essência racional, definidora de sua

identidade, dá lugar a uma personalidade em contínua dissolução, consoante a uma sociedade também sem centro, unidade ou racionalidade (DUARTE, 2004).

As razões pelas quais há, no pós-modernismo, uma certa postura de ataque ao sujeito se justificam pelo fato de ser ele um representante da modernidade, do humanismo, como também por implicar a existência de um objeto, ou seja, de um mundo objetivo para além do mundo subjetivo. Nas palavras de Duarte:

Atacar a ideia de um sujeito racional, capaz de conhecer dominar a realidade, significa para o pós-modernismo atacar a ciência moderna e a epistemologia que fundamenta tal ciência. Isso teria como consequência, acreditam os pós-modernos, o fim da legitimação de formas de poder e de hierarquias sociais pautadas na posse de conhecimentos pretensamente verdadeiros. Não há detentores da verdade se não há distinção entre verdadeiro e falso, afirma o pós-modernismo. (DUARTE, 2004, p. 204)

Esse questionamento pós-moderno acerca do que seria o indivíduo, apesar de aparentar uma crítica ao fetichismo da individualidade, é, na realidade, um fortalecimento desse fetichismo. Isso porque, ao rejeitar o conceito de alienação e as metanarrativas, o pós-modernismo fica sem elementos capazes de diferenciar o que é humanizante do que é alienante. Desse modo, enquanto:

O pensamento liberal clássico fetichiza a individualidade ao naturalizá-la e ao erigir à condição de natureza humana as características próprias da individualidade burguesa. O pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade”. (DUARTE, 2004, p. 198-199)

É possível concluir, então, que, apesar da aparência de ruptura brusca em relação a tudo que, até a modernidade, se entendia por conhecimento, bem como do ar de lucidez e realidade que o pós-modernismo pode aparentar trazer, o que acontece na verdade é um fortalecimento das tendências irracionistas que já figuravam no pensamento burguês desde o século XIX e representam o caráter cada vez mais irracional e fetichista da lógica objetiva capitalista (DUARTE, 2004).

Conforme argumenta Duarte, a recusa necessária ao pensamento pós-moderno não se resume ao fato de que ele consiste em um produto cultural da sociedade burguesa, mas se deve à busca por uma abordagem marxista capaz de superar os limites do Iluminismo, porém:

[...] sem negar o caráter emancipatório do conhecimento e da razão; que supere os limites da democracia burguesa sem negar a necessidade da política; que supere os limites da ciência posta a serviço do capital sem, entretanto, negar o caráter indispensável da ciência para o desenvolvimento humano; que supere a concepção burguesa de progresso social sem negar a possibilidade de fazer a

sociedade progredir na direção de formas mais evoluídas da existência humana. (DUARTE, 2004, p. 200)

As implicações dessa abordagem no campo educativo resultam na necessidade de uma pedagogia superadora das pedagogias tradicional e nova, que seja capaz de avançar em relação às formas burguesas de educação escolar, mas, ao mesmo tempo, não se abstenha do compromisso da escola com a transmissão intencional e sistemática dos conhecimentos produzidos historicamente.

Para isso, é necessário romper com a negação da perspectiva de totalidade, tão comum às pedagogias contemporâneas que tomam por princípio uma realidade humana constituída de fragmentos que se agrupam, não por relações determinadas pela essência da totalidade social, mas em virtude de acontecimentos fortuitos e inacessíveis ao conhecimento racional. Assim, seriam os acasos da vida cotidiana de determinado sujeito que motivariam a relevância de certos conteúdos para sua formação.

Fica evidente, nesta perspectiva, uma concepção de conhecimento subordinado ao tempo e ao espaço a partir dos quais o sujeito procura compreender a natureza e a sociedade. Nesse sentido, se o ato de conhecer depende das intransponíveis particularidades do ponto de referência do sujeito, conseqüentemente, estariam inviabilizadas a universalidade e a objetividade do conhecimento. Há, pois, no pós-modernismo, certo ataque à ideia de um conhecimento considerado universal. De acordo com Duarte:

A ideia de um desenvolvimento universal da humanidade é acusada de ser eurocêntrica, colonialista, centrada na cultura, na ciência e na tecnologia ocidentais. Tal noção de desenvolvimento ou de progresso humano seria, segundo os pós-modernos, uma das maiores senão a maior responsável pela destruição de outras culturas, pelo desequilíbrio ecológico e pelo racismo. Isso tem repercussões fortes no campo da educação, bastando citar como exemplo a ideia de educação “pós-colonialista” e “multicultural” que se oporia ao princípio de que existam conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola. Critica-se a própria comparação entre conhecimentos e nega-se que determinado conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que outro. Nessa perspectiva, o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que é “tido como verdadeiro” num específico contexto cultural. A escola seria então nada mais do que um espaço, entre muitos outros, de troca e de compartilhamento de crenças culturalmente estabelecidas. (DUARTE, 2004, p. 203-204)

Também fica evidente, na análise supracitada de Duarte, o relativismo cultural característico do pós-modernismo, que apresenta o mundo humano como um aglomerado de diferentes culturas, cada qual com valores, práticas e concepções sobre a natureza e a sociedade muito específicas. A consequência dessa concepção é o entendimento de que

nenhum conhecimento poderia ser classificado como certo ou errado, já que sua análise dependeria da compreensão das funções e significados que ele assume no interior de determinada cultura.

Considerando que a educação como se tem hoje é uma instituição moderna por excelência, e que os próprios currículos e pedagogias estão fincados na Modernidade, a perspectiva pós-moderna põe em suspenso tanto o currículo existente, quanto a própria teoria de currículo e, mais amplamente, a própria teorização acerca da educação. E mais, coloca a pedagogia tradicional e a pedagogia crítica em uma genealogia moderna comum, já que ambas seguem os princípios da grande narrativa da Modernidade. Nas palavras de Silva:

O pós-modernismo empurra a perspectiva crítica do currículo para os seus limites. Ela é desalojada de sua confortável posição de vanguarda e colocada numa incômoda defensiva. O pós-modernismo, de certa forma, constitui uma radicalização dos questionamentos lançados às formas dominantes de conhecimento pela pedagogia crítica. Em sua crítica do currículo existente, a pedagogia crítica não deixava de supor um cenário em que reinava uma certa certeza. Com sua ênfase na emancipação e na libertação, a pedagogia crítica continuava apegada a um certo fundacionalismo. O pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação. O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica. (SILVA, 2021, p. 115)

Lyotard faz uma síntese importante para a continuidade de nossa discussão, quando desloca a tônica das reflexões sociais para a questão da linguagem:

Assim, nasce uma sociedade que se baseia menos numa antropologia newtoniana (como o estruturalismo ou a teoria dos sistemas) e mais numa pragmática das partículas de linguagem. Existem muitos jogos de linguagem diferentes; trata-se da heterogeneidade dos elementos. Somente darão origem à instituição através de placas; é o determinismo local. (LYOTARD, 2018 [1979], p. 16)

Eis, aqui, um grande desafio para aqueles que se dispõem a problematizar as possibilidades e constrictões para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar. Isso porque, ao fazê-lo, é necessário considerar um contexto educacional marcado pela influência do pós-modernismo tanto nas questões pedagógicas mais amplas, o que interfere em um trabalho educativo orientado para a humanização, quanto nas questões teóricas da Linguística, que influenciam a própria dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem da língua materna/portuguesa.

Em suma, é possível perceber, nas perspectivas epistemológicas apresentadas, um movimento de negação, no caso da epistemologia positivista, ou de exacerbação da subjetividade, quando se avalia a epistemologia historicista e suas reverberações na pós-

modernidade. Para superá-las, é necessário recorrer a uma epistemologia que não apenas descreva a realidade, ou se veja inevitavelmente atravessada por ela, mas que se engaje na realidade com a intenção de transformá-la (VAZQUEZ, 1977).

Assim, é necessário eleger uma teoria cujo método traga consigo um forte caráter materialista, científico, capaz de elevá-la a uma posição transformadora. E é justamente a epistemologia marxista que, ao agenciar o conceito de práxis, concebida como “atividade material do homem que transforma o mundo material e social para fazer dele um mundo humano” (VAZQUEZ, 1977, p. 4), permite não só proceder a uma interpretação do mundo, mas também construir elementos para a sua transformação.

### 2.3 MÉTODO

Por ocasião de explicitação dos procedimentos metodológicos do presente estudo, cabe retomarmos a questão geral de pesquisa e as questões-suporte, registradas anteriormente: **Quais são as possibilidades e restrições para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem da língua materna/portuguesa?**

1) *Quais são limites próprios à organização escolar para processos que se queiram interdisciplinares?* 2) *Existem possibilidades de diálogo entre a Educação Linguística e os demais componentes em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar?* 3) *Em que medida é garantido o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta?*

As questões de pesquisa aqui retomadas nortearam o delineamento dos procedimentos metodológicos deste estudo, que poderia ser classificado como uma pesquisa-participante que busca nos pressupostos do materialismo histórico-dialético os fundamentos para sua elaboração. Desse modo, no que se refere aos aspectos metodológicos, é o próprio objeto de investigação que determina o delineamento da pesquisa, a partir das concepções às quais nos alinhamos.

O pensamento marxiano se diferencia das demais correntes filosóficas, na medida em que inaugura uma nova abordagem metodológica a partir da qual a elaboração teórica e a formulação metodológica são concebidas de maneira indissociável. Por essa razão, o método materialista histórico-dialético não pode ser tomado como autônomo em relação à própria teoria.

Ademais, Marx está nas antípodas do positivismo, epistemologia que utiliza como recurso a análise a partir da qual o mais simples explica o mais complexo. Para o *marxismo*, ao contrário, o conhecimento da origem de determinado fenômeno não é capaz de, necessariamente, fornecer o conhecimento do seu respectivo desenvolvimento. Por isso, nessa perspectiva, é o mais complexo que explica e ilumina o menos desenvolvido, diferenciado e complexo.

Por conseguinte, a relação sujeito-objeto que se constitui em pesquisas ocupadas com a sociedade não é a mesma relação sujeito-objeto que se estabelece na ciência voltada à natureza. Isso ocorre porque, ao contrário do que acontece com a natureza, a sociedade é produto da ação dos homens. Em virtude disso, a relação sujeito-objeto precisa levar em conta a direção da historicidade.

Em contrapartida, cabe reconhecer que considerar a historicidade é diferente de cair no relativismo. É necessário marcar, de forma clara, a distinção sutil entre o relativismo estreito e o reconhecimento de que a realidade é dinâmica e está em mutação, evidentemente, porém as suas categorias fundamentais ainda estão em vigência.

Assim como a constituição de determinado objeto não é capaz de explicar o seu próprio desenvolvimento, a análise da realidade pautada nas impressões que o sujeito tem dela também tem pouco potencial explicativo. Nesse sentido, Marx se dispõe a romper tanto com uma visão evolutiva da compreensão da realidade, quanto com a “semiologização” do real, a partir da qual o que importa é a representação, o ser imaginário, e segundo a qual a verdade passa a ser relativa.

De acordo com o *marxismo*, o sujeito tem um papel ativo na pesquisa, mas quem comanda o percurso metodológico é o objeto. Do mesmo modo, a verdade não é posse de determinado sujeito, tampouco deriva do consenso dos especialistas. A verdade não se apresenta como representação, mas como processo factual. Por isso, o critério da verdade é a prática social. É nela que o ser humano comprova a verdade: a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento (MARX, 1845).

A crítica se dá a partir do momento em que o pesquisador toma determinado objeto, apropria-se dele, nega-o, ou seja, ultrapassa suas limitações sócio-históricas e supera-o no sentido de incorporar determinados elementos, mas colocá-lo em um outro plano, numa formulação mais elevada, que vá além da formulação inicial.

Em síntese, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o intelecto do pesquisador; isto é, trata-se do real reproduzido e interpretado no plano do pensamento. Conforme Kosik (1976, p. 379, grifos do autor), “A dialética não é o método da redução:

*é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem teórico”.*

Por isso, o objeto da pesquisa tem existência objetiva, para além da dependência do sujeito. O objetivo do pesquisador, nesse caso, é superar a aparência fenomênica, imediata e empírica, apreendendo a essência do objeto, que não coincide com sua aparência, já que, como aponta Kosik (1976, p. 17), “Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis”.

Transpondo esse modo de pensamento para o objeto desta pesquisa, mais especificamente, pode-se considerar que, de um modo aparente e fenomênico, é consensual a sensação de que o conhecimento, na cotidianidade, se apresenta de forma excessivamente fragmentada e que, se cada disciplina trata de determinado aspecto (econômico, social, histórico, sociológico, psicológico) de forma isolada, é impossível alcançar uma visão de conjunto. E mais, se o entendimento da realidade se dá de forma fragmentada e desconexa, gerado pela justaposição de conhecimentos isolados, a intervenção efetiva na realidade também se dará de forma isolada e, conseqüentemente, ineficiente.

Ocorre que, junto com essa perspectiva consensual de que há um problema em relação à interdisciplinaridade, pode surgir a sensação de que a solução para esse problema também é algo simples e consensual. Em suma, se colocadas em contraposição a fragmentação resultante da compartimentação do saber e a possibilidade de uma ação social que considerasse os vários aspectos como partes de uma totalidade, certamente a segunda opção pareceria mais interessante.

A partir dessa sensação de consenso, desenvolvida com base em uma perspectiva fenomênica e pragmática, ocorre algo perigoso do ponto de vista pedagógico: a interdisciplinaridade deixa de se apresentar como um problema. Ou seja, voltamos o olhar apenas para as manifestações de determinado problema, isto é, analisamos alguns fenômenos, mas não chegamos a sua essência. Nesse sentido, tomamos por essência aquilo que é fenômeno e, por isso, deixamos de discutir a validade da interdisciplinaridade, pois ela já é consenso, e nos debruçamos apenas sobre suas formas concretas. É o que fazem os autores mencionados na introdução deste estudo, que sugerem a superação da fragmentação a partir de vias epistêmicas, pedagógicas ou comportamentais.

Em contrapartida, no caso do estudo aqui proposto, retomamos a necessidade de conceber a interdisciplinaridade como um problema e, com base em Saviani (2013, p. 16), entendemos ser necessário “recuperar a problematização do problema”. Isso significa que não entendemos problema como sinônimo de questão (aquela que tem uma resposta, seja ela simples ou complexa), nem como mistério (sinônimo de não saber), tampouco como dificuldade. Ao contrário, concebemos problema como um ponto cuja resposta se desconhece, mas se necessita conhecer. Nesse sentido, “A essência do problema é a necessidade”. Saviani ressalta o caráter subjetivo (conscientização) e objetivo (situação) do problema. De acordo com o autor:

Em suma: “problema”, apesar do desgaste determinado pelo uso excessivo do termo, possui um sentido profundamente vital e altamente dramático para a essência humana, pois indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. (SAVIANI, 2013, p. 19)

Ficam evidentes, neste contexto de problematização, alguns elementos: o sujeito, o objeto e os fenômenos. O sujeito analisa os fenômenos na tentativa de captar a essência do objeto. Ocorre que o fenômeno é capaz tanto de manifestar a essência do objeto, quanto de escondê-la. É o que Kosik denomina de pseudoconcreticidade:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade*. A ele pertencem:

- O mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;
- O mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da *práxis* fetichizada dos homens (a qual não coincide com a *práxis* crítica revolucionária da humanidade);
- O mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da *práxis* fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;
- O mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens. (KOSIK, 1976, p. 15, grifos do autor)

Quando ignoramos a dependência ontológica entre ser e conhecer, negligenciamos também a relação de dependência ontológica do conhecimento em relação às condições materiais e passamos a atribuir uma falsa autonomia ao conhecimento. Conseqüentemente, passamos a tratar a fragmentação como um processo que se dá no interior do próprio saber (TONET, 2013) e a linguagem como um ente independente do trabalho. Concebendo o problema da interdisciplinaridade deste modo, somos incapazes

de superar a pseudoconcreticidade, mantendo nosso olhar apenas na aparência fenomênica dos objetos, como aponta Kosik:

Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma) não porque sejam os mais superficiais e mais próximos do conhecimento sensorial, mas porque o aspecto fenomênico da coisa é produto natural da *práxis* cotidiana. A *práxis* utilitária cotidiana cria o “pensamento comum” – em que são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas quanto a técnica de tratamento das coisas – como forma de seu movimento e de sua existência. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na *práxis* fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência” (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas *petrificadas*. (KOSIK, 1976, p. 19)

Em contrapartida, alcançando a essência do objeto, ou seja, capturando sua estrutura e dinâmica, a partir de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano do pensamento, a essência do seu objeto de investigação. Para Kosik:

Compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*. [...] A realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tanto quanto a essência, *no caso em que* se apresentem isolados e, em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade. (KOSIK, 1976, p. 16)

Para superar tal isolamento e aproximarmos-nos da essência do objeto em questão, é necessário assumir justamente uma concepção radicalmente nova, amparada em um padrão de conhecimento fundamentalmente novo e que, não por acaso, tem na categoria da totalidade a sua categoria fundamental. De acordo com Tonet:

É este padrão que permite compreender a realidade social como um complexo de complexos que tem no trabalho a sua categoria ontológico-primária. É também este padrão que permite compreender a natureza própria do ser social, sua complexificação e sua fragmentação, tanto material como espiritual e a articulação entre esses dois momentos. (TONET, 2013, p. 738)

Neste processo, os instrumentos ou as técnicas de pesquisa podem ser os mais diversos (análise documental, observação, quantificação), já que funcionam como meios dos quais o pesquisador se vale para aproximar-se do objeto, mas não devem ser confundidos com o método em si, justamente porque instrumentos similares podem servir a concepções metodológicas diversas. É o que explica Minayo, ao afirmar que o método

dialético mostra-se superior em razão de sua capacidade de incorporar as “verdades parciais” das outras correntes, criticando e negando suas limitações. É capaz de perceber “[...] a relação inseparável entre mundo natural e social; entre pensamento e base material; entre objeto e suas questões; entre a ação do homem como sujeito histórico e as determinações que a condicionam” (MINAYO, 1999 [1970], p.12).

Por isso, o método aqui assumido não se configura como um conjunto de regras formais aplicadas a determinado objeto, ou regras que o pesquisador escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação. Ao contrário, a pesquisa assim assumida apropria-se do grande acervo de instrumentos ou técnicas de pesquisa, cujos alcances são diversos, a fim de atuar sob uma lógica dialética que, como afirma Martins (2006, p. 9), “incorpora a lógica formal indo além, isto é, incorpora por superação”.

Nesse sentido, afastamo-nos tanto das dicotomias reproduzidas pela epistemologia positivista, quanto das análises de cunho qualitativo baseadas unicamente na empiria, a partir das quais, conforme Martins (2006, p. 8), “as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem analisar o fato imediato à luz da totalidade social”. Tais análises podem ficar tão restritas à imediatez a ponto de não superarem a aparência dos fenômenos, como aponta Martins:

[...] ao conferir tamanha importância ao mundo empírico, os modelos qualitativos de pesquisa acabam por preferir a análise da empiria fetichizada que caracteriza a sociedade capitalista. Descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana. (MARTINS, 2006, p.9)

O materialismo histórico-dialético, ao contrário, se propõe a superar a empiria, já que, para ele, de acordo com Martins (2006, p. 10), “o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores”. Isso quer dizer que, a fim de alcançar a essência de determinado fenômeno, é necessário desvelar suas mediações e de suas contradições internas.

Para que as manifestações de determinado objeto de análise sejam consideradas, é necessário concebê-las de forma articulada às suas mediações históricas concretas. Esse processo de articulação é possível a partir da atividade teórica. Como descreve Martins:

[...] se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc.!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. É preciso caminhar das representações primárias e das

significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. (MARTINS, 2006, p. 10-11)

A partir desse percurso dialético, é possível relacionar o que é singular e o que é universal a fim de compreender os fenômenos em sua totalidade. Como ponto de partida, o fenômeno se revela de modo imediato, em sua expressão singular. Já em seu ponto de chegada, de acordo com Martins (2006, p. 11), “o fenômeno revela sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social”. Por isso, é necessário que a pesquisa procure preservar sua universalidade, já que é apenas a partir da relação dialética entre singular e universal que se pode chegar à concretude do conhecimento.

Com base nessa compreensão, erigindo um percurso de estudos amparado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, é necessário reconhecer, como afirma Tonet (2013, p. 70), que “as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social” (TONET, 2013, p. 70). Por essa razão, como aponta Martins (2006, p. 14), o referencial epistemológico assumido apresenta-se como uma possibilidade de “[...] compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza produzida pela atividade humana em sua complexidade e movimento”. Ou seja, reconhecemos que é apenas por meio da categoria ontológica do trabalho que podemos chegar à totalidade do conhecimento.

Esse reconhecimento permite reconsiderar o entendimento da interdisciplinaridade como alternativa inequívoca à fragmentação, bem como repensar a pretensão de superar a fragmentação do conhecimento através de uma reordenação epistêmica. Ao contrário, é necessário conceber o conhecimento como apenas uma das dimensões do ser social. Conseqüentemente, a origem, a natureza e a função social do conhecimento só poderão ser apreendidas na medida em que se conhecerem suas determinações mais gerais e essenciais e que se identifique o lugar que o conhecimento ocupa na produção e na reprodução do ser social como totalidade, ou seja, na práxis social (TONET, 2013).

É preciso, antes de tudo, tomar como pressuposto a dependência ontológica do saber em relação ao mundo objetivo e buscar a origem, a natureza e a função social do processo de fragmentação, tanto material quanto intelectual. Isso implica superar a perspectiva moderna de cientificidade e reconhecer, como aponta Tonet, que:

Não é a soma de partes justapostas que produz um conhecimento totalizante. Este só pode ser produzido a partir de fundamentos metodológicos radicalmente diversos daqueles que embasam a perspectiva da cientificidade moderna. Estes fundamentos implicam uma teoria geral do ser social (uma ontologia — histórico-social — do ser social) e tem na categoria ontológica da totalidade a sua chave mestra! (TONET, 2013, p. 740)

A partir da perspectiva metodológica, de caráter ontológico, aqui assumida, é possível gerar aproximações com a produção de um saber totalizante, que passa pelo entendimento das partes, como afirma Kosik:

A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 1976, p. 18)

Considerando que, a partir desse fundamento, o real é sempre um complexo de complexos, então qualquer parte da realidade só pode ser efetivamente compreendida se remetida, com todas as mediações necessárias, para o todo do qual ela faz parte. Nas palavras de Kosik:

Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito *sem decomposição não há conhecimento* – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. [...] Todo agir é “unilateral”, já que visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação, desprezando outros, temporariamente. (KOSIK, 1976, p. 18-19, grifos do autor)

Há, portanto, na natureza própria do ser social, processos de complexificação de fragmentação, mas também da articulação entre esses dois momentos, como descreve Kosik:

O impulso espontâneo da *práxis* e do pensamento para isolar os fenômenos, para cindir a realidade no que é essencial e no que é secundário, vem sempre acompanhado de uma igualmente espontânea *percepção do todo*, na qual e da qual são isolados alguns aspectos, embora para a consciência ingênua esta percepção seja muito menos evidente e muitas vezes mais imatura. O “horizonte” – obscuramente intuído – de uma “realidade indeterminada” *como todo* constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e de cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua. (KOSIK, 1976, p. 19)

A fim de garantir a referida articulação, assumimos um percurso de pesquisa amparado nos fundamentos do materialismo histórico-dialético e, conseqüentemente, reconhecemos a prática social como fundante para a produção do conhecimento, cujos princípios metodológicos Martins sintetiza:

Não apela a negação da lógica formal, mas torna-a parte integrante da lógica dialética. Não privilegia processos de dedução em detrimento dos processos de indução ou vice-versa, caracterizada que é pelo princípio da unidade e luta dos contrários. Não proclama a lógica subjetivista como critério gnosiológico. (MARTINS, 2006, p.15)

Nesse sentido, entendemos que discutir método sob o fundamento marxista histórico-dialético nunca é uma questão metodológica em termos técnico-procedimentais, mas trata-se, verdadeiramente, de uma discussão teórico-metodológica que permite compreendê-lo como algo que supera uma pauta de procedimentos. Concebemos método como uma perspectiva que permite ao sujeito apreender a historicidade, o caráter de totalidade do objeto e perceber, através das determinações, os sistemas de mediação que permitem que as contradições se expressem.

Fica evidente, aqui, a necessidade de retomar explicitamente as categorias que, para Marx, não são um artifício intelectual para distinguir a realidade, nem são construtos produzidos pelo próprio sujeito, tampouco são nomes que o pesquisador inventou para compreender a realidade. Ao contrário, em Marx, as categorias são formas de ser, modos de existência real, descobertos a partir da análise do objeto.

Ao longo da história, nossa cultura vinha organizando seu pensamento mais complexo a partir do rótulo das definições. Em contrapartida, Marx não se propõe a construir definições, mas sim determinações. Ou seja, as categorias são diferentes de conceitos ou definições. A grandeza da obra de Marx está justamente na sua riqueza categorial, pois ele realizou o exame dos processos constitutivos da realidade do modo de produção capitalista, procedendo à reprodução ideal do movimento real da sociedade burguesa, sua gênese, consolidação, desenvolvimento e as condições de crise dessa sociedade.

Marx define as categorias abstratas como aquelas mais simples, unilaterais, parciais, enquanto as categorias concretas são mais complexas, mais ricas e multilaterais. Para Marx, abstrato é aquilo que está despido ou é pobre em determinações. Consequentemente, quanto mais a reprodução do objeto é saturada de determinações, mais ele se torna concreto.

As categorias dominantes do pensamento de Marx são categorias de natureza ontológica. Tanto mais completo é aquilo que se põe uma riqueza máxima de determinações. No real, o concreto já está dado, porém não está percebido. É do trato já teórico do objeto que vão se explicitando as categorias capazes de permitir a reconstituição desse movimento. Essa reconstrução é o método. Nesse sentido, Marx não

inventa as categorias, ele as descobre e o faz em relação a três categorias teórico-metodológicas profundamente articuladas e fundamentais para sua produção científica, quais sejam: totalidade, contradição e mediação.

Para Marx, a totalidade<sup>14</sup> não se explica como um todo composto por diversas partes que se encaixam, mas configura-se como “[...] uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56). Ou seja, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização porque todos os objetos que fazem parte da prática social estão, em alguma medida, interligados. Por isso, para solucionar problemas, o ser humano precisa encará-los de maneira conjunta. Eis aqui um elemento importante para pensar a formação humana e, no bojo dela, o trabalho interdisciplinar, assim como a educação em linguagem.

É necessário considerar, porém, que a visão do todo se apresenta sempre como algo provisório que nunca é capaz de esgotar a realidade a qual ela se refere. Ou seja, a realidade sempre é mais rica e complexa do que o conhecimento sistematizado a respeito dela. Porém, esse reconhecimento de que há sempre algo que escapa às possibilidades de síntese não dispensa o pesquisador do esforço de elaborá-las, a fim de compreender a realidade da melhor forma possível. A síntese é, portanto, diferente da soma, a visão de conjunto a partir da qual é possível descobrir a estrutura significativa da realidade em determinada situação. E é essa estrutura significativa viabilizada pela visão de conjunto que denominamos totalidade.

A totalidade é mais do que a soma das partes que a constituem, porque, a depender da forma pela qual se articulam dentro da totalidade, os elementos individuais assumem características diferentes daquelas que assumiriam de maneira isolada, fora do conjunto. Além disso, há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes, que compõem as demais. A maior ou a menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação da prática social.

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é necessário considerar tanto o nível de totalização que determinado objeto exige, como também reconhecer que a investigação científica da realidade começa com conceitos que são,

---

<sup>14</sup> Aqui, a discussão acerca da categoria da totalidade é retomada tendo em vista a impossibilidade de tratar da questão metodológica do materialismo histórico-dialético sem explicá-la na relação com a contradição e com a mediação.

ainda, sínteses muito abstratas. A análise inicia, portanto, a partir de uma síntese precária do todo que permite o avanço para um aprofundamento do conhecimento das partes que permite, mais uma vez, voltar ao todo, agora compreendido de maneira mais sintética.

Em outras palavras, como ponto de chegada, realizado o percurso do mais complexo (ainda abstrato) ao mais simples e feito o retorno do mais simples ao mais complexo (já concreto), o objeto passa a ter um conteúdo bem determinado. Nas palavras de Marx (1974, p. 122), “O concreto é concreto porque é a “a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”.

A totalidade é a categoria organizadora da crítica de Marx à Economia Política. A partir dessa compreensão, Marx descreveu a sociedade burguesa como uma totalidade concreta, articulada e dinâmica, em constante movimentação, considerando o caráter contraditório da própria totalidade. Nas palavras de Netto:

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2009, p. 684)

No que se refere à mediação, é necessário reconhecer as dimensões mediata e imediata dos objetos. A dimensão imediata é toda aquela forma que se põe em relações sem mediações. A mediação se estabelece justamente, quando se alcança a superação dessa imediatidade, descobre-se relações, características, traços pertinentes.

Quando analisamos determinado objeto, encontramos elementos que nos permitem dizer que o conhecemos, compreendemos aquilo que o constitui, suas múltiplas determinações. Passamos a compreendê-lo determinadamente. O objeto já continha essas determinações, nós é que passamos a descobri-las. Quanto mais determinações somos capazes de alcançar pelas abstrações de determinado objeto, mais chegaremos à concreção desse objeto. O concreto está nele, mas não se explicita, não se manifesta como tal. O concreto é concreto, pois é síntese de múltiplas determinações (MARX, 1978).

Pela nossa faculdade de abstração, que é uma dimensão da nossa realidade, deixamos de considerar imediatamente um objeto e somos capazes de recuperar a sua mediaticidade. Quando estudamos o objeto, arrancamos dele seus traços pertinentes, suas determinações; extraímos, não colocamos. Quanto mais determinamos, mais nos aproximamos do concreto do qual ele é expressão, mas não se manifesta como tal, precisamos descobri-lo. E quando voltamos ao objeto, temos novas perguntas. Ou seja, a

concretude de determinado objeto para o pesquisador cresce na medida em que aumenta a capacidade desse pesquisador de compreender os elementos que determinam a própria realidade. Por isso, o mundo é uma totalidade, porém é a capacidade intelectual do pesquisador que dá dimensão a essa totalidade.

As mediações, entretanto, obrigam-nos a refletir sobre outro elemento da realidade que não pode ser suprimido: a contradição. Essa categoria se justifica porque existem dimensões da realidade humana que as leis da lógica formal são incapazes de alcançar, assim como há aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos de maneira isolada. As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias para as quais a categoria da contradição é essencial. Em uma perspectiva materialista histórico-dialética, a contradição é concebida como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem.

Nesse sentido, a categoria contradição traz consigo dois elementos importantes: limites e negação. Isso porque toda contradição ocorre porque há um limite posto no mundo real, acompanhado da negação de uma coisa sobre a outra. Um elemento nega o outro quando atingiu o seu limite histórico de desenvolvimento e torna-se entrave para o outro.

Podemos recorrer, de maneira ainda sincrética, à categoria da contradição para compreender o problema do conhecimento na sua relação com a interdisciplinaridade à luz da contradição em que o trabalho se apresenta e da própria constituição da educação de forma unilateral à sociedade. O mesmo pode ser observado, mais especificamente, em relação ao ensino de língua portuguesa, nos limites do ensino enciclopédico de Língua Portuguesa e na negação do conhecimento historicamente acumulado em favor de um ensino pautado no pragmatismo.

A contradição é uma categoria elementar para o método justamente porque, sem as contradições, as totalidades seriam inertes, imutáveis, eternas, quando, na realidade, a mudança é justamente o que permanece, já que o devir não pode ser detido. O que a análise registra é precisamente a contínua transformação da realidade a partir da qual determinado elemento atinge um limite histórico e passa a negar. Nesse sentido, a categoria da contradição pode oferecer possibilidades importantes de análise a respeito da especialização do conhecimento e sua conseqüente fragmentação, necessária ao avanço do modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo, rechaçada por ele na contemporaneidade.

Diante desse embasamento teórico-metodológico, selecionamos um campo de pesquisa que busca se ocupar do trabalho interdisciplinar e, em nossa perspectiva, pode contribuir para um aprofundamento na discussão da interdisciplinaridade, com vistas à superação do senso comum. Trata-se de uma escola filantrópica situada em entorno de flagrante vulnerabilidade social, escolhida em razão de nossa intenção de contribuir, pela via da elaboração teórica, para a reflexão sobre o papel da escola como lócus privilegiado para a socialização do conhecimento historicamente acumulado (SAVIANI, 2012 [1983]) e, mais ainda nesses espaços sociais, como condição para o vislumbre de outras formas de organização social pelos trabalhadores e seus filhos. Trata-se, além disso, da instituição em que atuo profissionalmente como articuladora da área de Linguagens, o que permite identificar que, de fato, ela almeja a interdisciplinaridade como modo de conduzir o trabalho educativo.

O bairro em que a escola está situada abriga um contingente de crianças e jovens pertencentes a contextos familiares economicamente desfavorecidos e de baixa escolaridade. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2016, o município possui uma população de 236.029 habitantes distribuídos nos seus 116 Km<sup>2</sup>. É o quarto município do estado em população e eleitores, e o segundo em maior número de habitantes por quilômetro quadrado. Isso implica conviver com o desafio de uma cidade que cresceu de forma desordenada, acumulando as características dos grandes aglomerados urbanos.

O bairro onde a escola está situada, é distribuído em onze loteamentos e possui particularidades na sua constituição que, para além da questão de renda e de acesso a serviços públicos, o constituem como um território de vulnerabilidade social. Dentre os loteamentos que o compõem, dois são áreas de habitação de interesse social, um abriga um movimento de ocupação e dois loteamentos possuem áreas verdes ocupadas. Em 2021, surgiu outro movimento de ocupação, às margens da avenida principal, que tem mais de duzentas pessoas ocupando um terreno considerado particular, área de preservação de uso limitado.

Em meados de 1995, a instituição designou uma equipe de representantes da rede para a prospecção de local para a instalação de uma unidade social. Dentre os norteadores para a escolha do local de instalação, os elementos a seguir destacavam-se: a comunidade deveria ser de alta vulnerabilidade social; a ação seria efetivada em parceria com o poder público; preferencialmente, já deveria ter um prédio construído que possibilitasse o funcionamento imediato da unidade.

Após sucessivas reuniões entre o Conselho da instituição em tela e as autoridades municipais, foi assinado o contrato de parceria entre os representantes legais da rede e a Prefeitura, em 1996. Nos termos do convênio firmado cabia à Prefeitura fornecer as instalações prediais e a merenda escolar, enquanto a rede se responsabilizaria pela administração da instituição: salários dos funcionários, materiais pedagógicos e manutenção do prédio.

A entrada dos estudantes na escola, como bolsistas, é condicionada justamente pela comprovação de sua condição de vulnerabilidade socioeconômica. De acordo com o levantamento realizado em 2019, registrado no Projeto Político Pedagógico, eles possuem rendimento domiciliar distribuído da seguinte forma: 4% das famílias atendidas não possuem renda; 46% possuem renda per capita de até meio salário mínimo; 40% de ½ salário a 1 salário mínimo; 8,0% de 1 a 1½ salário mínimo; 2,0% de 1½ a 2 salários mínimos.

Outro indicativo correlacionado à renda familiar é o nível de escolaridade dos responsáveis pelos educandos: 2,2% são analfabetos, 44,3% possuem ensino fundamental incompleto; 11,6% têm ensino fundamental completo; 10% possuem ensino médio incompleto; 22,5% têm ensino médio completo; 0,8% possuem ensino técnico incompleto; 2,8% têm o ensino técnico completo; 2,4% possuem ensino superior incompleto; e 3,3% têm o ensino superior completo.

A escola atende cerca de 1044 educandos, divididos entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, aproximadamente 750 famílias, sendo que destas, 307 são acompanhadas diretamente pelo Serviço Social, pois estão inseridas em um contexto de violação de direitos. A equipe de Serviço Social conta com três assistentes sociais e duas estagiárias de serviço social, além da interface com as redes locais de promoção e garantia de direitos.

A estrutura física da escola conta com as seguintes dependências: recepção, sala de atendimento, *hall* de entrada; sala da equipe multidisciplinar (direção e coordenadores pedagógicos); sala dos professores; secretaria; sala do servidor; sala de Educomunicação<sup>15</sup>; sala da assistente social; sala da assistente pedagógica; sala da pastoral; rádio; sala de Educação Física; sala de leitura; sanitários os alunos; sala para o arquivo passivo (anexo à sala de vídeo); 21 salas de aula; biblioteca; sala de vídeo; depósito administrativo e pedagógico; cozinha; refeitório; quatro salas multiuso; quadra

---

<sup>15</sup> A Educomunicação pode ser definida como a utilização das mídias no processo de educação. Na sala de Educomunicação, os estudantes participam de oficinas da Jornada Ampliada, no contraturno escolar.

de areia; parque infantil; 15 salas de aula; laboratório de artes; laboratório científico; oito banheiros (PPP, 2019).

A equipe administrativa é composta por Direção; Coordenadores Pedagógicos (Anos iniciais, Anos finais, Ensino Médio e Jornada Ampliada); Coordenador Administrativo; Assistentes Sociais e Secretaria Escolar (PPP, 2019). Ela é responsável pela organização dos processos internos, pelo planejamento operacional e estratégico da escola e faz a avaliação e redimensionamento dos recursos disponíveis.

Em relação ao processo de articulação por área do conhecimento, em 2016, surgiu o projeto de “Docentes Articuladores”, a partir do qual foram contratados três docentes articuladores, um para a área de Ciências Humanas, outro para área de Linguagens e outro para área de Ciências da Natureza. O articulador de Matemática foi contratado em 2017.

O docente articulador é definido no PPP da escola (2019, p. 178) como “profissional com formação e/ou experiência na Educação Básica, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade e organização curricular do componente curricular em suas intra e inter-áreas”.

O trabalho sistematizado por área do conhecimento, acompanhado pelos docentes articuladores junto aos professores, começou no Ensino Médio, em 2016. Em 2017, o processo passou a ser realizado também nos Anos finais do Ensino Fundamental. E, finalmente, em 2018, alcançou os Anos iniciais do Ensino Fundamental, prevendo, portanto, o trabalho interdisciplinar em todos os segmentos da escola.

Os planejamentos são apresentados a cada trimestre, registrando os conteúdos de cada componente curricular, os objetivos de ensino, as situações sociais e/ou naturais que agenciarão os conceitos de cada disciplina e as avaliações. Para isso, os educadores se reúnem semanalmente, ocupando-se de atividades relacionadas ao planejamento, para as quais disponibilizadas, e pagas separadamente, duas horas para o Ensino Fundamental e três horas para o Ensino Médio.

Nesses encontros, iniciados pelo coordenador, que discute questões pertinentes à dinâmica do segmento como um todo e, em seguida, divide as equipes por área do conhecimento, junto aos articuladores, os docentes se ocupam de diferentes atividades, a depender das necessidades de cada passo do planejamento. É comum que no início do trimestre letivo o trabalho esteja mais relacionado ao movimento de análise dos conteúdos de cada componente curricular e seus respectivos objetivos para, em seguida, investigar as possibilidades de articulação entre os conceitos das diferentes disciplinas. Já no fim de trimestre as discussões costumam estar voltadas à avaliação do alcance ou não daqueles

objetivos. Ao longo do trimestre, são elaboradas, conjuntamente, as seguintes avaliações: Roteiro dirigido (Avaliação coletiva no processo do trimestre), Avaliação interdisciplinar (Avaliação Individual ao final do trimestre) e Prática (Projetos combinados entre áreas do conhecimento). Além destas avaliações, o professor elabora uma Avaliação disciplinar (Avaliação individual no processo do trimestre), que corresponde ao conteúdo específico do seu componente curricular. Esta avaliação também conta com as contribuições do articulador, no que se refere à revisão detalhada do material, tanto do ponto de vista formal quanto conceitual.

De acordo com o PPP escolar, na disposição curricular da instituição, coordenação pedagógica, articuladores e docentes compreendem que organizar o currículo em áreas de conhecimento não seria o mesmo que substituir a especificidade de cada componente curricular. Do mesmo modo, a relação entre os componentes curriculares e as áreas não deveria restringir ou sobrepor as particularidades de seus objetos de estudo. É oportuno ressaltar, ainda, o entendimento apresentado no PPP (2019, p. 182) de que resguardar as especificidades dos componentes curriculares não significaria ceder à fragmentação do conhecimento historicamente acumulado.

Nos projetos interdisciplinares, professores e alunos formam redes de estudos, constituídas pelos objetos das disciplinas e pelos diferentes campos de significações dos conceitos, em torno de um objeto de estudo interdisciplinar. O PPP da escola cita Davidov<sup>16</sup> para explicar os objetivos envolvidos no desenvolvimento do currículo integral e humanizado assumido pela escola.

Na escola, incluindo a primária, é indispensável formar nos alunos representações firmes, elaborar seu pensamento autônomo, melhorar consideravelmente a educação artística e estética; elevar o nível político do processo didático-educativo, expor com precisão os principais conceitos e as ideias centrais das disciplinas escolares, erradicar qualquer manifestação de formalismo no conteúdo e nos métodos de trabalho pedagógico, ampliar amplamente as formas e os métodos ativos de ensino” (DAVIDOV, 1988).

Considerando a recorrente menção ao processo de humanização como grande objetivo das redes de estudos intradisciplinares e interdisciplinares, assim como as orientações explícitas para que a mobilização de conhecimentos parta dos conhecimentos espontâneos para a aquisição dos conceitos científicos a partir do trabalho escolar, parece-

---

<sup>16</sup> Vasily Vasilyevich Davidov, pesquisador russo que baseou seu trabalho na teoria histórico-cultural vigotskiana, tomou como base o conceito de atividade, cujo fundamento é o materialismo histórico-dialético, para analisar especificamente a atividade de aprendizagem, com o objetivo de explicitar de que modo o ensino escolar pode promover o desenvolvimento psíquico dos alunos. Para ele, o indivíduo, ao apropriar-se do conhecimento historicamente acumulado, não apenas aprende conteúdos relativos a uma atividade, mas reproduz em si mesmo as formas histórico sociais da atividade aprendida.

nos pertinente investigar o objeto *interdisciplinaridade* nas ações voltadas para a educação linguística e desenvolvidas neste campo, a fim de identificar distanciamentos e aproximações quanto às possibilidades de organização de um trabalho com Educação Linguística, orientado à formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva interdisciplinar, sem perder a especificidade que a caracteriza.

A partir da análise, discussão e problematização do trabalho desenvolvido neste campo, identificaremos de que modo os documentos institucionais relacionados a ele preveem as atividades voltadas à educação linguística, verificando se esses pontos resguardam as especificidades do trabalho escolar com a língua ou as secundarizam. Somadas a essas reflexões, analisaremos as atividades desenvolvidas no campo, previstas nos documentos institucionais com objetivo de avaliar os ganhos qualitativos que as atividades de estudo interdisciplinares podem oferecer à formação humana omnilateral, em comparação com as atividades disciplinares.

### 3 CIÊNCIAS DA LINGUAGEM, EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E TRABALHO INTERDISCIPLINAR

*A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. Leva, pois, forçosamente, à divisão da sociedade em duas partes, umas das quais se sobrepõe à sociedade [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora.*

*Karl Marx.*

Ainda que a interdisciplinaridade no campo educativo tenha sido tomada, de modo geral, sob um viés eminentemente prático, ocupado especialmente com abordagens metodológicas, é necessário explicitar, ao longo de toda a discussão, a relação dialética existente entre teoria e prática. Seguindo a perspectiva materialista histórico-dialética, encontramos na categoria trabalho a base ontológica da constituição do ser social, isto é, a essência humana que possibilita a sua atividade criadora, construtora, formadora e realizadora da práxis humana. Nesse contexto, a práxis é entendida como “ação transformadora consciente da realidade concreta na relação dialética entre teoria e prática” (SAVIANI, 2007, p.154).

Nesse sentido, o ser social se humaniza e constitui a própria identidade por meio das relações objetivas que se entrelaçam com a própria existência na totalidade social, histórica e cultural. Vazquez (1977), ao apresentar o conceito de práxis como categoria filosófica central, alerta para a necessidade de superação da consciência comum, que se encontra na relação direta e imediata com as coisas.

A diferença entre o homem comum e corrente e o homem revolucionário nos parece interessante para pensar o objeto deste estudo. Segundo o autor, essa diferença está no fato de que, apesar de ambos serem indivíduos históricos e sociais, o revolucionário se engaja na realidade com a intenção de transformá-la, enquanto o homem comum e corrente, ao contrário, “[...] vê a si mesmo como ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática são coisas que se separaram” (VAZQUEZ, 1977, p. 14).

Em outras palavras, de acordo com o autor, a consciência comum se debruça sobre os atos práticos, instrumentais, mas não produz uma teoria da práxis, ou seja, não faz da

práxis, como atividade social transformadora, o seu objeto (VAZQUEZ, 1977). É o que se pode identificar em uma série de propostas metodológicas que se ocupam da interdisciplinaridade no campo educativo.

Em contrapartida, considerando a epistemologia marxista como fundamento para as reflexões desenvolvidas neste estudo, é à luz da práxis, como categoria filosófica central, “[...] que se devem abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser” (VAZQUEZ, 1977, p. 36). Nessa direção, teoria e prática estão profundamente articuladas, considerando que os problemas dos quais a teoria se ocupa surgem da prática; ou ainda, a teoria só faz sentido se acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. A prática, por sua vez, dialeticamente, depende da teoria, já que cabe à teoria esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz (SAVIANI, 2007).

Por essa razão, a discussão acerca das possibilidades de um trabalho interdisciplinar envolvendo também a Educação Linguística, reconhecendo-se a dimensão conceitual do ensino de língua materna e seu direcionamento a uma formação omnilateral, aspectos centrais deste estudo, não pode ocorrer de modo apartado de uma base teórica. Em razão disso, o olhar para as possibilidades de ensino de Língua Portuguesa, especificamente, em uma perspectiva interdisciplinar precisa se dar sob a ótica de um fundamento que permita traduzir teoricamente a realidade. Essa coerência é identificada por nós na fundamentação materialista histórico-dialética, que, como podemos perceber, está além das fronteiras das ciências da linguagem. Ou seja, nosso trabalho já traz consigo fortes elementos teórico-metodológicos de interdisciplinaridade.

Garantida essa base fundamental, é importante explicitar as implicações dessas concepções teórico-metodológicas para o campo da Educação e, conseqüentemente, para o entendimento do trabalho interdisciplinar. Contudo, antes disso, é necessário refletir a respeito do embate epistemológico presente também nas ciências da linguagem, retomando as principais abordagens epistemológicas que ancoram o campo educativo, a saber, o *Positivismo*, o *Historicismo* e o *Materialismo histórico-dialético*, ou *Marxismo*, e, ao longo desse percurso, reafirmar as implicações dessas epistemologias para nossa inscrição na perspectiva materialista histórico-dialética.

A partir disso, trataremos da constituição da Linguística Aplicada como área de estudos interdisciplinar - marcada pela hibridização, mistura, falta de fronteiras - e da relação entre a interdisciplinaridade e a divisão social do trabalho.

Por fim, partiremos para as discussões relacionadas especificamente à educação escolar, cujo objetivo é, conforme Britto (2012, p. 83), “contribuir para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos”, processo realizado por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, entre eles a linguagem. A partir dessa compreensão, assumimos uma abordagem de ensino de língua e uma perspectiva da Educação Linguística (BRITTO, 2012), que se ocupa da língua como fenômeno histórico complexo e vislumbra a formação humana fundamentada sob uma base materialista histórico-dialética, ainda que em meio a uma condição histórica de retrocesso, evidenciada em documentos parametrizadores destinados ao ensino por competências e submissos às demandas capitalistas<sup>17</sup>.

### 3.1 O EMBATE EPISTEMOLÓGICO PRESENTE NAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

A Linguística pode ser comumente definida como a ciência da linguagem verbal, capacidade própria da ontogênese humana. Entretanto, nem sempre os estudos vinculados à linguagem foram considerados como pertencentes a um campo do conhecimento que se pudesse considerar como científico. Ao longo da história, há inúmeros registros do interesse dos homens pelas línguas, especialmente relacionados à filosofia. Já no século XIX, predominaram os estudos histórico-comparativos da língua. Porém, a Linguística se consolidou como ciência apenas no início do século XX, definindo determinados contornos relacionados ao seu objeto de estudo e respectiva metodologia de pesquisa, a partir do trabalho do linguista suíço Ferdinand de Saussure.

Com seu *Curso de linguística geral*, obra clássica publicada postumamente, em 1916, por seus discípulos Bally e Sechehaye, a partir de apontamentos de aulas, Saussure inaugura a Linguística moderna, conferindo aos estudos linguísticos um caráter sistemático e abstrato, estudando a língua sincronicamente, desvinculada de sua história.

Saussure é o grande nome da corrente linguística denominada estruturalismo, segundo a qual a língua é concebida de modo imanente, apartada de fatores externos, como uma estrutura autônoma que se justifica apenas pelas relações de natureza essencialmente linguística que se estabelecem entre seus elementos. Em outras palavras,

---

<sup>17</sup> De acordo com Saviani (2008, p. 437), “a pedagogia das competências” apresenta-se como desdobramento da “pedagogia do aprender a aprender”, como uma nova versão construtivista, que tem como intuito dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis, capazes de torná-los ajustáveis às condições de uma sociedade inapta de atender às suas próprias necessidades de sobrevivência.

na perspectiva saussuriana, a Linguística teria como único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma e por si mesma.

Apesar de admitir que a língua é um fenômeno social, produto de uma convenção estabelecida entre os membros de determinado grupo de seres humanos, Saussure deixa de lado os fatores externos ao sistema linguístico a fim de delimitar o objeto de estudo da Linguística. O autor postula determinadas categorias e isola aquelas que, segundo ele, seriam de interesse da Linguística. Por exemplo, em relação à dicotomia entre *langue* e *parole*, a *langue* seria homogênea e social, um sistema de signos depositado, pela prática da fala, no cérebro dos falantes e, por isso, essencial à Linguística. Já a *parole* é a manifestação concreta da *langue*, isto é, um ato individual de vontade do falante, heterogênea, acessória e acidental. Por isso, não deveria ser objeto da Linguística que, para Saussure, é a *langue*.

Outra dicotomia interessante para nossa discussão é aquela entre sincronia e diacronia como eixos a partir dos quais é possível estudar a língua. A sincronia opera a partir de um recorte da língua em determinado momento histórico. Trata-se de uma espécie de registro fotográfico que capta as relações entre os elementos do sistema, excluindo a intervenção do tempo. Já na diacronia, a língua é analisada como um produto de uma série de transformações que ocorrem ao longo do tempo e, em razão disso, como algo mutável, dinâmico. É a perspectiva sincrônica, segundo Saussure, que permite o estudo científico da língua.

Ao propor seu objeto de investigação, Saussure estabelece relações entre essas dicotomias. Para ele, os fenômenos variáveis não são visíveis na *langue*, que é social, sim na *parole*, que é individual. Quanto à evolução ou à mudança linguística, segundo o autor, ela se dá em alguns elementos e isso é suficiente para que ela se reflita em todo o sistema. Em relação ao falante, segundo Saussure, ele não teria consciência das mudanças que ocorrem entre os recortes sincrônicos da língua, de modo que seu papel dentro da análise poderia ser facilmente secundarizado.

Evidencia-se, no trabalho de Saussure, responsável por afirmar a Linguística como ciência, uma tentativa de limpeza do objeto, que se revela por meio de sua concepção de língua como uma realidade abstrata, desvinculada de fatores históricos e sociais. Essa busca de afirmação trouxe consigo a delimitação de objetos de investigação que resultou em uma inicial negação da interdisciplinaridade. Ou seja, a Linguística afirmou-se enquanto ciência eminentemente disciplinar, negando, portanto, a interdisciplinaridade; afastando-se de outras áreas que trouxessem reflexões capazes de teorizar sobre a

linguagem e estabelecendo as célebres dicotomias linguísticas, pilares teóricos válidos até hoje. Logo, houve uma delimitação entre aquilo que era especificamente linguístico, derivado do ponto de vista escolhido, e os outros focos de interesse que as línguas naturais sempre suscitaram em razão da complexidade dos domínios com os quais estão articuladas, tais como: psicológico, mental, biológico, sócio-histórico, entre outros.

Ferdinand Saussure foi o grande responsável pelo desenvolvimento da Linguística como ciência, e o fez a partir da preocupação com o rigor metodológico nos estudos linguísticos, por meio da delimitação precisa do objeto dessa ciência. Como afirma em seu Curso de Linguística Geral (1995, p. 10), “[...] sem essa operação elementar [determinar a natureza do objeto de estudo], uma ciência é incapaz de estabelecer um método para si própria”.

Para isso, na busca pela clareza e pela neutralidade do objeto, Saussure desenvolveu um discurso rigoroso e preciso, pautado nas leis dos fenômenos, sejam elas universais ou restritas a um tempo específico, isto é, sincrônico. Tal abordagem pressupõe um sujeito distante, separado do objeto a fim de evitar a contaminação da subjetividade na compreensão da realidade. Com esse enfoque, o pensamento saussuriano tornou-se a base da produção teórica sobre língua e linguagem no século XX, quer para desenvolvê-lo, quer para de questioná-lo.

Saussure (1975, p. 24), quando delimitou a linguística em relação a outras ciências, dando-lhe uma identidade e um objeto de estudo específico, buscava lidar com a dualidade entre especificidade versus “aglomerado confuso de coisas heteróclitas e sem liame entre si”, ou especificidade versus “abertura de portas a várias ciências – psicologia, antropologia... – que separamos nitidamente da linguística, mas que, em razão de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um dos seus objetos”.

Para isso, o autor privilegiou um dos lados da dicotomia, elegendo o fisiológico (audição e fonação), o social (convencional), o sistema estático (sincronia), em detrimento do psicológico, do individual, da evolução (diacronia). Ou seja, ele reconhece a complexidade da linguagem e constata que não pode dominá-la em sua totalidade. Por essa razão, propõe que a Linguística dedique sua atenção ao terreno da língua, tomando-a como norma de todas as outras manifestações da linguagem. Isso porque, como mencionado, de acordo com Saussure (1995, p.17) “[...] entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível duma definição autônoma e fornece um ponto de apoio satisfatório para o espírito”.

Posteriormente, a partir da década de 1960, nos Estados Unidos, a visão formal da língua ganha destaque com Noam Chomsky, que mantém fundamentos que eram centrais para o construto teórico de Saussure, como a escolha de um objeto de estudo homogêneo e a análise da *competência* em detrimento do *desempenho*. A *competência* pode ser definida como a capacidade inata que o falante tem de compreender a própria língua no que se refere à gramática, enquanto considera-se como *desempenho* o uso efetivo da língua pelos falantes. A partir dessas definições, é possível concluir que, à semelhança de Saussure, Chomsky privilegia a língua (abstrata, objetiva) em relação à fala (empírica, subjetiva).

Para Chomsky, a língua é concebida como um sistema de princípios universais, como o conhecimento mental que o falante tem de sua língua a partir do estado inicial da faculdade da linguagem, ou seja, a competência. Em suma, o que interessa ao gerativista é o sistema abstrato de regras de formação de sentenças gramaticais. De acordo com Chomsky (2002, p. 94), “[...] as características gerais da estrutura gramatical são comuns a todas as línguas e refletem determinadas propriedades da mente”. Em outras palavras, para Chomsky, a faculdade da linguagem corresponde a um módulo linguístico que é inato na mente da espécie humana. O conjunto de regras que formam a faculdade da linguagem ele demoninha como gramática universal.

Há distinções claras entre Saussure e Chomsky, porém ambos os autores se aproximam justamente no que se refere à abstração da historicidade da língua. Chomsky exclui, assim como Saussure, tudo o que se refere à heterogeneidade, revelando uma concepção de ciência voltada à neutralidade e à verificação, aos moldes da epistemologia positivista. Assim:

No recorte chomskiano – que construirá, na segunda metade dos 1900, um objeto-língua como entidade biológica – [,] a diacronia irá pertencer à língua, não à gramática – pois neste quadro é a língua (aí, um objeto cultural, humano, imponderável) que pode abarcar a heterogeneidade, instabilidade, impermanência, mudança. As duas abordagens [de Saussure e Chomsky] são radicalmente distintas em certos aspectos; mas têm em comum a característica da abstração do plano sócio-histórico. (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 23)

No princípio, a concepção estruturalista de Saussure elevou a linguística à posição de campo científico pleno, com objeto e método bem delineados. Mais adiante, Chomsky adensou esse posicionamento do campo ao propor que a faculdade da linguagem é um componente universal e inato da espécie humana, cujas regras poderiam ser descritas a partir da análise das construções gramaticais de línguas diversas. Porém, tanto Saussure quanto Chomsky secundarizam as possíveis influências externas (sócio-históricas,

culturais, ideológicas) sobre a estrutura linguística, assumindo uma perspectiva a partir da qual as regras e relações internas dos componentes da gramática são capazes de garantir uma descrição adequada do objeto.

Enfim, ambas as perspectivas descrevem o sistema linguístico como um construto homogêneo, alheio a questões como a variabilidade, o valor social das formas linguísticas e o estudo empírico das mudanças na língua. O mesmo pode ser pensando em relação à concepção de sujeito, como aponta Pennycook:

[...] a competência universal saussuriana está embasada na concepção de um sujeito uno e de uma racionalidade de base comum, independente dos processos sociais. Os desafios sociolinguísticos que se colocam a semelhança da noção chomskyana, se por um lado são vantajosos por criticarem os perigos das concepções de homogeneidade e de inatismo, por outro, não questionam essa crença fundamental em um sujeito uno, racional e continuam a replicar o dualismo básico saussuriano do indivíduo *versus* sociedade. (PENNYCOOK, 1998, p. 37)

Em contraposição a elas, é possível encontrar, ainda, teorias linguísticas<sup>18</sup> que se opõem radicalmente a concepções de língua em sua imanência, alinhadas ao *positivismo*, e, por essa razão, assumem a língua como objeto heterogêneo, profundamente vinculado ao plano sócio-histórico. Trata-se das teorias de cunho sócio-variacionista, cujas bases se aproximam da epistemologia historicista, ainda que mantenham elementos positivistas quando reconhecem a língua como sistema heterogêneo, porém ordenado e regido por regras estruturantes. De acordo como Paixão de Sousa:

Em contraste, o sócio-variacionismo construirá um objeto-língua substantivamente heterogêneo, ao invés de procurar resolver a heterogeneidade no plano do não-estruturado. Dessa forma, ao contrário do que se dá no quadro estruturalista e no quadro gerativista, no recorte sóciovariacionista a heterogeneidade da língua (nos planos geográfico, social e temporal) está situada no objeto teórico de interesse central. (PAIXÃO DE SOUSA, 2006, p. 23)

É como uma reação a essas duas correntes, o estruturalismo de Saussure e o gerativismo de Chomsky, que na década de 1960, nos Estados Unidos, surge a Sociolinguística, tendo como um de seus maiores representantes William Labov. A Sociolinguística laboviana concebe a língua como um fato social dinâmico, cuja natureza é ideológica e cuja variação é justificada pela mudança social. Ou seja, as características da língua são explicadas a partir de determinações externas a ela.

---

<sup>18</sup> Ao longo deste estudo, denominaremos teorias linguísticas as diferentes teorias relacionadas às Ciências da Linguagem, a exemplo da Sociolinguística, da Lexicologia, da Análise do Discurso, bem como aquelas teorias de outros campos que são incorporadas no ensino de língua, como os Estudos do Letramento, por exemplo.

Em seus postulados, Labov contesta a cisão saussuriana entre *langue* e *parole* e entre sincronia e diacronia, bem como a escolha de Saussure por tomar a língua em sua imanência e, conseqüentemente, ignorar os fatores externos à língua ao defini-la como um sistema de signos que estabelecem relações entre si. Labov questiona o pensamento estruturalista:

[...] Pois quanto mais os linguistas têm ficado impressionados com a existência da estrutura da língua, e quanto mais eles têm apoiado essa observação com argumentos dedutivos sobre as vantagens funcionais da estrutura, mais misteriosa tem se tornado a transição de uma língua de um estado para outro. Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? (LABOV, 2008, p. 16)

Já em relação à concepção de língua defendida por Chomsky, Labov critica a análise de dados linguísticos que, no gerativismo, é feita com base nas próprias intuições do linguista ou dos falantes. São eles que fazem julgamentos acerca da gramaticalidade das sentenças, e esses dados intuitivos são agenciados na construção de teorias. Além disso, o objeto da linguística gerativista é uma comunidade de fala abstrata, homogênea, composta por um falante ideal, ao que Labov se contrapõe frontalmente:

A chave para uma concepção racional da mudança linguística – e mais, da própria língua – é a possibilidade de descrever a diferenciação ordenada numa língua que serve a uma comunidade. Argumentaremos que o domínio de um falante nativo [*nativelike command*] de estruturas heterogêneas não tem a ver com multidialestismo nem com o ‘mero’ desempenho, mas é parte da competência monolíngue. Um dos corolários de nossa abordagem é que, numa língua que serve a uma comunidade complexa (i.e., real), a *ausência* de heterogeneidade estruturada é que seria disfuncional. (LABOV, 2008, p. 16)

O ponto central da teoria linguística laboviana é a presença do componente social na análise da língua. Por essa razão, a Sociolinguística se ocupa da relação entre língua e sociedade, e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social da comunidade de fala. Elegendo como objeto de estudo a estrutura e a evolução linguística, Labov rompe com a concepção saussuriana que estabelece dicotomias entre estrutura e sincronia de um lado e história evolutiva e diacronia de outro. Pelo contrário, ele aproxima a sincronia e a diacronia às noções de estrutura e funcionamento da língua

Em suma, diante das três teorias linguísticas aqui brevemente descritas, a partir do enquadramento dado aos seus respectivos objetos de estudo, é possível classificar três diferentes tendências de entendimento da língua na Linguística:

- a) uma tendência “sistêmica”, que busca ver na linguagem um “sistema” autônomo, sem relações com os falantes ou com o meio social;
- b) uma tendência “psicologizante”, que destaca as relações da linguagem com os falantes; e

c) uma tendência “sociologizante”, que privilegia as relações entre a linguagem e o seu nicho social. (BORGES NETO, 2004, p. 60-61)

Conforme as tendências apontadas por Borges Neto (2004), a tendência “sistêmica” à qual o autor se refere contempla a teoria estruturalista de Saussure, já a tendência “psicologizante” remete à teoria gerativista de Chomsky e, por fim, a tendência “sociologizante” condiz com a teoria sócio-variacionista de linguistas como Labov.

Assim, é possível concluir que a Linguística polarizou o seu olhar: assumindo uma concepção imanente, estática e sistêmica de língua, aos moldes saussureanos, ou biologizante, como competência, numa perspectiva chomskyana, ou, ainda, privilegiando uma multidisciplinaridade em detrimento da materialidade linguística/discursiva.

Após essa fase inicial de consolidação da Linguística como ciência, em meados do século XX, emergiram estudos que partiam da abstração do conhecimento linguístico para a aplicação desse conhecimento em situações reais de uso de linguagem. Desse movimento, surgiu a Linguística Aplicada, inicialmente, como recorte dos estudos linguísticos, e atualmente concebida como um campo autônomo, e não mais como uma disciplina (com base em HAMMES-RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011).

No final da década de 1950, a Linguística Aplicada passou a coexistir com a teoria linguística gerativo-transformacional de Chomsky. Com flagrante alinhamento ao *positivismo*, a abordagem gerativista aproximava a Linguística das ciências chamadas naturais, considerando o conhecimento linguístico como condição inata e apresentando universais linguísticos. Essa objetividade trazia, no entendimento de muitos estudiosos, maior cientificidade para as pesquisas no campo da Linguística.

O construto teórico chomskyano, com suas tentativas gerativistas de localizar a linguagem como sendo um construto biológico determinado, de forma isolada, em cada indivíduo (PENNYCOOK, 1998), conferiu status diferenciado para a Linguística no contexto das ciências humanas, porque, como mencionado, suas formalizações exatas, precisas e abstratas o aproximavam das teorizações das ciências naturais e a constituíam como campo de estudos eminentemente formal, quase matemático. Isso se devia a um isolamento rigoroso de fatores externos como sociedade, cultura e história, variáveis que, nessa visão positivista de ciência, comprometeriam a neutralidade e a exatidão das teorizações.

O fortalecimento da visão gerativista nos estudos linguísticos, sobretudo, na segunda metade do século XX, levou à secundarização de grande parte dos estudos linguísticos de base sociocultural e histórica. Nesse contexto, teóricos que tomavam a

língua como objeto cultural foram considerados, muitas vezes, como atuantes em áreas que não correspondiam à Linguística.

No final da década de 1950, a Linguística Aplicada passou a coexistir com o construto teórico chomskyano e posicionava-se frontalmente contra ele, já que, enquanto a primeira teoria concebia a língua em sua imanência, a segunda se ocupava das bases socioculturais e históricas da linguagem

### 3.2 LINGUÍSTICA APLICADA E INTERDISCIPLINARIDADE

A Linguística Aplicada inicia seu trabalho como uma disciplina que funciona como recorte dos estudos da Linguística Formal, como aplicação da Linguística e, ao longo de sua trajetória, torna-se um campo autônomo. Nesse cenário, é importante destacar que a Linguística Aplicada ainda é palco de disputas epistemológicas, como aponta Pennycook:

Enquanto muitas outras áreas das Ciências Sociais estão questionando as suas bases epistemológicas, a Linguística Aplicada parece continuar impassível no que se refere às suas sólidas crenças nos princípios básicos do pensamento iluminista europeu e em dois dos seus produtos, o positivismo e o estruturalismo. Esse modo de pensar acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção da objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem; no desenvolvimento de modelos e de métodos fiéis aos princípios do cientista e na testagem subsequente da validade de tais modelos e métodos por meios estatísticos; na crença do progresso cumulativo como um resultado do acréscimo gradual do conhecimento “novo”; na aplicabilidade universal do princípio da racionalidade e da verdade nas teorias que esse modo de pensar produz. (PENNYCOOK, 1998, p. 23)

A crítica feita por Pennycook, além de evidenciar os tensionamentos entre positivismo e estruturalismo, típicos do pensamento moderno, traz consigo uma visão considerada pós-moderna que acaba por somar ainda mais elementos a esse palco de disputas e terá como ponto culminante a própria relação entre Linguística Aplicada e Interdisciplinaridade, aqui discutida. De acordo com Evensen (1998), parece haver “uma tradição de reducionismo teórico na Linguística Geral (a busca de teorias mínimas/elegantes) que é bem menos vigente na Linguística Aplicada”.

Considerando esse contexto de prevalência de uma visão positivista de ciência, a Linguística Aplicada enfrentou sérias dificuldades de legitimação como campo produtor de teorias, pois ficou relegada à aplicação de teorizações abstratas e formais tomadas de empréstimo da Linguística Formal para, com base nelas, propor soluções para problemas

práticos relacionados à linguagem. Em outras palavras, a Linguística Aplicada não desenvolvia teorias, mas apenas aplicava teorias formalistas produzidas por outrem. Conseqüentemente, o trabalho dos linguistas aplicados era visto como algo menos complexo e carente de cientificidade.

Assumida inicialmente como, nas palavras Widdowson (1996, p. 125), “[...] uma área de investigação que procura estabelecer a relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita”, a pesquisa em Linguística Aplicada encontrou a escola como um campo prioritário por excelência, já que os processos de ensino e aprendizagem de língua, seja ela materna ou estrangeira, envolvem, fundamentalmente, a língua em uso.

Conseqüentemente, no fim do século XX, vários pesquisadores apontaram a necessidade de rever princípios norteadores do ensino de língua na escola, movidos por teorizações linguísticas de caráter mais formal. Estudos sobre leitura, por exemplo, fundamentaram-se em pesquisas psicolinguísticas que descreviam modelos de processamento cognitivo e propunham soluções para os problemas de alfabetização, ensino de leitura, interpretação textual, entre outros.

Cabe destacar, também, o choque entre as teorizações positivistas que tomavam a língua em sua imanência e a tentativa frustrada de aplicá-las ao contexto heterogêneo da realidade social da língua em uso. Em relação a isso, Pennycook lembra que concepções positivistas e estruturalistas costumavam considerar a sociedade e a cognição como as únicas áreas em que era possível desenvolver uma pesquisa objetiva. Nessa direção, elas acabavam por focalizar o indivíduo em isolamento cognitivo ou em comunidades de falas ideais, “[...] deixando de reconhecer que tanto a cultura – como um sistema de significação primária pelo qual fazemos sentido no mundo – quanto a aprendizagem de língua ocorrem dentro de relações de poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 26).

Em contraposição a esta realidade, pesquisas tanto na área da Sociolinguística quanto as advindas de teorias textuais e discursivas passaram a focalizar de modo mais efetivo a língua em uso, bem como as implicações da atividade enunciativa e interacional. O foco desses estudos direcionou-se aos sujeitos em situações reais de interação e, conseqüentemente, concebidos como heterogêneos e historicamente situados. Conforme Signorini, a Linguística Aplicada:

[...] tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes. Daí a especificidade do objeto de pesquisa em LA – o estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos –, objeto

esse que a constitui como campo de estudo outro, distinto, não transparente e muito menos neutro. (SIGNORINI, 1998, p. 91)

Nesse período, o estudo das dimensões culturais e sócio-históricas da língua foi potencializado por disciplinas dos estudos linguísticos como a Sociolinguística Interacional, a Linguística Textual, a Análise do Discurso, entre outras. Os estudos dessas disciplinas resultaram em teorizações cuja relevância impactou os estudos aplicacionistas e modificou paulatinamente a concepção de Linguística Aplicada que vigorava até então.

A partir desse momento, iniciou um movimento de deslocamento da condição de área derivante da Linguística teórica para a condição de área autônoma, produtora de teoria e, conseqüentemente, de conhecimento. Essa nova postura permitiu que a Linguística aplicada se ocupasse de uma visão da linguagem em rede, como uma espécie de trama, múltipla e voltasse seus estudos para “[...] a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos. (ROJO, 2007, p. 1762)

O rompimento com o enfoque aplicacionista e fracionado característico da ressignificação do objeto de estudo da Linguística Aplicada traz consigo reflexões acerca da nova postura assumida pelos linguistas aplicados nesse contexto que, agora, transcende o ensino de línguas e, na ruptura com a rigidez das fronteiras disciplinares, suscita debates acerca do caráter inter ou transdisciplinar das pesquisas, antes, disciplinares. Nessa perspectiva, o linguista aplicado parte de um problema comum referente ao uso da linguagem na prática social, bem como de um contexto de ação, e procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente seu objeto de estudo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-lo (MOITA-LOPES, 1998).

Por isso, o objeto de investigação da Linguística Aplicada é construído com base na importância das teorias de outros campos do conhecimento para a compreensão deste objeto. Porém, é necessário reconhecer que, quando se trata do ensino de língua, como aponta Moita-Lopes (2009, p. 16) “nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender em sala de aula devido a sua complexidade”, ou seja, será necessário sair do âmbito da Linguística para lidar com eles. Desse modo, é possível identificar uma superação do modo original a partir do qual a Linguística formal lidava com o conhecimento e sua produção, não mais almejando uma limpeza do objeto de estudo, mas buscando alcançar suas múltiplas determinações e, além disso, compreender a língua na conjuntura social.

Iniciando um percurso de trabalho com enfoque no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, avançando para o estudo voltado à língua materna, a Linguística Aplicada passa, enfim, especialmente a partir da década de 90, a configurar-se como uma área centrada na resolução de problemas linguísticos relevantes dentro e fora do contexto escolar. De acordo com Moita-Lopes (2009, p. 18), “O que se torna capital é a natureza situada da ação e o estudo dos atores sociais nesta perspectiva agindo por meio da linguagem: uma preocupação que passou a ser crucial em outras áreas do conhecimento”.

Uma Linguística Aplicada desenvolvida nesses moldes, considerando a natureza situada da linguagem, difere-se bastante daquela formulação inicial, centrada no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, já que alcança outros contextos e, em virtude disso, aumenta seus tópicos de investigação, bem como o apelo interdisciplinar de sua respectiva teorização (MOITA-LOPES, 2009). Conforme Kleiman (1998, p. 51, grifos da autora), “[...] a natureza diversificada dos problemas que elas (**subdisciplinas**) investigam [...] força o pesquisador a ampliar os seus dados, suas fontes e seus métodos.”

Como área de pesquisa, a Linguística Aplicada avança por outras áreas, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Pedagogia. Nas palavras de Celani:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem *strictu sensu*. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados. (CELANI, 1998, p. 116)

Nessa nova fase da Linguística Aplicada, já está consolidada a ressignificação do objeto de estudo para além do ensino de línguas, abrangendo problemas linguísticos sócio-históricos e culturais. Essa compreensão deve-se às atuais propostas de trans/inter/indisciplinaridade que marcam as discussões dos linguistas aplicados.

A LA nasceu como uma disciplina voltada para os estudos sobre ensino de línguas estrangeiras e hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência. (MENEZES; SILVA; GOMES, 2013, p. 26)

Há, nesse aspecto, embates em relação ao modo pelo qual esse novo enfoque promove o diálogo entre diferentes disciplinas de caráter aplicado. Como chamar essa relação? Trata-se de transdisciplinaridade, o que acaba por diluir disciplinas? Ou é uma relação de interface entre elas, chamada interdisciplinaridade? Ou, ainda, assume uma

postura de negação das disciplinas, denominada indisciplinaridade? Rojo propõe uma diferenciação entre práticas transdisciplinares e práticas interdisciplinares:

[...] práticas de investigação interdisciplinares enfocam o objeto a partir de múltiplos pontos de vista disciplinares, com ou sem interação entre esses pontos de vista, mas não chegam a (re)configurar o objeto no campo de investigação da LA, constituindo-o como complexo, isto é, como “um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação”. Já os “percursos transdisciplinares de investigação geram configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes com, nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referência”. (ROJO 2007, p.1763, grifos da autora)

No final do último século e início do século XXI, todas as transformações culturais, sociais e tecnológicas iniciaram um processo de ebulição nas Ciências Sociais e nas humanidades cujos desdobramentos epistemológicos atingiram também a Linguística Aplicada. De acordo com Moita Lopes (2009, p. 19), houve um reposicionamento de uma concepção homogênea de sujeito para uma redescrição do sujeito social “em termos de visões pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*”.

Por conseguinte, a fim de atender às novas necessidades sociais que reconfiguram os objetos de estudos das ciências sociais, a Linguística Aplicada também se reposiciona e passa a ser tomada, como afirma Moita Lopes (2006, p. 12, grifos do autor), “[...] não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar [...] ou como antidisciplinar e transgressivo. Moita Lopes (2009, p. 19) defende que a Linguística Aplicada é indisciplinar “[...] tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados”.

Ainda que haja distinções significativas entre os enfoques transdisciplinar, interdisciplinar ou indisciplinar, é necessário destacar o ponto comum entre eles, qual seja: a permeabilidade entre diferentes áreas do conhecimento na busca de soluções para problemas linguísticos socialmente relevantes. Kleiman (1998) aponta a discussão acerca da natureza multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar da Linguística Aplicada como exemplo positivo relacionados ao rumo que o debate deveria tomar. Segundo a autora, a Linguística Aplicada deveria se desvencilhar de limites autoimpostos, característicos das discussões sobre sua submissão ou não à Linguística, que acabam por reduzi-la ao campo de aplicação e de validação de teorias, modelos ou generalização de outras disciplinas ou subdisciplinas.

Nessa perspectiva, Rajagopalan (2006) defende um deslocamento da Linguística Aplicada como mediadora das relações entre a Linguística, marcada por seu isolamento científico, e a sociedade em busca de soluções práticas para seus problemas. Por essa razão, segundo o autor, é papel da Linguística Aplicada contemporânea:

[...] intervir de forma consequente nos problemas lingüísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa Linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem e formas mais adequadas àqueles problemas. [...] Dito de outra forma: a LA precisa repensar o próprio lugar da teoria e não esperar que seu colega “teórico” lhe forneça algo pronto e acabado para ser “aplicado”. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifos do autor)

Em termos metodológicos, os deslocamentos apontados acabam resultando em percursos de investigação constituídos por ações guiadas mais por um plano do que por um programa pré-determinado. Nesse caso, as ações são orientadas e reorientadas gradativamente em virtude dos meios, interesses e obstáculos encontrados em campo (SIGNORINI, 1998). Isso justificaria, em última instância, a inclinação para metodologias de base interpretativista que tomam como fator determinante a participação do pesquisador na construção do campo de referência.

O perigo desse tipo de inclinação metodológica ao procurar lidar com um objeto múltiplo e complexo como a língua está nas contradições geradas por sua posição de interface. Elas fazem com que a LA se veja atravessada por tradições teórico-metodológicas não só diversas e multifacetadas, mas também, em muitos casos, concorrentes tanto no campo epistemológico quanto institucional acadêmico. Essa condição de interface, segundo Signorini (1998, p. 97), pode ser metaforicamente representada como “[...] uma espécie de encruzilhada, um campo de forças onde se cruzam não só diferentes versões de empirismo e de antiempirismo, como também de psicologismo, historicismo e anti-historicismo etc.”.

É necessário retomar, aqui, as bases epistemológicas que delineiam a apreensão do conhecimento e explicam as tensões que se desenvolveram entre Linguística Aplicada e a interdisciplinaridade. Isso porque, em uma visão positivista, cada ciência deve ater-se à delimitação de seu objeto de estudo e à especificidade de seu respectivo campo, o que daria à Linguística Aplicada, novamente, um caráter impreciso e pouco científico.

Em contrapartida, a Linguística Aplicada se assume cientificamente como um novo campo de estudos, transcendendo a condição de disciplina dos estudos linguísticos e buscando o diálogo com outras disciplinas a fim de compreender a natureza híbrida de seu objeto de estudo: a língua em sociedade. Kleiman (1998, p. 51) defende que essa

heterogeneidade não é consequência de uma indefinição de objeto e de objetivo partilhados pelos membros da comunidade, “[...] mas da quantidade de subdisciplinas distintas quanto aos seus interesses e objetos de conhecimento, métodos e grau de desenvolvimento que hoje fazem parte da LA”.

As tensões entre os domínios, a valorização de um aspecto em detrimento de outro, a depender da perspectiva teórica assumida, pode impedir o entendimento de toda a complexidade do fato linguístico e dos sujeitos que interagem por meio da expressão linguística. Essa dificuldade não é privilégio do campo da Linguística, mas se manifesta nele de maneira evidente, como aponta Signorini:

Da busca calcada numa lógica da totalidade, da repetição e da permanência, produz-se a especificidade e o novo como variação do um genérico, ou como desvio, perturbação ou erro na realização desse um; enquanto que da busca calcada numa lógica das multiplicidades, das rupturas e do movimento, produz-se uma configuração específica e provisória, não isenta de reduções, mas que procura ter a especificidade, o novo e o complexo como elementos constituintes do objeto e, como tal, a serem contemplados pela reflexão. (SIGNORINI, 1998, p. 93)

Todas essas escolhas na definição do objeto de estudo trazem consigo uma questão ética, que se materializa na definição de linguagem e do sujeito da linguagem. De acordo com Signorini, os percursos investigativos desenvolvidos na área:

[...] tendem a operar deslocamentos e rupturas que escapam a uma demonstração pura e simples do poder explicativo (ou operatório) de dado aparelho conceitual, mesmo (e sobretudo) quando se propõem e fazê-lo. A esse respeito, é ilustrativo o fato de todos os que trabalham na área, não importa em que campo específico, se virem uma hora ou outra rediscutindo, por exemplo, o próprio conceito de língua herdado da tradição clássica e tacitamente aceito como um dos conceitos-chave na construção do campo epistemológico próprio à Linguística. (SIGNORINI, 1998, p. 91)

A questão da centralidade ou não da linguagem é essencial para sua própria compreensão e varia conforme categorias que não são, necessariamente, objeto da Linguística. Recorrer ao materialismo histórico-dialético, nesse caso, permite compreender melhor esta questão. A concepção de sujeito da linguagem, por exemplo, traz consigo uma concepção de homem como ser autônomo ou como ser social. Nessa segunda perspectiva, o social é visto como um atributo *essencial* do homem, relacionado à sua própria natureza. De acordo com Rajagopalan, essa concepção traz consigo implicações vastas e de longo alcance. Isso ocorre porque a linguagem deixa de pertencer a indivíduos independentes e isolados e passa a pertencer à comunidade. Desse modo, a função comunicativa passa a ser reconhecida como a própria razão de ser da linguagem. Assim, “Em vez de o conceito de linguagem entrar como um primitivo na teoria de

comunicação, esta sim é que vai servir de base para pensar a própria linguagem” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 51).

Ao relacionar a ciência e a questão ética, Rajagopalan (2003, p. 52) apresenta três correntes filosóficas ou posturas distintas que o autor denomina como *racionalista*, *pragmatista* e *marxista*. A primeira corrente acredita na neutralidade da teoria em si e, por consequência, na inexistência da ética em nível teórico. Essa categoria só apareceria na prática, desobrigando o teórico de quaisquer implicações morais de seus estudos. A segunda corrente afirma que nenhuma teoria tem consequências. Já a última corrente se contrapõe às anteriores, defendendo que a teoria deve, sim, estar voltada para fins práticos e comprometida com a transformação da realidade sobre a qual se debruça.

Como mencionado, não nos alinhamos a um conceito de interdisciplinaridade compreendido como interfaces ou acoplamentos de conhecimentos, mas como superação da unilateralidade. Além disso, não concebemos a língua de modo imanente, mas como um importante artefato produzido pelo homem ao longo da história, responsável pela interação humana, em diversos contextos. Como explica Engels:

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta, para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. (ENGELS, 2004, p. 18)

Nesse sentido, entendemos que o homem, a partir de determinadas necessidades, transforma o mundo e a si próprio, em um processo dialético, por meio do uso de instrumentos, entre eles a linguagem. Ou seja, essa transformação mútua só é possível pelo que Vigotski ([2012] 1983) chama de *mediação simbólica*. De acordo com essa concepção de mediação, a relação entre o homem e a realidade objetiva ocorre por intermédio dos instrumentos e dos signos, capazes de instituir atividades mediadas. Entre os sistemas de mediação simbólica, que permitem ao ser humano superar seu viés biológico e desenvolver sua história como ser social, está a linguagem.

Isso ocorre porque, como apontam Lessa e Tonet (2008, p. 18), “[...] por meio do trabalho, os homens não apenas constroem materialmente a sociedade, mas também lançam as bases para que se construam como indivíduos”, ou seja, a partir do trabalho são desenvolvidos tanto ferramentas físicas de ação sobre a natureza, como também ferramentas psíquicas, capazes de promover a própria humanização. Segundo Marx:

O homem, no entanto, não é apenas um ser natural, mas ser natural *humano*, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser *genérico*, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são os objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido *humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade *humana*. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza imediatamente presente ao ser *humano* de modo adequado. E como tudo que é natural deve nascer, assim também o *homem* possui seu ato de nascimento: a *história*, que, no entanto, é para ele uma história consciente, e que, portanto, como ato de nascimento acompanhado de consciência é um ato de nascimento que se supera. (MARX, 1978, p.41 apud DUARTE, 2013 [1993], p. 26, grifos do autor)

Desse modo, concebemos a linguagem como patrimônio genérico humano, gerado no processo de objetivação pelo trabalho, e cujo desenvolvimento está atrelado à apropriação pelo homem da história e da cultura humana. Por isso, nosso entendimento alinha-se ao de Antunes (2004, p. 15) quando afirma que “[...] a explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada”, ainda que ela não possa ser entendida como mero fenômeno do trabalho.

Voltando ao papel da interdisciplinaridade neste contexto de investigação, entre as reflexões que se pode desenvolver a esse respeito está a própria constituição da Linguística Aplicada enquanto área de estudo mestiça e nômade (MOITA-LOPES, 2006) que diverge dos paradigmas consagrados e que, na tentativa de criar inteligibilidades acerca de problemas sociais nos quais a linguagem tenha papel central, elabora compreensões a partir de construtos teóricos de outros campos do conhecimento.

Segundo Rajagopalan (2003, p.41) “[...] os grandes momentos na história da Linguística invariavelmente foram aqueles nos quais houve intensos diálogos inter e transdisciplinares em torno de questões mais amplas envolvendo a linguagem.” Nessa perspectiva, pode-se compreender *interdisciplinaridade* e *formação humana integral* como questões mais amplas que envolvem a educação linguística, um dos objetos de estudo da Linguística Aplicada.

Ao afirmar que, enquanto área de estudo, a linguística é uma atividade humana na qual participam indivíduos com seus laços sociais, seus direitos e suas obrigações, e sobretudo seus anseios e interesses, que variam de acordo com o momento histórico em que se encontram, o referido autor justifica a necessidade de uma Linguística Aplicada que estabeleça um diálogo interdisciplinar para além da lógica da parceria e da colaboração mútua, em que os limites das disciplinas não são, de fato, transgredidos. Esse é o mesmo diálogo o almejado neste trabalho, ou seja, aquele que supere a filosofia do sujeito.

### 3.3 INTERDISCIPLINARIDADE E DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

A crítica à compartimentação dos saberes que se dá, em âmbito escolar, na forma de disciplinas ou componentes curriculares não é capaz de alcançar a totalidade do objeto interdisciplinaridade. Nesse sentido, é necessário, antes de tudo, situar o problema da interdisciplinaridade em relação à forma concreta e histórica pela qual a humanidade estabelece suas relações sociais de produção. Ou seja, é necessário situá-lo no plano ontológico, para, enfim, compreender como ele se manifesta no aspecto teórico-epistemológico e na própria práxis (FRIGOTTO, 2011).

Nesse sentido, é importante recuperar conceitos centrais, como trabalho social, conhecimento, desenvolvimento de conceitos e práxis para, enfim, avançar na direção da implicação deles para a noção de interdisciplinaridade e para a análise dos modos antagônicos a partir dos quais ela é conceitualizada.

Consequentemente, é mister compreender que a organização didática dos conhecimentos socializados na escola não é um processo que ocorre por pura vontade de professores e estudantes, na estreita relação do ensinar e do aprender, mas está relacionada, como uma espécie de decorrência, ao modo como se processa a divisão social do trabalho. Esse entendimento reitera a relevância do retorno à base material para compreender a realidade escolar e, mais especificamente, o lugar ocupado pela interdisciplinaridade. Como explica Kosik:

O materialismo dialético é uma filosofia radical porque não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que *cria* a realidade social. Somente sobre a base desta determinação *materialista* do homem como sujeito objetivo - ou seja, como ser que, dos materiais da natureza e em harmonia com as leis da natureza como pressuposto imprescindível, cria uma *nova* realidade, uma realidade social humana - podemos *explicar* a economia como a estrutura fundamental da objetivação humana, como a ossatura das relações humanas, como a característica elementar da objetivação humana, como o fundamento econômico que determina a superestrutura. O primado da economia não decorre de um superior grau de realidade de alguns produtos humanos, *mas do significado central da práxis e do trabalho da criação da realidade humana*. (KOSIK, 1976, p. 122)

Com isso, mais uma vez, fica clara a relevância da epistemologia marxista, uma concepção que toma revolucionariamente, em relação às demais, a relação entre o ser humano e a história, concebendo esta última como um construto humano, de modo que não é possível conceber alguma dimensão transcendente à história, ditando os processos

sociais. Apesar de não haver limite imposto aos homens senão as próprias relações sociais construídas por eles, é importante ter presentes na análise as mediações ontológicas pelas quais os homens, de fato, construíram a própria história.

Para Lukács, a gênese do ser social consubstanciou um salto ontológico para fora da natureza, já que, enquanto na natureza o desenvolvimento da vida é o desenvolvimento das espécies biológicas, no mundo dos homens, a história é o desenvolvimento das relações sociais, ou seja, um desenvolvimento social que se dá mediante uma mesma base genética. Destaca-se, portanto, a importância da relação entre ser humano e natureza em um processo de mútua transformação, já que, sem ela, a reprodução da sociedade não é possível. Porém, essa dependência do homem em relação à natureza não acarreta uma submissão da sociedade às mesmas leis e processos do mundo natural. O ser do homem, ao constituir-se pelo trabalho, torna-se algo específico, diferente do natural: o seu desenvolvimento pressupõe uma base biológica, que não pode ser suprimida, mas também requer a contínua redução dos condicionamentos gerados pelas barreiras naturais.

Nessa perspectiva, assumindo uma base materialista histórico-dialética, é necessário manter o trabalho como categoria indispensável de análise tanto num ponto de vista antropológico, no contexto da compreensão da humanização do homem a partir das relações sociais, quanto num ponto de vista ontológico, no horizonte da autocriação do ser social, como também num ponto de vista epistemológico, no limiar das metodologias e das pesquisas sociais. Isso se justifica porque o trabalho é uma infundável necessidade da vida social humana na qual todas as outras determinações que compõem a estrutura da realidade social já estão colocadas e/ou surgem. A partir do trabalho, ocorre uma dupla transformação, considerando que, por meio dele, o homem transforma não só a natureza, mas também a si próprio.

Como está na base de todas as relações humanas, o trabalho determina e condiciona a vida em sociedade. Trata-se de uma atividade humana intencional que envolve formas de organização, objetivando a produção de bens necessários à manutenção da própria vida. Essa organização traz consigo, como implicação, uma dada maneira de dividir o trabalho necessário para a sociedade e é determinada tanto pelo nível técnico quanto pelos meios existentes para o trabalho, ao mesmo tempo em que os condiciona. A forma de trabalho também é determinante para a relação entre os próprios homens, se considerada a propriedade dos instrumentos e materiais utilizados e a apropriação dos produtos do trabalho (ANDERY et al, 1996).

É necessário retomar, para o entendimento da relação entre interdisciplinaridade e divisão social do trabalho, as possibilidades de compreensão da própria palavra “trabalho”, que pode expressar tanto o sentido de atividade vital humana, descrito anteriormente, quanto ser apreendida em seu sentido negativo, como alienação de vida, já que o trabalho não é a vida em si, mas se converte em um meio de luta pela sobrevivência. Essa alienação condena o homem ao jugo da propriedade privada e converte o trabalho de instrumento de realização a atividade forçada e imposta por um constrangimento exterior, a necessidade de garantir da subsistência e não por uma motivação interna.

Segundo Marx (2015 [1844]), de um ponto de vista histórico, no âmbito da sociedade capitalista, o trabalho se manifesta como trabalho estranhado. Isso significa que, contraditoriamente, o homem não se constitui por intermédio das realizações de seu trabalho, pois, em condições capitalistas, elas se manifestam de forma desumana. Ou seja, Marx entende que a sociedade capitalista avilta as realizações de trabalho humano.

No modo de organização social capitalista, quanto mais o trabalhador produz, mais ele torna-se miserável, transformando-se aos poucos em mercadoria, enquanto o produto do seu trabalho se humaniza. Assim, o homem transforma-se em mercadoria e a mercadoria em homem, já que o trabalhador se relaciona com o produto do próprio trabalho como um objeto estranho a ele. Nas palavras de Marx:

A *exteriorização* do trabalhador no seu produto tem o significado não só de que o seu trabalho se torna um objeto, uma existência *exterior*, mas também de que ele existe *fora dele*, independente e *alienado* a ele, e se torna um poder autônomo frente a ele, de que a vida, que ele emprestou ao objeto, o enfrenta de modo hostil e alienado. (MARX, 2015 [1844], p. 306, grifos do autor)

A alienação do trabalhador também ocorre durante o próprio processo de produção, já que o trabalho torna-se exterior ao homem e, conseqüentemente, ele não se realiza enquanto trabalha. Em razão disso, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho e, quando o trabalho se realiza desta forma, ele pode ser considerado como um trabalho de autossacrifício e mortificação (MARX, 2015 [1844]).

Essa alienação tem como consequência, em última instância, a transformação do homem em animal, em virtude de sua não identificação com o próprio trabalho. Por conseguinte, o trabalhador passa a sentir-se realizado apenas quando desempenha suas funções animais (comer, beber, procriar); enquanto, contraditoriamente, ao desempenhar suas funções tipicamente humanas, ele se vê reduzido a um animal. Cabe esclarecer, como aponta Marx (2015[1844], p. 309), que comer, beber e procriar também são “[...] funções

genuinamente humanas. Porém, na abstração que as separa do âmbito restante da atividade humana e delas faz finalidades últimas e exclusivas, elas são animais”.

Existem animais - como as abelhas, formigas e castores, por exemplo - que trabalham, no sentido de garantir a manutenção da própria existência física, ou seja, esta é a sua atividade vital. E é no modo da atividade vital, de acordo com Marx (2015[1844], p. 311-312, grifos do autor), que reside “[...] todo o caráter de uma *species*, o seu caráter genérico”. No caso do ser humano, o seu caráter genérico é a atividade consciente livre, ou seja, ele assume uma atividade vital lúcida, fazendo da própria atividade vital objeto da sua vontade e da sua consciência. É justamente essa atividade vital consciente que configura o homem como ser genérico e o diferencia dos animais.

Em contrapartida, o trabalho alienado gera uma inversão nessa relação e faz com que o homem trabalhe como um animal, ou seja, com vistas apenas à manutenção da própria subsistência. Em outras palavras, o trabalho alienado leva o homem, que é um ser consciente a tornar a própria essência, sua atividade vital, um mero meio para garantir sua existência. (MARX, 2015[1844]).

Retomando o exemplo dos animais, eles também produzem, porém de maneira unilateral, ou seja, produzem apenas para sanar as próprias necessidades físicas imediatas e da sua cria, e o produto do seu trabalho pertence imediatamente ao seu corpo físico, dando forma apenas segundo a medida e a necessidade da própria espécie. Já o ser humano produz universalmente, mesmo estando livre de necessidades físicas e é capaz de confrontar livremente o seu produto. Além disso, ao contrário dos animais, o homem é capaz de produzir segundo a medida de cada espécie e opera segundo as leis da beleza. Marx explica a relação entre a realização do homem enquanto ser genérico e a inversão gerada pelo trabalho alienado, destacando que:

O objeto do trabalho é, portanto, a *objetificação da vida genérica do homem*, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werkstätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele. Por isso, na medida em que arranca ao homem o objeto da sua produção, o trabalho alienado arranca-lhe a sua *vida genérica*, a sua real objetividade genérica, e transforma sua vantagem sobre o animal na desvantagem de lhe ser retirado o seu corpo inorgânico, a natureza. (MARX, 2015[1844], p. 309, grifos do autor)

Como decorrência da alienação do homem do produto do próprio trabalho, há o que Marx chama de *alienação do homem pelo homem*. Ao confrontar-se consigo mesmo, o homem encara outro homem. Conseqüentemente, essa relação que se estabelece entre o homem e o próprio trabalho se estende para a relação do homem com o produto do seu

trabalho, consigo próprio, como também para a relação do homem com outro homem. Assim, afirmar que ao homem está alienado o seu ser genérico significa dizer que ele está alienado tanto do outro, quanto da própria essência humana (MARX, 2015[1844]).

Marx (2015[1844], p. 314) explica que “[...] na relação do trabalho alienado, cada homem considera o outro segundo a medida e a relação na qual ele próprio se encontra como trabalhador”. Nesse sentido, quando o homem se contrapõe a si mesmo, entra em oposição aos outros homens. Afinal, quando o produto do trabalho torna-se alienado do trabalhador, ele passa a ser de alguém. Nesse caso, o trabalho e o produto do trabalho passam a pertencer a outro homem, que não o trabalhador. Se a atividade é um martírio para o trabalhador, é fonte de prazer de outro homem: o burguês. O trabalhador não passa de um escravo do próprio salário e o produto de seu trabalho torna-se hostil, poderoso e independente dele. Marx sintetiza essa relação do seguinte modo:

O meio pelo qual a alienação procede é ele próprio um meio *prático*. Pelo trabalho alienado o homem gera, portanto, não só a sua relação com o objeto e o ato da produção como homens alienados e hostis a ele; gera também a relação na qual outros homens estão com a sua produção e o seu produto e a relação em que ele está com esses outros homens. Tal como faz da sua própria produção a sua desrealização, o seu castigo, tal como faz do seu próprio produto a perda, um produto que não lhe pertence, assim ele gera a dominação daquele que não produz sobre a produção e o produto. Tal como aliena de si a sua própria atividade, assim também atribui ao alienado a atividade que não lhe é própria. (MARX, 2015[1844], p. 316)

De um lado, a propriedade privada é o produto do trabalho alienado e, do outro, o meio com o qual esse trabalho alienado se realiza. Assim, a propriedade privada, na condição de expressão material do trabalho exteriorizado, abrange tanto a relação do trabalhador com o trabalho, com o produto do seu trabalho e com o não trabalhador, quanto a relação do não trabalhador com o trabalhador o produto do seu trabalho (MARX, 2015[1844]).

A cisão produzida nas relações de produção do ser social passa a ocupar papel central no entendimento da produção do conhecimento histórico do trabalho interdisciplinar. Afinal, como aponta Frigotto (2011, p. 46), “É no plano ontológico, isto é, no processo de produção do ser social, que as relações sociais classistas manifestam sua negatividade mais radical”. Por sua vez, é na sociedade capitalista que o trabalho encontra suas funções de existência individual, voltada à sobrevivência, e existência da sociedade alienadamente antagônicas.

Com base nas reflexões de Marx (1987, p. 387), é possível considerar que a prática humana se fragmenta, primeiramente nas manufaturas, se radicaliza na fase industrial e

permanece até a sociedade contemporânea. Essa divisão modifica sobremaneira a relação entre o homem e o trabalho, já que, de acordo com o autor, tratando da divisão do trabalho na manufatura “[...] cada operação se cristaliza em função exclusiva de um trabalhador e sua totalidade é executada pela união desses trabalhadores parciais”. Marx explica que é a partir da exploração das forças de trabalho parciais por um mesmo capitalista, que as emprega como força de trabalho coletiva, ou seja, a partir da troca entre ramos de produção que surge a divisão social do trabalho. Segundo o autor:

[...] só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias. A divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho, a conexão, dentro da manufatura, dos trabalhos parciais se realiza através da venda de diferentes forças de trabalho ao mesmo capitalista que as emprega como força de trabalho coletiva. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si [...] (MARX, 1987, p. 407)

Essa divisão social do trabalho não se resume a uma divisão de atribuições entre os trabalhadores, mas atinge o próprio indivíduo trabalhador, que se vê, nas palavras de Marx (1987, p. 412-413) “[...] mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial”. Assim, a divisão social do trabalho está atrelada ao processo de alienação do homem, já que ele se torna fragmentado na medida em que produz mercadorias sem ter consciência do resultado do próprio trabalho.

Essa análise de Marx reflete no debate acerca da interdisciplinaridade, proposto neste estudo, especialmente em dois aspectos: sinaliza para a fragmentação do próprio conhecimento, em uma primeira mirada, mas, sobretudo, permite ponderar que, se de acordo com Marx o homem se constitui pelo trabalho, toda atividade humana se vê prejudicada em condições alienantes, inclusive quando se trata do trabalho educativo. A educação, se tomada na relação com o trabalho alienado, também se vê parcializada, fragmentada.

Nas comunidades primitivas, educação e trabalho coincidiam, já que os homens detinham coletivamente os meios de produção da existência e, nesse processo, educavam a si mesmos e educavam às novas gerações. A partir do escravismo antigo, o desenvolvimento do processo de produção culmina na divisão do trabalho. A apropriação privada da terra gerou a divisão dos seres humanos em classes e foi capaz de provocar uma divisão também na educação. Foi com ela que a educação passou a assumir duas modalidades distintas: uma atendendo aos interesses da classe proprietária, centrada em atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos; e outra destinada à

classe não-proprietária, assimilada ao próprio processo de trabalho e inerente ao processo produtivo. Foi a primeira modalidade aqui descrita que originou a educação formal, ou seja, a escola como forma dominante de educação. Consequentemente, é possível concluir que o processo de institucionalização da educação está atrelado ao surgimento da sociedade de classes no capitalismo, que, por sua vez, liga-se ao processo de aprofundamento da divisão do trabalho.

Fica clara, portanto, a necessidade de enfatizar as implicações das relações de classe tanto para a produção do conhecimento quanto para o trabalho interdisciplinar desenvolvido na escola. Ou seja, é preciso explicitar que o processo de construção da vida real da humanidade foi produzido com base na cisão das pessoas em classes ou grupos sociais, resultando em relações de dominação, exclusão e alienação das quais a produção e a socialização do conhecimento não escapam. Afinal, a classe que domina a força material na sociedade, isto é, controla os meios de produção, também subordina os meios de acesso à produção intelectual. Assim, a produção do conhecimento torna-se, também, parte e expressão da luta de classes (MARX; ENGELS, 1986).

Nesse cenário, apresentam-se duas classes que, conforme Marx e Engels (2012 [1848]), permanecem em constante contradição, quais sejam: a burguesia e o proletariado. De acordo com os autores (2012 [1848], p. 23), enquanto a burguesia é “[...] a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado”, os proletários são aqueles que “[...] não possuindo meios próprios de produção, reduzem-se a vender a força de trabalho para poderem viver”.

Assim, a lógica capitalista prevê o desenvolvimento da burguesia na relação com o proletariado, considerando que a classe operária moderna só sobrevive à medida que encontra trabalho e só encontra trabalho conforme seu trabalho aumenta o capital (MARX; ENGELS, 2012[1848]). Nessa relação contraditória, assim como cresce o contingente de trabalhadores, também se expande o capital acumulado nas mãos da classe burguesa. Contudo, apesar de serem os trabalhadores responsáveis pela produção do capital, pouco resta a eles dessa objetivação. Conforme Marx:

[...] na realidade efetiva, ao trabalhador pertence a parte mínima e mais indispensável do produto; somente tanto quanto for necessário para ele existir, não como ser humano, mas como trabalhador, não para ele continuar reproduzindo a humanidade, mas sim a classe de escravos [que é a] dos trabalhadores. (MARX, 2015[1844], p. 28)

No mundo do trabalho submetido à lógica capitalista, a intencionalidade do homem na realização de suas atividades é renegada e o trabalhador se vê premido da

possibilidade de compreender os objetos abstratamente, tampouco de reconhecer sua finalidade. Essa teleologia é substituída por uma reprodução mecânica daquilo que é necessário para a classe burguesa manter-se estável, acumulando trabalho humano e, conseqüentemente, capital.

As ideias, como produto da ação humana, também estão sujeitas a determinações históricas. Elas se constituem como expressão das atividades reais dos seres humanos, estabelecidas no processo de produção da existência. Representam, portanto, o que o homem faz, assim como as suas necessidades e o modo pelo qual ele se relaciona com o mundo e com os demais seres humanos. Em meio às ideias produzidas pelo homem, estão aquelas que constituem o conhecimento referente ao mundo. Esse conhecimento, em suas diferentes formas (senso comum, conhecimento científico, filosófico, estético etc.), exprime as condições materiais de determinado momento histórico e, na contemporaneidade, não pode ser analisado sem considerar o modo de produção capitalista (ANDERY et al, 1996).

Essa relação que implica a articulação entre o conhecimento socializado na escola e as demandas derivadas do modo de produção social remonta ao próprio surgimento da escola, como forma institucionalizada de educação, profundamente ligado ao surgimento da fábrica, no período da revolução industrial. Ou seja, como aponta Manacorda (1995), ainda que o processo de educação acompanhe o homem desde os primórdios, coincidindo com a própria vida, ela ganha outros contornos com o advento da educação formal e, nesse caso, da escola.

Como defende Manacorda (1995), a mudança no modo de produção acarreta não só transformações nos processos de trabalho, mas também nas ideias, na moral e, conseqüentemente, nas formas de instrução dos seres humanos. Assim, a industrialização foi capaz de impactar as exigências para a formação humana e, por sua vez, o ensino realizado nas escolas, que, na Modernidade, deixa de assumir um caráter improdutivo, aos moldes da formação característica da Antiguidade, e passa a comprometer-se com o desenvolvimento econômico, unindo, de certo modo, a educação e o treinamento dos sujeitos.

Na história do conhecimento do mundo ocidental judaico-cristão, é perceptível uma trajetória na qual primeiro priorizou-se a totalização, em seguida houve um processo gradativo de parcialização (que conheceu seu paroxismo no predomínio do taylorismo-fordismo que não se ateve ao mundo da produção industrial) e que na contemporaneidade voltou a aspirar a totalização. Esse último movimento pode ser identificado no contexto

brasileiro de industrialização, na década de 1920, quando a indústria nacional adotou o modelo taylorista - fordista de produção, o que culminou num processo de crescimento da classe média e na migração de famílias do campo para a cidade.

Sucedendo esse modelo produtivo, apresenta-se o toyotismo, conhecido também como “modelo flexível”, pois deixa de privilegiar a quantidade e passa a focar a eficiência, isto é, a produção paralela à demanda. Esse modo de produção traz consigo questões como flexibilização do trabalho, ampliação do setor de prestação de serviços e mesmo desemprego. Com isso, as demandas produtivas passam a exigir um trabalhador polivalente, capaz de solucionar problemas e de “aprender a aprender”, ou seja, adaptar-se às constantes mudanças, um sujeito, portanto, ativo, empreendedor e multifuncional.

Na atualidade, destaca-se um interesse de grandes empresários pelo campo da educação, que certamente não se apresenta de maneira fortuita. Ao contrário, a preocupação dirigida ao problema educacional tem estreita relação com a busca pelo aumento da produtividade, que passou a estar atrelado a determinado nível de conhecimento. De acordo com Freitas:

Está em jogo o controle político e ideológico da escola, em um momento em que algum grau a mais de acesso ao conhecimento é exigido pelas novas formas de organização do trabalho produtivo, novas exigências de consumo do próprio sistema capitalista e novas pressões políticas por ascensão social via educação. (FREITAS, 2014, p. 48)

As grandes corporações percorrem o mundo em busca de mão de obra barata e costumam encontrá-la em países com alta densidade demográfica, como China, Rússia, Índia e Brasil. Em um primeiro momento, a boa estrutura educacional não era uma preocupação para esses grupos, tendo em vista a ampla oferta de mão de obra, no caso do Brasil, incrementada pela população do campo, pela força de trabalho feminina e pela população estrangeira que busca abrigo no país. Contudo, há um momento em que essa preocupação se instaura. É quando a necessidade ininterrupta de mão de obra pressiona as empresas a elevarem a renda média dos trabalhadores. Além disso, os processos de fabricação costumam se sofisticar para intensificar a força de trabalho, e exigem uma qualificação na educação.

Na análise de Freitas, como o pagamento de salário é um fator importante para a definição do lucro, a ampliação da renda média dos trabalhadores passa a derrubar a lucratividade. De acordo com o autor (2014, p. 50), “Quando um país aumenta o salário médio de sua força de trabalho sem ampliar sua produtividade, os empresários ficam ‘desestimulados’ pela queda de rentabilidade em seus investimentos”. O aumento da

produtividade, entretanto, não ocorre de maneira independente, mas está atrelado a fatores importantes e pode ser impactado por passivos históricos, a exemplo da educação, cujos problemas não têm solução óbvia, tampouco rápida (FREITAS, 2014).

Na visão das grandes corporações, que se preocupam com o aumento da produtividade e, em decorrência disso, com a educação, há que se buscar soluções imediatas para o problema educacional a fim de garantir a competitividade internacional. Ocorre, nessa perspectiva, um mascaramento de problemas sociais que impactam sobremaneira a produtividade e vão muito além da esfera educativa. Ou seja, a preocupação com a educação básica é tomada como elemento de caráter estratégico para o alívio da pobreza, a manutenção da força de trabalho e o aumento da produtividade, por meio da aquisição de habilidades e competências mínimas por parte dos trabalhadores, ainda que essa oferta de serviços básicos acabe por dissimular os problemas de ordem estrutural que causam a desigualdade social.

Há, neste contexto, um tensionamento entre empresários e educadores no que se refere ao próprio conceito de educação. De um lado, os empresários, que costumam resumir os problemas educacionais a questões de gerenciamento e competição, concebem uma boa educação como aquela que garante ao sujeito as habilidades de ler, escrever e contar, além de algumas competências exigidas no mercado de trabalho e medidas em testes padronizados. Os educadores, por outro lado, compreendem o problema da educação como algo mais complexo, atravessado por múltiplas determinações. Freitas explicita este tensionamento:

Há, portanto, uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude. Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público. Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é democrático – mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública. (FREITAS, 2014, p. 51)

Evidencia-se, portanto, uma tentativa de deslocamento da educação do campo social e político para ingressar no mercado e, conseqüentemente, funcionar seguindo a sua lógica, que se distancia de um projeto emancipador de formação humana, já que limita-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os seus interesses e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado. A intervenção de agências patrocinadoras e

fomentadoras nas políticas educacionais revela essa tentativa, bem como corrobora a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital internacional.

Assim, são as exigências da manutenção da sociedade atual que promoveram um deslocamento da ciência desinteressada e da escola como local de aprendizagem da técnica cultural para uma ciência articulada aos modos de produção ilimitados, ou seja “[...] da ciência para conhecer, tornou-se a ciência para atuar; de ciência para classificar, tornou-se ciência para modificar e criar numa escala inaudita” (MANACORDA, 2017, p. 25).

Apesar de serem pouco consideradas, tanto na produção do conhecimento quanto em sua socialização na forma de conteúdo escolar, as determinações histórico-materiais são aquelas que mais impõem limites a esses processos, já que a produção de ideias, de representações da consciência, está, na origem, atrelada à atividade material e encontra-se condicionada tanto por determinado desenvolvimento de suas forças produtivas quanto pelo intercâmbio que a ele corresponde até chegar às suas formações mais amplas (MARX; ENGELS, 1986).

Compreender essa historicidade permite concluir que a sociedade atual é fruto de um processo histórico, ou seja, determinadas situações da realidade são impostas a cada novo ser humano, porém também há elementos que, no curso da história, são passíveis de modificação a partir da ação humana. A omissão da análise do tecido histórico dentro do qual o conhecimento é produzido e socializado no bojo das práticas pedagógicas culmina em um tratamento superficial dado à questão do trabalho interdisciplinar, baseado em uma ótica arbitrária, abstrata e fenomênica, segundo a qual a interdisciplinaridade se torna um mero recurso didático-metodológico, erroneamente considerado capaz de reunir diferentes saberes em uma totalidade harmônica, assim como conciliar as dimensões particulares de campos científicos diversos.

No âmbito da pesquisa, cria-se uma espécie de “fetiche de conceitos” (FRIGOTTO, 2011), deslocando o problema para a escolha da melhor palavra capaz de definir o trabalho desenvolvido (inter, multi ou transdisciplinaridade), afastando a análise daquilo que é central para o entendimento desse processo: o problema do caráter opaco e alienador da realidade social que é objeto de estudo.

Esse deslocamento pautado em uma falsa neutralidade e no integracionismo não pode ser tomado como um caminho produtivo, tampouco como fruto de um fracasso por parte daqueles que se ocupam do desenvolvimento científico. Tomar essas conclusões seria, mais uma vez, cair no fetichismo, já que esta visão dominante de

interdisciplinaridade é uma forma específica cultural, ideológica e científica de compreensão e ação da realidade social na história. Ou seja, os conceitos de cisão, exclusão e fragmentação do conhecimento não podem ser tomados como meras abstrações, mas são parte constituintes, tanto no plano material quanto no campo do conhecimento, de uma forma de relação social e de produção da existência humana, a capitalista, caracterizada pela cisão em classes cujos interesses são antagônicos.

Cabe destacar, ainda em relação à fetichização dos conceitos, que a questão conceitual é muito importante para a discussão acerca da interdisciplinaridade, mas não se resume, evidentemente, à escolha de terminologias (inter, multi, trans). Ao contrário, os conceitos são a base categórica que dá sentido, isto é, organiza a experiência humana. São os óculos que o homem utiliza para enxergar o mundo. Esses óculos podem ser conceitos espontâneos, baseados nas experiências cotidianas, ou científicos, que se configuram, de acordo com Vigotski (1991), como o meio no qual a consciência se desenvolve.

Pensando nos conceitos que devem ser objeto de estudo da escola, é importante recorrer aos estudos vigotskianos, que revelam o quanto as experiências cotidianas das crianças costumam estar centradas nos objetos, e não exatamente nos conceitos, enquanto as atividades desenvolvidas na escola, em colaboração com o adulto, tendem a envolver o uso consciente dos conceitos. Contudo, há um momento, de acordo com o autor, em que conceitos espontâneos e científicos, que estão inicialmente afastados porque se desenvolvem em direções contrárias, terminam por se encontrar. Nas palavras do autor:

A criança adquire consciência dos seus conceitos espontâneos relativamente tarde; a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles à vontade, aparece muito tempo depois de ter adquirido os conceitos. Ela possui o conceito [...], mas não está consciente do seu próprio ato de pensamento. O desenvolvimento de um conceito científico, por outro lado, geralmente começa com sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas [...] Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, (indutivo) enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente (dedutivo) (VIGOTSKI, 1991, p.93).

A implicação dessa reflexão para o trabalho educativo gera uma série de embates. Muitos tomam essa relação com o conhecimento espontâneo como sinal de que o cotidiano deve ser algo central na sala da aula. Ocorre que, na realidade, os conceitos espontâneos podem se converter em ponto de partida para o ensino, mas nunca serão ponto de chegada. Nesse sentido, os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são os complexos sistemas de instrumentos psicológicos, ou seja, o objetivo do trabalho pedagógico deve ser, em última instância, a apropriação dos conceitos

científicos. Além disso, para que um conceito se forme, não como um conhecimento isolado, mas como um elemento estrutural da ciência, é necessário que os conceitos sejam agenciados não sucessivamente, um após o outro, mas em um sistema. É aqui que o trabalho interdisciplinar parece ganhar ainda mais relevância. Isso porque os conceitos tendem a abarcar um objeto da realidade de maneira ampla, não fragmentada.

Nas últimas décadas, a interdisciplinaridade tornou-se uma espécie de palavra de ordem no cenário acadêmico e escolar, como sinônimo de inovação. Suas pesquisas formais ganham visibilidade em 1970 com a criação do Congresso de Nice, organizado pelo Centro para a Pesquisa e a Inovação no Ensino (CPIE), pertencente à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o intuito de legitimar no debate acadêmico as novas exigências provenientes de um mercado cada vez mais dinâmico e complexo. A ascensão desse conceito tem total relação com a divisão social do trabalho, descrita por Kosik do seguinte modo:

O trabalho se dividiu em milhares de operações independentes e cada operação tem seu *próprio* operador, seu próprio órgão executivo, tanto na produção quanto nas correspondentes operações burocráticas. O manipulador não tem diante dos olhos a obra inteira, mas apenas uma parte da obra, abstratamente removida do todo, parte que não permite a visão da obra no seu conjunto. O todo se manifesta ao manipulador como algo *já feito*; a gênese para ele existe apenas nos particulares, que por si mesmos são irracionais. (KOSIK, 1976, p. 74)

Fica evidente, neste contexto, que foi o deslocamento da base de produção industrial para a tecnológica que demandou a interdisciplinaridade como se apreende hoje e, neste cenário, ela é considerada a responsável por gerar a adequação ou a superação de um modelo fragmentado que, até então, orientava tanto o mundo do trabalho quanto o cenário acadêmico, com vistas à adoção de um novo modelo subordinado ao processo de mundialização do capital. Esse novo modelo exige uma visão sistêmica por parte de seus interlocutores e a congregação de várias áreas, atuando em rede.

Em termos de formação, os empregadores esperam encontrar sujeitos que compreendam não apenas o funcionamento do próprio trabalho, mas como esse ofício se combina com o dos demais trabalhadores, pessoas capazes de manejar tarefas cada vez mais complexas e que sejam rapidamente adaptáveis às circunstâncias modificadas. É assim que a interdisciplinaridade se impõe de maneira concreta.

Porém, é necessário advertir que o modelo fragmentado taylorista-fordista não foi magicamente suplantado. Pelo contrário, suas manifestações permanecem tanto de maneira genérica quanto em situações concretas, se analisarmos as universidades e seus

respectivos departamentos, o modelo de ensino público adotado no país e considerarmos a permanência e a intensificação da racionalização do trabalho, da maximização dos lucros, da exploração e da alienação do trabalhador.

É necessário questionar quais os ganhos concretos para o sistema econômico atual da absorção e da adoção, no plano ideológico, por parte da academia e pelo mundo do trabalho, de uma visão ampliada a respeito das disciplinas, valorizando todas as suas formas, sejam elas multi, pluri, inter ou transdisciplinares. Antes de tomar a interdisciplinaridade como boa ou ruim, é preciso desvendar a real intenção por trás desse movimento que parece colaborar com a formação de um tipo específico de ser humano. Como adverte Pistrak:

Na sociedade dividida em classes, a escola servirá os interesses das classes dominantes, ou abertamente – e então não haveria condições de lhe atribuir um papel realmente cultural, isto é, de pô-la a serviço da libertação das classes exploradas, que compõem a maioria da população; ou de forma dissimulada – então o corpo de professores toma-se, objetivamente, o instrumento das classes dominantes, sem que *subjetivamente*, assuma isso de forma consciente. E mais: os professores imaginam às vezes muito honestamente que estão contribuindo para o livre progresso da civilização. Nesse caso, e isso acontece muitas vezes nos países avançados, em nosso tempo de empulhação “democrática”, o professor subjetivamente honesto e dedicado à civilização enfrenta-se com o impasse das contradições de classe. (PISTRAK, 2011[1924], p. 88)

A ascensão da interdisciplinaridade, tanto no plano educacional como organizacional, tem como condição histórica a mudança na base técnica do processo produtivo que exigiu uma readaptação da mão de obra frente às exigências de um capitalismo globalizado que requer uma força de trabalho com maior plasticidade e mobilidade de ação, ainda que não preveja a necessidade de conhecer, na essência, a razão de atividade. Ou seja, mesmo que haja uma aparente orientação para a integração de conhecimentos com fins de autodesenvolvimento, o que se verifica em grande parte é uma tendência para o acúmulo, por mera somatória de atividades, como exemplifica Kosik:

O homem como “preocupação” não é apenas “jogado” no mundo, que já existe como realidade pronta e acabada; ele se move neste mundo, que é criação humana, como em um conjunto de aparelhos que ele é capaz de manejar sem ter de conhecer o verdadeiro movimento deles e a verdade de ser deles. O homem como “preocupação” no seu assumir a “preocupação”, maneja o telefone, a televisão, o elevador, o automóvel, o bonde, porém mesmo ao manejá-los não se dá conta da realidade técnica e do sentido desses aparelhos. (KOSIK, 1976, p. 77)

Assim, percebe-se a burocratização, a departamentalização das empresas, a divisão científica do trabalho via taylorismo-fordismo como manifestações concretas da

fragmentação vista como mal a ser combatido. Contra ela, surgiria, de maneira quase religiosa, a figura da interdisciplinaridade como a heroína capaz de resgatar a unidade perdida e trazer ordem ao caos gerado pela divisão do conhecimento em disciplinas.

A valorização das competências, tanto na esfera do trabalho quanto na esfera escolar, aparenta ter como alvo o desenvolvimento de um conjunto de qualidades físicas, psicológicas e intelectuais cuja finalidade pode aparentar ser o restabelecimento do controle do processo produtivo para o trabalhador ou para o estudante. A interdisciplinaridade passa a estar atrelada ao conceito de competência, como uma espécie de manifestação dela em características como multifuncionalidade e polivalência.

Como a contradição é uma categoria que se apresenta constantemente na realidade, essa nova ciência traz consigo duas necessidades aparentemente contraditórias que, em alguma medida, acabam refletidas nos dilemas da organização escolar. As transformações da natureza e das finalidades da ciência exigem uma nova necessidade de especializações e, ao mesmo tempo, uma nova necessidade de coordenação do saber, de uma nova articulação entre o conhecer e o fazer que demanda outro tipo de formação dos indivíduos.

Como consequência objetiva dessa contradição, a classe burguesa vê-se encurralada, de certa forma, pelas relações sociais que se dispõe a conservar, o que resulta em um modo de compreender a realidade fragmentário e linear que, por conseguinte, converge para o surgimento de problemas capazes de afetar não apenas a classe trabalhadora, mas todo o conjunto da humanidade.

Superar essa contradição, concebendo a realidade e o conhecimento como uma totalidade concreta, significa posicionar-se antagonicamente à forma dominante de produção da vida humana em seu conjunto, isto é, em última instância, superar a própria divisão social do trabalho. Há, portanto, um problema não de caráter metodológico, mas ético-político, econômico cultural e epistemológico arraigado aos processos de produção e reprodução do conhecimento. Afinal, só será possível alcançar uma concepção de conhecimento voltada à totalidade quando mesma totalidade se concretizar na produção da vida social (FRIGOTTO, 2011).

Todo o processo espontâneo e natural do desenvolvimento é, ao mesmo tempo, gerador de aspectos contraditórios, destinados a serem negados por meio da exacerbação das contradições até que, como analisa Marx, esse próprio desenvolvimento das forças produtivas permita ao homem intervir de modo voluntário e consciente e operar a

dissolução e a transformação. A perspectiva comunista de Marx defende que a supressão da divisão social do trabalho levará à preparação de sujeitos onilateralmente aptos:

Numa fase mais elevada da sociedade comunista, depois de desaparecida a subordinação servil dos indivíduos à divisão do trabalho, e, portanto, também o contraste entre trabalho intelectual e físico; depois que o trabalho se tenha tornado não apenas meio de vida, mas também a primeira necessidade da vida; depois que, com o desenvolvimento onilateral dos indivíduos, tenham crescido também as forças produtivas e todas as fontes de riqueza fluam em toda a plenitude, somente então o estreito horizonte jurídico burguês pode ser superado e a sociedade poderá escrever sobre a sua bandeira: a cada um, segundo a sua capacidade; a cada um segundo as suas necessidades! (MARX, 1948, p. 232)

Por fim, é necessário reiterar que, assim como a educação não é capaz de, atuando isoladamente, resolver os problemas sociais, a interdisciplinaridade não é a solução para os dilemas e embates, tributados à fragmentação do conhecimento. Ou seja, é impossível compreender este objeto de estudo em sua totalidade se ignorada sua raiz histórica: a divisão do trabalho e a conseqüente divisão não apenas da sociedade em classes, mas também do próprio homem, concebido de maneira unilateral. A solução para os dilemas da formação humana, está, portanto, na recuperação da sociedade humana em seu todo e da omnilateralidade do homem singular, em uma perspectiva capaz de unir fins individuais e sociais, homem e sociedade.

Diante disso, faz-se necessário refletir acerca das bases para um ensino que conceba a língua como instrumento de mediação simbólica (VIGOTSKI, 1983) e esteja comprometido com a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados. Nesse sentido, parece-nos interessante esclarecer o papel da escola, defendido por Saviani a partir de suas reflexões sobre a história das teorias pedagógicas no Brasil e, com base nele, a noção de *educação linguística* apresentada inicialmente por Britto (2012).

### 3.4 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NUMA PROPOSIÇÃO CRÍTICA

É necessário enfatizar, de início, que não é possível apresentar um ideal de educação linguística, voltada à interdisciplinaridade e comprometido com a formação humana omnilateral, se ele for baseado em teorias que assumem a centralidade da linguagem em detrimento da centralidade do trabalho para a constituição do gênero humano. Corroboramos, portanto, a visão de Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1589) quando reconhecem que os processos educacionais necessariamente se constituem por meio da linguagem, já que não podem ocorrer fora das relações humanas, o que implica

o processo semiótico de apropriação crítica da realidade pela negociação de sentidos. Porém, como advertem as autoras, se:

[...] é hoje truísmo conceber que na intersubjetividade mediada pela linguagem não há nenhum tipo de neutralidade possível, colocar na linguagem a tônica desse processo, compreendendo que no desvelamento das implicações discursivas que desnudam essa ausência de neutralidade está o potencial educativo, parece-nos pelo oposto de igual equívoco. (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016, p. 1589)

Do mesmo modo, as teorias linguísticas, isoladamente, não são capazes de elucidar de forma mais consistente os deslocamentos de objeto de ensino e de abordagem metodológica que a disciplina de Língua Portuguesa sofreu ao longo das últimas décadas. Para isso, procederemos a um retorno dialético à "Teoria da Curvatura da Vara" que, de acordo com Althusser:

[...] foi enunciada por Lênin ao ser criticado por assumir posições extremistas e radicais. Lênin responde o seguinte: "quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto. (ALTHUSSER, 1977 *apud* SAVIANI, 2000, p. 37)

Essa metáfora é utilizada por Saviani (2000) para apontar a movimentação entre as ideias pedagógicas vigentes no Brasil ao longo dos anos: da pedagogia tradicional à pedagogia nova. Com base nela, Saviani apresenta três teses fundamentais para uma compreensão crítica da educação brasileira. A primeira trata "do caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência" (SAVIANI, 2000, p. 36); a segunda propõe uma discussão em torno "do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos" (SAVIANI, 2000, p. 36) e, por fim, a terceira põe em evidência uma constatação: "[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática" (SAVIANI, 2000, p. 36).

Essas teses apresentadas por Saviani permitem compreender os deslocamentos no objeto de estudo da Língua Portuguesa e de suas abordagens metodológicas, justamente porque o trabalho com a língua não se dá apartado de todas as outras disciplinas, menos ainda do ideal formativo assumido pela escola.

Na pedagogia tradicional, havia um foco na figura do professor como detentor exclusivo do conhecimento e a prevalência do conteúdo escolar que deveria ser memorizado pelos alunos em atividades de repetição, totalmente deslocadas de sua relação com a prática social. A escola organizava-se como uma agência centrada no

professor, o qual transmitia, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes caberia assimilar os conhecimentos a eles são transmitidos (SAVIANI, 2012 [1983], p. 6). Esse momento marcou uma tentativa de lidar com o problema da marginalidade posta socialmente. Em tal período, segundo Saviani (2012 [1983] p. 06), a escola assume o papel de “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente”.

Ao longo dos anos, com as sucessivas tentativas de democratização do acesso à educação, houve um deslocamento para o extremo oposto das práticas educacionais até então vigentes. Neste novo cenário, marcado pela projeção da tendência pedagógica conhecida como Escola Nova, o foco das práticas pedagógicas se desloca do conteúdo transmitido pelo professor para a figura do aluno. É com base nas necessidades imediatas dos alunos que as atividades educativas são planejadas e aplicadas. É nesse momento também, segundo Saviani, que, na pretensão de constituir-se como instituição democrática, a escola tornou-se menos democrática do que no período em que a pedagogia tradicional vigorava, já que as ações de ensino passaram a se organizar com base nas demandas cotidianas dos estudantes e não nas necessidades dos sujeitos concretos.

Este ponto é central, também, para compreender as especificidades do ensino de língua e sua relação com a interdisciplinaridade. Isso porque, no sistema capitalista sob o qual se dão as relações sociais, as necessidades dos seres humanos mais imediatas (conseguir um trabalho para alimentar-se e, assim, manter sua força de trabalho, que permitirá a alimentação para manter essa cadeia eterna) vão de encontro às suas necessidades reais, fetichizadas por essas mesmas relações de trabalho. Ou seja, uma escola que esteja ocupada apenas com que o aluno aprenda minimamente a ler e escrever para garantir sua força de trabalho parece cumprir sua função social mais imediata: a manutenção do sistema social. Trata-se, portanto, de uma educação adaptativa que se distancia do ideal de educação emancipadora. Em contrapartida, uma educação ocupada com a formação humana omnilateral permitiria aos sujeitos identificarem as determinações mais profundas e menos óbvias que, se desveladas, insurgirão uma necessidade não mais de adaptação social, mas de transformação.

Por isso, um ensino de língua pautado no trabalho com a gramática exclusivamente contribui tão pouco quanto um ensino amparado somente em textos da esfera cotidiana, rotineiros e pragmáticos. Ambas as abordagens alijam o sujeito de uma compreensão ampla do mundo e das possibilidades de aproximação a um

desenvolvimento omnilateral. Tanto uma quanto a outra condenam as pessoas a uma existência ocupada com a sobrevivência e com o esquecimento da própria condição de alienação e exploração.

Nesse sentido, em um movimento inicial de análise, consideramos que uma abordagem interdisciplinar ocupada com a tentativa de superação da unilateralidade possa caminhar em favor de um projeto educacional superador, tendência apontada na teoria da curvatura da vara, que permita a superação das formas de ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Ou seja, é necessário superar por incorporação tanto as abordagens tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, quanto aquelas centradas nos textos de uso cotidiano.

Em um breve movimento de retomada da história do ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil (PIETRI, 2003; SOARES, 2002), é possível identificar uma série de mudanças desenvolvidas ao longo do tempo. De meados do século XIX – quando, tardiamente, a disciplina de Língua Portuguesa foi incluída, com esse nome, no currículo escolar – até as cinco primeiras décadas do século XX, predominava o ensino voltado para a gramática tradicional, concebida como conteúdo autônomo e ocupada de apresentar ostensivamente um modelo de correção da língua.

Há, neste período, aspectos do ensino tradicional da língua que merecem atenção: o uso de textos de autores consagrados, ainda que apenas como modelos de correção a serem imitados; e a figura do professor como um estudioso da língua e da literatura que também se dedicava ao ensino (SOARES, 2002). Estes pontos parecem convergir com as considerações de Saviani (2011) em relação ao quanto, quando menos se falou em democracia na escola, mais esta se mostrou voltada à democracia.

Esses dois elementos – trabalho com os clássicos e professor estudioso da língua e da literatura – podem ser considerados aspectos relevantes para uma proposta de superação por incorporação que vise à transformação social e ao desenvolvimento da consciência dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sob uma perspectiva de trabalho interdisciplinar voltado à totalidade, ainda que, naquele momento histórico, não servissem ao propósito aqui defendido, pois o trabalho com o conhecimento historicamente acumulado se dava apartado da prática social.

Evidentemente, o foco na língua em sua imanência, sob perspectiva prescritiva e pouco questionadora, bem como o recurso aos clássicos como modelos de correção a serem imitados, são características da pedagogia tradicional que inviabilizam a democratização do acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados e a emancipação humana. Eles evidenciam, portanto, o que o ensino de língua não é:

exposição de normas de comportamento; ajuste a um modelo hipoteticamente superior; apresentação de um produto pronto e acabado, fechado em si mesmo.

Entre as décadas de 1960 e 1970, o ensino gramatical foi atravessado por ideias das teorias linguísticas e, a partir daí, segundo Soares (2002, p. 167) “ou se estuda a gramática através do texto, ou se estuda o texto a partir dos elementos que a gramática fornece”. É neste momento que o trabalho do professor como mais experiente<sup>19</sup> vai dando espaço à prevalência do material didático como organizador das atividades de ensino e de aprendizagem, em meio a uma conjuntura histórica de democratização do acesso à escola, seleção em massa e menos criteriosa de professores e formações de professores em cursos rápidos focados na prática.

Já na década de 70, com o ensino de língua nomeado de “Comunicação e expressão”, as aulas de Língua Portuguesa assumem uma concepção de língua como instrumento de comunicação e desenvolvem uma metodologia de ensino tecnicista, pautada no pragmatismo, voltada aos usos da língua e ao reconhecimento por parte dos alunos de sua função enquanto emissores e receptores de mensagens que circulam por meio de determinado canal. Há resquícios desta teoria da comunicação, ainda hoje, nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Essa concepção de língua traz consigo, também, uma postura pedagógica comprometida com o ajuste das pessoas às determinações do sistema, configurando-as em uma formação unilateral, ou instrução, que gera indivíduos produtivos do ponto de vista capitalista, capazes de entender comandos básicos e circular pelo espaço urbano, respeitando e assumindo como seus os valores ideológicos vigentes.

Tal período é marcado, também, pelos primeiros questionamentos em relação à relevância do ensino de gramática e pela mudança na seleção dos textos que seriam objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Soares (2002, p. 170), “Os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais: textos de jornais e revistas, histórias em quadrinho, publicidade, humor passam a conviver com os textos literários”.

---

<sup>19</sup> De acordo com a abordagem psicológica vigotskiana, a intervenção pedagógica é capaz de provocar avanços na aprendizagem que não ocorreriam de maneira espontânea. Ao formular o conceito de zona proximal de desenvolvimento proximal, o autor concluiu que o bom ensino é aquele que conduz a criança a um nível de compreensão que ela ainda não domina completamente. Nesse sentido, o professor se apresenta como o mais experiente na relação professor-aluno e, por essa razão, é capaz de selecionar conteúdos de ensino que propiciem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores de seus alunos.

Percebe-se aqui, nuances de um alinhamento à Pedagogia Nova, pautada no interesse do aluno, na relativização do trabalho intencionalmente organizado do professor, na valorização do pragmatismo e no ensino pautado nas experiências subjetivas e nas necessidades cotidianas mais imediatas. O ensino de língua, nessa abordagem, se vê restrito a garantir a competência comunicativa aos estudantes, para que sejam capazes de se adaptarem às demandas cotidianas que pressupõem o uso pragmático da língua.

É a partir da década de 1980 que algumas teorias linguísticas são incorporadas, de diferentes formas, muitas delas sem o devido amparo em fundamentos pedagógicos, ao ensino de língua. Influenciam este ensino também outras áreas do conhecimento que se ocupam da leitura e da escrita, tais como História, Sociologia e Antropologia.

Ou seja, é possível verificar diversas influências na definição do objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa, seja pelo campo político, seja pelas variadas vertentes do campo científico, e pouco se tem clareza de outros fundamentos anteriores a todas essas variantes e que seriam determinantes tanto para a referida definição, quanto para o sucesso do trabalho educativo: a clareza da concepção de sociedade e de sujeito assumidas e, especialmente, a consciência do papel da escola para a formação humana.

Para propor um trabalho coerente de ensino de língua, é necessário reconhecer que a escola pouco contribui quando não assume sua função de incidir no desenvolvimento intelectual e social dos alunos, por meio do trabalho com conteúdos que expandem o cotidiano e rompem com o senso comum (BRITTO, 2012); quando cede aos modismos implícitos nas correntes contemporâneas baseadas no ensino por competências e na pedagogia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001); quando se ajusta ao que dita o mercado capitalista “[...] se convertendo, cada vez mais, no espaço do não-conhecimento e do esvaziamento do seu sentido” (FERREIRA Jr.; BITTAR, 2008, p. 639).

No início dos anos 1990, surge com maior ênfase a discussão acerca dos gêneros do discurso e a definição dos eixos de ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção textual e análise linguística. É nesse contexto que há uma proposta de reconfiguração da disciplina, materializada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs).

Os PCNs (1997, p. 35) marcam-se como uma crítica ao ensino tradicional e orientam para um trabalho amparado nas práticas sociais de uso da língua. O documento defende que o ensino de Língua Portuguesa seja pautado na língua oral, na leitura, na escrita e na análise linguística, com o objetivo de desenvolver no estudante habilidades de ler, interpretar e produzir com propriedade textos de diferentes gêneros discursivos.

Assim, a concepção de língua que está na base do objeto da proposta pedagógica apresentada no documento é a fundamentação social da linguagem e da sua materialização — o texto — a partir da noção de interação discursiva, de enunciado, de gêneros discursivos e de texto teorizadas por Bakhtin (1978; 1976) e o seu Círculo (VOLÓSHINOV, 2009).

Teorizadas pelo Círculo de Bakhtin, a concepção filosófico-linguística de natureza socioideológica e a concepção de texto pela perspectiva dos gêneros discursivos pressupõem uma relação dialógica entre língua e sociedade. Segundo essa perspectiva, a língua é o meio a partir do qual as relações interlocutivas se firmam. Ela se materializa em enunciados, que, no ideário bakhtiniano, correspondem à unidade real da comunicação discursiva. É pelo enunciado que a língua dá vida aos discursos (BAKHTIN, 1978), tendo em vista que é nele que se encontra a totalidade discursiva. Os enunciados se materializam por meio de tipos relativamente estáveis, denominados por Bakhtin (1978) como gêneros do discurso, cuja diversidade reflete a heterogeneidade dos campos de atuação humana, que manipulam a linguagem a partir de condições e finalidades específicas.

Desse modo, a partir dos PCNs, ficam definidos os gêneros discursivos como unidades básicas do ensino de língua. É possível depreender no documento um foco nos usos da língua e suas respectivas variedades, bem como a preferência a gêneros mais voltados às práticas cotidianas e às necessidades pragmáticas, como decorrência, também, da ampliação dos meios de comunicação e das novas tecnologias, especialmente a Internet. Por isso, ganham notável espaço nas aulas de Língua Portuguesa textos da esfera jornalística e do entretenimento: reportagens, notícias, sinopses de filmes, propagandas, blogs, enquanto a literatura, especialmente de autores clássicos, universais, fundamental para uma escola que deseje incidir na formação humana para a emancipação, vai deixando de ser o foco (WERNER, 2017).

Ocorre a organização do ensino em função das práticas com o texto (GERALDI, 1984; 1996), implicando, de acordo com Britto (2007, p. 56), “uma mudança de postura epistemológica, com modificação na compreensão da concepção de linguagem e da ação dos sujeitos com ela e sobre ela. No entanto, da forma como foi incorporada no debate escolar, ficou limitada a um modelo metodológico”.

Um exemplo disso são as sequências didáticas, metodologia utilizada pelo próprio Ministério da Educação a fim de formar professores e alunos em todas as escolas públicas que aderirem à competição intitulada *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o*

*Futuro*. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95) introduzem seu clássico capítulo sobre sequências didáticas com a questão “Como ensinar a expressão oral e escrita?”. Diante disso, já evidencia-se a intenção de traçar uma proposta metodológica. Na proposição desses autores, o processo de ensino da produção de texto engloba quatro etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final. Trata-se de um processo encadeado de passos, visando à elaboração de um gênero textual oral ou escrito, de forma organizada.

Em linhas gerais, a sequência didática idealizada pelos autores genebrinos deve nascer de uma necessidade de aprendizagem e domínio de determinado gênero textual oral ou escrito, para que se defina junto ao grupo de alunos uma situação de comunicação a ser realizada. A partir disso, os educandos devem demonstrar seus conhecimentos ao elaborarem uma primeira versão da produção textual. Com base nessa primeira etapa, o professor planeja as ações de estudos que servirão para analisar aspectos gramaticais e textuais envolvidos na produção, a fim de ampliar o repertório dos alunos. Por último, os alunos retornam ao primeiro texto e aplicam o que aprenderam ao longo das atividades presentes nos módulos, reescrevendo-o para, finalmente, divulgá-lo socialmente.

Em suma, as sequências didáticas são apresentadas como procedimento cuja finalidade é “[...] ajudar o aluno dominar melhor *um* gênero, de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ou seja, elas se propõem a, por meio de exercícios múltiplos e variados situados em contextos de produção precisos, ampliar as capacidades de produção oral e escrita dos estudantes, em distintas situações comunicativas.

Essa nova conjuntura, instituída formalmente a partir dos PCNs, tornou-se alvo de crítica do próprio Geraldi (2010a), uma voz dissonante entre os especialistas. Ao analisar o trabalho desenvolvido na escola, a partir da perspectiva que embasa os PCNs, este autor adverte para a conversão dos gêneros discursivos enquanto objetos de ensino em “mercadorias palatáveis ao sistema [...] definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais” (GERALDI, 2010a, p. 79).

Há, segundo Geraldi, a perda de um “objeto de ensino”, a partir da sugestão de práticas de leitura, escrita e análise linguística como alternativas para o ensino da gramática tradicional, já que o trabalho com gêneros, ancorado em projetos neoliberais de sociedade e, conseqüentemente, de educação, abandonou o conceito seminal de Bakhtin:

[...] para que a mercadoria se tornasse palatável ao sistema, foi preciso esquecer a estabilidade relativa dos gêneros; o entrecruzamento genérico, a correlação genética com as atividades sociais e sua distinção entre gêneros primários e gêneros secundários deixa de ser processual para se tornar ontológica. Os gêneros passam a ser “entes” e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. (GERALDI, 2010a, p. 79)

Pode-se ponderar que, apesar de não deixar clara sua filiação teórico-pedagógica, Geraldi constrói sua crítica a partir de um fundamento escolanovista, considerando o deslocamento que o autor opera do conhecimento próprio da língua e do seu ensino para dar lugar ao foco na aprendizagem da produção de texto, assim como o reposicionamento das funções de professor e aluno no processo educativo. Há, ainda, nos trabalhos mais recentes deste autor, certa exacerbação da individualidade dos sujeitos no processo pedagógico, assim como a centralidade de conhecimentos que apontam para a diversidade dos grupos sociais em detrimento do trabalho com os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade (SILVA, 2020).

Britto (2012, p. 91) adensa essa discussão, aprofundando o alcance da crítica, quando afirma que a preocupação com o alfabetismo, materializada nas orientações apresentadas nos PCNs e, contemporaneamente, na BNCC, está relacionada a “processos reguladores do cotidiano que impõem ao indivíduo a necessidade de usos específicos da escrita, num nível de quase automatismo, para seguir comandos, realizar tarefas conforme um modelo, informar-se, distrair-se, circular pelo espaço público, cuidar de si e organizar a vida diária”. Nesse sentido, considerando a cultura escolar, a disciplina Língua Portuguesa acabou ficando, de acordo com Britto (2007, p. 54, grifos nossos), “*sem conteúdo específico*, como se fosse uma *disciplina coringa*, já que, para trabalhar o texto qualquer conteúdo poder ser relevante, desde que provoque nos estudantes a inquietação por pesquisar, estudar e escrever”.

O início do século XXI é marcado, portanto, pela ausência de clareza, mencionada por Saviani (2011), na medida em que, quando incorporadas aos fazeres escolares, as teorias linguísticas foram absorvidas como se o problema fosse de ordem metodológica. Trata-se de um momento de transição em que o professor de Língua Portuguesa se encontra sob o tensionamento entre o ensino tradicional – cujas fragilidades foram expostas à exaustão, tanto nas produções acadêmicas quanto no discurso de senso comum – e um ensino considerando a centralidade do texto, cujas estratégias metodológicas ainda não estão claras, tanto que os alunos reclamam, como aponta Sirino (2009, p. 196), que “A professora só passa texto”.

Esse deslocamento do trabalho com a gramática para o trabalho com o texto como unidade de ensino de Língua Portuguesa resultou em, pelo menos, duas posições: ou o esvaziamento do trabalho com a língua, em uma perspectiva pragmatista e pautada no cotidiano, ou um enquadramento do trabalho com os gêneros discursivos no ensino tradicional: em conceito e repetição, normativo e prescritivo. Ou seja, se antes o professor ensinava os conceitos das classes gramaticais e passava exercícios de repetição, agora ele assume a mesma metodologia, porém com os gêneros: por exemplo, ensina o conceito de crônica, seus elementos estruturais, apresenta alguns modelos e solicita que os estudantes escrevam suas crônicas a partir desses elementos oferecidos. De acordo com Britto:

Podemos identificar diversas razões para essa aparente contradição, dentre as quais destaco duas: a crise do modelo enciclopédico de educação escolar: que se arrasta já por muitos anos; e a manutenção de uma produção centrada na disciplina e, dentro desta lógica, a indefinição do objeto de ensino, o que permite tanto a reprodução de conteúdo e práticas antigas como todo tipo de experimentação pedagógica e de propostas salvadoras. (BRITTO, 2007, p. 57)

Para Geraldi (2010b, p.80), tomar como pressuposto que o conhecimento das características estruturais relativamente estáveis de um gênero do discurso habilita o estudante a produzir um discurso, assumindo uma posição de autoria dentro deste gênero, é uma crença inadequada, pois “[...] produzir um discurso (ou texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo, o que impõe necessariamente uma relação com a alteridade, com o outro.” (GERALDI, 2010b, p. 81).

Ainda que haja, por parte dos professores de Língua Portuguesa, por exemplo, o interesse de qualificar sua prática, articulando o estudo das regularidades linguísticas à forma como a língua é agenciada nas práticas sociais, as soluções para lidar com esse problema ultrapassam as experiências individuais e, por essa razão, dificilmente serão encontradas de maneira isolada ou disciplinar, como aponta Britto:

Desde já, deixo explícito que qualquer solução que se queira específica para o ensino de língua portuguesa não se fará com soluções isoladas ou disciplinares, por melhor que sejam as análises e as propostas, mas apenas concatenada com um profundo rearranjo no sistema escolar e na educação disciplinar. Isto não implicaria necessariamente o fim das disciplinas ou de um ensino organizado em eixos disciplinares, mas sim que o fator nuclear que deve servir de ponto de orientação é o processo geral e o debate intenso entre os profissionais que atuam na escola. (BRITTO, 2007, p. 57-58)

Fica claro que o problema parece não estar necessariamente nas teorias linguísticas, produzidas à exaustão na academia, mas nas próprias concepções que envolvem o papel da escola na manutenção ou na transformação da sociedade. Isso

porque uma educação submetida aos interesses do mercado, e não ao desenvolvimento da consciência, só é capaz de organizar-se com base no senso comum e cotidianidade ou, ainda, na mera prescrição de normas de uso da língua, que favoreçam a inserção social, sem condições efetivas de participação e, especialmente, de transformação. Do contrário:

O que há são para-modelos, que em sua essência, mesmo que digam o contrário em seu discurso, reproduzem as bases fundamentais da educação tradicional escolar ou experiências pontuais extra-escola, que não têm força para se constituírem em uma nova força de educação e ações locais ou individuais, cuja função é paliativa. (BRITTO, 2007, p. 60)

Um ensino que se ocupa apenas da compreensão da norma, de modo puramente prescritivo, sem o conhecimento das razões pelas quais essa norma existe na retomada do percurso histórico de sua constituição; ou um ensino ocupado com a leitura de textos vernaculares, com objetivos puramente ligados às necessidades imediatas dos sujeitos, sustentado em uma concepção de língua sob um ponto de vista instrumental, visando à garantia da manutenção da força de trabalho, serão, ambos, por mais que as teorias linguísticas os expliquem, maneiras diferentes de chegar ao mesmo objetivo: manter os sujeitos alienados do próprio processo de formação e apartados da cultura escrita que, como lembra Britto (2012), se constitui de modo desigual:

A posse da escrita, na sociedade de classes, está desigualmente distribuída. Quem mais a domina e faz mais uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas. A expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção, e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. (BRITTO, 2012, p. 88)

Por conseguinte, uma proposta de ensino interdisciplinar fundada na lógica da boa vontade, fatalmente incorrerá no mesmo erro. É apenas mais uma face do mesmo problema. Em razão disso, qualquer trabalho que se queira interdisciplinar precisa tomar a prática social como ponto de partida e de chegada. É para isso que a contribuição das diferentes disciplinas deve trabalhar: favorecer o processo que vai de uma visão sincrética, e por isso fragmentada, do conhecimento, a uma visão sintética, que se aproxime da totalidade (SAVIANI, 1983).

Nessa perspectiva, a fim de desenvolver um ensino de Língua Portuguesa que opere de modo interdisciplinar, a definição de *educação linguística* apresentada por Britto (2012) parece bastante adequada. A partir dela, o autor propõe que as aulas Língua Portuguesa se ocupem de questões especificamente linguísticas (teorias, variação, formas

e processos de constituição da língua, língua e valores) e da experiência literária. Segundo o autor:

A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade. (BRITTO, 2012, p.84)

A partir dessa concepção, é possível sintetizar que o trabalho de ensino de língua em uma perspectiva interdisciplinar não é pertinente, necessariamente, porque consegue garantir a parceria entre educadores de boa vontade, ou o envolvimento dos estudantes na experiência promovida na atividade interdisciplinar em si. A pertinência desse tipo de trabalho só ocorrerá, de fato, quando as atividades de ensino foram intencionalmente organizadas com vistas a favorecer a ampliação do conhecimento de língua e de mundo, quando permitir que o estudante enxergue a historicidade da linguagem e sua complexidade, com ajuda de outros educadores, além do professor de língua, sem, contudo, secundarizar a especificidade que caracteriza a formação desse profissional.

Ou seja, no olhar do autor, haveria, no mínimo, dois movimentos interdisciplinares possíveis quando se trata do trabalho com a língua: o trabalho com outras disciplinas para compreender melhor os fenômenos linguísticos e a literatura, e o trabalho com os textos em outras disciplinas, que necessita dos recursos da disciplina de Língua Portuguesa para sua interpretação.

Essas duas possibilidades se justificam, são factíveis e necessárias, uma vez que, como aponta Britto (2012, p 87), não há um saber da escrita que independa do conhecimento, já que o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita implica a operação de formas de pensamento e de conhecimento específicos que precisam ser democratizados, considerando sua distribuição desigual. E cabe à escola, enquanto instituição ocupada com a transformação social, socializar esses conhecimentos historicamente sistematizados, bem como as operações mentais que permitiram essa sistematização. No entanto, é necessário ponderar se o debate acerca da interdisciplinaridade deve se encerrar nesses dois movimentos levantados por Britto e o quanto eles se apresentam ou não de forma dialética.

Cabe destacar, ainda, que, como alerta Geraldi (1996), a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita, já que o entendimento da leitura, da escrita e dos recursos linguísticos agenciados nos projetos de dizer estão profundamente articulados a outros conteúdos objetivos que não

necessariamente são explicados pela disciplina de Língua Portuguesa, como suas condições de produção, circulação e apropriação nos diversos campos de conhecimento.

Como, evidentemente, não é necessário ensinar a língua a falantes nativos, é importante que a disciplina de Língua Portuguesa, conforme o que propõe Britto (2012, p. 93) “tome a língua como objeto de investigação e conhecimento numa perspectiva que permita a ampliação da percepção do fenômeno da linguagem, independentemente do uso prático e cotidiano”. O grande objetivo da disciplina passa a ser, portanto, fazer com que o estudante conceba a língua em toda a sua complexidade e historicidade e a agencie nos estudos e em toda a vivência de sua subjetividade. Por conseguinte:

Uma mudança de perspectiva impõe a aceitação de que o ensino da leitura e da escrita é da responsabilidade da escola e que as práticas de leitura e escrita fazem parte das atividades de todas as matérias. Caberia à língua portuguesa, se se mantém a organização escolar por disciplinas, o estudo de questões especificamente linguísticas (teorias da língua, variação, língua e valores) e a experiência literária. (BRITTO, 2007, p. 65)

É, ainda, no trabalho com a experiência literária, um dos objetos de estudo da educação linguística desde a Educação Infantil, que a articulação entre a Língua Portuguesa e os demais componentes curriculares fica mais evidente. Um exemplo disso é o estudo dos períodos literários que, para serem entendidos em toda a sua complexidade, devem agenciar conhecimentos de outras disciplinas, capazes de ampliar a compreensão das influências históricas e sociais depreensíveis das obras literárias.

Cabe defender, também, uma redefinição da concepção de gosto pela leitura, não mais baseada meramente na fruição esvaziada de sentido e focada no entretenimento, mas profundamente imbricada em experiências culturais e intelectuais que favoreçam a inserção dos sujeitos num universo de relações mais complexas que promovam o desenvolvimento da consciência (BRITTO, 2012). O gosto, nesse caso, se dá na relação com o clássico e com o desenvolvimento da própria atividade de estudo, requerendo, portanto, esforço disciplinar.

Assim, há um potencial singular na relação da disciplina de Língua Portuguesa com as demais disciplinas, por questões como o caráter grafocêntrico da sociedade contemporânea, no qual o domínio instrumental, ou operacional, da leitura e da escrita é condição básica para a mínima inserção social. Em uma escola que se ocupa da mera adaptação à organização social vigente, essa já seria justificativa suficiente para a articulação entre a disciplina de Língua Portuguesa e os outros componentes curriculares.

Entretanto, considerando que defendemos uma escola ocupada com a formação humana omnilateral, é necessário ir além para justificar essa proposta de

interdisciplinaridade. Por isso, uma justificativa interessante está na relação do trabalho com a língua e o desenvolvimento das habilidades psíquicas superiores, que vão além do seu uso operacional, a exemplo da:

[...] metacognição, entendida como o ato de controlar o próprio ato de pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação – torna a atividade com a escrita particularmente significativa no processo de constituição da consciência, no estabelecimento dos valores e nas formas de intervenção no tecido social. (BRITTO, 2012, p.88)

O trabalho interdisciplinar, nesses moldes, inviabiliza, na origem, tanto um trabalho alinhado ao ensino tradicional, quanto um trabalho marcado pelo relativismo, objeto de crítica contemporaneamente justamente em razão do esvaziamento do papel da escola e da atividade principal do professor. Como propõe Britto:

O trabalho continuado com a escrita e a leitura deve ocorrer nas atividades de estudo, na preparação de intervenção e na organização do que e como se pretende fazer e na avaliação do que se escreveu ou se falou. O estudo da realidade brasileira e sua história, a investigação sobre o corpo, seus valores e funcionamento, a reflexão sobre os processos naturais e sociais, a investigação da cultural local ou nacional – tudo isso supõe a leitura de textos e a produção de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registros de informações, relatórios, relatos, elaboração de esquemas, tabelas, gráficos, construção de argumentos. Isso significa que o estudante deve ler e redigir textos, fazer opções entre recursos linguísticos conhecidos e buscar outros que conhece menos ou não conhece. (BRITTO, 2012, p. 94)

Como esse movimento de trabalho com a leitura e com a escrita é algo continuado, consequentemente se apresenta em todas as disciplinas. Ficam evidentes, mais uma vez, as potencialidades do trabalho interdisciplinar no reconhecimento, por parte dos sujeitos, dos elementos sociais, históricos, culturais e econômicos que os embutem e de seu papel no interior das práticas sociais.

Entretanto, para que o trabalho interdisciplinar aja em favor do processo de formação humana, não bastam as potencialidades latentes, tampouco a boa vontade do professor ou os incentivos da equipe gestora da escola. Ao contrário, a formação humana demanda apropriação crítica da realidade social e, nela, os objetos da cultura são produzidos como atividade humana concentrada, a qual é necessariamente interdisciplinar, já que está ligada à práxis humana. Diante disso, torna-se imperativo o compromisso com um ideal formativo que favoreça a superação do modo de organização social vigente, assim como a apresentação de condições objetivas para que essa formação se organize, como tempo proveitoso para planejamento e investimento na formação docente.

No próximo capítulo, procederemos ao movimento de análise de documentos voltados à prática educativa escolar na tentativa de problematizar as possibilidades e constrações para o trabalho com a educação linguística em uma perspectiva interdisciplinar, orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha a aprendizagem da língua materna/portuguesa.

#### **4 A OMNILATERALIDADE QUE NUNCA FOI: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO HUMANA, CURRÍCULO, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E TRABALHO EDUCATIVO INTERDISCIPLINAR**

*A crítica não retira das cadeias as flores ilusórias para que o homem suporte as sombrias e nuas cadeias, mas sim para que se liberte delas e brotem flores vivas.*  
Karl Marx

Com o objetivo de problematizar as possibilidades e constrictões para o trabalho com a educação linguística em uma perspectiva interdisciplinar, orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha a aprendizagem da língua materna/portuguesa, procederemos à análise de documentos voltados à prática educativa escolar e, com base neles, buscaremos reconhecer limites próprios à organização escolar para processos que se queiram interdisciplinares. Além disso, discutiremos, a partir desses documentos, eventuais possibilidades de diálogo entre a educação linguística e os demais componentes em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, analisando em que medida o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com as outras disciplinas numa configuração de trabalho como a posta é garantida. Por fim, ainda com base nos documentos em tela, apresentaremos as especificidades da formação e da atuação do professor de língua materna, tendo em vista um trabalho planejado à luz da perspectiva interdisciplinar.

##### **4.1 DOCUMENTOS EM ANÁLISE: BASES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

No que se refere ao trabalho realizado na unidade escolar, foram selecionados alguns documentos que sintetizam a abordagem desenvolvida na rede de ensino, dos quais buscaremos dar relevo tanto aos fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais está assentada a orientação à prática pedagógica em questão, quanto à perspectiva de interdisciplinaridade assumida. Estes documentos são: o *Projeto político-pedagógico* (2019), o *Projeto Tessituras: a escola que queremos* (2018), o *Projeto REDE EM*

*ESTUDO*<sup>20</sup> para o Planejamento e avaliação (2021[2009]) e as *Matrizes Curriculares do Brasil REDE EM ESTUDO* (2022).

A escolha desses documentos se justifica, em uma primeira mirada, além do já referido poder de síntese, em razão das diferenças de nível de abrangência. Em outras palavras, enquanto o PPP engloba ações e concepções mais específicas da escola em questão, as Matrizes Curriculares abrangem todas as escolas e todos os colégios<sup>21</sup> da rede em estudo. Essas diferenças permitem refletir sobre como aquilo que é planejado nos documentos institucionais mais gerais se transporta para documentos mais locais, identificando aproximações e distanciamentos. Além disso, e como justificativa principal, a importância desses documentos, especificamente, está relacionada ao seu papel no cotidiano do professor, em sua formação e nas discussões coletivas realizadas na escola. Ou seja, esses documentos foram selecionados tendo em vista sua conversão em diretrizes para o planejamento educativo por parte dos professores.

O *Projeto político-pedagógico* (2019), doravante PPP, foi selecionado em razão dos registros acerca da interdisciplinaridade, assumida como modo de operacionalizar os planejamentos realizados na escola, um processo que iniciou em 2016 e se consolidou nos anos seguintes. No PPP de 2019, há descrições precisas acerca da função do articulador de área do conhecimento, bem como das ações necessárias para promover a articulação dos conhecimentos curriculares na organização escolar.

Esse modo de operar, consolidado no PPP de 2019, havia sido registrado como orientação geral no documento intitulado *Projeto Tessituras: a escola que queremos*, publicado em 2018. O *Projeto Tessituras* configura-se como um trabalho conduzido pela Diretoria de Educação Básica, em 2018, com vistas a redirecionar o olhar do Instituto REDE EM ESTUDO de uma educação social considerada paternalista ou assistencialista para uma oferta de educação de qualidade para crianças, adolescentes e jovens empobrecidos. A preocupação central, que antes parecia ser, em última instância, ocupar o tempo dos estudantes a fim de afastá-los da criminalidade, passa a afirmar-se, declaradamente, no compromisso com o direito de aprender.

---

<sup>20</sup> No caso dos documentos oficiais em análise, sempre que eles portarem o nome da escola filantrópica em estudo, bem como da rede da qual ela faz parte, ocorrerá a substituição pela expressão “REDE EM ESTUDO”.

<sup>21</sup> Há diferença de nomenclatura em relação às instituições de Educação da Básica da rede. Enquanto as instituições de ensino filantrópicas recebem o nome de “escolas sociais”, as unidades privadas são chamadas de “colégios”.

Ao desenvolver o Projeto Tessituras, o Grupo REDE EM ESTUDO relaciona explicitamente seu compromisso com a Educação Básica de qualidade como direito indispensável para a cidadania plena, assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente à possibilidade de acesso a outros direitos fundamentais.

O documento que sintetiza o Projeto Tessituras estabelece parâmetros para condições de qualidade e define diretrizes sobre a proposta pedagógica de toda a rede. De acordo com ele, o projeto se propõe a ampliar a qualidade social da educação oferecida pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, com enfoque na aprendizagem e no projeto de vida dos educandos.

Em relação à sua composição, o Projeto Tessituras organiza-se em três partes que, de acordo com a proposta educativa, são eixos que impactam diretamente a qualidade social da educação: pessoas, estrutura e currículo. Além disso, o documento se declara alinhado às Matrizes Curriculares da REDE EM ESTUDO, à LDB, à BNCC e à Proposta Educativa REDE EM ESTUDO para a área social, definida nos Referenciais Educacionais. Para construí-lo, foram consultadas as unidades escolares do Grupo, tomando como pressuposto a valorização do conhecimento vivido e consolidado ao longo da história; além de realizadas consultas, análises documentais e estudos de redes externas.

Quanto à sua implementação, a intenção materializada na apresentação do documento era de que a implantação do Tessituras tivesse início já no final de 2018, no ato de sua publicação, se intensificaria em 2019 e veria então os primeiros frutos: “a contribuição efetiva nos projetos de vida dos educandos que sonham conosco com uma vida mais digna, solidária e inclusiva” (PROJETO TESSITURAS, 2018, p. 7) em 2022.

Enquanto o documento *Projeto Tessituras: a escola que queremos* assume-se como norteador apenas das escolas sociais pertencentes ao Grupo REDE EM ESTUDO, ou seja, não se aplica à rede de colégios, o documento *Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e avaliação* corresponde ao quinto volume de uma coleção intitulada *Currículo em Movimento*, organizada pela diretoria educacional da rede de colégios, mas consultada e assumida pela diretoria de Educação Básica de modo geral, composta por sete volumes assim intitulados: *Projeto Pedagógico Institucional*; *Projeto REDE EM ESTUDO para a Educação Infantil*, *Projeto REDE EM ESTUDO para o Ensino Fundamental*, *Projeto REDE EM ESTUDO para o Ensino Médio*, *Projeto REDE EM*

*ESTUDO para o Planejamento e avaliação, Projeto REDE EM ESTUDO para as Matrizes Curriculares, Projeto REDE EM ESTUDO para o Ofício de Aluno.*

A escolha do volume *Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e avaliação (2009)*, compartilhada com os educadores da escola em 2021, se justifica por se tratar de um documento voltado especificamente para os professores do Grupo REDE EM ESTUDO, na tentativa de orientar sua prática. A apresentação do documento dá indícios de sua intencionalidade e parece revelar uma tentativa de superação da unilateralidade:

*Acreditamos que este texto poderá contribuir com a formação continuada dos professores, pois, ao propor revisitar as noções e as metodologias frequentemente utilizadas, convida cada um a superar a separação entre aprender e fazer, formação e ação, teoria e prática, pensar e fazer, trabalho manual e intelectual. Reconhecemos também que esses profissionais são sujeitos complexos, que aprendem continuamente por meio das relações sociais, culturais, políticas e outras que permeiam a vida de todo ser humano, por isso resolvemos participar da sua formação, imaginando que, para a formação plena dos educadores, também devemos pensar na construção de cidadãos solidários, comunicativos e investigativos. Afinal, os educandos são a razão principal da nossa missão. (PMBCS, 2021[2009], p. 18)<sup>22</sup>*

Endossando essa atenção à prática docente, bem como valorizando a escuta da comunidade educativa, a introdução do documento começa explicitando seu objetivo e fazendo menção ao percurso de sua construção:

*O objetivo deste livro é fornecer uma ferramenta para o professor pensar sua prática considerando propostas mais atuais acerca do processo de ensino-aprendizagem. Ele foi construído com base nas ideias recolhidas nas visitas às escolas, em reuniões de estudos e em quase 300 representações de professores, formalizadas por meio de questionário sobre planejamento e avaliação, das 16 unidades. Isso o caracteriza como documento que promove o diálogo entre teoria e prática, entre escola e professores. [...] Para isso, este livro foi escrito visando à problematização de nossa prática, estimulando a negociação dos significados de planejamento e de avaliação e de outros conceitos que se relacionam com esses, como a concepção de aprendizagem e o que se entende por conhecimento. As discussões que estes textos irão favorecer darão visibilidade a nossa prática docente, atualizando-a, à medida que cartografam itinerários para potencializar o ensino e a aprendizagem por meio do planejamento e da avaliação. (PMBCS, 2021 [2009], p. 20)*

O documento apresenta planejamento e avaliação como “[...] faces de uma mesma moeda” (PMBCS, 2021[2009], p. 21). Aborda o planejamento e o plano de ensino como artefatos culturais que revelam e produzem a própria prática docente. De acordo com o documento, o plano de ensino, por ser um texto curricular, produz os significados dos objetos dos quais trata, produz identidades pela lógica interna de seus discursos e, nesse

---

<sup>22</sup> Ao longo deste capítulo de análise, além de serem formatadas de acordo com as normas da ABNT, as citações retiradas dos documentos em análise serão colocadas em itálico, a fim de diferenciá-las das citações utilizadas para amparar o próprio percurso analítico.

aspecto, pode ser um importante instrumento atuando em favor da aprendizagem. O documento define o funcionamento do planejamento de ensino como uma espécie de solo epistemológico que é, a um só tempo, produto e produtor de conceitos, de significados, de formas de ver e maneiras de dizer a educação, o currículo, a escola e os sujeitos – professores e estudantes.

O documento (2021[2009], p. 37) argumenta que “*Elaborar planos de ensino e colocá-los em ação é um exercício ético e um compromisso político dos professores*”. Mais uma vez, enfatiza um problema importante a ser discutido, qual seja, a ampliação do conceito de planejamento de ensino como algo além de uma ferramenta que organiza a prática. De acordo com o documento, o planejamento e o plano de ensino criam, inventam, potencializam novas formas de ensinar e aprender. Assim, “[...] *a prática pedagógica acontece antes da aula, já na etapa de planejamento. Sua escrita é uma prática cultural, social e política*” (PMBCS, 2021[2009], p. 37).

Nesse sentido, as escolhas feitas pelos professores ao planejarem não são escolhas aleatórias, mas representam decisões tomadas com base em “[...] *uma concepção de aprendizagem, do entendimento do que seja conhecimento, considerando o que foi planejado anteriormente e por meio de uma avaliação (julgamento) do entendimento sobre o assunto, ou seja, embasamo-nos na teoria, mas não em qualquer teoria*” (PMBCS, 2021[2009], p. 21).

O documento Projeto REDE EM ESTUDO para Planejamento e Avaliação já demarca a aposta nas matrizes como modo de qualificar a prática pedagógica. Segundo ele, “*Para ajudar a pensar a sala de aula como um ambiente que potencializa a aprendizagem, podemos contar com as nossas Matrizes Curriculares*” (PMBCS, 2021[2009], p. 143).

Por fim, as *Matrizes Curriculares do Brasil REDE EM ESTUDO (2022)* constituem um referencial político-pedagógico institucional, estratégico para organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das intencionalidades da proposta educativa do Brasil REDE EM ESTUDO. Organizadas por áreas de conhecimento, as matrizes contemplam concepções, princípios, pressupostos e procedimentos que orientam as ações coletivas e individuais, nas unidades educativas da rede. A intencionalidade registrada no texto introdutório do documento é:

[...] *estimular a construção de um currículo para o protagonismo, desenvolvimento humano, criticidade, criatividade, carisma, solidariedade e autonomia, no qual entende-se que o conhecimento se desenvolve em redes e é construído por contatos, diálogos, experiências e práticas socioculturais. Além disso, o projeto suscita uma aprendizagem baseada em processos*

*mútiplos de ensino, pois considera a existência de diversidade – biológica, motora, cognitiva, neurológica, cultural, social, etc – na aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental Anos Finais, que têm capacidades e habilidades em estágios diferenciados de desenvolvimento na mesma idade e série, assim como possuem tempos diferentes para aprender e ensinar.* (UMBRASIL, 2022, p. 4)

A escolha do termo “matriz”, de acordo com o documento, expressa o propósito de que as Matrizes Curriculares se constituam como a fonte geradora, interdisciplinar, a partir da qual as áreas de conhecimento atuam como elos de articulação, contextualização e problematização. Segundo o documento, as Matrizes Curriculares emanadas do Projeto Educativo do Brasil REDE EM ESTUDO se constituem em uma malha/teia curricular que “[...] *sugere interconexão entre áreas, conhecimentos, saberes, valores, linguagens, tecnologias, discursos e competências a serem construídos no percurso formativo de cada aprendiz, em cada unidade educativa da rede de escolas do Brasil REDE EM ESTUDO*” (UMBRASIL, 2019, p. 10). No texto das Matrizes, é possível encontrar tanto os registros dos fundamentos do trabalho educativo assumidos pela rede, quanto a previsão de organização do trabalho interdisciplinar, que também subentende uma concepção específica de currículo.

A partir da seleção do conjunto de textos descritos anteriormente, procederemos à análise destes documentos, identificando o ideal educativo assumido pela rede e as implicações deste ideal para as escolhas curriculares, assim como para a abordagem de educação em linguagem desenvolvida pela rede em estudo, na relação com a interdisciplinaridade e tomando o materialismo histórico-dialético como lente para o movimento analítico.

#### **4.1.1 Aproximações e rupturas nos documentos em análise**

Ao proceder à análise do conjunto de textos apresentados anteriormente, é possível reconhecer um movimento bastante particular: há, no PPP escolar e no Projeto Tessituras, o vislumbre de um ideal educativo que parece não se efetivar nas Matrizes. Esse movimento de ruptura e contradição fica evidenciado nas concepções assumidas nos respectivos documentos, que parecem repletas de ambiguidades.

Em relação a essas concepções, é possível perceber a carência de conceitualização de determinados termos, que acaba, em seus desdobramentos, por chancelar um currículo em desacordo com as perspectivas enunciadas anteriormente, de caráter flagrantemente

conservador e adaptativo. Ou seja, nos documentos mais antigos, há um prenúncio de uma ideia de formação humana emancipadora que fica evanescida ou secundarizada nos documentos mais recentes, especialmente naquele que apresenta sua proposta curricular

Diante disso, pareceu-nos necessário realizar dois movimentos de análise: um identificando as noções descritas nos documentos e seus significados mais comuns no panorama educativo atual e, ao mesmo tempo, outro, relacionando-as, como possibilidade, vislumbre, em aproximação ao materialismo histórico-dialético, algo que não necessariamente é/será efetivado.

Em suma, espera-se que a análise<sup>23</sup> dos documentos aqui descritos tenha potencial explicativo em relação ao campo e permita responder à questão de pesquisa. Assim, a apresentação do capítulo analítico se dará a partir das relações entre os elementos centrais da análise e o objeto interdisciplinaridade, à luz das questões de pesquisa, sempre tendo presente a relação dialética entre *humanização*, *interdisciplinaridade* e *educação linguística*, tomadas sob uma fundamentação de base materialista histórico-dialética. As relações, topicalizadas ao longo deste capítulo analítico são as seguintes: Ideal de formação humana e interdisciplinaridade; Currículo e interdisciplinaridade e Perspectiva de educação linguística e interdisciplinaridade.

#### 4.2 IDEAL DE FORMAÇÃO HUMANA E INTERDISCIPLINARIDADE

Ao refletir acerca da relação entre ideal de formação humana e interdisciplinaridade, é necessário, antes de tudo, retomar a própria concepção de formação humana, já que, a depender do momento histórico e dos interesses de classe envolvidos, haverá um projeto educativo diferente. Em outras palavras, em uma estrutura social capitalista, pautada na divisão em classes de interesses antagônicos, a educação escolar terá determinados contornos se for posta a serviço do desenvolvimento do capital, e outros distintos se estiver articulada em defesa da classe trabalhadora.

---

<sup>23</sup> Cabe registrar nossa ciência de que, já neste preâmbulo de apresentação dos documentos que serão tomados em análise, eclodem diversas questões passíveis de discussão em razão, dentre outras questões, das contradições que vão sendo evidenciadas. Contudo, como mencionado, nosso objetivo nesta seção é apresentar o espectro de documentos a serem trabalhados na análise, de modo que afasta-se dos objetivos da seção revelar pela abstração teórica, de imediato, tais questões.

Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* (1844), Karl Marx apresenta sua perspectiva histórico-ontológica de formação humana, analisando-a a partir da relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. De acordo com o autor, o que torna o indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano é sua atividade vital, o trabalho. Por meio do trabalho, concebido como atividade consciente, que se objetiva em produtos cujas funções passam a ser definidas pela prática social, o ser humano incorpora a natureza no campo dos fenômenos sociais, de forma historicamente universalizadora. A partir disso, as necessidades humanas se ampliam para além da busca por sobrevivência, em direção a necessidades puramente sociais.

Em suma, o ser humano forma-se e desenvolve-se como ser genérico pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio do trabalho. Nas palavras de Marx:

Precisamente por isso, só na elaboração do mundo objetivo o homem se prova realmente como *ser genérico*. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Por ela, a natureza aparece como obra *sua* e sua realidade. O objeto do trabalho é, portanto, *a objetivação da vida genérica do homem*, na medida em que ele se duplica não só intelectualmente, como na consciência, mas também operativamente (*werk tätig*), realmente, e contempla-se por isso num mundo criado por ele. (MARX, 2015 [1844], p. 313)

Contudo, as relações de produção que se caracterizam pela divisão social do trabalho resultam em uma conjuntura na qual a objetivação do ser humano e a apropriação dos resultados dessa apropriação ganham contornos que impedem que a totalidade da riqueza, tanto material quanto não material, seja colocada em favor do atendimento às necessidades e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2021). Assim, apesar de o trabalho produzir riqueza objetiva e subjetiva, aqueles que trabalham, na sociedade capitalista, se veem impedidos de acessar o produto do próprio trabalho.

Na contramão dessa realidade, a atividade vital como atividade autorrealizadora, como autoatividade, é a única maneira de o indivíduo se efetivar como um ser conscientemente representativo do desenvolvimento alcançado pelo gênero humano. Nessa perspectiva, a superação do trabalho alienado não ocorre por meio da negação do trabalho ou pela busca de uma suposta essência reprimida no interior do indivíduo, mas sim “[...] pela transformação da atividade em relação consciente com o mundo resultante da objetivação histórica e social do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 30). Consequentemente, ao superar as relações de produção que convertem o trabalho em

atividade alienada, também é superada a relação alienada que obriga o indivíduo a transformar em meio para a sobrevivência a sua vida genérica.

Ou seja, pensar em um ideal de formação humanizadora que se efetive dentro da sociedade capitalista é uma tarefa fadada ao fracasso, já que o aprimoramento das forças produtivas, da riqueza universal e do próprio conhecimento se dá às custas do trabalhador que se aliena. No entanto, de acordo com Marx (2011), esse modo de produção traz consigo as condições reais de sua própria superação. Por essa razão, superando o imediato e o conjuntural, a educação tem resguardada sua relevância, quando concebida como processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade característica do gênero humano.

Analisando a sociedade capitalista à luz do materialismo histórico-dialético, é possível afirmar que ela é, contraditoriamente, geradora de humanização e alienação (DUARTE, 2021). Desse modo, ainda que a educação escolar, como toda prática social presente em uma sociedade cindida em classes, esteja inserida na reprodução da alienação, trata-se de um processo contraditório, cuja relação dialética permite que ela traga consigo tanto as forças que mantém a alienação quanto aquelas capazes de gerar sua superação.

Diante disso, no plano educativo, é necessário que se instaure um processo de formação humana contra-hegemônico, capaz de promover, nas novas gerações, um novo tipo de relação com o mundo natural e social, que não mais se prenda ao imediatismo ou ao pragmatismo da cotidianidade. Isso porque a superação revolucionária da sociedade capitalista se configura como um processo de incorporação e de superação das forças essenciais humanas desenvolvidas nessa sociedade, o que inclui, necessariamente, a apropriação da ciência, da arte e da filosofia (DUARTE, 2021).

A educação escolar só revela aproximação à perspectiva ontológica quando tem no horizonte de seu ideal formativo o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Ao assumir que sua especificidade no interior da prática social é a socialização do saber historicamente acumulado, a educação escolar se situa em um conflito insuperável com a lógica privatizante do sistema capitalista, que “[...] passa a buscar justificativas que legitimem a desigualdade de acesso ao conhecimento elaborado: liberdade de mercado, democracia, respeito às diferenças culturais, pedagogias adequadas aos novos tempos etc.” (DUARTE, 2021, p. 44).

Almejando uma sociedade outra, na qual seja possível uma formação humana omnilateral, a pedagogia histórico-crítica se apresenta como possibilidade de ação dentro

das contradições da sociedade burguesa, já que defende a educação como processo pelo qual se produz “[...] direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13) e analisa o trabalho educativo à luz de uma compreensão da relação dialética entre a construção histórica da cultura e a formação dos indivíduos, bem como considera as possibilidades dos caminhos pedagógicos não de forma idealista, mas em confronto com as experiências históricas. Ela toma como grande propósito a universalização do desenvolvimento livre e universal de todas as pessoas, que surge como possibilidade na sociedade burguesa, mas só alcançará sua universalização por meio da construção de uma nova sociedade, na qual as necessidades e faculdades de todos os indivíduos alcançarão desenvolvimento pleno.

Diante disso, ao analisar o campo, é necessário identificar elementos que convergem para a universalização do desenvolvimento humano que, evidentemente, não se dá de modo fragmentado, unilateral, ou seja, pressupõe a interdisciplinaridade intrínseca à própria práxis. Nessa direção, o documento intitulado *Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e avaliação* pondera que “*Em muitos sentidos, nossos pressupostos teóricos são as nossas maiores limitações.*” (PMBCS, 2021[2009], p. 115). Esse entendimento se justifica porque, de fato, quando as soluções educativas se amparam apenas em mudanças de ordem metodológica e não recaem sobre os fundamentos teórico-filosóficos que sustentam o trabalho educativo, a tendência é que se constituam como propostas falhas e fugazes, com pouco potencial de transformação. Daí a importância da clareza quanto ao ideal formativo que fundamenta o trabalho educativo, já que “*A concepção de aprendizagem determina todas as outras escolhas que se faz e como se faz.*” (PMBCS, 2021[2009], p. 147).

De acordo com o documento citado, o ideal formativo da rede pode ser identificado nos planos de ensino, cuja opção por determinada forma de escrita materializa o modo pelo qual a instituição concebe educação, currículo, ensino e aprendizagem e professor e estudante de um modo particular. Conforme o documento (2021[2009], p. 39), “*O plano de ensino produz pessoas, tipos e modos de ser sujeito, estudante e professor. Produz posições sociais e culturais – posições de sujeito – assumidas por professores e estudantes, que são designados a ocupá-las.*”. Essa repetição da palavra “produz” pode ser interpretada como uma marcação discursiva da linguagem produzindo os sujeitos. Consequentemente, os elementos do planejamento seriam capazes de tornar visível um ideal formativo específico. Assim:

*As características do estudante REDE EM ESTUDO (ser solidário, comunicador e pesquisador), bem como os princípios pedagógicos REDE EM ESTUDO, considerados na elaboração de objetivos e na escolha dos conteúdos ensináveis, têm a finalidade de forjar uma certa subjetivação, de produzir certos sujeitos particulares. (PMBCS, 2021[2009], p. 40)*

Aqui, percebe-se um indício do ideal de formação humana assumido pela rede, que, como apontado, projeta um sujeito cujas principais características estejam relacionadas à solidariedade, à comunicação e à pesquisa. Mais adiante, essas características são apresentadas, no Projeto Tessituras e no PPP escolar, integradas aos chamados perfis das singularidades humanas, quando serão discutidas e relacionadas ao ideal formativo em tela.

Por conseguinte, o *Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e avaliação* considera que o planejamento de ensino é muito mais do que um mero organizador do trabalho educativo, já que ele se configuraria como uma prática baseada em uma teoria e, por essa razão, não poderia ter seu significado restrito à sua dimensão exclusivamente pragmática, pois isso implicaria negligenciar todo um processo de elaboração de formulações e entendimentos em torno do que seja ensinar e aprender. Ainda segundo o documento (2021[2009], p. 38), “[...] a ação de planejar assume a todo instante uma dimensão reflexiva, metacognitiva, cultural e política”. Há, nesse documento, uma tentativa de marcar uma intencionalidade específica dos planos de ensino, que supere a mera exigência burocrática.

*Há quem acredite que os planos de ensino são necessários somente para fins burocráticos. Eles servem também para esse fim. As supervisões de ensino dos órgãos públicos que acompanham nossas escolas observam esses documentos nas visitas que realizam, assim como fazem com os diários de classe. Contudo, é insuficiente pensar o plano de ensino por essa perspectiva. Nas escolas da PMBCS, damos atenção às exigências burocráticas, mas o plano de ensino serve a outros interesses, como: atender nosso modo de trabalho, materializar nossas concepções de ensino e aprendizagem, inscrever-se no movimento contínuo de formação e qualificação profissional, constituir instrumento de reflexão sobre a prática, apontar (associação à avaliação) o modo como professores e estudantes percorrem o currículo escolar, problematizam e qualificam o processo de aprendizagem e avaliação. (PMBCS, 2021[2009], p. 40)*

Analisando essa descrição, é possível relacioná-la à definição de objeto da educação, elaborada por Saviani (1984, p. 2) ao registrar a dupla dimensão do trabalho educativo: “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. Nos planos de ensino, eclodem ambas as dimensões, ou seja, tanto a

eleição dos elementos teórico-conceituais quanto a definição das formas mais elaboradas de ensinar. Contudo, a segunda dimensão acaba por se destacar, já que não pode ser visibilizada tão claramente nos currículos, nos quais os elementos e os debates em torno de sua eleição pelo coletivo são mais nítidos.

O documento recorre à importância do percurso histórico para o entendimento daquilo que se torna objeto do trabalho educativo, a depender das necessidades apresentadas socialmente. Assim,

*Para as sociedades antigas, aprender tinha o significado de memorizar, pois as limitações tecnológicas daquela época dificultavam a conservação e a circulação daqueles saberes. [...] Em nossos dias, e isso ocorre há algum tempo, aprender ganhou novos significados e contornos. Os aparatos culturais, pelos quais fazemos circular as ideias e conhecimentos, e o significado de conhecer dispensam a memorização entendida como cópia literal do objeto, dando-lhe outra utilidade. (PMBCS, 2021[2009], p. 114)*

Aqui, ainda que não fique claro o que o documento entende por sociedades antigas, ao proceder à comparação entre tempos antigos, quando a educação se pautava na memorização, e os tempos recentes, cujos aparatos culturais dispensam a cópia literal do objeto, há mais algumas reflexões importantes a fazer. A primeira delas seria questionar o que significaria agir em face dessas mudanças do decurso histórico. Essa pergunta é válida primeiro para que se avalie de que modo o presente, com suas inovações tecnológicas, é concebido: como decorrência de um processo constituído historicamente ou como resultado de um desenvolvimento natural e espontâneo? Como consequência desse questionamento, é impossível desconsiderar as contradições intrínsecas ao sistema capitalista, responsável por fazer com que as desigualdades socioeconômicas acabem por refletir na desigualdade de acesso ao conhecimento elaborado - e que há um projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital contemporâneo justificado pela necessidade de mudança da mentalidade individual, com impactos nos modos de educar.

O próprio documento, na sequência dessa reflexão, reitera que o modo pelo qual se atribui significado ao mundo influenciaria os modos de ensinar. Diante disso, seria importante, conforme as orientações do documento acerca de planejamento, ressignificar a aula como um momento privilegiado do acesso dos sujeitos à cultura. Resta questionar qual a concepção de cultura assumida nesse ideal formativo: uma concepção na qual existam ideias de saber universal, de superioridade da razão científica ou uma concepção de saber cultural próprio do meio de origem do aluno? A resposta a esse questionamento tem implicações diretas na elaboração curricular e nos modos de organizar as ações de

ensino, inclusive no que se refere à relação com a interdisciplinaridade. Saviani explica historicamente esse movimento:

Se a cultura foi impulsionada e teve um grande avanço nas origens da época moderna, no início da sociedade moderna, da sociedade capitalista, isto devia-se ao fato de ter a burguesia se constituído como uma classe revolucionária e, nesse sentido, portadora de uma nova fase da humanidade que envolvia também um avanço cultural. Mas à medida que vai se consolidando no poder ela se esteriliza do ponto de vista cultural. *Surge um período em que a cultura se padroniza, perde a sua criatividade, perde também seu vigor, a sua sistematicidade e se torna fragmentada. É uma das características da chamada pós-modernidade esta fragmentação, esta superficialidade.* (SAVIANI, 1991, p. 23, grifos nossos)

Ou seja, conceber a interdisciplinaridade na relação com a fragmentação da cultura passa, necessariamente, por entender sua relação com o modo de organização social. Consequentemente, a fragmentação do conhecimento não será solucionada com estratégias metodológicas superficiais, porque, na realidade, é um desdobramento da fragmentação da realidade social contemporânea. É o que alerta Saviani, ao analisar o sistema nacional de educação e a necessidade tanto de qualificar o trabalho quanto de promover o pleno desenvolvimento humano, bem como o preparo para o exercício da cidadania:

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro na formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artístico-literária. (SAVIANI, 2020, p. 30)

Do mesmo modo, quando o *Projeto Tessituras* recebe como subtítulo “[...] a escola que queremos”, é possível identificar uma inclinação para o futuro, um vislumbre de um ideal formativo, materializado nas diretrizes registradas no documento, ou, minimamente, a compreensão quanto à necessidade de se projetá-lo coletivamente. Esse projeto coletivo de formação não se apresenta de maneira clara, como uma necessidade, em todas as pedagogias. Algumas perspectivas pedagógicas concebem as pessoas e os grupos sociais de modo tão heterogêneo que acabam por rejeitar qualquer tipo de totalidade e, consequentemente, não são capazes de conceber o indivíduo como “síntese de inúmeras relações sociais” (DUARTE, 1993).

Já no texto de apresentação, assinado pela Diretora Executiva de Ação Social do Grupo, há uma indicação a respeito do perfil de saída dos estudantes que, de acordo com

o texto, deve evidenciar-se na “[...] *ampliação do repertório acadêmico e cultural, com o estabelecimento de novas relações com o mundo que os cerca e, principalmente, com a ruptura de um ‘destino’ pré-concebido*”. Esse destino dito como pré-concebido, certamente está relacionado ao público-alvo das escolas sociais, filhos da classe trabalhadora cuja condição socioeconômica costuma resultar em situações de violação de direitos básicos desde a mais tenra idade e culminar em uma vida laboral marcada pela exacerbação da exploração.

Há, aqui, um ponto de reflexão importante, relacionado aos objetivos das chamadas escolas sociais, que não podem ser tomadas de maneira desarticulada tanto do princípio evangelizador, de acolhimento dos mais pobres, característico de instituições religiosas como a do campo em análise, quanto, e mais importante, da sua inserção inevitável no modo de organização social vigente, marcado pela desigualdade característica da divisão social do trabalho, que culmina em uma realidade contraditória sobre a qual a escola se assenta e precisa tomar posição.

Considerando sua função e representatividade, a escola socializa um conhecimento que, ao mesmo tempo que é necessário para a manutenção da sociedade cada vez mais avançada em termos tecnológicos, pode tornar-se instrumento de luta em favor de uma transformação radical das relações sociais de produção. Porém, a natureza desses conhecimentos é diferente. Enquanto a manutenção da sociedade exige conhecimentos elementares que produzam atitudes imediatas no cotidiano dos indivíduos, a transformação social exige conhecimentos mais elaborados, que superem a ordem do pragmático e imediatamente aplicável e permitam a compreensão da realidade na sua totalidade.

No referido excerto, é possível identificar uma tentativa de articulação entre a ampliação do repertório acadêmico e cultural, que se dá por meio de relações distintas com o mundo, e a possibilidade de uma vida diferente da que os estudantes teriam caso não houvesse a incidência da escola. Esse peso dado ao conhecimento é importante, sob pena de se entrar em uma educação tida como paternalista ou assistencialista. Nesse caso, é pertinente recuperar a reflexão de Saviani (1983) acerca da *educação compensatória* que, de acordo com o autor, não consiste em uma teoria educacional, mas é resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas, atribuindo o fracasso escolar a fatores externos à escola e sugerindo a necessidade de agir diretamente sobre esses fatores, suplantando-os. De acordo com Saviani, a função básica da escola se mantém sendo interpretada em termos de

equalização social, porém para que ela cumpra essa função equalizadora torna-se necessário compensar deficiências cuja persistência tem potencial de neutralização da eficiência da ação pedagógica.

Desse modo, a educação compensatória, subordinando os problemas da educação a fatores externos e deficiências prévias, compreende um conjunto de programas que têm por objetivo compensar diversas deficiências, como de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Ou seja, esses programas abarcam responsabilidades sobre problemas que não são necessariamente educacionais. Saviani (1983) explicita esse entendimento e sua respectiva consequência:

Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica não se trata de reconhecer seus limites mas de alargá-los: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. (SAVIANI, 1983, p. 44)

Nesse sentido, torna-se muito importante a ênfase que o documento dá à qualidade educacional, numa tentativa de desvencilhar-se de práticas antigas características das unidades sociais da rede em estudo, que costumavam dar destaque às carências características da situação de marginalidade das crianças das camadas populares, em busca de compensá-las sob diferentes modalidades: compensação alimentar, compensação sanitária, compensação afetiva, compensação familiar etc. Em relação a essas iniciativas, Saviani reconhece a importância delas, mas reitera que concebê-las como programas educativos “[...] implica um afastamento ainda maior, em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo” (SAVIANI, 1983, p. 44), que é a socialização do saber historicamente acumulado.

Evidentemente, é necessário reconhecer que, dada a cisão social em classes, as condições objetivas reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização. Porém, essa desigualdade só será sanada em definitivo com a superação do modo de produção social vigente, que prevê a posse privada dos produtos do trabalho humano, entre eles o trabalho intelectual. Consequentemente, a educação escolar só tem potencial de se opor à desigualdade quando, no âmbito dos conhecimentos, oportuniza o enriquecimento do universo de significações dos estudantes, elevando-os para além das significações mais imediatas e aparentes, permitindo, com isso a apropriação de conhecimentos elaborados imprescindíveis tanto à compreensão da realidade quanto a sua transformação.

Como tentativa de explicitar o ideal formativo envolvido em sua proposta educativa, o documento *Tessituras* apresenta uma espécie de mapa conceitual que sintetiza o referido perfil de saída dos estudantes, bem como os eixos norteadores do currículo, que serão objeto de análise na seção seguinte.

### PERFIL DE SAÍDA E EIXOS ARTICULADORES



Fonte: Projeto Tessituras: a escola que queremos (2018)

Analisando esse perfil de saída, é possível identificar uma tentativa de enquadramento intitulada “Perfis das singularidades humanas”, que aponta para as expectativas de formação dos sujeitos para os quais o trabalho educativo desenvolvido na rede se destina: sujeitos do conhecimento e da cultura; solidários e conscientes; protagonistas dos seus projetos de vida; críticos e reflexivos; criativos e resolvedores de problemas. Aqui, é interessante destacar que a realização da transformação almejada no ideal formativo da instituição apresenta-se de modo totalmente centrado no sujeito, cujas competências individuais seriam as grandes responsáveis, à semelhança do que se impõe na lógica da parceria, quando se analisa o trabalho do professor.

Ao mesmo tempo em que esses perfis permitem visualizar a aproximação a um ideal formativo específico, que pressupõe uma relação forte do indivíduo com a vida social, pautada em uma compreensão crítica e reflexiva da sociedade, a partir da mediação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, há também margem para

que se delineie um projeto de formação humana conservador, materializado em mantras do escolanovismo, característicos do lema “aprender a aprender”<sup>24</sup>.

Diante disso, como mencionado, operamos um duplo movimento em nossa análise. Vamos identificar aproximações das noções apontadas nos documentos ao ideário escolanovista, materializado na ideia de “aprender a aprender” e, ao mesmo tempo, submetê-las a uma perspectiva ontológica que reconhece o trabalho como nascedouro do homem, como base de suas necessidades, possibilidades e limites, e, conseqüentemente, compreende o psiquismo humano como legado social.

A primeira dessas noções em análise se refere à projeção de formação de sujeitos do conhecimento e da cultura, que não é definida de forma direta, todavia opera como se houvesse apenas um entendimento possível e, com isso, no caso da noção de sujeito do conhecimento, pode remeter, fatalmente, à epistemologia genética piagetiana, que concebe o conhecimento como resultado da interação do sujeito com o objeto, sendo que essa interação depende de fatores internos que são modificados a cada etapa de desenvolvimento das estruturas mentais, a partir das quais ocorre o desenvolvimento psíquico.

Nesse sentido, para Piaget, a inteligência é adaptação e o seu desenvolvimento está voltado para o equilíbrio, de modo que as ações humanas têm como objetivo central a adaptação ao meio. Sob essa concepção naturalizante, o ser humano é compreendido como um ser biológico cercado pelo meio social que está correlacionado ao meio ambiente, o que faz com que a condição humana seja compreendida como uma espécie de prolongamento natural do processo de adaptação que é comum a todo organismo vivo.

Considerando o conhecimento como um processo causal em que os indivíduos se adequam ao meio, este deixa de ser concebido como resultado de um empenho por representar corretamente a realidade e transformá-la, já que uma ideia só será verdadeira se for construída pelo indivíduo e não recebida de outrem. Por conseguinte, o critério para a verdade está no interior do indivíduo, já que, para Piaget, a construção do conhecimento é um processo interno e solitário.

---

<sup>24</sup> Duarte (2001) reúne pedagogias construtivistas, pedagogia de projetos e a pedagogia das competências sob a denominação de “pedagogias do aprender a aprender”, por compartilharem a contraposição entre ensino e aprendizagem e representarem concepções negativas sobre o ato de ensinar, já que concebem o papel da escola como o de assegurar condições para que o aluno aprenda de maneira autônoma e a transmissão de conhecimentos como iniciativa contrária à aprendizagem. Diante desse acento às ações espontâneas, o conhecimento passa a limitar-se ao ambiente e ao tempo em que o indivíduo se encontra e tem sua utilidade e eficácia circunscritas a um espaço temporal determinado, fazendo com que a visão de totalidade da ciência seja substituída pelos acasos da cotidianidade.

As implicações desse ideário para o processo educativo se materializam em uma proposta de ensino que apela à interdisciplinaridade de maneira articulada às necessidades do cotidiano, o que pressupõe a organização de um ambiente de aprendizagem que estimule o espírito de liberdade nos estudantes, de modo que eles possam reconstruir suas verdades (PIAGET, 1973), em um movimento de autoeducação.

Como consequência da recusa construtivista a afirmar algo a respeito da realidade, já que a verdade seria resultante de uma condição puramente subjetiva, figura a aceitação da realidade fetichizada da sociedade capitalista como única alternativa para o indivíduo. Nessa direção, é possível afirmar que a perspectiva piagetiana de desenvolvimento humano expressa uma concepção alienante do conhecimento que restringe as relações a um cotidiano alienado e promove a construção de um saber descompromissado com a emancipação humana.

Como herdeira de Kant e Descartes, a concepção piagetiana de conhecimento, resultante das atividades ou das experiências de um sujeito individual que constrói interna ou privadamente seus conceitos e suas representações sobre a realidade em interação com o meio, restringe o conceito de conhecimento ao âmbito mental e de adequação das representações interiores do indivíduo às suas experiências. Diante dessa compreensão, o problema do conhecimento objetivo passa a estar subordinado à confiabilidade das representações mentais de um indivíduo, e não à criação e ao uso coletivos público e coletivo dos conceitos e procedimentos que o caracterizam como um empreendimento coletivo, social e histórico.

Já em relação à cultura, sua menção pode ser concebida tanto como uma tentativa de conciliação com as posições de Vigotski, cuja obra contrapõe-se à de Piaget, que é criticado pela sua falta de atenção à influência social e à cultura, quanto de inclusão de uma perspectiva de deslocamento da educação para uma visão de articulação dos subsistemas culturais em detrimento de um ensino voltado à transmissão de conhecimentos.

Em contrapartida, ao propor a formação de sujeitos do conhecimento e da cultura, se tomássemos como fundamento o materialismo histórico-dialético, apontaríamos, necessariamente, para um trabalho voltado à totalidade, o que implica uma concepção de totalidade superadora do fenômeno ou da lógica da parte pelo todo que só pode ser atingida por meio de um pensamento dialético, cuja crítica se propõe a compreender a “coisa em si”, com vistas à apreensão da realidade. Nas palavras de Kosik:

Cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado, ou como uma conexão imaginária, obscuramente intuída. Como o homem percebe os objetos isolados? Ele os percebe *sempre* no horizonte de um determinado *todo*, na maioria das vezes não expresso e não percebido individualmente. Cada objeto percebido, observado ou elaborado pelo homem, é parte de um todo, e precisamente este todo não percebido explicitamente é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado. (KOSIK, 1976, p. 31)

Ainda conforme Kosik (1976, p. 20), “A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a *práxis* utilitária cotidiana dos homens e a *práxis* revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta ‘a coisa em si’”. Ou seja, o caminho do pensamento é representado pela ascensão do abstrato que atua nos conceitos, no elemento da abstração. Nesse sentido, a ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem de um plano para outro, mas é um movimento no pensamento e do pensamento. Esse movimento que permite a progressão do pensamento do abstrato ao concreto, por sua vez, não se dá no âmbito da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível (KOSIK, 1976).

Por essa razão, a posição da totalidade, concebida como a compreensão da realidade nas suas íntimas determinações, superando a visão da superfície e a casualidade dos fenômenos e atingindo suas conexões mais internas, coloca-se em contraposição ao empirismo, que “[...] considera as manifestações fenomênicas e casuais, não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade” (KOSIK, 1976, p 41).

O próprio Kosik alerta para uma possível compreensão reduzida do conceito de totalidade, restrita a uma exigência metodológica e a uma regra metodológica na investigação da realidade, que pode resultar “[...] em duas banalidades: que tudo está em conexão com tudo, e que o todo é mais que as partes” (KOSIK, 1976, p. 42). Essa é uma problemática recorrente quando se analisa o cenário pedagógico atual, que costuma atribuir a solução de problemas de diversas ordens, a exemplo da fragmentação do conhecimento e do isolamento das disciplinas, a iniciativas da ordem do fazer carentes de reflexões mais profundas. Analisando a relação entre a totalidade e a compreensão da realidade, Kosik pondera que:

Na realidade, totalidade não significa *todos os fatos*. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis,

indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. O concreto, a totalidade, não são, por conseguinte, todos os fatos, o conjunto dos fatos, o agrupamento de todos os aspectos, coisas e relações, visto que a tal agrupamento falta ainda o essencial: a totalidade e a concreticidade. Sem a compreensão de que a realidade é totalidade concreta- que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos – o conhecimento da realidade concreta não passa de mística, ou coisa incognoscível em si. (KOSIK, 1976, p. 43-44)

Essa formação de sujeitos do conhecimento e da cultura exigiria, necessariamente, um trabalho educativo voltado à totalidade concreta que preveja um movimento do pensamento aos moldes do que propôs Kosik:

A totalidade concreta como concepção dialético-materialista do *conhecimento* do real [...] significa, portanto, um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sua autêntica objetividade; em segundo lugar, conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; e enfim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ela ocupa no seio do corpo social. Se o conhecimento não determinou a destruição da pseudoconcreticidade, se não descobriu, por baixo da aparente objetividade do fenômeno, sua autêntica objetividade histórica, assim confundindo a pseudoconcreticidade com a concreticidade, ele se torna prisioneiro da intuição fetichista, cujo produto é a má totalidade. (KOSIK, 1976, p. 61)

Esse trabalho educativo almejado requer um tratamento, metodologicamente, interdisciplinar, já que pressupõe o pensamento em conceitos, sem o qual, conforme a psicologia histórico-cultural, é impossível o desenvolvimento da consciência humana em suas máximas possibilidades. Assim, a educação escolar, com o intuito de proporcionar atividades que levem o aluno a captar o real para além de suas aparências fenomênicas, depende dos conceitos científicos para operar a mediação do pensamento abstrato. Esse tipo específico de pensamento é o único que permite uma atividade teórica, voltada ao questionamento da realidade, e a elaboração de projetos na direção da conscientização de algo que ainda não existe. Nesse caso, a consciência ganha um caráter não mais cognitivista, mas fundamentalmente social.

Aproximamos, aqui, o entendimento de sujeitos do conhecimento e da cultura ao desenvolvimento do psiquismo humano a partir da formação de comportamentos culturalmente instituídos, ou seja, à formação de funções psíquicas superiores, que pressupõe um ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, isto é, dos conhecimentos não cotidianos. Os conteúdos escolares são o substrato do desenvolvimento das funções psicológicas e permitem que o legado pela natureza na forma de funções psíquicas elementares ganha novas propriedades, instituindo-se como

funções psíquicas superiores, culturalmente formadas. Diante disso, é importante reconhecer que nem todo conteúdo é desenvolvvente o suficiente para tornar-se conteúdo curricular (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

Como aponta Martins (2013, p. 276) “[...] não é ao nível dos pseudoconceitos, dos quais resultam pseudoconhecimentos, que os seres humanos conquistam a *inteligibilidade do real*, isto é, representam na forma de imagem subjetiva a realidade objetiva com a máxima fidedignidade”. Para que isso aconteça, são requeridos conceitos tidos como mediações culturais do desenvolvimento psíquico, que operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos destinados tanto à orientação da conduta quanto ao enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade (MARTINS, 2013). Cabe destacar que “[...] tanto a ideia de representação verdadeira do real como a de uma teoria que racionalmente articule conceitos numa totalidade são ideais estranhas ao universo pós-moderno.” (DUARTE, 2011, p. 118).

Em seguida, pensando na menção ao perfil de sujeitos solidários e conscientes, podem ser evocados diversos sentidos para o conceito de solidariedade. O mais comum converge com a ideia de simpatia ou compaixão pelos necessitados ou injustiçados que impele o sujeito a prestar-lhes ajuda moral ou material. Essa perspectiva parece profundamente vinculada à própria ideia de religiosidade e, se tomada como uma espécie de solidariedade afetiva, é limitada, nesse caso, por depender de sentimentos, em vez de compromisso e responsabilidade. Na solidariedade afetiva, a motivação para agir é reduzida para o ato de se importar simplesmente porque se importar é bom ou como uma ferramenta para o desenvolvimento de uma relação (DEAN, 1995). Além disso, manter a atenção na ideia de solidariedade pode significar negligenciar discussões mais voltadas à garantia de direitos.

Na contramão desse entendimento, é necessário ponderar que a formação de sujeitos solidários e conscientes só é possível quando se compreende a necessidade de um projeto coletivo de sociedade e se reconhece que o modo de organização social atual não é algo dado naturalmente, como opção mais viável, a única que funciona, mas é determinado historicamente e, em razão disso, passível de mudança. Ou seja, superada a naturalização do social, são formados sujeitos solidários e conscientes da necessidade de transformação social que só se dará por meio de um projeto coletivo. Esse projeto coletivo, por sua vez, carece da compreensão profunda da realidade natural e social, que só é possível por meio da apreensão do conhecimento historicamente acumulado por parte

da classe trabalhadora. Eis aí a relevância da clareza do papel formativo desempenhado pela educação escolar.

Se o horizonte desse projeto educativo é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, é importante que procedimentos pedagógicos cultivem valores que promovam essa solidariedade, aquilando, ao máximo, toda forma de trabalho coletivo e colaborativo. Para Pistrak (2009), é o trabalho coletivo que revela a essência da escola socialista, tornando-se uma categoria central da sua proposta de pedagogia. De acordo com o autor, o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho. Nesse sentido, o coletivo é entendido, por ele, não como a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas. Pistrak admoesta, de forma reiterada, o “egocentrismo” promovido pelas teorias pedagógicas liberais, segundo as quais cada aluno responde por si.

Em relação à formação de sujeitos conscientes, caso não haja uma menção a que tipo de consciência se pretende desenvolver, à consciência de classe, por exemplo, pode-se tomar consciência, inclusive, em uma perspectiva construtivista segundo a qual as relações entre o sujeito e o seu meio se impõem de tal modo que a consciência não começaria pelo conhecimento dos objetos, tampouco pela atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado. Desse estado, derivariam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito e outro de acomodação às próprias coisas (PIAGET, 1986).

Quando aborda os pressupostos teórico-metodológicos e práticos para a construção de um currículo humanizado, as Matrizes apresentam uma definição aproximada de consciência, ao considerarem que: “[...] *é pela internalização das atividades social e historicamente produzidas pelo homem que o indivíduo desenvolve sua consciência. Ou seja, a partir das suas aprendizagens e das relações que estabelece com o coletivo.*” (UMBRASIL, 2022, p. 12)

Já quando se relaciona a formação de sujeitos conscientes ao entendimento da consciência como categoria central para o estudo do psiquismo, passamos a defini-la como forma especificamente humana do reflexo da realidade (LEONTIEV, 1978), que dá à realidade uma forma de existência representada pela imagem psíquica e, com isso, inaugura a transformação do ser orgânico em ser social. A consciência, como conhecimento, traz consigo a possibilidade de uma intervenção mais qualificada do humano sobre diferentes esferas de sua própria existência de modo que, quanto mais

avançado o grau de consciência, maior a capacidade de intervir sobre o mundo e sobre sua própria vida (DELARI JUNIOR, 2013).

Em relação ao perfil de sujeitos criativos, a criatividade tem sido apontada não apenas como uma competência desejável, mas considerada fundamental para lidar com os desafios enfrentados no século XXI. Nesse caso, o desenvolvimento de habilidades criativas é tomado como sinônimo de elaboração de estratégias inovadoras que produzam respostas originais e adequadas para atuar face a um cenário de incertezas e transformações constantes.

O apelo à criatividade no contexto educativo tem se justificado pela tentativa de preparar o estudante para lidar com situações muitas vezes ainda desconhecidas. Nesse sentido, ele deve ser preparado para estabelecer metas, trabalhar em parceria, encontrar oportunidades pouco exploradas e identificar múltiplas soluções para grandes problemas (OCDE, 2018), o que implica criar condições que proporcionem o desenvolvimento da curiosidade, da resiliência e da flexibilidade, habilidades comumente associadas à criatividade.

Essa aparente necessidade traz consigo o entendimento de que a escola precisaria se desvencilhar de um trabalho educativo baseado na transmissão de conteúdos, na repetição e na busca pela verdade. O ensino de conteúdos, capaz de oferecer a “resposta certa”, é visto, portanto, como um entrave ao desenvolvimento da criatividade, e deveria ser substituído por um ato questionador, isto é, pela capacidade de fazer perguntas que resultaria em novas possibilidades de abordagem de determinado problema. (ALENCAR; FLEITH, 2009). Se tomado esse entendimento de criatividade, corre-se o risco de comprometer as possibilidades de universalização dos conhecimentos, na tentativa de responder a uma exigência instrumental, funcional, imediata e adaptativa. Cabe questionar, nesse caso:

Em que medida os critérios pensados para estabelecer os conteúdos e metodologias levam em consideração aspectos da cultura universal indispensáveis para a formação do cidadão, e que não são imediatamente traduzíveis em uma pedagogia que tem como paradigma o saber fazer, o saber usar, o saber se comunicar? (MIRANDA, 1997, p. 45)

Nesse caso, o perfil de sujeitos criativos se justificaria se reconhecermos que as novas necessidades criadas pelo processo de trabalho transformaram o psiquismo humano e permitiram o processo criativo, de visualizar um objeto na ausência dele para posteriormente criá-lo, isto é, a intencionalidade, prévia ideação do produto do trabalho. Partindo dessa perspectiva, a formação de sujeitos criativos culmina na busca por

transformações radicais na realidade social, ao contrário das pedagogias do “aprender a aprender”, segundo as quais a criatividade é concebida como a “[...] capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” (DUARTE, 2011, p. 49).

Em relação à formação de sujeitos resolvedores de problemas, é impossível, na contemporaneidade, não associar esse perfil ao processo de ensino e aprendizagem baseado no pragmatismo, que considera que o mais importante seja aprender os procedimentos para se chegar a determinadas conclusões; ou seja, o que importa é apreender o procedimento científico para a resolução de problemas ou, em suma, “aprender a aprender”. Esse entendimento dialoga sobremaneira com a noção de competências, que acaba por reduzir o conhecimento à aplicabilidade prática, resultando em uma formação frágil em razão da perda de centralidade do conhecimento. Isso ocorre porque os conteúdos e as disciplinas acabam escanteados em relação às situações concretas, como aponta Ramos

Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 150)

Essa primazia da instrumentalização e da experiência em detrimento dos conteúdos, gerada pela utilização de mecanismos que levam a uma interpretação unilateral do mundo, resulta na formação não de sujeitos resolvedores de problemas, necessariamente, mas de sujeitos adaptados às instabilidades da vida e à estrutura ocupacional.

Na contramão desse entendimento, reafirmando o necessário compromisso da escola com o desenvolvimento humano e retomando educação e trabalho não na articulação com os interesses restritivos do desenvolvimento econômico, mas concebendo o trabalho como formação ontológica, forma-se sujeitos resolvedores de problemas a partir do entendimento de que a satisfação das primeiras necessidades gera novas necessidades, sanadas por meio da transformação da natureza, bem como da sociedade. Afinal, ao agir sobre a natureza o homem opera transformações que criam condições para a própria transformação, inclusive suas propriedades psíquicas. Por isso, ao compreender a realidade para além do que se pode ver e ouvir, surge a necessidade de transformá-la, resolver o problema da exploração, por exemplo.

Nesse sentido, é necessário ponderar que, no que concerne ao trabalho educativo, essas necessidades não podem ser entendidas apenas como aquelas ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana, já que isso poderia empobrecer o acesso dos alunos às riquezas culturais, sob o pretexto de que elas não atenderiam às necessidades presentes na vida deles. Do mesmo modo, não se pode perder de vista o imperativo de que essa criatividade almejada esteja comprometida com a perspectiva de mudança na forma de organização social. Do contrário, estaríamos formando os sujeitos apenas para um “conformismo ativo e participativo”, a partir do qual os sujeitos “[...] devem se conformar com a sociedade comandada pelo capital, porém participando de maneira ativa e criativa no esforço pela perpetuação dessa sociedade”. (DUARTE, 2021, p. 98)

Em relação a isso, é interessante retomar o conceito de ato criador ou atividade criadora, evocado pela teoria histórico-cultural, definido como a criação de algum objeto do mundo externo, assim como a construção da mente ou do sentimento. Nessa direção, reconhecendo que criação não se refere apenas a objetos externos, concebe-se os processos educativos, na condição de ato de elaboração de novos conhecimentos, novas formas de comportamento, novas formas de percepção de si e do mundo, baseadas na experiência anterior, como processos de criação interna e objeto de esforço da própria pessoa que se desenvolve (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski (2009), a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior do indivíduo, considerando que essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Conseqüentemente, quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Em razão disso, para que se criem as bases para a atividade de criação, é necessário ampliar a experiência do indivíduo (VIGOTSKI, 2009). Assim, para a perspectiva histórico-cultural, o processo de criação está marcado pelo momento coletivo, das heranças culturais, acúmulos de saberes, conhecimentos e formas de vida, que alicerçam o momento individual, concebido como a expressão singular de cada pessoa a partir da cultura que a constitui.

Além disso, a resolução de problemas precisa ser analisada de modo articulado ao desenvolvimento do pensamento, já que todo pensamento tem origem na busca de solução para as demandas advindas da atividade. Assim “O homem começa a pensar em unidade com a situação-problema com a qual se depara e de cuja solução depende o próprio curso de suas ações, e essa situação, em unidade com as ações em curso, circunscreve a natureza da atividade mental” (MARTINS, 2013, p. 193).

Nesse sentido, sujeitos conscientes, criativos e resolvedores de problemas, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, não são aqueles formados apenas em função da capacidade de lidar com demandas advindas da vida cotidiana. Ao contrário, esses adjetivos precisam estar vinculados ao desenvolvimento do pensamento como um sistema de operações intelectuais cujo princípio é a situação-problema representada por determinada tarefa e uma finalidade, qual seja, a consecução a contento da necessidade condicionada pela solução da situação em questão (MARTINS, 2013). Martins explica:

Entre princípio e fim se impõe um decurso de operações mentais articuladas que buscam tanto a identificação das conexões internas postas na situação quanto a descoberta de sua solução. A tarefa condiciona as ações, destacando-se dentre elas as operações mais decisivas na condução da solução almejada. Todavia, esse processo não se leva a cabo na ausência de mecanismo de controle do comportamento mental, graças aos quais se possa estabelecer uma relação lógica entre os efeitos das ações e a intenção inicial, isto é, que permita a verificação de convergências ou divergências entre ações, seus resultados e objetivos da tarefa. (MARTINS, 2013, p. 194)

Nesse caso, formar sujeitos resolvedores de problemas vai além das descobertas sensoriais de relações gerais advindas de determinada situação prática, mas está ligado à proposição de atividades cujo desafio cognitivo impulse o processo de raciocínio que pressupõe a identificação de interações complexas entre objetos e fenômenos, suas propriedades essenciais, relações de reciprocidade, causa e efeito, enfim, todos os aspectos requeridos à solução efetiva de determinado problema (MARTINS, 2013).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, as funções psíquicas só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento, por meio de atividades que a determinem, de modo que não existe função alheia ao ato de funcionar e ao próprio modo de funcionamento. Assim, como condição para o desenvolvimento psíquico está a complexidade das ações humana e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução. Isso porque as formas mais complexas de pensamento “[...] não se instituem como consequência natural das formas mais simples, sensoriais, figurativas, mas por apropriação de signos culturais” (MARTINS, 2013, p. 276).

Para Vigotski (1997), o emprego dos signos constitui o marco fundante da distinção entre os processos e modos de funcionamento naturais, que assemelham seres humanos e animais superiores e os modos instrumentais/culturais, que diferenciam seres humanos e animais já que constituem como produtos da evolução histórica, tipicamente humanos. O documento *Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e avaliação* define signos como instrumentos psicológicos:

*São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e nas ações concretas, como os instrumentos. São códigos que representam situações concretas. Situam-se no domínio da abstração. Assim, signos podem ser definidos como elementos que expressam outros objetos, eventos, situações – a palavra mesa nos remete a imagem do objeto mesa porque é uma palavra (signo) da nossa cultura. Assim, os signos assumem o papel de ser elemento mediador. (PMBCS, 2021[2009], p. 66)*

O ato mediado por signos é capaz de promover transformações radicais no psiquismo humano, redefinindo a relação sujeito-objeto porque ele retroage sobre as funções psíquicas, transformando suas manifestações imediatas e espontâneas em manifestações mediadas e volitivas. Há que se criar, portanto, condições objetivas para a apropriação por parte dos estudantes do meio mais adequado de conhecer a realidade em sua totalidade: o pensamento por conceitos, que são mediações culturais do desenvolvimento psíquico e “[...] operam como ferramentas, como instrumentos psicológicos para o enfrentamento das tarefas requeridas no trato com a realidade” (MARTINS, 2013, p. 276). Conforme Vigotski (2001), os conceitos operam na conscientização de modo que, sem a capacidade de síntese, de sistematização e de generalização deles, é impossível o desenvolvimento da consciência do ser humano em suas máximas potencialidades.

É justamente o pensamento por conceitos que permite fugir do entendimento da resolução de problemas aos moldes do que se dá na perspectiva escolanovista e, de modo ainda mais acentuado, na pedagogia das competências. Nesse caso, trata-se de uma lógica que toma a pseudoconcreticidade como sinônimo de realidade, concebendo a totalidade em uma perspectiva fenomênica e, em última instância, visando à adaptação dos indivíduos à sociedade.

Em relação ao perfil de sujeito intitulado como “protagonistas de seus projetos de vida”, é inevitável relacioná-lo à entrada recente do Projeto de Vida como um componente curricular nas escolas de Ensino Médio, assim como o apelo ao trabalho com essa temática na educação básica, de maneira transversal, materializada em uma das competências da BNCC, criando uma ponte para a vida que os estudantes querem ter no futuro, como aponta o Fórum Econômico Mundial, ou, mais francamente, para os desafios que eles encontrarão no mercado de trabalho, assumindo uma característica de orientação profissional.

O Projeto de Vida, trabalhado a partir das aclamadas metodologias ativas e incentivando vivências práticas em que o aluno se porte como protagonista, busca desenvolver no aluno as competências necessárias para que ele alcance seus objetivos.

Nesse cenário, pouco se discute a respeito da atual estrutura social e laboral, seu contexto histórico, suas implicações políticas e seu impacto em grupos marginalizados. Na realidade, as discussões permanecem centradas unicamente no sujeito e em suas capacidades, validando:

[...] a falsa ideia de que as desigualdades sociais são problemas individuais de sujeitos que não foram suficientemente competentes para se qualificar, ou seja, responsabilizaremos o próprio trabalhador por sua formação e ainda poderemos justificar as desigualdades como uma questão de competência ou incompetência pessoal (CARVALHO; SANTOS, 2016, p. 790)

Assim, difunde-se, na escola, a meritocracia neoliberal, responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou fracasso, ao mesmo tempo em que se vincula a educação a ganhos econômicos. Além disso, as demandas do mercado de trabalho são apresentadas aos alunos como uma realidade natural inalcançável para sua capacidade crítica.

O acento dado ao protagonismo do aluno toma como pressuposto a ideia de que a situação de aprendizagem não pode ser assegurada por meio da transmissão de conhecimentos por parte do professor, mas se apoia nas operações que cada estudante é capaz de realizar com as ferramentas de que dispõe” (SIBILIA, 2012, p. 125). O sentido da aprendizagem, desse modo, está no aprendiz, que se desloca da posição de aluno que aprende algo ensinado por alguém – no caso, pelo professor – para a de “protagonista do seu próprio destino” (DOLABELA; FILION, 2013, p. 136-13). Essa concepção de protagonismo pressupõe o autodesenvolvimento de características individuais, como criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, capacidade de adaptação entre outras disposições e atitudes, valores comportamentais e capacidade de ação que culminam na ideia de competências.

Nessa perspectiva, o protagonismo seria alavancado pelos sonhos individuais, já que estes “implicam em pensamentos projetivos que permitem que as pessoas se tornem mais organizadas, identificando mais claramente o que precisam aprender” (DOLABELA; FILION, 2013, p. 141). Consequentemente, mais do que aprender alguma coisa por meio da condução pedagógica do professor, o aluno atua sobre si mesmo para desenvolver a capacidade de se aperfeiçoar e desempenhar um papel de destaque, na busca pela autorrealização, desenvolvendo as habilidades necessárias para “transformar os seus sonhos em realidade” (DOLABELA; FILION, 2013, p. 135).

Considerando o referido perfil, seria importante que o documento identificasse a possibilidade ou não de compreensão do protagonismo como ponto de chegada, e não como ponto de partida do trabalho educativo. Isso porque a atividade humana é uma

constante relação dialética entre determinação e liberdade, ou seja, “A liberdade vai sendo conquistada à medida que os seres humanos lidam com as determinações existentes produzindo meios materiais e simbólicos que empregam para alcançar objetivos” (DUARTE, 2021, p. 98). Por isso, assumir o protagonismo sobre o próprio projeto de vida requer dos estudantes, antes de tudo, a apropriação da riqueza cultural que forma neles necessidades e potencialidades capazes de ampliar tanto suas atividades quanto a relação deles com o mundo. Do contrário, cai-se na proposta de projetos de vida amparada na pedagogia das competências, que toma como pressuposto o fato de que “Os projetos de sociedade estão interditados, mas os indivíduos são livres para sonhar com uma vida de fartura e para lutar com unhas e dentes para vir a fazer parte do seletivo grupo dos bem-sucedidos” (DUARTE, 2021, p. 98)

Ainda tomando como base a relação dialética entre determinação e liberdade, o perfil de sujeito crítico e reflexivo pode se articular à compreensão de que o ser humano é fruto da história, mas, dialeticamente, também é agente transformador dessa mesma história. Para isso, é necessário superar a maneira fetichista de conceber a realidade como se os fenômenos sociais existissem em si e por si mesmos, como algo independente da atividade humana. Essa superação se dá por meio da mediação de um tipo específico de conhecimento definido por Lukács como “conhecimento desfetichizador”, aquele capaz de operar uma mudança na relação entre a consciência e a realidade social, superando a impressão de que os fenômenos da realidade social teriam uma existência autônoma e enxergando-os como produto da atividade humana (DUARTE, 2016).

Nesse sentido, evidencia-se a dialética entre indivíduo e sociedade que pressupõe a necessidade de um duplo tipo de transformação: tanto as transformações internas à atividade do indivíduo, quanto as transformações que se dão a partir de ações individuais e coletivas sobre as condições que limitam as possibilidades de liberdade das atividades humanas. Ou seja, quem opera as transformações é justamente quem se formou sob as condições que precisam ser transformadas. Para que essa transformação ocorra, é necessário que os indivíduos dominem os conhecimentos da realidade sociohistórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade, a fim de desenvolverem a capacidade de desnaturalização dessas condições. Nesse caso, destaca-se “[...] a dialética entre a determinação social das ações individuais e o papel da consciência na condução de ações transformadoras” (DUARTE, 2016, p. 125).

O *Projeto Tessituras* atrela o alcance do perfil de saída até aqui discutido ao desenvolvimento do currículo em suas diferentes dimensões (articuladora; metodológica

e prática; avaliativa e analítica) e respectivos eixos norteadores. Essa articulação entre currículo e desenvolvimento das singularidades humanas é muito importante, contudo é necessário identificar, mais adiante, se este currículo engloba os elementos centrais para ser considerado como tal: conteúdos, objetivos e procedimentos, a fim de confirmar seu compromisso com a formação humana em aproximação à omnilateralidade, o que não é possível identificar por meio da imagem, que apresenta os eixos norteadores do currículo muito mais como ideias-chave ou conceitos que perpassam os documentos norteadores.

Ainda em relação ao *Projeto Tessituras*, a questão central que norteou as diretrizes e parâmetros registrados no documento chama a atenção considerando seu aceno ao compromisso com a formação humana e com a autonomia intelectual. Ela assim se enuncia:

*Quais são as potencialidades e necessidades humanas dos nossos educandos ao entrarem na escola, que necessitam ser ampliadas e/ou superadas por meio da aprendizagem, do desenvolvimento do pensamento e da personalidade? A partir das respostas encontradas, nos provocamos a refletir sobre saltos qualitativos para que o educando potencialize sua autonomia intelectual.* (PROJETO TESSITURAS, 2018, p. 7, grifos nossos)

Quando traz o entendimento das potencialidades como ponto de partida, o documento assume uma perspectiva não biologicista de trabalho educativo, já que reconhece que o ser humano traz consigo capacidades que estão nele como possibilidade, mas que requerem mediação para que se desenvolvam efetivamente. Isso porque as características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, mas foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico de apropriação da natureza por meio da atividade social e de objetivação dos seres humanos na natureza transformada (DUARTE, 2013). Assim, as propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam suas aptidões psíquicas, de modo que as capacidades humanas não estão virtualmente contidas no cérebro, mas o que o cérebro encerra virtualmente são as aptidões para a formação dessas capacidades (LEONTIEV, 1978).

Nesse sentido, o indivíduo precisa se inserir na história a fim de se objetivar como ser humano, ou seja, para se constituir como um ser singular, ele precisa se apropriar dos resultados da história e fazer deles órgãos de sua individualidade (MARX, 2015 [1844]). E não o faz sozinho, mas por intermédio de outros seres humanos. É o que aponta Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que as encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua

individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p. 272)

Considerar as potencialidades humanas dos educandos requer compará-las às máximas possibilidades de vida do gênero humano e identificar formas de sua ampliação, no bojo do trabalho educativo, aos moldes do que propõe Saviani:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003, p. 13)

A menção que o documento faz às necessidades humanas pode ser relacionada ao entendimento materialista histórico-dialético de que o ser humano age e se desenvolve por meio do trabalho, com vistas ao atendimento de determinadas necessidades. De início, são necessidades atreladas à sobrevivência, mas, sanadas estas, as necessidades vão se expandindo, advindas da vida social humana. Nesse sentido, o processo de apropriação surge, primeiramente, na relação entre o homem e a natureza. Nessa relação, o ser humano, por meio de sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a prática social. Concomitantemente, o homem produz uma realidade objetiva que passa a portar características humanas, socioculturais, acumulando a atividade de várias gerações, o que resulta no processo de objetivação.

Esse acúmulo de atividade humana gera a necessidade de outra forma do processo de apropriação, não mais da natureza em si, mas das próprias objetivações do gênero humano, ou seja, dos produtos culturais da atividade humana. Em outras palavras, a relação entre objetivação e apropriação gera a necessidade de novas apropriações e novas objetivações. De acordo com Marx e Engels (2007), a produção dos meios que permitem a satisfação das necessidades ligadas à sobrevivência humana são o primeiro ato histórico, assim como o são a produção de novas necessidades, quando sanadas as primeiras. Ou seja, o primeiro ato histórico é, ao mesmo tempo, a satisfação das necessidades humanas e a produção de novas necessidades. Duarte explica esse modo de raciocinar dialeticamente:

O primeiro ato histórico é constituído dessas duas coisas ao mesmo tempo. O ser humano tem necessidades a serem satisfeitas, por exemplo, a de se alimentar. Para satisfazer essa necessidade, ele produz meios, por exemplo, uma lança, que usa para caçar. A produção da lança gera a necessidade de conhecer cada vez melhor a natureza, para produzir lanças que efetivamente facilitem a atividade de caça. Essa necessidade de conhecimento da natureza é uma nova necessidade que foi gerada pelo processo de produção dos meios de satisfação de necessidades que já existia. É por isso que esse é o primeiro ato histórico. Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas não há desenvolvimento humano se não houver a transformação das necessidades humanas, seja pela modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes, seja pelo surgimento de novos tipos de necessidades. (DUARTE, 2013, p. 33)

A linguagem, aliás, carrega características desse primeiro ato histórico, já que ela é um meio criado para satisfazer a necessidade de comunicação do ser humano - é uma necessidade vital para a atividade coletiva do trabalho- e, ao criar meios de se comunicar, os seres humanos geram novas necessidades. Nesse caso, evidencia-se, mais uma vez, sua intrínseca relação com o trabalho.

Ao produzir os meios para satisfazer suas necessidades mais elementares, como alimentação e segurança, operando uma transformação de ordem objetiva, o ser humano opera transformações de ordem subjetiva, ou seja, humaniza a si próprio. Ou seja, ao apropria-se da natureza, ele se objetiva. E essa atividade humana objetivada passa a também objeto de apropriação pelo homem, considerando que os seres humanos também se apropriam daquilo que é produzido por eles próprios. O processo de objetivação e apropriação não tem fim justamente porque as apropriações geram nos indivíduos necessidades de ordem sociocultural que os levarão a novas objetivações e apropriações.

Por essa razão, é possível afirmar que a dialética entre objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da historicidade humana. Assim, é o fato de que a apropriação de um novo objeto, transformado em instrumento e inserido na atividade social, gera na atividade e na consciência humana novas necessidades e novas capacidades que permite a possibilidade do desenvolvimento histórico.

Diante disso, o documento aponta como ponto de partida do trabalho educativo o mapeamento das potencialidades e necessidades dos indivíduos envolvidos nesse processo, com vistas a ampliação e superação dessas potencialidades e necessidades, o que traz implicações metodológicas importantes, já que sugere uma tentativa de identificação das condições para que a aprendizagem ocorra e de apreensão do aluno concreto, que é síntese de inúmeras relações (SAVIANI, 2004).

Ao questionar “*Quais são as potencialidades e necessidades humanas dos nossos educandos ao entrarem na escola, que necessitam ser ampliadas e/ou superadas por meio da aprendizagem, do desenvolvimento do pensamento e da personalidade?*” (PROJETO TESSITURAS, 2018, p. 7), o *Projeto Tessituras* articula a ampliação e a superação das potencialidades e necessidade humanas à aprendizagem e ao desenvolvimento do pensamento e da personalidade, o que pode ser interpretado como um aceno à psicologia histórico-cultural, se considerarmos que Vigotski estabelece relação entre ensino, instrução e desenvolvimento.

É interessante que a aprendizagem seja colocada no início da questão proposta, porque parece revelar uma aproximação ao diferencial do ideário vigotskiano, que é justamente a inversão da ordem de condicionabilidade entre aprendizagem e desenvolvimento. Enquanto algumas propostas apontam o desenvolvimento como condição para o ensino, Vigotski defende a instrução como condição para o desenvolvimento. Para ele, “[...] O ensino pode não se limitar a buscar o desenvolvimento, a seguir seu ritmo, mas pode adiantar-se a ele, fazendo-o avançar e provocando nele novas formações” (VIGOTSKI, 2001, p. 285). Sobre o postulado de Vigotski acerca dos processos de ensino e aprendizagem, Martins explica que:

[...] entre esses processos se instala uma relação de condicionabilidade recíproca, explicável à luz do preceito lógico-dialético da dinâmica entre “quantidade e qualidade”, ou seja, a “quantidade” e aprendizagens promovidas pelo ensino qualifica o desenvolvimento, à mesma medida que a “quantidade” de desenvolvimento qualifica as possibilidades para o ensino. (MARTINS, 2013, p. 278)

Outro conceito que revela aproximação ao ideal formativo defendido pela teoria histórico-cultural é, justamente, a menção aos saltos qualitativos que potencializam a autonomia intelectual do estudante, já que toma como pressuposto o entendimento defendido por Leontiev (1978a, p. 49), de que “[...] o intelecto animal é algo absolutamente distinto do intelecto humano”, pois “[...] há entre eles uma enorme diferença qualitativa”. Essa diferença não se justifica por questões biológicas. Ao contrário, “O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (MARTINS, 2013, p. 275).

Vê-se que a autonomia é, nesse caso, entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, sendo capaz de intervir sobre ela conforme as suas condições objetivas e subjetivas. A

ideia de autonomia também pode ser concebida em aproximação com a defesa da auto-organização dos estudantes feita por Pistrak (2009). Para o educador soviético, a auto-organização dos estudantes pode revelar-se em três capacidades: habilidade de trabalhar coletivamente; habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa; desenvolvimento da capacidade criativa. Nesse sentido, tanto a autonomia quanto a criatividade desenvolvem-se por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de amparar os indivíduos tanto no enfrentamento de suas tarefas cotidianas quanto e, mais ainda, na reflexão acerca de questões históricas mais amplas.

A referida alteração qualitativa se dá, de acordo com o pensamento vigotskiano, a partir do ensino de conceitos científicos, não cotidianos, que são capazes de requalificar todo o sistema psíquico. Ou seja, os conteúdos disponibilizados à apropriação trazem consigo aspectos qualitativos distintos, resultando no fato de que nem toda aprendizagem é realmente desenvolvvente. Consequentemente, quando assume o papel de ensinar os conceitos científicos, a educação escolar cumpre uma de suas principais funções, qual seja, a de incidir sobre a personalidade dos indivíduos, já que nela sintetizam-se todas as propriedades culturalmente formadas (MARTINS, 2013).

A menção ao desenvolvimento da personalidade no *Projeto Tessituras*, certamente, ratifica essa aparente aproximação à teoria histórico-cultural, já que, de acordo com o ideário vigotskiano, o ensino incide sobre a personalidade, a qual sintetiza a formação das funções psíquicas. Em outras palavras, a formação de conceitos genuínos não intervém apenas no pensamento dos indivíduos, porque ela requer diversas combinações funcionais, que fazem com que as funções psíquicas assumam objetividade na maneira de ser do indivíduo, ou seja, na sua personalidade. O desenvolvimento da personalidade como objetivo do trabalho educativo, apresentado no *Projeto Tessituras* parece ganhar contornos distintos nas *Matrizes Curriculares do Brasil REDE EM ESTUDO* (2022).

Em relação aos aspectos do desenvolvimento presente nas Matrizes, é importante ressaltar ainda um elemento atrelado à formação humana defendida pela rede em estudo: seu apelo declarado à função evangelizadora. O documento atribui essa função às unidades escolares, ao afirmar que as matrizes curriculares:

[...] *organizam conhecimentos, objetivos de aprendizagem (trimestrais), habilidades e valores selecionados com a intenção de cumprir a missão específica da REDE EM ESTUDO, ressaltando que não é qualquer*

*conhecimento, qualquer metodologia, nem qualquer valor que respondem aos desafios de evangelizar pelo currículo. (UMBRASIL, 2022, p. 4)*

Essa função evangelizadora não estaria relacionada ao estudo bíblico ou realização de orações em sala de aula, mas ao trabalho com valores atrelados à dignidade humana e à defesa de direitos das crianças, adolescentes e jovens que estariam, inevitavelmente, ligados aos próprios valores cristãos. Porém, ainda que seja possível ponderar que a marcação religiosa realizada de forma tão evidente no documento não necessariamente se materializa no trabalho educativo, a indicação realizada nas Matrizes é clara:

*A escola REDE EM ESTUDO, um espaço-tempo privilegiado de socialização, desenvolvimento de novos valores culturais e construção de conhecimentos, tem como missão tornar Jesus Cristo conhecido e amado e formar cidadãos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade, por meio de processos educacionais fundamentados nos valores do Evangelho, do jeito REDE EM ESTUDO de educar e na vivência, defesa e garantia de direitos que proporcionam a dignidade da vida humana. (UMBRASIL, 2022, p. 4)*

Em certa medida, o documento entrelaça a transformação social ao desenvolvimento de processos educativos fundamentados no Evangelho cristão; ou seja, ao mesmo tempo em que traz indícios de um fundamento histórico-cultural para explicar a formação humana, atrela seu ideal formativo aos valores religiosos. Assim, a educação, a evangelização e a defesa de direitos funcionariam como pilares que subsidiam as intencionalidades das matrizes curriculares nas escolas da rede, em conformidade com a missão institucional.

Nesse caso, poderíamos investigar, mais adiante, o modo pelo qual essa “missão evangelizadora” se materializa no currículo. No entanto, de antemão, parece ficar evidente a contradição entre o referido eixo evangelizador e a defesa de um ideal formativo humanizador. Afinal, há uma cisão, na origem, entre uma formação humana em aproximação à omnilateralidade e a confissão religiosa. Diante disso, é inevitável recuperar a crítica feita por Marx à religião produzida pelo Estado e pela sociedade que se converte em uma consciência invertida do mundo. Marx define a religião do seguinte modo:

*A religião é a teoria geral deste mundo, seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular, seu *point d'honneur* espiritualista, seu entusiasmo, sua sanção moral, seu complemento solene, sua base geral de consolação e justificação. Ela é a *realização fantástica* da essência humana, porque a essência humana não possui uma realidade verdadeira. Por conseguinte, a luta contra a religião é, indiretamente, contra aquele mundo cujo aroma espiritual é a religião. (MARX, 2013 [1843], p. 151)*

A partir de sua crítica ao mundo material, ao modo de produção capitalista, Marx desenvolve seu pensamento em relação à emancipação humana e, como oposto dela, à condição de estranhamento. O estranhamento é a situação na qual o homem se perde de si mesmo, não se reconhece como ser livre e autônomo. Esse estranhamento tem como ponto de partida a esfera do trabalho, mas se alastra para os diversos campos da existência humana chegando, conseqüentemente, à religião, na qual as determinações essenciais do homem são postas em um ser extra-terreno, fazendo com que ele não se reconheça como a origem desse ser e se submeta a um mundo transcendente, ficando ainda mais vulnerável às demais formas de estranhamento. Nesse sentido, pautar um ideal de formação humana em valores religiosos parece não culminar na formação de sujeitos autônomos, tampouco capazes de analisar a realidade social e natural de maneira radical, ou seja, de “[...] agarrar a coisa pela raiz”, considerando que “[...] a raiz, para o homem, é o próprio homem” (MARX, 2013 [1843], p. 157).

O pensamento crítico de Marx tem como grande objetivo a libertação dos sujeitos de uma vida ilusória, amparada em uma felicidade fictícia, assim como à aceitação tácita da própria condição de miséria, cuja desmistificação traz consigo um caráter emancipatório. A preocupação com a emancipação humana leva Marx a criticar, juntamente com a realidade social, a religião, ao considerar que ela se constitui como ilusão que prende o homem em um mundo de fantasia, onde sua liberdade é ilusória. Ou seja, temos, de um lado, o mundo material, a realidade social concreta, que sujeita o homem ao aprisionar o seu corpo operando em função da lógica do capital e, de outro lado, fomentado pela religião e em decorrência dessa relação de assujeitamento, aprisiona-se o espírito ao levar os indivíduos a conformarem-se com a realidade social degradante.

Para Marx, o homem moderno busca, na religião, a satisfação daquelas carências, que a sociedade não pode suprir objetivamente ou, ao menos, uma justificativa para elas, apartada da história. Ou seja, a determinação histórica fica encoberta e os sujeitos se tornam meros espectadores, submissos e obedientes a uma ordem incompreensível, cuja explicação só pode ser encontrada na religião, que promete recompensas futuras àqueles que forem passivos e obedientes. Assim, a religião torna-se ilusória não por ser falsa, necessariamente, mas por representar um desejo de alívio, às custas da alienação.

A crítica marxiana à religião busca romper esse entendimento ilusório e, sob um ponto de vista científico, colocar de volta nas mãos humanas tanto as condições de dominação quanto as possibilidades de sua emancipação, apontando a religião como “[...]”

o sol ilusório que gira em volta do homem enquanto ele não gira em torno de si mesmo” (MARX, 2013 [1843], p. 152). Assim, uma postura crítica diante da educação baseada em valores religiosos precisa buscar uma análise da realidade objetiva, com suas contradições e movimentos próprios. Por essa razão, “A crítica da religião desengana o homem a fim de que ele pense, aja, configure a sua realidade como um homem desenganado, que chegou à razão, a fim de que ele gire em torno de si mesmo, em torno do seu verdadeiro sol” (MARX, 2013 [1843], p. 157).

Diante disso, para que a emancipação humana se efetive, é necessário um duplo e simultâneo movimento. Em primeiro lugar, é necessária a superação das condições materiais que impedem o homem de alcançar a plena liberdade. Ao mesmo tempo, é preciso que se instaure uma nova consciência social, capaz de romper com a visão de mundo burguesa. Isso porque a classe burguesa fomenta justificativas ideológicas que facilitam o processo de dominação política e econômica e tem na religião uma profícua aliada para conduzir a consciência das pessoas a um conformismo que naturaliza as relações sociais, reproduzindo e reforçando as relações sociais de produção vigentes.

Para realizar esse duplo e simultâneo movimento, agindo em favor da formação de uma nova consciência social, conta-se com a educação escolar que, por sua função e representatividade, tornou-se a maneira mais especializada de socialização do conhecimento constituído historicamente e elemento mediador da transformação social almejada.

E o que é essa crítica radical que tem o homem como eixo? A crítica radical começou com Feuerbach; graças a ela, o homem tomou uma verdadeira consciência de si mesmo. Mas a crítica da religião – “premissa de toda crítica” – como reconhece Marx – é crítica radical no plano teórico. A passagem da crítica radical do plano teórico ao prático é precisamente a revolução. Como crítica radical, ela é “prática... à altura dos princípios”, a uma altura humana. (VAZQUEZ, 1977, p. 128)

Ora, se o objetivo da educação é o desenvolvimento pleno da consciência, ancorar o ideal formativo em bases religiosas e atrelá-lo aos fundamentos da perspectiva histórico-cultural parece configurar-se como uma grande contradição. Afinal, se alcançado o enriquecimento das necessidades e ampliação das possibilidades humanas destacado no ideal formativo assumido pela rede, em última análise, chegaria-se ao ponto em que o sujeito questionaria a própria religião. Aí fica a questão: não é o mesmo que aconteceria com o próprio modo de organização social capitalista? Ou seja, ao organizar uma educação com vistas à omnilateralidade ambos geram as condições da própria destruição.

Então, na realidade, para atingir a verdadeira emancipação humana, na qual o homem possa desenvolver e efetivar na comunidade todas as suas potencialidades e seja eliminada toda forma de exploração social, será necessária uma revolução nas estruturas da sociabilidade moderna. Enquanto não forem superadas as condições materiais da modernidade, do capitalismo em geral, a fragmentação humana continuará prevalecendo na sociedade e exigindo diversas formas de estranhamento e alienação, entre elas a religião.

O documento das *Matrizes Curriculares do Brasil REDE EM ESTUDO* (2022) apresenta os pressupostos teórico-metodológicos e práticos para a construção de um currículo chamado de humanizado, porque estaria organizado em favor do desenvolvimento das capacidades humanas. Entre os referidos pressupostos encontram-se os Domínios do Desenvolvimento Humano (DDH), concebidos como unidades orientadoras das atividades dos sujeitos da Educação REDE EM ESTUDO, no processo de formação integral do ser humano pela escolarização. O documento determina esses domínios como:

*[...] orientadores da mobilização do currículo e de seus conteúdos nos processos de ensino e de aprendizagem, que possibilitam aos estudantes a apropriação do conhecimento – saberes, valores, técnicas, comportamentos, arte [...] e que conduzem o desenvolvimento dos sujeitos, o processo de humanização. (UMBRASIL, 2022, p. 10)*

O desenvolvimento humano é definido no documento como “[...] *processo que carrega em si a dinâmica do ser e do vir a ser (MARTINS, 2016), das necessidades e das potencialidades humanas constituintes de cada sujeito, as quais o fazem participar do gênero humano, ou seja, da dinâmica em que cada indivíduo toma para si os máximos alcances da vida humana*” (UMBRASIL, 2022, p. 10). Em uma primeira mirada, é possível identificar certa articulação entre o PPP escolar e o Projeto Tessituras, quando menciona as necessidades e potencialidades humanas e acena para o desenvolvimento humano em sua máxima possibilidade.

Nesse caso, cabe destacar que o processo de humanização, ligado ao desenvolvimento das aptidões humanas, só é possível quando resguardadas as condições sociais objetivas para que os indivíduos se apropriarem dos instrumentos e das ideias produzidas pela humanidade ao longo do processo histórico, o que pressupõe o trabalho educativo. O *Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e avaliação*, por seu turno, define instrumentos do seguinte modo:

*[...] os instrumentos são elementos intermediários entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, pois carregam consigo as funções para as quais foram elaborados. O trabalho, como atividade coletiva e intencional, marca o ser humano como uma espécie diferenciada. O trabalho une natureza e homem e cria a cultura e história humanas. (PMBCS, 2021[2009], p. 66)*

Há também, nesse excerto, uma definição de trabalho como ação humana intencional que inaugura a história do homem enquanto ser genérico e está, portanto, muito próxima ao fundamento materialista histórico-dialético. Do mesmo modo, conforme as Matrizes

*[...] a educação, no sentido lato, é o que possibilita a apropriação da cultura humana pelo homem, e seu desenvolvimento é explicado pela sua inserção na cultura da qual faz parte, por meio das relações sociais que vivencia no seu ambiente e na sua história de vida. Na escola, isso se dá de modo organizado, sistemático, intencional e direcionado ao que é mais relevante para a formação integral do ser humano, ou seja, para a apropriação do conhecimento científico (RIGON, ASBAHR, MORETTI, 2016; MARTINS, 2016). (UMBRASIL, 2022, p. 10)*

Essa dinâmica é constituída pelas interações entre os sujeitos que potencializam os saltos qualitativos em todas as dimensões humanas. São elas:

1. *Intelectual – conhecimento científico, filosófico e artístico.*
2. *Afetiva – sentimentos, emoções e relações humanas.*
3. *Ética e estética – solidariedade, alteridade, respeito.*
4. *Corporal e espiritual – corpo e integração com o mundo natural, social e a transcendência.*
5. *Da produção da vida humana. (UMBRASIL, 2022, p. 10-11)*

Nessa perspectiva, é por meio da aprendizagem das elaborações humanas que o indivíduo irá desenvolver-se e humanizar-se; porém, esse processo só pode ocorrer se ele estiver inserido em relações sociais humanizadoras e humanizantes que lhe conduzam à apropriação de formas de raciocínio, de memória, de linguagem e de comportamentos que promovam a superação do instinto puramente biológico. Consequentemente, a aprendizagem implica, então, processos desenvolvidos nas relações com outros homens, nas quais é preciso que um indivíduo transmita intencionalmente a outro o conhecimento resultante do desenvolvimento histórico da sociedade, daí o papel central do professor para que o ideal de formação humana se efetive.

Conforme o texto das Matrizes, as dimensões humanas são constituídas num processo analítico do desenvolvimento do ser humano – o processo de humanização – que se dá em três eixos: desenvolvimento da consciência, da personalidade e da afetividade, elementos que já haviam sido citados no *Projeto Tessituras*, o que sugere uma articulação entre os documentos orientadores.

As Matrizes relacionam o desenvolvimento da consciência à possibilidade de ter a própria vida como objeto de sua vontade, ou seja, refere-se à intencionalidade inerente aos atos humanos propriamente ditos. O desenvolvimento da consciência

*[...] permite o domínio da natureza e de seu próprio comportamento, o que não prescinde dos limites e possibilidades humanas, próprios dos contextos natural e social. No processo desse domínio, a consciência é desenvolvida como reflexo psíquico da realidade com a mediação da linguagem, o que ocorre quando já há apropriação do conhecimento e da ação. (UMBRASIL, 2022, p. 11)*

Em outras palavras, é pela internalização das atividades social e historicamente produzidas pelo homem, isto é, a partir das suas aprendizagens e das relações que estabelece com o coletivo que o indivíduo desenvolve sua consciência. No processo de humanização, as relações estabelecidas socialmente propiciam a integração do sujeito ao gênero humano. Contudo

*[...] essa integração tem uma expressão singular no modo de ser, sentir e agir do indivíduo, a qual tem estabilidade, determinada regularidade em reações aos acontecimentos, ou seja, certa unidade no comportamento do indivíduo frente ao que acontece em seu entorno, o que o faz se distinguir do outro, constituindo a personalidade. (UMBRASIL, 2022, p. 12)*

O documento define a personalidade como uma formação psíquica humana constituída por capacidades cognitivas e pelas emoções, assim como a vontade, os traços de caráter, caracterizando-se como “[...] *um sistema constituído por distintas funções psicológicas que, integradas, caracterizam a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo*” (UMBRASIL, 2022, p. 12). A afirmação da personalidade como um eixo do desenvolvimento humano traz consigo o entendimento de que cada indivíduo pode desenvolver sua personalidade consciente de suas possibilidades e dos motivos de sua conduta, a ponto de dominar ativamente seu próprio comportamento. Fica claro o entendimento de que o documento atrela o desenvolvimento da personalidade à atividade social, consoante ao que propõe Leontiev, quando afirma que:

*[...] não se nasce personalidade, chega-se a ser personalidade por meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da aquisição de hábitos, atitudes e formas de utilização de instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos (LEONTIEV, 2004, p. 129).*

Em suma, as Matrizes relacionam as atividades sociais à promoção do desenvolvimento da personalidade. Nesse processo, as experiências sensíveis, as emoções e o sentimento das emoções geram a necessidade de domínio pelos sujeitos. “*É justamente a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências sociais*

vivenciadas, que vai conferir aos objetos culturais um sentido afetivo” (UMBRASIL, 2022, p. 12). Consequentemente, a afetividade está diretamente ligada à qualidade das relações humanas, sejam positivas ou negativas, no contexto em que elas se desenvolvem. De acordo com o documento, esses três eixos – consciência, personalidade e afetividade – estão presentes em todas as dimensões do ser, a partir das quais são constituídos os domínios de desenvolvimento humano para o currículo integral e humanizado. Eles são descritos do seguinte modo:

- *A personalidade é uma síntese do social no individual. Caracteriza-se pelas formas de ser, pensar e agir.*
- *A consciência somente é desenvolvida a partir da afetividade. O social determina a consciência do sujeito.*
- *A unidade afeto-cognição é uma lógica pela qual o sujeito se relaciona com o objeto que tem sua expressão em suas vivências, nos sentidos e nos significados que ele dá ao mundo, em suas formas de ser, pensar e agir. Ou seja, na sua personalidade. (UMBRASIL, 2022, p. 13)*

Já em relação às dimensões humanas, o documento sintetiza-as do seguinte modo:

**Ser Intelectual**

*Ser que se apropria dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, os quais proporcionam acesso à cultura, à ciência, à arte, à filosofia, às técnicas, à estética e à ética, constituídas nas práticas sociais, possibilitando-lhe apreensão essencial e crítica da realidade, que implica o pensamento por conceitos.*

**Ser Afetivo**

*Ser sujeito de emoções, que influenciam o seu pensar e agir nos diversos contextos, e de sentimentos, nas múltiplas relações humanas: consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com as construções socioculturais. Para tanto, são imprescindíveis o autoconhecimento e o reconhecimento do outro; o autocuidado e o cuidado do outro, de modo a proporcionar tomadas de decisão consistentes com princípios éticos.*

**Ser Ético-estético**

*Ser que se reconhece e reconhece o outro nos diversos contextos, respeitando e valorizando as diversidades, preconizando os direitos humanos e superando preconceitos por meio do diálogo. Ser empático com as demandas da comunidade e dos demais grupos sociais, avaliando-as e mobilizando-se criticamente a respeito delas, promovendo a igualdade e a construção da vida digna para todos os seres humanos. Isso implica na compreensão de que cada pessoa é sujeito de sua própria atividade, toma decisões e age conforme valores, e no desenvolvimento da vontade de aprender. Além da apropriação dos conhecimentos científicos, o uso destes e a determinação de seus meios e fins se constituem como questões humanas: o que somos ou desejamos ser enquanto humanidade.*

**Ser Corporal e Espiritual**

*Ser que é corpo e espírito, que tem sua existência ligada às condições naturais, sociais e culturais. Essas condições implicam no entendimento da singularidade do ser humano no planeta e das determinações biológicas e socioculturais de suas potencialidades e limitações, bem como implicam na responsabilidade humana pelo futuro da casa comum, respeitando sua biocapacidade.*

**Ser Laboral (produção da vida humana)**

*Ser que produz sua vida na atividade coletiva. Isso implica na compreensão de que o trabalho, como produtor dos meios de vida materiais e culturais, é princípio educativo, o que remete à relação entre o próprio trabalho e a educação na formação integral dos sujeitos, por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. É essa relação que possibilita homens capazes de produzir e participar das várias instâncias que regem a vida em sociedade. (UMBRASIL, 2022, p. 13)*

Em relação a essas dimensões humanas, é importante destacar que, se tomadas na perspectiva da omnilateralidade - ou seja, pressupondo a união entre instrução e trabalho, enquanto elemento de transição para uma nova formação histórico-social que permita a unidade entre formação e atividade prática, uma sociedade omnilateral - elas precisam ser concebidas não de modo isolado, mas em uma relação dialética.

Na dimensão humana intitulada “Ser intelectual”, o documento assume declaradamente o trabalho com os conteúdos escolares e o pensamento por conceitos. Algo, em tese, bastante alinhado à psicologia histórico-cultural, segundo a qual o desenvolvimento do indivíduo está diretamente à sua capacidade de conduzir os seus processos psicológicos de modo livre e racional por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada pela cultura.

Na dimensão “Ser Ético-estético”, é possível identificar uma tentativa de articulação entre o desenvolvimento humano promovido pela educação escolar e o compromisso dele com a transformação social, que se daria por meio de um ideal coletivo de sociedade, revelando aproximação ao ideal formativo advindo do materialismo histórico-dialético. No entanto, uma análise mais atenta a partir de propostas como a superação de preconceitos por meio do diálogo e o destaque à pessoa como sujeito da própria atividade permite identificar um ideal formativo centrado no sujeito como aquele cujas competências individuais, entre elas a empatia, seriam a chave para o alcance de determinados objetivos sociais.

O documento prevê a articulação dos eixos às dimensões humanas, argumentando que não é possível separar afeto e cognição, mas, ao contrário, é necessário concebê-los como elementos articulados. Diante disso, é importante reconhecer a natureza social dos sentimentos, que não emergem espontaneamente, mas são engendrados pelo experienciado e, conseqüentemente, dependem da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, como adverte Martins:

A educação escolar aqui defendida é um processo que interfere diretamente na formação multilateral dos educandos, ciente de que os conteúdos dos próprios sentimentos outra coisa não são, senão conceitos. Na mesma medida, ciente também de que os conteúdos escolares mobilizados pela atividade mental requerida na construção do conhecimento. Uma educação escolar apta,

portanto, à formação e promoção de sentimentos intelectuais positivos, imprescindíveis tanto na atividade de quem aprende quanto na de quem ensina (MARTINS, 2013, p. 306)

Na dimensão “Ser laboral”, o trabalho é assumido como princípio educativo. A esse respeito, é interessante retomar a definição proposta por Saviani:

De modo geral, podemos considerar que esse conceito compreende três significados. Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo já que aponta exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista participação efetiva dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, pois determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2021, p. 75-76)

Diante dessa definição, cabe ponderar que o trabalho educativo não pode ser concebido apenas como um ponto do currículo, mas deve ser considerado em todas as suas dimensões. Isso porque tomar o trabalho como princípio educativo traz como pressuposto o entendimento de que o homem produz a si mesmo por meio do trabalho, a fim de responder tanto às suas necessidades elementares quanto àquelas advindas das necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade), ou seja, tanto ao “mundo da necessidade” quanto ao “mundo da liberdade” (FRIGOTTO, 2009). Nessa direção, o trabalho se constitui como princípio educativo, porque, nesse processo de satisfação de suas necessidades, o indivíduo trabalha e se aperfeiçoa, de modo concomitante, apesar das circunstâncias históricas que tendem a restringi-lo apenas à condição de mercadoria, definida a partir da compra e venda da força de trabalho.

A definição de Saviani também remonta aos pressupostos de Pistrak (2011) acerca da Escola Única do Trabalho, nas primeiras décadas do século XX, quando define o trabalho como uma participação ativa na construção social, dentro e fora da escola, e considera a ciência como uma prática generalizada e sistematizada que orienta completamente esta atividade, de forma que cada um seja capaz de ocupar o lugar que lhe cabe. Nesse sentido, o autor defende que:

Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, qualquer tipo de dispêndio de energia musculares e nervosas, mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui o valor social do trabalho, isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 2011, p. 41)

Ao tratar do trabalho como princípio educativo, Pistrak propõe a articulação entre a ciência e a realidade, sempre na relação com os objetivos gerais da vida. Para o autor, é possível o que certas práticas manuais sejam executadas na escola sem relação imediata com as disciplinas ensinadas, ao mesmo tempo em que os conhecimentos teóricos poderiam ser aprendidos em si mesmos, sem aplicação ao tipo de trabalho manual correspondente, desde que “[...] o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas.” (PISTRAK, 2011, p. 93).

A atenção dada ao trabalho social da escola confere-lhe centralidade de modo que passa a ser formativo, relacionando e estabelecendo ao seu redor todo o processo educativo e formativo, organizando-se em função da construção de uma nova forma de sociabilidade e o unindo a atualidade e a auto-organização, princípios básicos da escola moderna. Essa definição é muito interessante para orientar um trabalho interdisciplinar voltado à totalidade que, como consequência, não separe trabalho intelectual e trabalho material, mas preveja sua articulação em face de determinado objetivo.

Para Pistrak, a intenção do trabalho com os alunos não é que eles apenas compreendam a realidade, mas tenham a capacidade de analisá-la e transformá-la. Conseqüentemente, é necessário evidenciar que os fenômenos da realidade atual não estão postos naturalmente, tampouco são simplesmente partes de um processo inerente ao desenvolvimento histórico geral. Antes de tudo, é preciso demonstrar a essência dialética de tudo que existe, que torna-se possível na medida em que o ensino se concentre em torno de grupos de fenômenos constituídos em objeto de estudo (PISTRAK, 2011).

Ainda que o trabalho como princípio educativo, assim como a condição de omnilateralidade sejam categorias cujo alcance pleno só possa se efetivar em um outro projeto de sociedade, que não a capitalista, é necessário que elas sejam resgatadas e analisadas, considerando a frequência com que expressões como “educação integral” e “formação humana” aparecem nos documentos voltados ao trabalho educativo, sem, no entanto, muitas vezes, deixarem explícito a que projeto de sociedade estão vinculadas.

Ao conceituar o trabalho educativo, Saviani, à semelhança do que fez Pistrak, partiu do entendimento de Marx acerca do trabalho como atividade que diferencia os seres humanos dos outros animais e permite o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano. Apóia-se também em Marx (1974) quando analisa a produção e a divide em dois tipos, sendo o primeiro aquele em que a produção e o consumo ocorrem em momentos

diferentes e o segundo aquele em que a produção e o consumo ocorrem de modo simultâneo, este último representando, por exemplo, a relação professor-alunos. O trabalho na sociedade atual, por sua vez, pode ser caracterizado como produtivo ou improdutivo, não em razão de seu valor concreto, mas a depender da extração de mais-valia, ou seja, algo relacionado ao trabalho abstrato. Em contrapartida, caso sejam superadas as relações capitalistas de produção, deixa de existir essa extração da mais-valia e o sentido do trabalho, tanto para a sociedade quanto para o indivíduo que o realiza, passa a ser dado pelo conteúdo da atividade, isto é, pelo trabalho concreto (DUARTE, 2016).

Se considerado o trabalho como princípio imanente à escola elementar, no caso do ensino fundamental essa relação entre trabalho e educação se apresenta de modo implícito e indireto. Em outras palavras, a escola elementar não precisa fazer referência direta ao processo de trabalho, já que ele mesmo determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. Consequentemente, para entender o mundo em que se vive, assim como para compreender a incorporação dos conhecimentos científicos pelo trabalho no âmbito da vida e da sociedade, torna-se pré-requisito a aprendizagem da leitura, da escrita, do cálculo e o domínio das ciências naturais e sociais (SAVIANI, 2021).

Ao desvelar o caráter contraditório assumido pelo trabalho no bojo do modo de produção capitalista, Marx não nega o caráter formativo do trabalho, mas destaca que, como consequência de uma sociedade na qual o trabalho se constitui como uma atividade unilateral, a formação do homem também assumirá esses contornos, será unilateral. Fazendo essa análise, o autor demonstra a relação direta entre a formação humana e a formação histórico-social. Ao mesmo tempo, a definição de trabalho educativo é importante, porque representa “[...] uma síntese das possibilidades máximas da educação que se constituíram historicamente e se apresentam na sociedade contemporânea de maneira extremamente contraditória e heterogênea. É uma definição ao mesmo tempo histórica, ontológica, ética e política” (DUARTE, 2016, p. 30).

É neste sentido que Marx propõe sua categoria de formação omnilateral, como elemento de superação não apenas da formação unilateral dos homens, mas, especialmente, como um dos elementos indispensáveis à superação da sociedade de classes, oportunizando o acesso integral dos seres humanos aos bens sociais. De tal modo, Marx afirma seu entendimento do trabalho enquanto princípio educativo, não na forma alienada como o trabalho se apresenta historicamente na sociedade capitalista, mas em

sua dimensão ontológica, resgatando a união entre consciência e prática social, como crítica da forma atual pela qual o trabalho se apresenta e como possibilidade de realizar-se plenamente caso se efetive um outro projeto de sociedade. Eis, mais uma vez, evidenciada a razão pela qual o trabalho não pode ser tomado como princípio apenas quando se trata do ser laboral, já que ele constitui a própria ontologia do ser social.

Em suma, é possível afirmar o conceito de trabalho enquanto princípio educativo por ao menos três razões. Em primeiro lugar, porque, a partir do grau de desenvolvimento social atingido historicamente, ele determina a maneira pela qual a educação vai se organizar em seu conjunto, em outras palavras, aos diferentes modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma forma dominante de educação correspondente. Em seguida, o trabalho deve ser concebido como princípio educativo já que ele apresenta exigências específicas que a educação deve atender, considerando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Por fim, o trabalho é princípio educativo porque determina a educação como modalidade específica e determinada de trabalho, isto é, o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2020).

Diante disso, é necessário destacar que a articulação entre trabalho e ensino deve ocorrer com vistas à formação omnilateral, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social e não pode ficar restrito a uma perspectiva estritamente pedagógica, tampouco a uma dimensão específica do ser humano.

De acordo com o documento, os domínios de desenvolvimento humano refletem o entrelaçamento entre as dimensões humanas e os eixos de desenvolvimento. Eles orientam a mobilização do currículo, de seus conteúdos e a formação humana integral. Conforme as Matrizes, *“Tais aspectos, expressam condições necessárias para que todos os seres humanos possam desenvolver sua ‘...individualidade à altura das máximas possibilidades objetivamente existentes para o gênero humano’ (DUARTE, p. 14)”* (UMBRASIL, 2022, p. 14). Dessa forma, articula-se a construção curricular com os seguintes domínios de desenvolvimento humano:

*1º Domínio:*

*Compreender os problemas objetivos da humanidade (fome, violência, pobreza, desigualdade social, violação de direitos humanos, etc.) com a mobilização de conhecimentos elaborados e com a culturalidade humana, e agir coletiva e individualmente na busca e na proposição de soluções, nas diversas esferas sociais, que contemplem o cuidado de si, do outro e da casa comum.*

*2º Domínio:*

*Estabelecer relações comunicativas construtivas por meio das diversas linguagens, escutando o outro e compreendendo os diferentes posicionamentos, expondo ideias, questionando e questionando-se, argumentando de forma clara e consistente com conhecimentos elaborados, respeitando valores e direitos humanos.*

*3º Domínio:*

*Analisar e avaliar o desenvolvimento e o uso da tecnologia a partir da sua historicidade e de seu impacto nas transformações humanas – modos de pensar, estilos de vida, padrões estéticos e de comportamento, valores, saberes – considerando que seu acesso, criação, democratização e uso dependem de questões éticas e estéticas que podem gerar consequências às diversas instâncias da vida humana e do planeta, e, assim, utilizar e desenvolver tecnologias para promoção da qualidade e da sustentabilidade da vida no planeta, alcançando igualmente todas as pessoas.*

*4º Domínio:*

*Fazer escolhas, considerando alternativas, submetendo-as a uma análise ética e crítica, que pressupõem valores e conhecimento elaborado, bem como compreendendo suas implicações na dinâmica social da vida.*

*5º Domínio:*

*Elaborar, reelaborar e criar, com instrumentos e conhecimentos de experiências anteriores, pessoais e da humanidade, novos elementos transformadores da realidade presente prospectando o futuro, compreendendo, portanto, o ser humano como ser histórico, ou seja, a atividade criadora depende das condições objetivas, inclusive culturais, do contexto histórico e das relações sociais. (UMBRASIL, 2022, p. 13-14)*

A análise dos domínios permite identificar que todos eles trazem dois elementos importantes para que se trace um ideal de formação humana voltado à omnilateralidade: o trabalho com o conhecimento elaborado e, com base na apropriação dele, a busca pela transformação da realidade, ainda que não haja clareza de que transformação seria essa. Esses elementos precisam ser retomados ao longo desta análise, tanto para explicar de que modo o currículo responde a esse ideal formativo e, mais especificamente, como a educação linguística é pensada neste contexto.

Ainda em relação aos domínios sejam definidos no documento como condições necessárias para o desenvolvimento humano, por sua descrição, é possível associá-los às dez competências da BNCC, que são definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Ou seja, à semelhança do que a BNCC propõe ao definir competência, os referidos domínios também indicam o que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores), mas, sobretudo, apresenta o que eles devem “saber fazer”, considerando a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Há, nesse cenário, a difusão da ideia da noção de competência pela escola e uma possível articulação entre trabalho e formação. Enquanto no plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência, no plano pedagógico, organiza-se e legitima-se a passagem de um ensino centrado em conteúdos disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Conquanto esta relação não se apresente de modo explícito na matriz curricular, é possível afirmar que os domínios, assim como as competências gerais da BNCC, não se destinam a determinado grupo etário ou ano escolar, mas tem seu desenvolvimento previsto para toda a educação básica e comungam da declarada tentativa de assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral. Para explicitar essa relação, elaboramos um quadro comparativo:

<b>DOMÍNIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO</b>	<b>COMPETÊNCIA GERAL DA BNCC</b>
<p><b>1º Domínio:</b></p> <p>Compreender os problemas objetivos da humanidade (fome, violência, pobreza, desigualdade social, violação de direitos humanos, etc.) com a mobilização de conhecimentos elaborados e com a culturalidade humana, e agir coletiva e individualmente na busca e na proposição de soluções, nas diversas esferas sociais, que contemplem o cuidado de si, do outro e da casa comum.</p>	<p><b>7. Argumentação:</b> Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.</p> <p><b>8. Autoconhecimento e autocuidado:</b> Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros, ter autocrítica.</p> <p><b>9. Empatia e cooperação:</b> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.</p> <p><b>10. Autonomia:</b> Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.</p>
<p><b>2º Domínio:</b></p> <p>Estabelecer relações comunicativas construtivas por meio das diversas linguagens, escutando o outro e compreendendo os diferentes posicionamentos, expondo ideias, questionando e questionando-se, argumentando de forma clara e consistente com conhecimentos elaborados, respeitando valores e direitos humanos.</p>	<p><b>3. Produções artísticas:</b> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais.</p> <p><b>4. Comunicação:</b> Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.</p>

	<p><b>9. Empatia e cooperação:</b> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.</p>
<p><b>3º Domínio:</b></p> <p>Analisar e avaliar o desenvolvimento e o uso da tecnologia a partir da sua historicidade e de seu impacto nas transformações humanas – modos de pensar, estilos de vida, padrões estéticos e de comportamento, valores, saberes – considerando que seu acesso, criação, democratização e uso dependem de questões éticas e estéticas que podem gerar consequências às diversas instâncias da vida humana e do planeta, e, assim, utilizar e desenvolver tecnologias para promoção da qualidade e da sustentabilidade da vida no planeta, alcançando igualmente todas as pessoas.</p>	<p><b>5. Cultura digital:</b> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.</p>
<p><b>4º Domínio:</b></p> <p>Fazer escolhas, considerando alternativas, submetendo-as a uma análise ética e crítica, que pressupõem valores e conhecimento elaborado, bem como compreendendo suas implicações na dinâmica social da vida.</p>	<p><b>2. Pensamento científico, crítico e criativo:</b> Exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento crítico, científico e a criatividade.</p> <p><b>6. Autogestão:</b> Entender o mundo do trabalho e planejar seu projeto de vida pessoal, profissional e social.</p>
<p><b>5º Domínio:</b></p> <p>Elaborar, reelaborar e criar, com instrumentos e conhecimentos de experiências anteriores, pessoais e da humanidade, novos elementos transformadores da realidade presente prospectando o futuro, compreendendo, portanto, o ser humano como ser histórico, ou seja, a atividade criadora depende das condições objetivas, inclusive culturais, do contexto histórico e das relações sociais.</p>	<p><b>1. Conhecimento:</b> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.</p>

Fonte: Elaboração da autora

Diante dessa comparação, é possível perceber que, ainda que haja adendos relacionados à compreensão do mundo por meio do conhecimento historicamente acumulado e à constituição histórica do ser humano e da sociedade, há certa proximidade

entre os domínios de desenvolvimento humano da matriz e as competências gerais da BNCC. Essa aproximação se dá, também, pela orientação de que os conteúdos de ensino não sejam selecionados a partir das ciências, da filosofia e das artes, mas sim com base nas práticas e condutas esperadas dos estudantes. Ou seja, as competências passam a ter um poder de gerenciamento sobre os conhecimentos disciplinares, já que elas teriam a capacidade de agenciar um conjunto de esquemas mentais (percepção, avaliação, ação) e levar a uma aprendizagem baseada no pensamento reflexivo, instaurado na medida em que o estudante desenvolve respostas originais e eficazes para os problemas (PERRENOUD, 1999).

Nesse sentido, os conteúdos curriculares ficam restritos a ações concretas com o objetivo de “aprender a fazer”, à resolução de situações concretas e ao desenvolvimento de capacidades para que o indivíduo se adapte às situações de trabalho e adquira condições de empregabilidade diante das mudanças constante do processo produtivo. Esse entendimento aparece envolto pela defesa de que, na vida, os conteúdos se manifestam de maneira integrada, globalizada e prevê que o papel da escola esteja relacionado à construção de saberes, múltiplos e dinâmicos, que produzam mais perguntas do que respostas em si.

Desse modo, conforme a pedagogia das competências, o conteúdo de ensino fica limitado a um recurso para o desenvolvimento dos conteúdos, ao passo que a referência para a seleção dos conteúdos passa a ser, ao invés do conhecimento clássico, as situações cotidianas do mundo do trabalho e da vida de maneira geral. Conseqüentemente, os métodos de ensino, na pedagogia das competências, também estão voltados à reprodução da vida cotidiana na escola. Relacionando essa perspectiva a um ideal de formação humana, é possível afirmar que a concepção de homem atrelada a essa pedagogia é a do *homo economicus* do liberalismo articulada a um entendimento biologicista do desenvolvimento que submete a aprendizagem ao desenvolvimento de esquemas mentais baseados nas experiências do próprio sujeito.

Em contrapartida, analisando a relação entre o ideal de formação humana vislumbrado, tanto no Projeto Tessituras quanto no PPP escolar, e a interdisciplinaridade, cabe ponderar que a compreensão da realidade se dá por meio do entendimento de que o real, por ser um complexo de complexos, só pode ser compreendido a partir de um saber totalizante. Ou seja, para conhecer qualquer parte da realidade é necessário considerar o todo que ela integra. Por isso, uma educação emancipadora passa, necessariamente, pela apropriação de um saber que permita compreender a sociedade como uma totalidade, até

a sua raiz mais profunda, isto é, de forma radical, o que não se dá por meio de qualquer tipo de saber, mas, ao contrário, exige a apropriação do saber mais elaborado e o rompimento com a fragmentação do saber, que não tem origem no conhecimento em si, mas na organização social vigente que exige a fragmentação do saber como um instrumento necessário à sua reprodução.

Um ideal formativo como o posto em tela em algumas passagens dos documentos analisados, que atenta para as necessidades e potencialidades do sujeitos com vistas a sua emancipação, requer a elaboração de um currículo escolar pensado como processo de apropriação do conhecimento que, como colocado na questão central do *Projeto Tessituras*, explore as potencialidades de desenvolvimento dos estudantes e, ao mesmo tempo, as melhores possibilidades de humanização presentes na cultura, o que remete ao enriquecimento de suas necessidades. Ou seja, deve-se elaborar um currículo não voltado à satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos estudantes, mas sim um currículo que produza neles necessidades de nível superior, que apontem, em última instância, para o desenvolvimento efetivo da individualidade como um todo.

Um currículo como esse, evidentemente, se afasta de concepções do conhecimento humano como algo puramente subjetivo, particularizado, relativo e fragmentado, que acaba por negar a própria existência de um conhecimento objetivo. Diante disso, é necessário retomar o entendimento da relação entre as dimensões intelectual, física e técnico manual (prática) presentes na ideia marxiana de omnilateralidade humana como elementos impossíveis de serem cindidos ou delegados a determinados componentes curriculares, já que estão em cada componente curricular, mas também, e sobretudo, na relação entre eles. Para isso, é importante desenvolver uma proposta curricular que se ocupe de conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal, tornando-se mediadores essenciais para a compreensão da realidade social e natural e sua consequente transformação.

#### 4.3 CURRÍCULO E INTERDISCIPLINARIDADE

Considerando os elementos que permitem tensionar as posições assumidas pela instituição em torno de um ideal formativo, anunciado em seus documentos norteadores,

é necessário identificar que contornos esse projeto de formação humana assume quando se analisa sua composição curricular. Nesse caso, de maneira geral, a discussão sobre currículo tende a circular em torno da seguinte questão central: Qual conhecimento deve ser ensinado para o alcance dessa projeção de formação?

Para responder a esse questionamento, as diferentes teorias sobre currículo podem recorrer a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, distinguindo-se em razão da diferente ênfase que dão a esses elementos. Por conseguinte, “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados” (SILVA, 2021, p. 15). A consequência disso é que o currículo, ao apresentar-se como resultado de uma seleção realizada dentro de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, constitua-se como espaço de contradição, já que, apesar de reproduzir as estruturas existentes, também pode oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação da exploração (GADOTTI, 1992). Além da questão central sobre o que deve ser objeto de estudo no currículo, há outra questão importante, que, a depender da resposta, também resultará em propostas curriculares distintas. Trata-se do tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Ou seja, “A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2021, p. 15).

Diante disso, dividiremos a discussão sobre Currículo e Interdisciplinaridade em três momentos. O primeiro deles será destinado à análise de como as noções voltadas ao ideal formativo da rede se materializam no currículo. Em seguida, a segunda subseção busca descrever e analisar a organização curricular em si. No terceiro momento, apresentaremos a análise dos momentos de planejamento docente voltado à interdisciplinaridade, previstos na organização dos espaços formativos da escola. Esses três movimentos parecem oferecer elementos para compreender, em aproximação à totalidade, a relação entre currículo e interdisciplinaridade depreensível nos documentos do campo.

#### **4. 3. 1 Ideal formativo: um abismo entre o Tessituras e as Matrizes, construído na contradição**

Silva recorre à etimologia da palavra currículo, oriunda do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”, para explicar que “[...] no curso dessa ‘corrida’ que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2021, p. 15). Em outras

palavras, o resultado do percurso formativo idealizado no currículo é um tipo de ser humano em particular que, no caso da rede em estudo, foi descrito como: sujeito do conhecimento e da cultura; solidário e consciente; protagonista dos seus projetos de vida; crítico e reflexivo; criativo e resolvedor de problemas.

Como identificado no ideal de formação humana depreensível nos documentos em análise, a formação do sujeito em questão demanda um olhar para as potencialidades e necessidades humanas dos educandos ao entrarem na escola e requer um currículo escolar que tenha, a um só tempo, dois objetivos: o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e o enriquecimento de suas necessidades. Esse enriquecimento dificilmente será atendido tanto por concepções que reduzem as necessidades dos alunos a um conjunto fechado e definido de saberes, quanto por concepções que concebem as necessidades do indivíduo como apenas aquelas imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana. Por isso, é importante que o currículo escolar seja capaz de colocar em perspectiva a cotidianidade alienada, como alerta Duarte:

A escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, tampouco a educação pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências. (DUARTE, 2021, p. 94)

A tentativa de enriquecer as necessidades dos sujeitos para trabalhar em função de suas possibilidades de vir a ser, como preconizado no ideal formativo da rede em estudo, ganha maior efetividade quando esse conjunto de possibilidades está embasado na experiência adquirida pela humanidade ao longo da história. Exige, portanto, uma organização curricular que promova o desenvolvimento intelectual dos sujeitos por meio do trabalho com o conhecimento mais especializado produzido historicamente pela humanidade, rompendo com o entendimento de uma obsolescência programada do conhecimento (DUARTE, 2016).

Quanto ao saber que deve ser objeto de estudo na escola, Saviani sintetiza a relação entre os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e os conhecimentos a partir dos quais se constituem os currículos escolares do seguinte modo:

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de suas transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber

objetivo, enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 8-9)

Na proposição de Saviani, em alinhamento ao materialismo histórico-dialético, parte-se das expressões das ciências sociais e naturais, da arte e da filosofia mais desenvolvidas, a fim de selecionar aquilo que virá a constituir os currículos escolares desde a Educação Infantil. Esse amparo no marxismo fica evidente quando se considera o método inverso proposto por Marx, segundo o qual é a partir do elemento mais desenvolvido que é possível compreender o elemento menos desenvolvido. Nas palavras do autor:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica da produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecidas, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é uma chave para a anatomia do macaco. (MARX, 2011, p. 58)

Saviani empregou o método inverso para propor sua pedagogia histórico-crítica assim como fez Vigotski ao considerar o método inverso como um dos possíveis caminhos de investigação no campo da psicologia, quando se propôs a estudar os sistemas de instrumentos psicológicos, a exemplo da linguagem. Para Vigotski (1991), o desenvolvimento psicológico do ser humano está diretamente relacionado às possibilidades que ele recebe para acessar e dominar os sistemas psicológicos cada vez mais ricos. Conseqüentemente, os conhecimentos que devem constituir os currículos escolares são complexos sistemas de instrumentos psicológicos e, como aponta Duarte (2016, p. 5), “[...] o domínio, pelo aluno, da riqueza da atividade humana contida nesses conhecimentos resultará em efetivo desenvolvimento psíquico desse indivíduo”.

Nessa perspectiva, é importante que o currículo escolar traga à tona os clássicos da ciência, da arte e da filosofia, já que são eles conhecimentos produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade capazes de trazer consigo os elementos do gênero humano, na relação dialética entre universal e individual (MARX, 2010 [1844]). O clássico, na leitura de Saviani (2013), é aquele objeto que resistiu ao tempo e, de certo modo, à própria história, firmando-se como algo essencial, fundamental.

É necessário ponderar que clássico, neste caso, “[...] não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual.” (SAVIANI, 2013, p. 13). Conseqüentemente, a discussão curricular amparada nos clássicos só poderia ser taxada de conteudista se tomasse os conteúdos em si e por si

mesmos, sem adotar a perspectiva da totalidade e desconsiderando a produção nos indivíduos da humanidade produzida historicamente como objetivo central (DUARTE, 2021). Desse modo, o trabalho com os clássicos da ciência, da arte e da filosofia aliado às condições efetivas para sua apropriação tornam-se elementos fundamentais para a análise da contribuição da educação escolar para a formação humana e, necessariamente, para a organização curricular.

Já em relação à interdisciplinaridade, entre as diversas denominações possíveis para a abordagem interdisciplinar, é importante enquadrar que tipo de interdisciplinaridade a rede em estudo se propõe a desenvolver. Nesse caso, é pertinente o consenso entre a equipe pedagógica, explicitado no PPP escolar (2019, p. 182), quanto ao entendimento de que:

*[...] a organização do currículo em áreas de conhecimento não substitui a especificidade de cada componente curricular. Do mesmo modo, a relação entre os componentes curriculares e as áreas não deve operar qualquer restrição ou sobreposição quanto às particularidades de seus objetos de estudo.*

O PPP alerta, ainda, que o fato de resguardar as especificidades dos componentes curriculares não significa, necessariamente, ceder à fragmentação do conhecimento historicamente acumulado. Neste caso, de certo modo, o PPP responde às críticas vindas de propostas pedagógicas que pretendem superar a fragmentação do saber através da ruptura da organização curricular em disciplinas, ignorando as raízes materiais da fragmentação do conhecimento e a relação entre a especialização do saber e a cientificidade moderna.

A eleição das chamadas redes de estudo como estratégia metodológica assumida nas escolas sociais do grupo REDE EM ESTUDO se justifica no PPP escolar como uma tentativa de defender um olhar pedagógico superador da informação e das disciplinas. No documento em questão, a escola se coloca como instituição pertencente a um projeto educativo organizado em rede, amparado em uma concepção de currículo integral e humanizado, cujos objetivos são compreender o mundo natural e social, bem como compreender a si e ao outro, em diferentes graus de complexidade, a fim de garantir a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano. Esses objetivos parecem estar articulados à preocupação com as potencialidades e necessidades humanas dos educandos a serem ampliadas e/ou superadas por meio da aprendizagem, do desenvolvimento do pensamento e da personalidade, materializada no ideal formativo da rede em estudo.

É interessante analisar esse olhar pedagógico superador da informação e das disciplinas, reconhecendo que o papel da escola é a socialização do conhecimento não como um aglomerado desconexo de informações, mas como um conjunto de conceitos articulados em sistemas teóricos. Esse reconhecimento não significa um alinhamento às pedagogias do aprender a aprender, que retiram a ênfase da escola da tarefa de transmissão do conhecimento objetivo capaz de oferecer aos estudantes o acesso à verdade e criticam a escola como um modelo obsoleto de transmissão de informações, estabelecendo uma hierarquia valorativa entre o aprendizado que o indivíduo realiza por si mesmo e aquele onde está presente a transmissão por outra pessoa (DUARTE, 2001). Em outras palavras, para essas pedagogias, os conhecimentos adquiridos espontaneamente pelo aluno são mais importantes do que aqueles que lhe são transmitidos. Assumindo essa crítica, as pedagogias do aprender a aprender costumam tomar como sinônimos a transmissão de conhecimento e a transmissão de informações. Como esclarece Duarte:

Sendo os conhecimentos estruturados em sistemas conceituais, sua transmissão exige uma atividade intencional e sistematizada de ensino sem a qual se reduzem ao mínimo as possibilidades de ocorrência da complexa e dinâmica atividade de aprendizagem do conhecimento, que não se limita, repito, à aquisição de informações. Em outras palavras, essa aprendizagem deve ser produzida deliberadamente pelo ensino escolar. (DUARTE, 2021, p. 50)

Há que se defender o caráter transformador do conhecimento, tanto em relação aos indivíduos quanto à própria sociedade. Do contrário, ele seria concebido apenas como uma massa morta de informações, palavras e ideias. E considerar os conhecimentos convertidos em conteúdos escolares como produtos prontos e acabados resulta no equívoco de acreditar que os produtos da atividade humana sejam capazes de existir como coisas totalmente inertes, fragmentadas e desvinculadas da prática social.

Ao contrário, é justamente por se constituir de atividade humana condensada que o conhecimento traz à vida a atividade que ali se encontra em estado latente, como propõe Marx (1844), ao afirmar que o produto é uma espécie de resumo da atividade, da produção. De acordo com Duarte (2016, p. 34) “Essa atividade, no processo de sua apropriação pelos indivíduos, produz nestes o movimento do intelecto, dos sentimentos e da corporeidade, em outras palavras, põe em movimento o humano”. Assim, para incorporar à própria individualidade a riqueza existente na cultura, o indivíduo precisa colocar em movimento a atividade humana posta nela, o que, sem dúvida, exige o

conhecimento dessa característica estática que algumas concepções lhe atribuem e resulta em um modo de ensinar necessariamente ativo.

Em outras palavras, poderíamos afirmar que, quando o indivíduo é levado, pelo ensino, a realizar uma atividade mental em relação a determinado conhecimento socialmente construído, ele se apropria da atividade intelectual acumulada e estruturada no conhecimento que esteja sendo objeto do trabalho educativo. Assim, para que a atividade de ensino tenha efetividade, é necessário que o aluno reproduza, por sua atividade intelectual, a essência da atividade intelectual acumulada no conhecimento que lhe está sendo transmitido.

Por isso, o entendimento da superação da informação e das disciplinas que se apresenta no documento orientador em análise precisa estar relacionado ao processo intencional e sistemático de ensino, previsto nas redes de estudo. Por conseguinte, é necessário que, para atender ao ideal formativo anunciado pela instituição, as redes de estudo se ocupem da transmissão do conhecimento, não como transferência mecânica, mas concebendo o ensino como o encontro de várias formas de atividade humana: “[...] a atividade de conhecimento de mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudos pelos alunos” (DUARTE, 2016, p. 59).

De acordo com o PPP da escola em causa, as diferentes práticas sociais e os problemas naturais envolvem fenômenos simples e complexos que requerem aproximações intra e interdisciplinares, científicas, técnicas, éticas, culturais e artísticas. A proposta pedagógica, portanto, se organiza dos conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos e da atividade prática para a atividade teórica; do real, passando pela atividade de estudo, para o real mais elaborado; ou seja, do humano, passando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das capacidades universais, para o humanizado, conforme descrito na imagem apresentada seguir.



Fonte: Projeto Político Pedagógico (2019)

Há, no PPP, a articulação explícita entre o desenvolvimento intencional do processo de humanização e o desenvolvimento das condições omnilaterais. Ou seja, espera-se que um ensino intencional voltado à ampliação das capacidades humanas se organize não como mera instrução, mas visando à omnilateralidade, o que sugere um entendimento metodológico assentado no fundamento materialista histórico-dialético que tem na totalidade um princípio essencial.

A descrição que o documento faz da prática pedagógica parece se aproximar da noção de movimento global do conhecimento, desenvolvida por Marx (1973) em seu “Método da economia política”, onde ele aponta o caminho a ser percorrido no processo de produção do conhecimento pelo homem. De acordo com o autor, o ponto de partida é o objeto como se apresenta à observação imediata, de maneira empírica e, portanto, captável como um todo caótico, em uma visão sincrética. Nesse momento inicial, o objeto se apresenta como um problema a ser resolvido, já que não há clareza quanto ao modo pelo qual ele é constituído. A partir dessa representação inicial do objeto, por meio da análise, chega-se às suas determinações mais simples, aos conceitos e às abstrações. Feito esse primeiro movimento, é necessário percorrer o caminho inverso, voltando ao objeto, pela via da síntese, mas agora ele não é mais entendido como um todo caótico, mas sim como uma rica totalidade de determinações e relações. Em suma, como explica Marx (1973, p. 229), “[...] o primeiro passo reduziu a plenitude da representação a uma

determinação abstrata; pelo segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do conhecimento pela via do pensamento”.

Em consonância a esse entendimento, Kosik (1976) define esse caminho de pensamento como único possível para pensar a totalidade. Nas palavras do autor:

O ponto de partida deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo de que tenha partido. Da vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre “a caótica representação do todo” e “a rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente sensível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *detour – der Weg der Wharheit ist Umweg* – o homem pode perder-se ou ficar no meio do caminho. (KOSIK, 1976, p. 36)

Eis um indício interessante para pensar uma análise que parte do fundamento materialista histórico-dialética da relação entre currículo e interdisciplinaridade. O currículo escolar precisa se organizar em função desse movimento do conhecimento, que culmina em uma visão da totalidade, passando pelo caminho das disciplinas que oferece consistência ao movimento de análise, e não se esgota, evidentemente, em uma lista de conteúdos, objetivos ou habilidades, mas traz consigo implicações metodológicas importantes. Isso, é claro, se tomarmos o conhecimento pela lógica da totalidade, o que, certamente, não é consenso no cenário educativo.

Seguindo o mesmo alinhamento filosófico, Saviani define a relação educativa como prática social mediadora da prática social global, argumentando que os saberes envolvidos na educação envolvem tanto alunos quanto professores, que se põem em uma relação prática determinada socialmente como prática social global, tida como ponto de partida e ponto de chegada. O trabalho pedagógico, por sua vez, opera mudanças qualitativas na prática social, levando à passagem da síncrese à síntese, através da mediação analítica. Nesse processo, “[...] os saberes mobilizados pelo educador

articulam-se em função do objetivo propriamente pedagógico, isto é, o desenvolvimento do educando, que significa a transformação qualitativa de seu modo de inserção na prática social” (SAVIANI, 2020, p. 20). Por essa razão, os conhecimentos historicamente acumulados não devem ser concebidos em si mesmos, mas sim como elementos por meio dos quais cada indivíduo singular sintetiza em si mesmo a humanidade produzida pelo conjunto dos homens ao longo da história. Diante disso, é necessário ponderar que a relação estabelecida, tanto no PPP quanto no *Projeto Tessituras*, entre aproximações intradisciplinares e interdisciplinares, se tomada à luz do materialismo histórico-dialético, por meio dos conceitos de práxis e totalidade, em essência, não existiria.

As redes de estudos são definidas no *Tessituras* e no PPP escolar como eixo teórico-metodológico e organizador da prática educativa, ou seja, são formas de organizar as atividades de ensino que possuem uma impregnação mútua entre signo, sentido e significado. Nessa perspectiva de trabalho, as atividades de aprendizagem, por meio das chamadas redes intra e interdisciplinares, devem ser capazes de promover a compreensão do mundo natural e social por sucessivas aproximações, de forma não fragmentada. Nesse sentido, o estudante deve compreender os objetos de estudo de cada componente curricular nos seus aspectos fenomênicos/aparentes e essenciais/conceituais, bem como estabelecer relações entre conceitos, dentro de um componente (intradisciplinar) ou entre componentes curriculares (interdisciplinar), de forma articulada à realidade e aos grandes temas sociais.

A descrição da organização das atividades a partir dos chamados projetos combinados vem acompanhada de uma tomada de posição institucional, explicando o que entende por projeto e marcando seu distanciamento tanto da concepção de projetos de mercado, cujo objetivo é o desenvolvimento econômico, quanto da concepção de projeto de pesquisa, cuja função está ligada ao avanço da ciência e à resolução total ou parcial de problemas humanos e naturais, visando o desenvolvimento social. Em um movimento contrário a essas duas acepções de projeto, os documentos delimitam o significado de projetos de estudos como aqueles cuja intenção é promover a apropriação do conhecimento, a resolução de problemas, a possibilidade de intervenção social e o desenvolvimento humano intrapessoal e interpessoal.

Se analisarmos brevemente a ideia central defendida na pedagogia dos projetos, cuja base filosófica é o pragmatismo de John Dewey, identificaremos uma pretensa articulação entre o que o conhecimento que deve ser buscado pelos alunos e as necessidades advindas de sua vida real (DUARTE, 2007), creditando a esse processo o

desenvolvimento no aluno de atitudes de autonomia e investigação que resultam em uma aprendizagem constante. Metodologicamente, assim como o trabalho de pesquisa implica uma organização por etapas, a atividade pedagógica através de projetos pressupõe a escolha de uma temática, cria a sua problemática, traça um caminho para investigá-la, sistematiza os resultados e avalia o processo. Em relação às temáticas, estas costumam focalizar problemáticas sociais conjunturais e, em razão de sua previsão para um tempo determinado, costumam englobar todas as atividades curriculares.

No que concerne ao trabalho com projetos interdisciplinares desse envolvimento na rede em estudo, a questão conceitual ganha destaque, já que, conforme os documentos, seu objetivo é, justamente, promover o desenvolvimento e o aprofundamento dos conceitos e dos conteúdos escolares, estabelecendo relações entre conceitos de diferentes componentes curriculares, integrando e aprofundando conceitos entre áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a abordagem interdisciplinar assumida pela instituição se ocupa da apreensão e da compreensão de um objeto de estudo de cunho social e natural, socialmente determinado e constituído por inúmeras relações, com a finalidade de mobilizar conhecimentos e aprofundar relações científicas e sociais. Ao longo do trabalho pedagógico, de acordo com os documentos em análise, espera-se garantir aprendizagem e desenvolvimento humano e compreensão mais elaborada da realidade. Ou seja, o verdadeiro “produto” destes projetos seria a educação integral e humanizada, concebida como sentido primordial e essencial da escola.

Um princípio orientador sugerido para o delineamento das ações de ensino vinculadas aos projetos é tomar como referência os conteúdos escolares e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento humano elencados em cada ano escolar e em cada trimestre. Nesse sentido, os componentes longitudinais (Português, Matemática, Ciências, Biologia, História e Geografia) têm presença maior no desenvolvimento dos projetos devido à carga horária destinada a cada um desses componentes. Não há, no documento, uma problematização em relação a essa carga horária. Em relação a isso, Duarte (2021) aponta que existe, ao longo da educação básica, uma hierarquia entre as disciplinas que se materializa na carga horária. Todavia, “[...] essa hierarquia dificilmente se justifica epistemológica, psicológica ou pedagogicamente. Ainda pior é a situação do ensino de música, dança, teatro, artes visuais etc., que, quando existe, fica restrito a não mais que duas horas semanais” (DUARTE, 2021, p. 332)

O PPP escolar apresenta uma descrição do trabalho interdisciplinar que merece uma análise mais cuidadosa, considerando, especialmente, o conceito de redes de estudo.

Segundo ele:

*[...] nos projetos interdisciplinares, professores e alunos formam redes de estudos, constituídas pelos objetos das disciplinas e pelos diferentes campos de significações dos conceitos, em torno de um objeto de estudo interdisciplinar. O mundo do vivido, do analógico, do imediato envolve contextos que as atividades interdisciplinares precisam atingir, para dissolvê-los e transformá-los em estruturas de pensamento, de ciência, de cultura, de ética, de estética, de tecnologia e de conhecimento, ou seja, gerar nos estudantes a capacidade de refletir a realidade por meio do pensamento organizado em conceitos. (PPP, 2019, p.183)*

Ao descrever as redes de estudo como um processo formado por professores e alunos no bojo dos projetos interdisciplinares, o documento acaba por não marcar de forma específica as posições de professores e alunos no processo educativo, permitindo o entendimento de que basta considerar a relação com o conhecimento como um processo intersubjetivo para que a aprendizagem acontece. Ou seja, aos moldes do que propõe o escolanovismo, não se comenta a respeito da direção dessas interações por parte do educador, que é quem deveria antever os objetivos pedagógicos que norteiam esse conjunto de interações, embora haja, em alguns pontos dos documentos, menções ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, cujo entendimento deveria culminar, necessariamente, no reconhecimento de que é o professor o responsável por selecionar que elementos do conteúdo historicamente acumulado podem ser apreendidos pelos estudantes em cada momento do processo pedagógico.

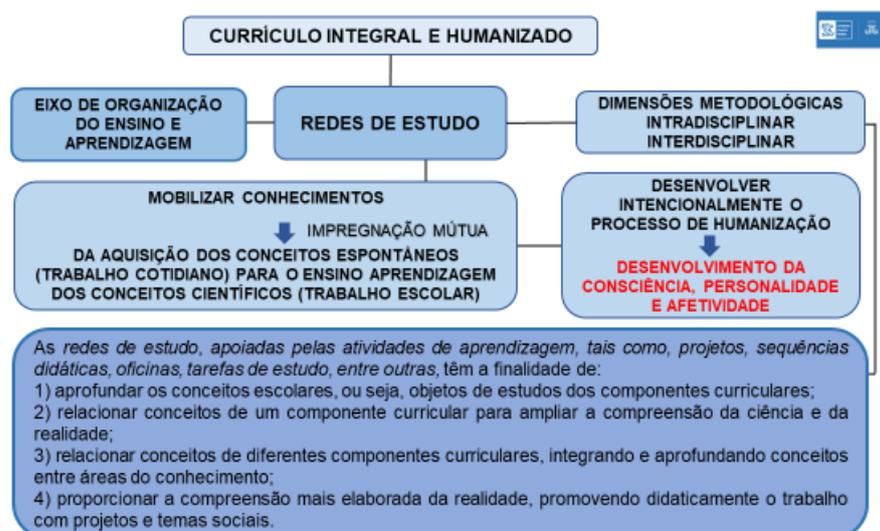
Para fazer isso, seria necessário propor redes de estudo nas quais o professor tivesse a intenção de conscientizar os estudantes – pensando no aluno concreto, não no aluno empírico – acerca da importância e da necessidade do domínio da cultura letrada e dos conhecimentos sistematizados de caráter científico, artístico e filosófico, em consonância com aquela questão central, norteadora do Projeto Tessituras.

Ao tratar dos projetos interdisciplinares, há outro elemento importante a ponderar: ao afirmar que as redes de estudos se constituem pelos objetos de estudo e pelos campos de significações *em torno de um objeto de estudo interdisciplinar*, dá-se a entender que existem objetos de estudos disciplinares e interdisciplinares, quando, na realidade, a interdisciplinaridade não pode ser concebida como algo pontual, mas sim como premissa de quem toma o conhecimento na totalidade. Diante disso, o trabalho interdisciplinar efetivo precisaria tomar a relação de professor e aluno, com objetivos distintos – o professor, de ensinar; o aluno, de aprender – com o conhecimento como algo constitutivo

do processo educativo que se dá com base no entendimento de que todo objeto de estudo é essencialmente interdisciplinar.

Ao analisar o excerto em tela, ficam pouco claras as implicações da diferenciação entre contextos analógicos e digitais, porém o grande ponto de atenção parece estar na ideia de que as atividades interdisciplinares empreendem uma espécie de esforço para atingir determinados contextos, como se deles já não fizessem parte, essencialmente. Apesar disso, explicita-se uma preocupação pertinente com a necessidade de gerar nos estudantes a capacidade de refletir teoricamente acerca da realidade.

Imagem semelhante à presente no PPP escolar já aparecia no documento Projeto Tessituras, evidenciando, antes de tudo, a tentativa de articulação entre ambos os documentos.



Fonte: Projeto Tessituras (2018)

Observando a imagem, evidencia-se o entendimento de que as redes de estudo, eixo de organização do ensino e de aprendizagem assumido pela rede neste documento, tem como um dos principais objetivos mobilizar conhecimentos. Apesar de articular isso à formação de conceitos, o que poderia revelar uma aproximação clara ao fundamento histórico-cultural, a escolha da expressão “mobilizar conhecimentos”, no lugar de “apropriar-se dos conhecimentos”, deixa subentendida a ideia de um agenciamento do conhecimento como consequência de uma demanda advinda de determinado problema, o que, fatalmente, vincula esse objetivo a uma perspectiva escolanovista de ensino.

No eixo *Currículo*, o documento *Projeto Tessituras* prevê a construção em rede de roteiros curriculares, que teriam o objetivo de:

[...] *garantir o alinhamento e a atuação em rede, fazendo uso de tecnologias educacionais que potencializem o ensino e a aprendizagem; considerando a transversalidade dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>25</sup> entre áreas e componentes; e relacionando os componentes com os elementos inculturadores das diretrizes da ação evangelizadora do Grupo REDE EM ESTUDO, com vistas à incidência dos saberes pastorais no currículo.* (TESSITURAS, 2018, p. 15, grifo nosso)

A intenção registrada neste eixo, em relação aos roteiros curriculares por componentes, era que suas elaboração e implementação, previstas para o ano de 2019, fossem pautadas na BNCC e Matriz REDE EM ESTUDO, levando em conta, ainda, os materiais didáticos<sup>26</sup> e sistemas de ensino porventura adotados, além dos documentos curriculares já produzidos pelas Unidades. Esses roteiros não chegaram a ser socializados nas escolas e foram substituídos pelas Matrizes Curriculares, que não contemplam diretamente os referidos “saberes pastorais”.

Além disso, é possível observar certa ruptura entre o ideal formativo registrado no PPP e no *Projeto Tessituras* e o que se apresenta enquanto organização curricular por meio das Matrizes. Exemplo disso é o destaque bem acentuado à formação de conceitos realizado no *Tessituras*, mas que não se materializa nas matrizes curriculares, ao menos não com a mesma ênfase, possivelmente pela influência dos documentos oficiais nacionais, a exemplo da BNCC, além da autoria desse documento, que passou a englobar, indefinidamente, tanto a rede de escolas quanto a rede de colégios.

Há, nesse caso, uma grande ruptura, pois, enquanto o projeto *Tessitura* e o próprio PPP escolar destacavam a necessidade de trabalho com conteúdos concebidos como mediações que possibilitam ao estudante apreenderem a realidade para além da imediatidades, as Matrizes parecem, de modo geral, subordinar o conteúdo a um recurso para o ensino de competências e acenar para um relativismo epistemológico.

---

<sup>25</sup> Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desdobrados em 169 metas, foram estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 e compõem uma agenda mundial para a construção e implementação de políticas públicas que visam guiar a humanidade até 2030 a partir de diversos temas considerado fundamentais para o desenvolvimento humano, em cinco perspectivas: pessoas, planeta, prosperidade, parceria e paz. Esses objetivos envolvem temáticas diversificadas como erradicação da pobreza, segurança alimentar e agricultura, saúde, educação, igualdade de gênero, redução das desigualdades, energia, água e saneamento, padrões sustentáveis de produção e de consumo, mudança do clima, cidades sustentáveis, proteção e uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres, crescimento econômico inclusivo, infraestrutura e industrialização, governança, e meios de implementação.

<sup>26</sup> No caso da instituição em tela, os materiais didáticos eram produzidos pelos próprios educadores, conforme os conteúdos a serem trabalhados e o nível de desenvolvimento dos estudantes. O documento *Tessituras* trouxe como perspectiva para os anos seguintes a adoção do livro didático desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na realidade, como demonstra a imagem apresentada a seguir, o próprio Tessituras ao apresentar as dimensões envolvidas no currículo e seus respectivos eixos norteadores já acena para uma tentativa de conciliação entre uma série de conceitos, advindos de teorias pedagógicas distintas, abrindo margem para enfoques pedagógicos diversos. E parece que essa tentativa ganha ainda mais força nas Matrizes que, ao mesmo tempo em que demonstram uma fundamentação materialista histórico-dialética, assumem a perspectiva da pedagogia das competências que ampara a BNCC.

### PERFIL DE SAÍDA E EIXOS ARTICULADORES



Fonte: Projeto Tessituras: a escola que queremos (2018)

Materializando essa tentativa de conciliação de diversas perspectivas, o Projeto REDE EM ESTUDO para Planejamento e avaliação registra que, no processo de construção dos documentos regulamentadores do currículo REDE EM ESTUDO, os pressupostos conceituais e didáticos foram referendados por meio de uma metodologia dialógica, considerando a construção das utopias, marcada por acordos, trabalho coletivo, leitura do mundo e da palavra dos educadores e dos estudantes, inovação e respeito à diversidade cultural das Províncias do Brasil REDE EM ESTUDO. Esse registro procura deixar claro o entendimento de que o ideal formativo defendido pela rede é atingido por meio de um currículo cujos pressupostos sejam concebidos de modo consensual ou, ao menos, coletivo pela comunidade escolar. Define-se, portanto, uma tentativa de articulação entre o dialógico e o consensual, definindo-se um contexto de respeito ao diverso.

Além disso, os aspectos centrais estabelecidos nos documentos regulamentadores do currículo levam em consideração a realidade local de cada comunidade escolar, as diretrizes da LDB 9.394/96, Base Nacional Comum Curricular, Matrizes do Brasil REDE EM ESTUDO e aspectos locais gerenciados e regimentados pelas Secretarias de Educação dos estados onde as instituições de ensino estão implantadas.

O documento assegura que a Matriz Curricular contempla os fundamentos legais que regulam o sistema educativo nacional, estadual e a especificidade dos sistemas locais, considerando que o respeito à dinâmica do currículo favorece o desenvolvimento de distintas experiências de aprendizagem, especialmente daquelas que emergem na tessitura do dia a dia da escola. Portanto, a matriz é assumida como um conjunto de pressupostos que permitem configurar o conteúdo e a dinâmica de um documento constituído de finalidades, concepções, metodologias e eixos estruturantes por áreas de conhecimento, bem como concepções, metodologias, objetos de conhecimento por componentes curriculares.

Por conseguinte, As *Matrizes Curriculares do Brasil REDE EM ESTUDO* (2022) apresentam as seguintes finalidades:

1. *assegurar a identidade e unidade do Projeto Educativo do Brasil REDE EM ESTUDO na produção e gestão de currículos caracterizados pela excelência e rigor acadêmico, referendados nos valores cristãos;*
2. *propor uma organização curricular coerente com a missão educativa evangelizadora do Instituto REDE EM ESTUDO que responda aos apelos formativos dos sujeitos e do mundo contemporâneo, aos avanços das ciências da educação e aos novos construtos das áreas de conhecimento escolar;*
3. *inspirar itinerários formativos para os diferentes sujeitos envolvidos no lócus escolar REDE EM ESTUDO;*
4. *subsidiar a organização de processos pastoral-pedagógicos na perspectiva da educação integral e de qualidade como direito;*
5. *explicitar os referenciais que sustentam a organização e dinâmica do currículo, de modo a articular as concepções teóricas às práticas educativas da rede, da escola e da aula;*
6. *orientar a formação continuada de docentes, gestores e colaboradores da educação básica para o desenvolvimento de competências políticas, pastorais e pedagógicas necessárias à implementação e aprimoramento das Matrizes Curriculares;*
7. *qualificar a prática educativa, a gestão da aula, as situações de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação pedagógica, com base em referenciais teórico-metodológicos definidos como opções institucionais;*
8. *estabelecer referenciais estratégicos para planejar, significar, concretizar, monitorar e avaliar o currículo, que garantam a função social da escola e a missão educativo-evangelizadora da instituição REDE EM ESTUDO. (UMBRASIL, 2022, p. 6)*

Aqui, vêm à tona, mais uma vez, a preocupação com o compromisso assumido pela rede com a evangelização, marcando seu caráter religioso, ao propor como objetivos

subsidiar a organização de processos “pastoral-pedagógicos” e organizar um currículo ao mesmo tempo coerente com a missão educativa evangelizadora do grupo. Somando a isso, espera-se que essa organização curricular se submeta às demandas formativas contemporâneas, o que, certamente, se materializa na adesão à BNCC.

Conforme o documento, aspectos como **Objetos de Conhecimento, Habilidades Específicas, Habilidades Complementares, Perguntas Norteadoras e Unidades Temáticas** compõem a estrutura curricular de modo a organizar e sistematizar as aprendizagens esperadas para o período letivo, além de fomentar os contextos de observação docente, processos avaliativos, planejamentos e práticas personalizadas que atendam às semelhanças e diferenças existentes e necessárias nos processos de aprendizagem das crianças.

Quanto à concepção de organização curricular, o documento afirma que as Matrizes assumem uma visão da complexidade, consoante ao próprio contexto educativo, que se vê marcado por acontecimentos, conhecimentos, valores, saberes, princípios e sujeitos em interação, que constroem juntos suas percepções e concepções. Assim, ao constituir as matrizes, as concepções de currículo, metodologias, aprendizagem, competências e avaliação, assume-se a perspectiva da complexidade como sua ideia força, referendada, de acordo com o documento, pela “[...] *multiplicidade de interações que caracterizam o contexto contemporâneo e as composições advindas das teorizações críticas e pós-críticas, assumidas no Projeto Educativo do Brasil REDE EM ESTUDO (UMBRASIL, 2010)*” (UMBRASIL, 2022, p. 7).

Sintetizando as teorias que se ocupam da questão curricular, é possível dizer que as teorias tradicionais se afirmam como teorias neutras, científicas, desinteressadas, enquanto as teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contrapartida, defendem que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada. Ao contrário, as teorias estariam sempre, inevitavelmente, implicadas em relações de poder (SILVA, 2021). Já para delimitar sua concepção de complexidade, o documento faz referência à definição de Morin (2001, p. 38), segundo o qual:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando os elementos diferentes são inseparáveis, constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto do conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2001, p. 38).

Edgar Morin é autor da chamada epistemologia da complexidade. O termo complexidade é incorporado na obra de Morin na década de 60. Essa teoria parte de três princípios fundamentais que são concebidos como operadores cerebrais: hologramático, recursivo e dialógico. Segundo o princípio dialógico, há contradições que são insuperáveis, numa tentativa de, considerando a formação inicial marxista do autor, complementar o conceito de dialética, que prevê a síntese, enquanto na teoria de Morin, há contradições que não encontram solução. Já o princípio hologramático considera a parte que está no todo e o todo que está na parte. Por fim, o princípio recursivo traz consigo a ideia de espiral, segundo a qual uma ação gera uma causa, que gera um outra ação, uma outra causa e assim sucessivamente, trazendo a ideia da interconectividade, isto é, da recursividade.

O conceito de complexidade vai de encontro à ideia de totalidade, segundo a qual o todo é mais importante do que a soma das partes. A concepção de complexidade defende que o todo é mais e menos do que a soma das partes, porque há momento em que a totalidade é importante, mas há também momento em que a parte é fundamental. Como indica a citação, o termo complexo vem do latim e significa “o que é tecido junto” e traz consigo a ideia da religação dos diversos tipos de pensamento: lógico, científico, empírico, imaginário etc. (MORIN, 2002).

As contribuições de Edgar Morin ganham espaço na educação de maneira mais contundente no fim da década de 1990, quando ele é convidado pela UNESCO, ao lado de outros pensadores, para apresentar propostas para a educação do novo milênio, no bojo do projeto transdisciplinar intitulado “Educar para um futuro viável”, cujas teses estão registradas no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors e publicado no Brasil em 1998.

No prefácio do documento, é explicitada a visão dos autores acerca da relação entre as políticas educativas e o contexto mundial a partir da seguinte questão central: diante de um mundo cada vez mais complexo, o que a educação precisava pensar para se preparar para os desafios futuros, mais especificamente, o do desenvolvimento sustentável, o da compreensão mútua entre os povos e da renovação da vivência concreta da democracia? (DELORS, 1998). Esse debate resultou na adoção do conceito de educação ao longo da vida como uma das chaves de acesso ao século XXI e na elaboração dos chamados quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, a fazer, a conviver e a conhecer, como aprendizagens indispensáveis que deveriam ser perseguidas de forma permanente. Segundo o relatório:

Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 88-90)

O referido conceito de educação ao longo da vida parece responder à necessidade intrínseca à reprodução do capital, a de uma educação voltada à formação de trabalhadores submissos aos novos padrões de exploração do trabalho que, no plano ideológico, limite as expectativas da classe trabalhadora em relação ao papel da própria educação no que concerne à socialização do saber historicamente acumulado. Nessa perspectiva, passa-se a difundir a ideia de que a maior tarefa do trabalho educativo não é a transmissão do conhecimento, vista como inconveniente ao processo de aprendizagem, mas sim a capacidade constante de adaptação às mudanças no sistema produtivo, materializada nos quatro pilares idealizados para a educação do novo milênio.

Como consequência, atribui-se o desemprego e o subdesenvolvimento a uma educação obsoleta, marcada por conteúdos ultrapassados e professores mal treinados, submetendo os problemas sociais a uma questão de mentalidade individual que encobre, por sua vez, as contradições do projeto neoliberal de sociedade. Nesse sentido, é mister questionar em que medida os aclamados pilares da educação do século XXI não estariam dissolvendo as diferenças entre educação escolar e educação no cotidiano, bem como secundarizando o papel do professor, de transmissão do saber historicamente acumulado, como aponta Duarte, ao analisar o lema “aprender a aprender”:

Assim como o que se valoriza hoje não é o emprego, mas a empregabilidade, também no campo escolar o que se valoriza não é o conhecimento que tenha sido adquirido, mas a formação da educabilidade, isto é, da disponibilidade para aprender de acordo com as exigências do momento, sejam elas determinadas pelo mercado ou pelas mudanças na cotidianidade. (DUARTE, 2016, p. 25)

Ou seja, para lidar com as desigualdades socioeconômicas que refletem na desigualdade de acesso ao conhecimento, em primeiro lugar, atribui-se essa desigualdade à tensão entre o crescimento do conhecimento e a capacidade limitada que os indivíduos

teriam de absorvê-lo. Em seguida, como solução para este problema mal equacionado, designa-se à escola a tarefa de preparar os indivíduos para serem capazes de aprender o que for necessário em qualquer contexto e momento de sua vida. Ou seja, a tarefa da educação passa a ser oferecer as condições necessárias à instrumentalização do indivíduo a um contínuo processo de adaptação. Em um cenário, como esse, assim como o trabalhador, no sistema capitalista, só dispõe da própria força de trabalho, o único patrimônio do estudante seria a própria capacidade de adaptação, intermediada por uma aprendizagem permanente. Nesse sentido, adverte Miranda, ao analisar essa relação no contexto latino-americano:

Adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, no entanto, o “aprender a aprender” passa a incorporar a necessidade do conhecimento ser previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções. Conservando a força dos argumentos que defendem uma pedagogia sustentada pelo princípio do “aprender a aprender”, o discurso corre o risco de se converter em retórica que encobre uma concepção extremamente pragmática e imediata da concepção de conhecimento. (MIRANDA, 1997, p. 43)

Integrado aos intelectuais que se dispuseram a elaborar diretrizes para a educação mundial, Morin propõe, então, um conjunto de reflexões apontando elementos essenciais que a escola não estaria oferecendo e sistematiza setes saberes necessários à educação do futuro. Não se trata de conteúdos, mas de ideais norteadoras as quais a escola não poderia perder de vista. Estes sete saberes são assim nomeados: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano. Enfim, essas seriam ideias norteadoras que a escola formal teria negligenciado.

A ideia de complexidade afetou o campo da Educação se colocando em função da religação dos saberes, já que o pensamento complexo seria capaz de integrar os diversos tipos de pensamento. Morin articula a interdisciplinaridade como um modo de pensar, o que, na prática, estaria ligado à noção de transdisciplinaridade. Além disso, é possível relacionar este modo de pensar a um dos posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2011), qual seja, o de que é mais importante que o aluno desenvolva um método de construção do conhecimento do que necessariamente se aproprie do conhecimento científico que já existe, ou seja, o problema da educação internacional seria “[...] essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções

prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria” (PIAGET, 1998, p. 166).

Contrariando os pressupostos presentes no Projeto Tessituras, as Matrizes declaram de maneira reiterada que a perspectiva da complexidade é a ideia-força que sustenta as concepções de currículo, metodologias, aprendizagem, competências e avaliação, que subsidiam as matrizes curriculares de educação básica. Por conseguinte, o documento afirma que o currículo é concebido como um sistema complexo e aberto que articula, em uma dinâmica interativa, o posicionamento político da Instituição, suas intencionalidades, os contextos, os valores, as redes de conhecimentos e saberes, as aprendizagens e os sujeitos da educação/aula/escola. Diante dessa menção à ideia de complexidade proposta por Edgar Morin nas Matrizes, parece ganhar corpo a adesão tímida, que havia em documentos como o PPP e o Tessituras, às conceitualizações compatíveis com a pedagogia das competências e, conseqüentemente, uma aproximação com a epistemologia piagetiana para explicar o desenvolvimento humano, o que estabelece contraposição radical à teoria histórico-cultural, até então sinalizada, ainda que timidamente.

Diante disso, é possível observar um movimento comum nos documentos em análise: há uma síntese organizada em aproximação à teoria histórico-cultural, mas, ao se detalhar os conceitos ou mesmo explicar de que modo as ações educativas se realizarão efetivamente, acaba-se por cair no tecnicismo, no escolanovismo e no que mais parecer adequado, formando um conjunto não só eclético, mas incoerente, como se houvesse a necessidade de fazer “tudo caber”, tudo se encaixar.

Por conseguinte, no âmbito da Educação REDE EM ESTUDO, conforme as Matrizes, a formação que se almeja passa a ter:

*[...] como características o respeito à diversidade e a promoção da dignidade humana, constituída na igualdade e na diferença, ou seja, não se faz uma proposição identitária hegemônica ou padronizadora. Por essa razão, as matrizes curriculares se referendam na concepção de currículo que suscite a formação numa abordagem interdisciplinar, contextualizada, significativa e emancipatória. (UMBRASIL, 2022, p. 7)*

Aqui, é interessante destacar a relação entre esta proposta formativa e o pensamento pós-moderno, marcado pela negação de que a razão humana seja capaz de captar núcleos de universalidade no real. Ao contrário, considera-se que universalidade é um mito totalitário da razão e que a realidade é constituída por diferenças e alteridades (CHAUI, 1993).

Em função de sua intencionalidade formativa, agora registrada como “*proporcionar uma visão sistêmica, integral do sujeito*” (UMBRASIL, 2022, p. 7), diferente do que se registra no PPP e no Projeto Tessituras, as Matrizes se propõem a apresentar uma organização curricular integrada, interdisciplinar, com o objetivo de contemplar aspectos mais abrangentes, capazes de traduzir a complexidade das relações existentes entre as áreas de conhecimento científico, acadêmico, cultural, político e social nos contextos contemporâneos. Neste documento, não há mais menção à categoria da totalidade, que foi substituída pela ideia de complexidade. Além disso, rompe-se, e nesse caso declaradamente, com a centralidade dos conteúdos nos processos de ensino e aprendizagem:

*[..] Essa intenção educativa rompe com a centralidade dos conteúdos e das disciplinas nos currículos, substituindo-as por aspectos mais abrangentes e que traduzam a complexidade das relações existentes entre as áreas de conhecimento científico, acadêmico, cultural, político e social nos contextos contemporâneos. (UMBRASIL, 2022, p. 7)*

Essa perspectiva da complexidade parece estratégica para conciliar uma miscelânea de princípios oriundos de concepções filosóficas e políticas distintas, numa aparente superação da unilateralidade ou das limitações das diversas teorias educacionais, incorporando as concepções de todas elas.

O documento define currículo integrado do seguinte modo:

*O currículo integrado é uma possibilidade para viabilizar o diálogo entre os códigos da pós-modernidade e da modernidade, visto que reconhece a contribuição e o valor do conhecimento específico organizado nas ciências e em componentes curriculares, mas questiona a autossuficiência e o isolamento de cada um. Por isso, provoca o estabelecimento de nexos intra e interdisciplinares entre conteúdos, métodos, conceitos, significados, discursos e linguagens dos componentes curriculares. (UMBRASIL, 2010, p.81)*

Aqui, é interessante retomar a definição de Coob (1998), a respeito do pragmatismo teórico característico do pensamento pós-moderno, que permite a um educador não se fixar em um fundamento teórico específico, mas sim transitar por diversos referenciais, colhendo suas contribuições a depender de cada problema específico. Na passagem acima, por exemplo, pode ser constatada a tentativa de que coexistam harmonicamente diferentes objetivos e princípios educacionais e fragmentação do conhecimento parece ter uma solução do tipo “nem isso, nem aquilo”, não deixando claro de quem será a tarefa de estabelecer os referidos nexos entre os diversos elementos citados.

Como resultado desse apagamento das bases teórico-filosóficas que sustentam o trabalho pedagógico e subsidiam as escolhas curriculares, está o enfoque dado a questões de ordem pragmática não só na seleção de conteúdos por parte do educador, mas também no entendimento de sua própria função, que fica restrita à execução de tarefas e não mais ao desenvolvimento intelectual de seus alunos de maneira mais ampla.

A interdisciplinaridade é definida nas Matrizes como uma abordagem que reúne diferentes componentes curriculares num contexto mais coletivo no tratamento dos fenômenos a serem estudados ou, ainda, das situações-problema em destaque. Por essa razão, exige compromisso docente com a intercomunicação, ampliação e ressignificação de conteúdos, conceitos, terminologias. Aqui, dois elementos evidenciam um flagrante alinhamento à perspectiva educativa pós-moderna. Em primeiro lugar, quando menciona a reunião dos componentes curriculares com vistas ao tratamento dos fenômenos ou à resolução de problemas, as matrizes subentendem uma adesão à dimensão experimental característica do ensino por competências, a partir do qual os conteúdos e disciplinas são secundarizados em função do estudo ou aprendizado referente a situações concretas. Em segundo lugar, o estabelecimento de nexos descrito na passagem anterior parece, agora, ter sua responsabilidade atribuída à iniciativa do professor, inserido em um processo coletivo e interativo de construção de significados.

De acordo com as Matrizes, os objetivos de desenvolvimento humano (ODH) refletem o entrelaçamento entre os domínios de desenvolvimento humano e os eixos de desenvolvimento em cada componente curricular. Eles são transversais aos componentes curriculares e configuram-se como norteadores do trabalho pedagógico em todos os anos escolares a que se referem. Segundo o documento, os ODH “*Expressam as necessárias condições para que todos os seres humanos tenham sua individualidade desenvolvida à altura das máximas possibilidades existentes para o gênero humano objetivamente (DUARTE, 2013)*” (UMBRASIL, 2022, p. 15). Com essa citação, parece haver, novamente, uma tentativa de aproximação ao ideal formativo esboçado no PPP e no Tessituras. Porém, a análise dos objetivos descritos no documento revela que essa intencionalidade formativa não ultrapassa os limites da própria citação. Os ODH da área de Linguagens são os seguintes:

*1. Desenvolver a língua materna por meio das práticas sociais de linguagem (leitura, escuta e produção textual oral e escrita), compreendendo o texto como unidade de sentido que materializa uma produção histórica, cultural e social, heterogênea e variável, adequando-o às diferentes instâncias comunicativas.*

2. *Utilizar diferentes linguagens para produzir sentido, manifestando opiniões, argumentado, partilhando experiências, ideias, emoções e sentimentos em diferentes contextos comunicativos, posicionando-se ética e criticamente, em relação ao que é exteriorizado nas diversas interações humanas por meios das diferentes mídias. (UMBRASIL, 2022, p. 15)*

Apesar da menção explícita ao desenvolvimento das máximas possibilidades humanas, os objetivos da área de Linguagens parecem representar uma perspectiva bastante pragmática da língua. Não há, por exemplo, ênfase alguma ao diferencial formativo oferecido pela literatura, particularmente, tampouco pela Arte, de maneira geral. Ao contrário, busca abranger pelo termo genérico “Linguagens”, componentes curriculares bem específicos e com particularidades inegáveis, como Arte e Educação Física. Os objetivos de Ciências da Natureza parecem atuar na mesma direção, reduzindo o conteúdo de ensino a insumo ou recurso para o desenvolvimento de competências:

#### **Ciências da Natureza**

1. *Desenvolver a compreensão de problemas que assolam a humanidade, mobilizando conhecimentos e conceitos de Ciências que fomentem ações coletivas e individuais na busca por soluções que tomem o cuidado consigo, com o outro e com a casa comum no estabelecimento das relações sociais e trocas de ideias por meio de argumentação consistente, respeitando valores e direitos humanos.*
2. *Utilizar as diversas tecnologias de maneira criativa, ética e democrática visando promover qualidade e sustentabilidade para a vida humana. Pautar escolhas em valores e conhecimentos elaborados, assumindo as implicações destas na dinâmica social, contribuindo para a transformação da realidade com base nas próprias experiências e nos conceitos científicos, compreendendo o ser humano em sua totalidade sócio-histórico-cultural.*

Os objetivos de Matemática, no entanto, parecem ir em uma direção contrária ao pragmatismo pós-moderno e à relativização do pensamento por conceitos, marcando claramente a necessidade de superação das práticas cotidianas e o alcance do desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio do pensamento teórico conceitual.

#### **Matemática**

1. *Desenvolver nos estudantes o pensamento matemático, caracterizado pelas diversas possibilidades de raciocínio – quantitativo, geométrico, analógico, combinatório, hipotético, probabilístico, estatístico – no processo de compreensão de que o conhecimento matemático tem uma história ligada ao desenvolvimento da humanidade, às demandas e aos problemas sociais, cotidianos e científicos, bem como à sua resolução e à criação de novas necessidades humanas, e de suas implicações sociais, políticas, tecnológicas, éticas e estéticas.*
2. *Desenvolver no estudante a compreensão das necessidades matemáticas dos sujeitos, inclusive das suas próprias necessidades, nas práticas sociais cotidianas e para além das cotidianas – práticas escolares, acadêmicas e profissionais – e proporcionar a apropriação do conhecimento*

*matemático escolar por meio da produção contínua de sínteses entre necessidades e conhecimentos matemáticos. (UMBRASIL, 2022, p. 15)*

Já os objetivos de Ciências humanas parecem evidenciar uma busca pelo rompimento da naturalização da relação entre indivíduo e sociedade:

**Ciências humanas**

1. *Desenvolver os modos de pensar e de sentir dos indivíduos por meio do caráter histórico do desenvolvimento humano, onde a multiplicidade de histórias particulares se encontram na História da humanidade dentro de uma estética do existir e não só encerradas em conhecimentos objetivos. A desnaturalização do mundo beneficia a análise e reflexão ética das afinidades e diferenças em relação aos outros e consigo mesmo, enxergando assim a História como dimensão ético-estética da vida humana, um alicerce para nos constituirmos e nos (re)conhecermos como humanos e como seres sociais construtores de vínculos e atuantes socialmente com outros sujeitos.*

3. *Desenvolver o processo de construção de conceitos históricos e da consciência humana por meio do entendimento e da identificação como sujeitos ativos da história e como produtores do conhecimento histórico. Logo, a experiência do aluno (dimensão social) é o ponto de partida para trabalhar os conteúdos e os fenômenos do mundo social e suas articulações e implicações culturais, sociais, políticas, tecnológicas, éticas e estéticas, sempre com o fim de intervir e participar na realidade a qual vivem. (UMBRASIL, 2022, p. 15)*

Quanto aos elementos constituintes das Matrizes Curriculares, elas estão organizadas por grandes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, afirmando-se enquanto um referencial que busca oferecer subsídio para a operacionalização de um currículo interdisciplinar e contextualizado. De acordo com o documento, a dinâmica da organização das Matrizes traduz o movimento de articulação e desdobramento, integrando áreas de conhecimento com eixos estruturantes, assim como os componentes curriculares e seus objetos de conhecimento. Em síntese:

*A partir de cada área de conhecimento são definidas unidades temáticas que expressam os elementos aglutinadores e responsáveis por proporcionar determinada integração entre os componentes curriculares e objetos de conhecimento. A estrutura que se desdobra contribui para o estabelecimento de um objetivo específico para cada período letivo (trimestre ou semestre) e deixa evidente a centralidade das competências, domínios de desenvolvimento humano, das habilidades específicas e complementares no processo de ensino, na sistematização curricular e no desígnio das aprendizagens; para colocar luz aos processos e possibilidades curriculares nessa nova perspectiva, optou-se por especificar as abordagens didático-pedagógicas em perguntas norteadoras, as quais irão contribuir com o trabalho docente de planejar, avaliar e mediar. (UMBRASIL, 2022, p. 17, grifos nossos.)*

A substituição dos conhecimentos por unidades temáticas se distingue radicalmente do trabalho por conceito e revela aproximação ao fundamento escolanovista. Nessa passagem, fica clara a relação que havíamos identificado ao tratar do ideal de formação humana assumido pela rede, qual seja, a aproximação entre os

referidos domínios de desenvolvimento humano e o ensino baseado em competências. A Pedagogia das Competências, inspirada na Filosofia Pragmática, assumiu centralidade nas formulações educacionais oficiais na década de 1990 e define como critério para a organização dos conteúdos formativos a utilidade prática. O filósofo pragmático Dewey, por exemplo, afirmava ser impossível “[...] a associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante” (DEWEY, 1936, p. 147). Consequentemente, os desenhos curriculares organizados com base nesse critério agenciam os saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de capacidades específicas requeridas pelo mercado, em um sentido prático utilitário, eliminando ou diminuindo o espaço daqueles conhecimentos que não se revelem imediatamente úteis.

Comparando o ideal formativo registrado no PPP escolar e no Projeto Tessituras e sua efetiva implementação no que se refere à relação entre currículo e interdisciplinaridade, é possível identificar uma flagrante ruptura entre uma formação empenhada na ampliação das necessidades dos estudantes por meio de saltos qualitativos com vistas ao seu desenvolvimento intelectual e a perspectiva conciliadora de currículo materializada nas matrizes, que assumem uma série de pressupostos presentes na BNCC que divergem do ideal de formação humana voltado à omnilateralidade. Essa perspectiva fica ainda mais clara quando se analisam os elementos constituintes das matrizes curriculares que são, na realidade, uma réplica dos elementos centrais do arranjo curricular oferecido pela Base.

#### **4.3.2 Elementos constituintes das Matrizes Curriculares: um currículo conservador para um ideal formativo pretensamente inovador**

Após a apresentação dos “*Pressupostos teórico-metodológicos e práticos para a construção de um currículo humanizado*” (UMBRASIL, 2022, p.10), são descritos os elementos constituintes das Matrizes Curriculares: áreas de conhecimento, unidades temáticas, componentes curriculares, objetos de conhecimento ou objetos de estudo, objetivos, habilidades e perguntas norteadoras. Por conseguinte, o documento define as áreas de conhecimento como formas de agrupamento, de visão globalizadora, abrangente de seleção e integração do conhecimento. Assim, “*Nas áreas são reunidos componentes, em função da afinidade entre estes, que são desenvolvidos numa organização e dinâmica curricular na perspectiva interdisciplinar*” (UMBRASIL, 2022, p. 17). Cabe destacar que essa afinidade, evidentemente, não se dá em função de aproximações conceituais

identificadas pelos autores da matriz curricular da rede, mas são subordinadas a outros documentos parametrizadores, em especial a BNCC.

Em relação à organização das disciplinas e conteúdos escolares por áreas de conhecimento, é interessante destacar o grau de arbitrariedade presente nesse tipo de divisão curricular, já que não se apresenta um paradigma curricular capaz de corresponder a diversidade do conhecimento científico, dando ênfase à dimensão experimental.

As matrizes curriculares estão organizadas em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Matemática. As áreas são definidas em conformidade com a proposta de diferentes documentos oficiais, entre os quais os PCNs, Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, LDB e Matriz Curricular do Brasil REDE EM ESTUDO. No documento, a área de Linguagens é descrita do seguinte modo:

*A área de **Linguagens** trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNC), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. (BRASIL, 2015). (UMBRASIL, 2022, p. 19)*

Mais uma vez, agora tratando especificamente da área de Linguagens, evidencia-se o entendimento não da apropriação dos conhecimentos por parte dos estudantes como objetivo da educação em linguagem, mas sim a sua mobilização em função de ações que envolvam o uso da língua, ainda que se preveja seu agenciamento em situações mais elaboradas, assim como na relação com o desenvolvimento da subjetividade.

Segundo as Matrizes, as diversas áreas de conhecimento que compõem o documento foram estruturadas de modo a possibilitar distintas formas de aplicação, na tentativa de contemplar a legislação vigente e os programas socioeducativos, listados do seguinte modo: História Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/03) e Cultura Indígena (Lei nº 11.645/08); Meio Ambiente (Lei nº 9.795/99); Direito da Criança e do Adolescente. (Lei nº 11525/07); Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/2003); Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997) - Educação para o trânsito; Enfrentamento à Violência na Escola; Prevenção ao Uso Indevido de Drogas; Sexualidade, incluindo Gênero e Diversidade Sexual. Essas não são temáticas promotoras do trabalho interdisciplinar previsto para a rede, mas foram objeto de atenção ao se organizarem os

objetos de estudos dos componentes nas áreas de conhecimento. Caso fossem, estaríamos diante de uma proposta de interdisciplinaridade que se distinguiria, definitivamente, daquela intrínseca à própria práxis e relacionada à lógica totalidade.

A intencionalidade declarada nas Matrizes é a de marcar uma articulação entre seus respectivos elementos, estabelecendo conexões no exterior e no interior de cada área de conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar teria a capacidade de promover, ainda, conexões entre as áreas, temáticas, conhecimentos, habilidades e objetivos.

Com inspiração na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as unidades temáticas estão presentes nas matrizes curriculares e são previstas trimestralmente ao longo de cada ano letivo. De acordo com o documento, elas servem para organizar os objetos de conhecimento por meio de um fio condutor temático, adequado às especificidades de cada componente curricular, com a intenção de facilitar a interpretação do conjunto de habilidades por meio das articulações *intra* e *inter* áreas do conhecimento. Segundo o documento, as Unidades Temáticas sugeridas em cada trimestre “[...] *promovem uma versatilidade entre os conhecimentos reunidos no currículo, as habilidades que serão desenvolvidas, objetivos anuais e contextos socioculturais, ambientais e políticos dos quais o trabalho possa lançar mão para se desenvolver.*” (UMBRASIL, 2022, p. 19)

Há uma ressalva em relação ao componente de Língua Portuguesa, que, de acordo com a BNCC, não apresenta a categoria: unidade temática. No caso dele, as habilidades estão divididas em práticas de linguagem – leitura/ escuta, produção de texto, oralidade e análise linguística e semiótica – e inseridas nos contextos discursivos denominados como “campos de atuação” (artístico-literário, jornalístico-midiático, atuação na vida pública e práticas de estudo e pesquisa).

Uma provável explicação para a ausência da categoria unidade temática no currículo de Língua Portuguesa pode estar no fato de que o objetivo central desse componente curricular seja concebido como o uso da linguagem em situações diversas, ou melhor, em diferentes campos de atuação, ou seja, o uso é o fim em si mesmo. Assim, pode-se considerar que os campos de atuação estejam majoritariamente voltados a uma perspectiva pragmática/funcional da língua, relativa à pseudoconcreticidade e afastada do domínio teórico-conceitual e de desenvolvimento de ferramentas para a compreensão crítica da realidade, demonstrando flagrante oposição à perspectiva materialista histórico-dialética de linguagem como a sustentada neste estudo.

Os componentes curriculares, expressão utilizada em substituição ao termo disciplina, são definidos nas matrizes como:

*[...] os elementos constitutivos das áreas de conhecimento, os quais permitem a visão integradora, que conduz às representações gerais e possibilita que se vislumbre a necessidade de representações de aprofundamento. Nos componentes curriculares, torna-se possível o aprofundamento conceitual, operando com os objetos, linguagens, tecnologias, metodologias específicas de cada componente curricular. Entretanto, é imperativo pensarmos sempre o componente curricular em relação a outros e com outros em constante diálogo. (UMBRASIL, 2022, p. 19)*

Apesar dessa advertência quanto à necessidade de sempre pensar o componente curricular em relação a outros, e com outros, em um colóquio constante, não há indicação de quando, nem de que forma esse diálogo será estabelecido, de modo que se subentende que ficará a critério da iniciativa do professor, em parceria com os colegas de outras disciplinas.

A justificativa para a mudança de nomenclatura – de disciplina para componente curricular – “*não é uma alteração puramente formal*”, mas, de acordo com o documento (2022, p. 19), “[...]  *sinaliza a necessidade de romper as fronteiras que segmentam e aprisionam o ensino e as aprendizagens.*” A intencionalidade seria “[...]  *dar maior vigor às aprendizagens interdisciplinares, em diálogo com os diversos fluxos de significados nos diferentes contextos*”. Ainda de acordo com as Matrizes, os componentes curriculares constituem-se em uma territorialidade, na qual se apresentam não apenas os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, mas também a maneira a partir da qual são mobilizados, articulados, arranjados, tramados.

Quanto aos objetos de conhecimento, ou objetos de estudo, as matrizes os definem como desdobramentos que detalham e, ao mesmo tempo, delimitam o campo de estudos dos componentes curriculares. Assim, o uso do termo “objeto” supõe a delimitação de elementos que “[...]  *sejam específicos de cada componente curricular, resultantes de construções humanas situadas e condicionadas histórica e socialmente*” (UMBRASIL, 2022, p. 20).

Por conseguinte, o documento defende que os objetos de aprendizagem se constituem como instrumentos no processo de análise-síntese na delimitação do estudo. Nesse caso, trata-se de “[...]  *objetos já sistematizados pelas ciências e pela tradição escolar e que serão acessados, mobilizados e/ou apropriados pelos professores e pelos estudantes no percurso educativo*” (UMBRASIL, 2022, p. 20). Aqui, usa-se, ao mesmo tempo, acessar, mobilizar e apropriar para tratar do ensino e da aprendizagem, dando a entender que os professores e estudantes podem fazer as três coisas, concomitantemente.

Em relação a esse elemento, nomeadamente, parece haver um retorno à preocupação com os conteúdos escolares e, mais especificamente, com a adesão aos clássicos, evidenciando, mais uma vez, as contradições presentes no conjunto de documentos em análise.

Em síntese, na opção adotada nas Matrizes curriculares do Brasil REDE EM ESTUDO, “[...] *os objetos de estudo se inscrevem nos componentes curriculares, representando, portanto, um recorte epistemológico da ciência ou campo de conhecimento do qual faz parte*” (UMBRASIL, 2022, p. 20). Não há, portanto, a eliminação ou secundarização das disciplinas, como já destacava o PPP e o Projeto Tessituras. Cabe ponderar, no entanto, que, ao materializar o ideal de trabalho interdisciplinar no currículo, a indicação das Matrizes é de que a integração ou a relação das disciplinas ocorra em função das unidades temáticas e não necessariamente por imperativo da práxis.

Os currículos estão organizados ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental em trimestres (6º ao 9º ano), tendo, em cada um desses períodos, uma finalidade de desenvolvimento. A ideia apresentada no documento é a de que o conjunto de habilidades, objetos de conhecimento e unidades temáticas estejam conscientemente organizados para definir “[...] *um processo de ensino, no qual todos os encaminhamentos de um determinado componente curricular sigam na direção de um propósito principal pré-estabelecido, facilmente localizado no início de cada proposta curricular*” (UMBRASIL, 2022, p. 20). O documento explica de que modo esses objetivos são organizados:

*Os objetivos trimestrais tendem a nortear e qualificar as aprendizagens, avaliações, retomadas de conhecimento e mediação docente. Na Rede REDE EM ESTUDO de Colégios os objetivos são definidos como A, B, ou até mesmo C, separando os períodos em conformidade a proposta de desenvolvimento. Quando um componente curricular, em sua periodicidade, se organiza a partir de dois ou mais focos de conhecimento, a tendência é separá-los em estruturas distintas, para que cada uma das etapas possua seus objetivos específicos, unidades temáticas, habilidades, objetos de conhecimento e processos avaliativos.* (UMBRASIL, 2022, p. 20)

Além dos objetivos, há o registro de “[...] *ações acadêmicas, tecnológicas, ético-estéticas e políticas que compõem as capacidades dos sujeitos, para resolver uma situação-problema, em diferentes contextos específicos, mobilizando conhecimentos, valores e atitudes.*” (UMBRASIL, 2022, p. 20), nomeadas, no documento, como “habilidades”. De acordo com as Matrizes, a especificação das habilidades estabelece “[...] *não apenas a aquisição de conhecimento, mas também o desenvolvimento de valores e atitudes coerentes com a proposta educativo-evangelizadora do Brasil REDE EM ESTUDO*”. Mais especificamente:

[...] *a representação das habilidades se dá de modo a fornecer elementos que representam a mobilização de conjunturas práticas e aplicáveis do conhecimento pelo sujeito, cuja estruturação segue os princípios:*

- *Aspectos cognitivos (ação produzida pelo aspecto cognitivo taxonômico, representado pela presença verbal).*
- *Conhecimento específico.*
- *Contexto de desdobramento da situação-problema* (UMBRASIL, 2022, p. 20-21)

Diante desses excertos, é possível constatar que as Matrizes depositam nas habilidades, conceito advindo da BNCC, a capacidade de alcançar o ideal formativo e evangelizador almejado pela rede. Por conseguinte, ao afirmar que isso se daria por meio de elementos que mobilizam conjunturas práticas e aplicáveis, o documento assenta-se, definitivamente, em uma descrição tecnicista do trabalho educativo, que subordina o desenvolvimento cognitivo à resolução de problemas da vida cotidiana. Eis, mais uma vez, a contradição entre a apresentação sintética de um ideal de desenvolvimento humano fundamentado na teoria histórico-cultural e um detalhamento curricular e metodológico marcado pelo ideário escolanovista.

De acordo com o documento, as habilidades que foram utilizadas na estrutura dos Planos Anuais de Ensino buscam promover uma proposta de ensino integradora, pois articulam os três pontos mencionados acima e possibilitam “[...] *que os conhecimentos não sejam trabalhados pelos próprios conhecimentos, mas que se organizem de modo a explorar situações-problema, contextos diversos, aspectos cognitivos e saberes específicos.*” (UMBRASIL, 2022, p. 21, grifos meus).

Analisando as passagens registradas anteriormente, grifamos um padrão de construção da frase cuja análise parece bastante pertinente: algo como “*não só... mas...*”, isto é, não só o conhecimento, mas a situação. Essa construção parece indicar uma tentativa de secundarizar o conhecimento, mas de maneira quase que velada. Ora, “*não apenas o conhecimento*”? como se o trabalho educativo com o conhecimento já não fosse potencialmente desafiador, ou melhor, já fosse algo comum ao cotidiano das escolas. E

ainda, como se trabalhar com os conhecimentos fosse sinônimo de torná-los como matéria morta, apartada da prática social. Essa é uma estratégia muito comum utilizada pela perspectiva escolanovista, quando, para efeito de polêmica com outras correntes pedagógicas, o aprender a aprender é confrontado com o que se denomina ensino tradicional ou instrucionismo e proclamado como uma corrente mais convergente com uma prática educacional democrática, considerada incompatível com o ensino tradicional.

Os princípios de escrita e elaboração das habilidades seguem um parâmetro, anteriormente estabelecido pelas Matrizes de Referência do ENEM, e incorporado à BNCC com a intenção de contemplar toda a Educação Básica. Nesse sentido, as habilidades que estão agrupadas por Unidades Temáticas e objetivos dentro de cada Plano Anual de Ensino transitam pelos processos de aprendizagem dos estudantes e possibilitam as constatações de que existem processos “em desenvolvimento” ou “desenvolvidas”, sendo neste último cenário, passíveis de mobilização e reorganização. Assim, o documento define:

***Habilidades em desenvolvimento** representa um estágio de aprendizagem que ainda está em percurso, no qual, as crianças desenvolveram alguns dos aspectos esperados/previstos e necessitam de mais tempo/espaço/situações para a continuidade do processo.*

*Por outro lado, **Habilidades desenvolvidas** são aqueles que foram exploradas e adquiridas em sua totalidade e amplitude, portanto, passíveis de mobilização em diferentes contextos; e facilmente reorganizadas para atender diversas situações. (UMBRASIL, 2022, p. 21)*

Para exemplificar esta descrição, o documento toma como objeto a seguinte habilidade de Língua Portuguesa:

*A1.13 (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.*

*Campo de atuação: Jornalístico-midiático (UMBRASIL, 2022, p. 21)*

De acordo com o documento, a análise específica do texto permite compreender que esta habilidade, caso esteja com o status de “em desenvolvimento”, pode indicar que as crianças ainda estejam na dependência dos colegas e professores para ler e compreender textos narrativos de maior porte; consigam ler, mas ainda falte compreensão

do que se lê, principalmente em textos narrativos de maior porte; compreendam melhor contos que crônicas, ou vice-versa. Neste caso em específico, caracteriza-se a habilidade como “em desenvolvimento”, pois trata-se de “[...] *um processo que será desenvolvido ao longo dos anos desta etapa escolar, à medida que cada estudante vai ampliando o seu repertório de experiências com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade*” (UMBRASIL, 2022, p. 21).

Analisando a proposta das habilidades, é possível identificar uma articulação do aprendizado à ampliação das experiências, não necessariamente ao domínio dos conteúdos escolares, tampouco ao desenvolvimento mais amplo atrelado às atividades de aprendizagem. Além disso, é plausível tomar habilidade como sinônimo de manejar recursos para fazer determinadas coisas, produzir algo – no caso analisado, o texto –, e não no sentido do desenvolvimento de habilidades cognitivas para reflexão, problematização, crítica, dentre outras ações.

Neste desdobramento, apresentando como justificativa a preocupação de assegurar a identidade do projeto educativo do Brasil REDE EM ESTUDO, o documento adverte que as habilidades devem contemplar níveis taxonômicos associados às aprendizagens práticas, que podem ser ilustrados, tendo como referência a taxonomia de Bloom revisada, pelas categorias do aplicar, analisar e avaliar, sempre que oportuno. Conforme o documento:

*As aprendizagens relacionadas a processos mais fundamentais e as aprendizagens estendidas são prerrogativas das redes e colégios, considerando seus contextos e conhecimento dos sujeitos. Isso vale para as habilidades associadas a processos sociais ou emocionais, para as quais deve ser adotada taxonomia apropriada em que se definem níveis práticos equivalentes para as habilidades desta matriz.* (UMBRASIL, 2022, p. 22)

Em suma, a formulação das habilidades se dá por uma sentença que se inicia com um verbo indicativo de seu nível taxonômico, acompanhado da descrição relacionada a conteúdos nucleares e competências, a qual especifica o que se mobiliza e para que. No geral, nas habilidades em que as capacidades acadêmicas se evidenciam, a sentença que a descreve tem um formato bastante típico: verbo + objeto da componente curricular + contexto, buscando simplificar tanto a própria elaboração, quanto a compreensão por parte de todos os professores. De acordo com o documento,

*Ainda que habilidades que contemplam as demais competências também possam ter este formato, é necessário considerar que valores e atitudes podem estar intrinsecamente associados aos contextos para mobilização escolhidos, portanto, o formato mais genérico verbo + complemento é admissível desde que neste complemento sejam considerados “o que” e “para que” se mobiliza.* (UMBRASIL, 2022, p. 22)

Tomando como pressuposto a multiplicidade de vias para o desenvolvimento das aprendizagens, considerando o desenvolvimento de capacidades, objetivos e habilidades, a Rede REDE EM ESTUDO de Colégios recorreu ao seguinte aspecto de organização curricular:

**Habilidades Específicas:** São habilidades que dialogam diretamente com as Unidades temáticas e Objetos de conhecimento previstos para aquele período letivo, e representam, portanto, um conjunto de capacidades que serão trabalhadas com enfoque. Tais habilidades estão intrinsecamente relacionadas com o objetivo do trimestre/semestre, assim, todos os recursos, estratégias, situações de aprendizagem, olhares e saberes estarão voltados para o seu desenvolvimento e consolidação de indicadores.

**Habilidades Complementares:** São habilidades que subsidiam o processo de aprendizagem principal previsto para o período letivo, pois não se relacionam diretamente com o objetivo, mas consolidam de forma coadjuvante as propostas de ensino. A organização de um currículo que considera aspectos complementares permite maior personalização dos estudos, pluralidade de aprendizagens e ampliação dos processos relacionados com o ensino, pois considera que o currículo principal (específico) pode ser extrapolado, de modo a sugerir novas conexões com o conhecimento. (UMBRASIL, 2022, p. 22)

O documento prevê que as habilidades advindas da BNCC figurem como específicas em ao menos um momento do segmento educacional, podendo reaparecer em outros momentos ou serem revisitadas na qualidade de habilidade complementar, ora com o intuito de possibilitar o seu desenvolvimento por estudantes que não conseguiram finalizar esse processo ao longo do trimestre, ora para complementar as aprendizagens que estão acontecendo em determinada parte, mais específica, do currículo.

Ao analisar o processo de ensino e aprendizagem que se pretende estabelecer com os elementos que compõem o Plano Anual de Ensino, as Matrizes apresentam perguntas norteadoras, que foram acrescentadas nessa estrutura na tentativa de sugerir um possível engajamento dos seus múltiplos elementos. De acordo com o documento:

*Sempre com enfoque nas habilidades específicas, onde cada parte de sua estrutura fomenta uma relação que deve ser estabelecida com o conhecimento (cognição + conhecimento + contexto), as perguntas norteadoras vão (uma a uma) consolidando as perspectivas de observação que direcionam a evolução dos processos relativos a aprendizagem das crianças e adolescentes e ao desenvolvimento dos objetivos; assim, podemos pensar que o conjunto de perguntas norteadoras poderão dar uma pista sobre o status de desenvolvimento de cada uma das habilidades. (UMBRASIL, 2022, p. 21)*

De acordo com as matrizes, as perguntas norteadoras também possibilitam as observações que se pretende fazer sobre o processo de ensino e aprendizagem, no qual os professores analisam, individual ou coletivamente, a evolução dos saberes e das capacidades práticas e cognitivas. Assim, embora os processos avaliativos sejam

baseados nas habilidades (específicas ou complementares), as perguntas norteadoras permitem que as propostas de ensino e aprendizagem sejam definidas de recortes menores (mais específicas) do que aqueles que estão presentes nas habilidades, bem como, os encaminhamentos, acompanhamentos, pautas de observação e propostas de correção e intervenção sejam estabelecidas a partir desse recurso ou de outras mais que cada docente possam sugerir de acordo com sua realidade local. Conforme o documento:

*O conjunto de perguntas norteadoras que estão vinculadas a uma habilidade específica são representadas por parâmetros taxonômicos dos processos cognitivos e podem sugerir pontos de ampliação das aprendizagens, organização das estruturas de ensino e mapeamento dos aspectos que precisam ser desenvolvidos para possibilitar a mobilização de uma habilidade. Isso coloca tais perguntas como elemento central na organização didático-pedagógica, pois irá facilitar a especificação dos métodos educacionais que direcionam nosso currículo e qualificam a proposta de ensino REDE EM ESTUDO. (UMBRASIL, 2022, p. 23)*

Tomemos uma dessas perguntas norteadoras para análise: Na Matriz Curricular do 6º ano, prática de Linguagem “*Produção de Texto; Análise linguística/semiótica*”; Habilidade “*A1.3 (EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada*”; cujo conteúdo, ou melhor, o objeto do conhecimento é a variação linguística, a pergunta norteadora assim se enuncia: “*Usa adequadamente linguagem formal e informal (gírias, “internetês”) de acordo com o contexto?*”. Dessa pergunta, assim como das demais analisadas, depreende-se, em primeiro lugar, a transformação de objetivos específicos (elemento do planejamento do professor que oferece subsídio para a elaboração de critérios de avaliação) em perguntas norteadoras tanto do encaminhamento metodológico que o professor poderia implementar quanto dos critérios de avaliação que deveria considerar. Em segundo lugar e, no caso dessa pergunta em específico, de maneira muito evidente, destaca-se o foco do uso de determinado conhecimento, no modo de operar, enfim, no saber fazer.

A partir da análise dos elementos constituintes das Matrizes Curriculares, é possível identificar como diferencial daquilo que é apresentado na BNCC apenas as perguntas norteadoras. E, ainda assim, nota-se que elas estão em consonância com as habilidades previstas na Base, agindo em favor do encaminhamento metodológico e avaliativo. Diante disso, é possível afirmar que, apesar de os pressupostos teórico-metodológicos do documento, em alguns momentos, acenarem para um compromisso com o desenvolvimento humano mais amplo, o que ocorre, na realidade, é a consolidação

do ideal adaptativo preconizado na BNCC, replicado nos elementos constituintes das Matrizes.

Como aquilo que é previsto nos documentos e aquilo que se efetiva em sala de aula nem sempre é convergente, cabe analisar, ainda, de que modo a escola prevê o desenvolvimento do trabalho educativo e sua relação com a interdisciplinaridade, no que se refere ao currículo. Para isso, retomaremos os registros a respeito da articulação curricular, presentes tanto no PPP escolar quanto no *Projeto Tessituras*.

#### **4.3.3 Articulação curricular: que interdisciplinaridade é essa?**

A partir da leitura do PPP (2019), é possível reconhecer o percurso histórico de constituição do trabalho interdisciplinar na organização da escola em tela. De acordo com esse documento, tanto a idealização quanto a aplicação dessa perspectiva de trabalho tiveram início com os educadores do Ensino Médio, em 2016. No ano seguinte, o processo passou a ser implementado também nos Anos finais do Ensino Fundamental. E, finalmente, em 2018, os educadores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental também passaram se reunir por área do conhecimento e organizar seu planejamento no que é concebido como uma perspectiva interdisciplinar nos documentos assumidos pela instituição, com o acompanhamento dos articuladores de área.

A partir dessa contextualização, subentende-se que o trabalho interdisciplinar primeiro foi conduzido na escola, especialmente nos encontros de planejamento, para, posteriormente, aparecer nos documentos orientadores da instituição. Ou seja, a rede registrou nos documentos institucionais, a exemplo do *Projeto Tessituras*, uma organização de trabalho cuja iniciativa partiu da própria escola. Isso revela, ao menos neste contexto, certa abertura da instituição para os modos de ensino e aprendizagem que a equipe pedagógica da escola desenvolveu e, entre esses modos, encontra-se, certamente, a abordagem interdisciplinar.

De acordo com o PPP escolar, os planejamentos são apresentados a cada trimestre, prevendo os conteúdos de cada componente curricular, os objetivos de ensino, as situações sociais e/ou naturais que agenciarão os conceitos de cada disciplina e as avaliações. Ou seja, ainda que haja nas Matrizes curriculares uma indicação clara a respeito das ações de ensino a serem desenvolvidas, a escola propõe aos professores que escrevam o próprio planejamento, organizado por área de conhecimento, prevendo a abordagem interdisciplinar.

Na tentativa de garantir a efetivação deste trabalho, os educadores se reúnem semanalmente a fim de realizarem atividades pertinentes ao processo de planejamento. Para isso, como registram o PPP e o Projeto Tessituras (2019, p. 24), “[...] são disponibilizadas, e pagas separadamente, duas horas para o Ensino Fundamental e três horas para o Ensino Médio”. Essa postura institucional se difere daquela proposta apresentada na introdução desta pesquisa, exemplificada a partir da matéria da revista Escola Nova, que coloca a interdisciplinaridade apenas como possibilidade, e não como algo intrínseco à organização escolar, quando deposita no professor a iniciativa por levá-la a termo, planejando na hora do intervalo, por exemplo. Nos encontros de planejamento realizados na instituição em estudo, normalmente, há um momento inicial de orientação com a coordenação do segmento e, em seguida, os educadores se reúnem por área do conhecimento.

Nessas reuniões, os docentes se ocupam de diferentes atividades, a depender das necessidades de cada passo do planejamento. Por exemplo, no início do trimestre, o trabalho está mais ligado à análise dos conteúdos de cada componente curricular e ao debate a respeito dos objetivos relacionados a cada um desses conteúdos. Ou seja, os professores não deixam de ser especialistas, de modo que a fragmentação disciplinar não é concebida como uma patologia. Ao contrário, usa-se a especialidade de cada um para favorecer o entendimento da realidade de maneira mais ampla.

Esse ponto remete à reflexão de Pistrak, que aponta como dificuldade da ação interdisciplinar justamente o fato de que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, em vez de agir de modo coletivo em favor de um objetivo geral, já que, na escola, cada “[...] ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola” (PISTRAK, 2009, p. 119). Assim, a interdisciplinaridade passaria a ser compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES apud BIANCHETTI; JANTSCH, 1995).

Em seguida, quando todos os educadores da área têm conhecimento do conteúdo que cada colega irá contemplar, começam a ser analisadas as possibilidades de ligação entre os conceitos das respectivas disciplinas. Essa ligação normalmente se dá por alguma reflexão social ou natural pertinente às práticas sociais, o que parece sugerir uma íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais, aos moldes do que propunha

Pistrak (2009), ao enfatizar que a realidade social se constituiria como ponto de partida para os currículos integrados e a realidade social transformada como ponto de chegada. Nesse sentido, parece que o trabalho interdisciplinar desenvolvido nas reuniões pedagógicas se fundamenta muito mais no documento Tessituras do que nos pressupostos explicitados nas Matrizes, o que é problemático, já que o currículo é a própria escola em funcionamento, pois prevê “como se deve fazer para atingir determinado objetivo” (SAVIANI, 2020, p. 8).

Em uma primeira, mirada, portanto, seria possível dizer que o trabalho interdisciplinar que a instituição descreve é, de fato, inovador, e comprometido com a totalidade e com a reflexão profunda acerca da realidade, já que mantém compromisso com os conteúdos escolares de cada componente curricular e relaciona-os à realidade. No entanto, se analisarmos de forma mais cuidadosa, perceberemos que a grande crítica feita às tentativas contemporâneas de trabalho interdisciplinar, qual seja, a de forjar conexão entre as disciplinas por meio de determinada temática, acaba por se manter. Afinal, trata-se do caminho inverso - analisar os conteúdos para depois pensar nas temáticas - , mas, ainda assim, o que faz com que o aluno estabeleça relação entre aquilo que ele está aprendendo e a realidade passa a ser a unidade temática escolhida, quando, na verdade, a interdisciplinaridade voltada à totalidade consiste na relação do objeto de estudo com a realidade, não com as disciplinas. O que torna possível a interdisciplinaridade é justamente o fato de que as disciplinas compartilham da mesma realidade na qual o objeto de estudo está imerso.

Finalizando a descrição dos encontros de planejamento, no fim de trimestre as discussões se direcionam com mais ênfase à avaliação do cumprimento daqueles objetivos. Ao longo do trimestre, são elaboradas, conjuntamente, as seguintes avaliações: Roteiro dirigido (Avaliação coletiva no processo do trimestre), Avaliação interdisciplinar (Avaliação Individual ao final do trimestre) e Prática (Projetos combinados entre áreas do conhecimento). Além destas avaliações, o professor elabora uma Avaliação disciplinar (Avaliação individual no processo do trimestre), que corresponde ao conteúdo específico do seu componente curricular. Esta avaliação também conta com as contribuições do articulador, no que se refere à revisão detalhada do material, tanto do ponto de vista formal quanto conceitual.

O docente articulador é definido no PPP da escola (2019, p. 178) como “*profissional com formação e/ou experiência na Educação Básica, com o objetivo de*

*promover a interdisciplinaridade e organização curricular do componente curricular em suas intra e inter-áreas*”. De acordo com o referido PPP, são atribuições do articulador:

*Elaborar e acompanhar a elaboração e aplicação de Instrumentais: roteiros, avaliações, pesquisa, discussão; Planejamento articulado das aulas e ações didáticas; Correção Coletiva dos Instrumentais interdisciplinares; Discussões a respeito das bases teórico-epistemológicas que sustentam o trabalho educativo; Pesquisa e reflexão acerca da temática desenvolvida trimestralmente; Ser referência para os educadores de sua respectiva área; Promover a articulação curricular do Ensino Fundamental e Médio; Atuar com os educadores de forma participativa (Liderar, somar, motivar, articular, investigar, orientar e agregar), incentivando a troca de experiências, evidenciando potencialidades e construindo a missão REDE EM ESTUDO na comunidade educativa. Promover a interdisciplinaridade por meio da construção de projetos pedagógicos; Ser conhecedor da metodologia de projetos pedagógicos; Planejar e desenvolver projetos interdisciplinares e específicos na sua área de atuação, em consonância à proposta curricular; Ampliar o repertório teórico-metodológico dos professores; Subsidiar a coordenação pedagógica no acompanhamento dos professores; Contribuir na assessoria por área de conhecimento; Acompanhar as ações educativas de área; Colaborar e acompanhar os planejamentos dos professores das áreas; Fomentar a participação dos professores no processo formativo da área; Contribuir no projeto de formação; Facilitar a dinamização do currículo; Auxiliar no processo de sistematização; Provocar a horizontalização do currículo no Ensino Fundamental e Médio; Compreender o currículo de sua área de atuação no que diz respeito às discussões didático-pedagógicas do segmento que acompanha; Atuar e conquistar uma visão longitudinal dos objetivos de ensino, bem como estabelecer vínculos entre teorias pedagógicas e atividades de aprendizagem; Garantir a interlocução com a equipe interdisciplinar; Considerar os indicadores de suas áreas para pensar proposições aos desafios que se colocam; Conhecer e participar do planejamento das demais áreas do conhecimento; Reconhecer as dificuldades e potencialidades da aprendizagem dos estudantes; Auxiliar a coordenação no que diz respeito à reformulação de projetos/planos inspiradores nos desafios. (PPP, 2019, p. 180-181)*

Ao analisar a definição de articulador, é interessante observar o verbo utilizado para descrevê-lo. O articulador seria aquele que promove a interdisciplinaridade, o que traz como conclusão o entendimento de que ela não aconteceria sem essa figura. Essa conclusão parece ganhar corpo se considerarmos a extensão de atribuições desse profissional, que perpassam desde as bases teórico-epistemológicas que fundamentam o trabalho educativo – o que, aliás, deve ser de conhecimento de qualquer profissional da educação – passando pela dinamização do currículo – o que parece estar bem ligado ao eixo metodológico analisado em seções anteriores, que previa a mobilização do conhecimento – e chegando às dificuldades e potencialidades dos estudantes. Assim, é possível identificar certa contradição entre um ideal de trabalho interdisciplinar sustentado na práxis, para o qual é a realidade compartilhada entre as disciplinas que fomenta a interdisciplinaridade, e a necessidade de um profissional cujas atribuição seja promover a interdisciplinaridade.

Já no Projeto Tessituras (2018), mais especificamente no eixo *Pessoas*, o papel do articulador de cada área do conhecimento é acompanhar e colaborar com a rotina escolar de maneira interdisciplinar nos e entre os segmentos (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Desta maneira, o articulador favorece a dinamização do currículo nos planejamentos e projetos dos educadores. Quanto à relação entre as funções de articulação e coordenação, o documento prevê que:

*[...] o articulador promove a interlocução com as coordenações pedagógicas no que tange ao estudo e à pesquisa nas formações das áreas de conhecimento, fortalecendo assim as propostas de trabalho e as discussões sobre os indicadores de aprendizagem. É essencial um alinhamento de trabalho entre coordenação e articulação (ao menos duas horas mensais de formação pedagógica, promovida pela coordenação pedagógica, para cada articulador) e o enquadramento das atribuições em relação às diretrizes nas unidades que já possuem o profissional. (PROJETO TESSITURAS, 2018, p. 26)*

É possível identificar, tanto no PPP quanto no *Projeto Tessituras*, certa aproximação quanto ao tratamento metodológico e à dinamização do currículo realizada por professores, articuladores e coordenadores pedagógicos. O PPP evidencia toda a organização planejada pela escola, a fim de garantir que o trabalho interdisciplinar não fique restrito à materialidade dos documentos parametrizadores, tampouco dependa da boa vontade dos professores, tomando como eixo organizador a lógica da parceria.

Já em relação às Matrizes Curriculares, no que se refere ao tratamento metodológico interdisciplinar, o documento orienta que a passagem da abordagem disciplinar para a abordagem interdisciplinar se faça de modo gradativo e sem desconsiderar a necessidade do aprofundamento que os conhecimentos disciplinares contemplam. Nessa perspectiva, o documento considera necessário articular as visões disciplinares e interdisciplinares como interdependentes e complementares. Por essa razão, “*Na Matriz, faz-se, portanto, a opção pelo tratamento metodológico interdisciplinar, a partir das metodologias de ensino e de aprendizagens, bem como das competências e dos mapas de conteúdos nucleares de cada componente curricular*” (UMBRASIL, 2022, p. 8).

Em relação aos métodos de ensino e aprendizagem construídos a partir do currículo, o documento adverte que a interação com os contextos e os sujeitos do processo educativo subsidiam a formação de métodos que compreendem opções relativas a princípios e estratégias que viabilizem a consecução das metas educativas intencionadas. Por conseguinte, os encaminhamentos metodológicos, circunscritos na prática curricular, constituem ainda itinerários disciplinares e interdisciplinares desenvolvidos em diferentes espaço-tempos, integrando ações de ensino e de aprendizagem.

Quanto à relação entre disciplinar e interdisciplinar, o documento sustenta que nas abordagens metodológicas interdisciplinares, por meio das atividades se oportuniza a imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade, enquanto a abordagem disciplinar permite o recorte do real para aprofundar conceitos. *“Assim, a visão interdisciplinar desenvolve a compreensão mais abrangente e integrada, enquanto a visão disciplinar aprofunda, particulariza. Essas duas visões são necessárias e complementares nas metodologias que operam a problematização, com base em atividades integradoras”* (UMBRASIL, 2022, p.8).

O documento define problematização como uma estratégia de ensino e de aprendizagem na qual se indagam os conhecimentos, os contextos e os significados que são atribuídos a um objeto ou fenômeno. Trata-se de uma etapa de um projeto ou de sequências didáticas nas qual se elaboram perguntas/problemas dirigidas aos eixos estruturantes que perpassam e integram as áreas do conhecimento e poderão dar origem à delimitação de aspectos a serem investigados dentro dos próprios componentes curriculares. Já a sequência didática é definida no documento como:

*[...] um recurso docente que estabelece conexão de processos de ensino, compreendendo o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de um conjunto de atividades ligadas entre si, que garante a organicidade dos processos de ensino e aprendizagem, gera produções coletivas e individuais, orais e escritas, em múltiplas linguagens e gêneros. A sequência didática é uma estratégia que favorece a intra e a interdisciplinaridade, visto que os objetos de estudo estabelecem interfaces com os diversos contextos, situações e componentes curriculares, com isso, permitindo considerar, de modo integrado e complexo, os objetos de ensino e objetivos de aprendizagem, caracterizando recursos, suportes, atividades, experiências e abordagens das aulas.* (UMBRASIL, 2022, p. 9)

O documento das Matrizes faz a seguinte indicação:

*Outras propostas de organização quinzenal podem ser consideradas na estruturação dos Planos de Ensino Trimestrais, como por exemplo oficinas e roteiros de ensino, no entanto, sempre devemos considerar a facilidade do planejamento para que seja contínuo e dinâmico, amplo e claro, bem como, respeite as diversidades e características dos componentes curriculares, das áreas do conhecimento e da territorialidade.* (UMBRASIL, 2022, p. 8)

Essa proposta de organização, quinzenal e por oficinas, por exemplo, destoa completamente da organização efetivada na unidade escolar e registrada no PPP.

Do mesmo modo, nas Matrizes, afirma-se que o trabalho com projetos tem *“[...] a pesquisa como princípios científicos e pedagógicos e a interdisciplinaridade e a contextualização como princípio metodológico”* (UMBRASIL, 2022, p. 9). O projeto

pode derivar de um eixo estruturante da área de conhecimento ou de objeto de estudo dos componentes curriculares. De acordo com o texto:

[...] as atividades são organizadas, com intuito de ressituar as concepções e as práticas educativas na escola, buscando estabelecer a compreensão e construção de respostas possíveis diante das diversas faces do conhecimento e das questões sociais, históricas e culturais. (UMBRASIL, 2022, p. 9).

Assumir a pesquisa como princípio parece uma alternativa de aproximar, nesse caso, aproximar esse modelo de aprendizagem ao processo de investigação científica. Entretanto, nesse caso, é necessário recuperar, a problematização feita por Saviani (2008a, p. 37) ao reiterar que o “[...] o ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo em um processo de pesquisa é artificializá-lo”. E mesmo se analisarmos o processo de pesquisa científica, ele não renuncia à transmissão do conhecimento. Ao contrário, no caso da pesquisa científica, o conhecimento existente é apropriado pelo pesquisador por mecanismos de transmissão como os artigos científicos, por exemplo. O pesquisador parte desse conhecimento historicamente produzido, para superá-lo por incorporação. Desse modo, não há como pensar em uma concepção pedagógica que afirme, ao mesmo tempo aproximação ao método científico e aversão à transmissão de conhecimentos.

Quanto a essa organização por projetos, o documento apresenta uma indicação que não deixa dúvidas sobre o ideal formativo que se pretende assumir, com inclinação ao pragmatismo característico da pedagogia das competências:

*Dessa forma, o fundamento da ação pedagógica fortalece, na comunidade educativa, o protagonismo cidadão, a mobilização e formação dos atores locais e de lideranças comunitárias capazes de conduzir as questões sociais e incentivar a participação efetiva nos espaços de discussão e formulação de políticas públicas. Os projetos de intervenção devem ser planejados de modo a formar o coração solidário e a consciência crítica, a construir conhecimentos articulados às questões políticas, sociais e ambientais, e a desenvolver competências e metodologias de participação, intervenção e mobilização política e social. (UMBRASIL, 2022).*

Apesar de mesclar, de modo quase romântico, consciência crítica e solidariedade, no excerto transcrito anteriormente, há, sim, uma inclinação à mudança, à formação de sujeitos capazes de atuar socialmente com vistas à transformação. Ocorre que se isso se dá pela via das competências, pode-se até alcançar a participação e a mobilização, mas não se alcança a mudança efetiva. Nesse sentido:

Permanece, portanto, em aberto o desafio fundamental das políticas educacionais da América Latina: como implementar uma ação capaz de enfrentar os mecanismos de exclusão da ordem social capitalista? O discurso centrado na necessidade de mudança do paradigma do conhecimento não tem sido suficientemente claro na indicação dessa solução. A ênfase na equidade,

na qualidade e na implementação de novas formas de gestão fica esvaziada, entre outros motivos, pela sobreposição da centralidade do conhecimento sobre o conjunto das ações humanas. A própria noção de conhecimento é empobrecida, ao se confundir conhecimento com informação, conhecimento com instrumentalização da ação, conhecimento com a emergência do saber imediato e útil. (MIRANDA, 1997, p. 46)

Quanto à atitude prática por parte do professor em face dos objetivos registrados no currículo, o texto das Matrizes adverte:

Na prática docente, devemos ressaltar que não há pretensões de que os objetos de conhecimento, habilidades ou perguntas norteadoras sejam abordadas de modo progressivo linear à construção do currículo, mas integrando aspectos entre os diferentes objetivos. Porém, no constructo da docência, podemos esperar que tal organização auxilie o trabalho avaliativo constante, possibilitando que se tenha uma compreensão mais ampla sobre qual objetivo “foi desenvolvido” ou “ainda está em processo de desenvolvimento” pelas crianças e adolescentes de uma turma. (UMBRASIL, 2022, p. 20)

Quando acrescenta que o conjunto de procedimentos listados na seção intitulada “*Métodos de ensino e aprendizagem construídos a partir do Currículo REDE EM ESTUDO*” são possibilidades, e “[...] *cabe aos educadores e estudantes a opção por aquelas estratégias que melhor potencializem os processos de aprendizagem individual e coletiva, na configuração das competências*”, fica claro a abertura dada aos professores para operarem como quiserem desde que garantam o desenvolvimento das habilidades e competências previstos no currículo e se ratifica o entendimento de redes de estudo como aquelas nas quais professores e alunos mantêm relações sem grande clareza dos papéis envolvidos.

Essa abertura acaba por potencializar as indicações metodológicas presentes no PPP escolar se quiséssemos entender, de fato, que tipo de abordagem metodológica interdisciplinar é realizada na escola. Mais uma vez, percebe-se a dissonância entre o que preveem cada um dos documentos analisados, sendo as Matrizes Curriculares o espaço em que os ideais do aprender a aprender ganham pleno alcance, minando qualquer aproximação ao ideal de formação humana omnilateral citado no PPP e no Tessituras. Quando se trata da proposta de Educação Linguística, esse distanciamento fica ainda mais claro.

#### 4.4 PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E INTERDISCIPLINARIDADE

Para conduzir a análise da relação entre Educação Linguística e interdisciplinaridade presente nos documentos que orientam o planejamento docente na rede em estudo, partiremos da compreensão de língua e linguagem enquanto fenômenos históricos complexos e da necessidade de um ensino que supere por incorporação as tendências pedagógicas tradicionais e inovadoras, voltado, portanto à compreensão de seu funcionamento, usos e formas (BRITTO, 2012). Para isso, retomamos o principal pressuposto, qual seja, o de que “[...] A função primordial da educação escolar é contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos.” (BRITTO, 2012, p. 84, grifos do autor).

É a atenção aos três elementos fundamentais do ensino de língua – funcionamento, usos e formas – que permite o reconhecimento da língua como fenômeno histórico complexo (BRITTO, 2012) Esses três aspectos podem ser identificados em teorias linguísticas importantes, de modo fragmentado, mas que, no trabalho educativo com a língua, precisam ser postas em relação. O “funcionamento” certamente está relacionado às regularidades da língua enquanto sistema, abordagem recorrente no trabalho com a gramática normativa, típico do ensino tradicional. Já os “usos”, por exemplo, estão presentes de maneira central nos Estudos do letramento (KLEIMAN, 1995), quando defendem a atenção aos usos sociais da escrita. Nessa perspectiva, os usos dizem respeito à capacidade que o sujeito deveria ter de operar com leitura e escrita. Já o termo “formas” pode englobar, entre outros aspectos, as regularidades de formas de enunciação, onde certamente se estabelecem as discussões acerca dos gêneros dos discursos (BAKHTIN, 2003). É a superação por incorporação dessas abordagens que gera um trabalho de educação linguística relevante.

O Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e Avaliação reflete sobre o ensino de Língua, afirmando que, durante muito tempo, ele este vinculado ao “[...] *ensino de gramática tradicional, especialmente ao trabalho de descrição e prescrição de suas estruturas gramaticais, desconsiderando a variedade de gêneros, de linguagens e de possibilidades semânticas que permeiam as situações comunicativas.*” (PMBCS, 2021, p. 138). Há, aqui, uma crítica ao ensino tradicional, voltado à gramática normativa, que é exemplificado do seguinte modo:

*[...] eram recorrentes, nas atividades e provas escolares e nos vestibulares, questões que exploravam o plural dos nomes, por exem - plo, dizer se é verdadeiro que as palavras ardil, funil, fôssil e réptil formam o plural mudando o -il para -is. Ou, ainda, identificar se os verbos coser/cozer foram empregados adequadamente em sentenças como: O alfaiate cose a roupa, enquanto sua mulher coze as verduras para o jantar. (PMBCS, 2021, p. 138)*

Conforme o documento, ainda é possível encontrar esse tipo de questão em muitos vestibulares, cujo objetivo é classificar alunos para ingressar em determinados cursos universitários. No entanto, também de acordo com o documento, o objetivo da educação básica não é “[...] *‘escolher os melhores’, mas ensinar para que aprendam melhor e preparar os alunos para qualquer tipo de teste inclusive os dos concursos vestibulares*” (PMBCS, 2021, p. 138). Certamente, devemos concordar que a educação não comporta competição (FREITAS, 2002) e que a finalidade do ensino escolar não é a seleção e classificação dos estudantes. No entanto, quando, trata do objetivo do ensino de língua na educação básica, “ensinar para que aprendam melhor” parece uma indicação muito vaga, cuja principal inferência poderia levar ao entendimento de que a intencionalidade central do trabalho é que o aluno aprenda a aprender.

Partindo dos exemplos das questões citados anteriormente, o documento avalia esse tipo de exercício como demonstração de uma concepção reducionista de linguagem, “[...] *que desconsidera o contexto e os sentidos que subjazem às situações de interação*” (PMBCS, 2021, p. 138). Até aqui, ainda é possível identificar uma reflexão capaz de conduzir a uma busca da superação por incorporação da tradição de gramática normativa, do sistema como um fim em si mesmo, que precisa passar, necessariamente, pela crítica a essa abordagem prescritiva e reducionista. No entanto, a negação da tradição não é suficiente para superá-la. É necessário incorporar a essa crítica o entendimento de que a reflexão sobre a língua e a linguagem é um movimento importante dentro do processo de educação linguística, mas que ele não precisa ocorrer aos moldes do que faz a tradição, de modo centralizado numa certa cristalização do movimento da língua. Ou seja, não se trata de trabalhar com categorias gramaticais fechadas, necessariamente, mas de um movimento de reflexão sobre a língua.

Na ideia de superar o ensino tradicional, muito pautado no conhecimento gramatical estrito, a perspectiva tida como inovadora propôs uma abordagem que assume como finalidade do trabalho educativo o uso da língua. Assim, influenciada pelas contribuições dos Estudos do Letramento e por interpretações da discussão de gêneros do discurso, na intenção de inovar o ensino de Língua Portuguesa, há uma tendência de que o ensino acabe recaindo na ideia de que basta que o sujeito leia e escreva para que ele esteja envolvido em um trabalho educativo melhor do que o de ensino na gramática tradicional.

A partir dessa ponderação, é importante retomar a compreensão de Britto (2012) a respeito do conhecimento e do uso da escrita, quando argumenta que usar a leitura e a

escrita não é a finalidade última do Ensino de Língua Portuguesa. Ao contrário, usa-se a leitura e a escrita como meio para conhecer sobre o objeto, mas não apenas isso, e sim para compreender a realidade de maneira mais complexa. Ou seja, não se trata de abandonar o ensino da leitura e da escrita ou da reflexão sistemática sobre a língua, mas é que não se faz isso como finalidade.

A escola tradicional, amparando o ensino de língua, colocava como finalidade o conhecimento gramatical. Ou seja, bastava conhecer a gramática da língua. Já proposta inovadora, assume como finalidade o uso da língua, na leitura e na escrita de textos de ampla circulação cultural. Britto (2012), ao contrário, afirma uma educação linguística que não é nenhuma coisa, nem outra, unicamente, supera-as por incorporação. Esse entendimento permite reconhecer que é necessário refletir sobre a língua, evidentemente, pois, na medida em que o sujeito lê e produz textos, ele se depara com recursos linguísticos, textuais, discursivos, que precisam ser reconhecidos até mesmo para que os efeitos de sentido presentes no texto sejam alcançados, mas esse não é o fim. A concepção de educação linguística aqui defendida, à luz do materialismo histórico-dialético, pretende superar essas finalidades, incorporando-as, para chegar ao fim verdadeiro que é a compreensão da realidade. Eis aqui, aliás, um elemento importante que justificaria o trabalho interdisciplinar: todas as disciplinas lidam com seus objetos de conhecimentos específicos, mas devem preservar sua finalidade última: a compreensão da realidade com vistas ao vislumbre da possibilidade de sua transformação.

Assim, a apreensão do conhecimento só faz sentido na dimensão de classe e em um processo histórico em que o próprio objeto do conhecimento se transforma. Assim, a educação escolar, de modo geral, e a educação linguística em particular, devem contribuir para “a ampliação da capacidade de interpretação da realidade o que conduz à compreensão do ato de conhecer como esforço sistemático e abrangente” (BRITTO, 2006, p. 357). Conhecer é tido como algo difícil, que exige uma certa sistematização e não significa tomar parte apenas de um fragmento da realidade, mas de conhecer determinada parte na relação com a totalidade que, nesse nível, condiz com a realidade e as interpretações dela.

Outra finalidade é a apreensão de conceitos, tomados como modelos de compreensão da realidade em permanente reelaboração, consoante à busca permanente do conhecimento, permite a compreensão da realidade de forma mais crítica, o que só acontece em razão desse movimento de busca constante (BRITTO, 2006) Quando se

mantém o sujeito estagnado na primeira representação de mundo apresentada como se fosse o conceito em si, corre-se o risco de não superar a mera definição.

Além disso, como condição para a compreensão da realidade com vistas à sua transformação, está a problematização da vida concreta (BRITTO, 2006). Nesse ponto da problematização se apresenta a ideia da crítica, que a problematização da vida concreta, que congrega, a um só tempo, a história e a vida cotidiana.

Ao definir que a finalidade do ensino de língua é saber usar essas modalidades em especial para estudar, aprender e para viver a sua subjetividade, Britto (2012) marca sua inscrição no materialismo histórico-dialético, deixando claro que o grande objetivo não está na língua especificamente, mas na sua importância no próprio processo de humanização. Assim, não se estuda apenas para passar de ano, passar no vestibular, tampouco a fim de encontrar um bom emprego, mas porque estudar é uma necessidade humana. Diante disso, quando o *Projeto Tessituras* faz menção às necessidades que precisam ser ampliadas, seria muito importante deixar clara a relação entre o ensino, nesse caso de Língua Portuguesa, e a necessidade humana de compreender a realidade criticamente. O potencial dessa marcação seria considerável, já que, uma vez que determinada necessidade se forme nos sujeitos, ela nunca mais é abandonada, ao contrário do que pode ocorrer com o desenvolvimento de habilidades puramente pragmáticas, voltadas a demandas cotidianas.

A vivência da subjetividade (BRITTO, 2012), nesse caso, não está atrelada ao ideal subjetivista romântico, mas se constitui na relação com a própria compreensão do indivíduo enquanto sujeito histórico. Então, o aluno torna-se capaz de viver sua subjetividade na máxima potência quando consegue se reconhecer como sujeito que é parte da história e que, durante a sua existência, confirma ou se contrapõe ao modo de organização social, assumindo uma postura conservadora ou uma postura que se incomoda com esse modo de organização social. Essa subjetividade precisa ser concebida nessa dinâmica entre sujeito que é a um só tempo sujeito empírico, determinado por sua cotidianidade, mas que na sua vida cotidiana não está alijado de um percurso histórico que está sendo feito e, dada sua historicidade, é chamado de sujeito concreto. É nessa dinâmica entre o sujeito particular e o que se associa ao gênero humano que a subjetividade de cada indivíduo vai se constituir. Em contrapartida, o processo de alienação traz consigo todas as condições para que o sujeito não se reconheça como sujeito histórico.

Na perspectiva aqui assumida, que articula ideal formativo, interdisciplinaridade e educação linguística, a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, tendo como objetivo, em última instância, a produção da emancipação. Em tal perspectiva, a ação educativa “[...] não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 213).

Com base na finalidade que atribuímos ao ensino de língua na escola, analisaremos as intencionalidades registradas nos documentos em estudo, defendendo, de antemão, que não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante a compreensão da dialeticidade do mundo e que, ainda que as coisas possam ter a mesma aparência, é a essência que as define e diferencia.

Em seguida, o Projeto REDE EM ESTUDO para o Planejamento e Avaliação registra o que parece ser sua concepção de ensino de língua quando, em contraposição à visão reducionista e descontextualizada identificada nos exercícios analisados, defende que a educação básica deve “[...] *priorizar a reflexão sobre a língua, suas possibilidades semânticas e estruturais a fim de favorecer a apropriação e ampliação da produção oral e escrita e a interpretação dos múltiplos textos que circulam no mundo, em outras palavras, deve desenvolver a competência leitora.*” (UMBRASIL, 2021, p. 138)

O objetivo do ensino de Língua Portuguesa enunciado parece dialogar bastante com o movimento identificado nos documentos analisados ao longo desta pesquisa, quando tratávamos do ideal formativo e do currículo. Ele materializa uma tentativa recorrente de englobar uma série de aspectos, por vezes contraditórios, em uma perspectiva muito mais conciliadora do que superadora, como se poderia pensar em uma primeira mirada. Quando resume a reflexão sobre as regularidades da língua e a produção e interpretação de textos em circulação à competência leitora, o documento mina sua possibilidade de superar por incorporação e assume, na realidade, um ensino de língua voltado aos usos.

Aqui, mais uma vez, fica evidente a adesão à pedagogia das competências, cuja noção se situa no plano de convergência entre a teoria interacionista da formação do indivíduo e da teoria funcionalista da estrutura social. Enquanto a primeira demonstra que, sob a concepção naturalista de homem, a competência torna-se uma característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador à vida contemporânea, a segunda situa a competência como fator de consenso necessário à manutenção do equilíbrio da estrutura

social, considerando que o funcionamento desta última ocorre muito mais por sequência de fatos previsíveis (RAMOS, 2001).

Como se pode perceber, a discussão já inicia, quando partia de exemplos da abordagem tradicional, tratando de elementos de ordem metodológica. Não há, ao longo do documento, uma tomada de posição, ou retomada, em relação à tensão entre a centralidade do trabalho como princípio fundante do ser social, como prevê o materialismo histórico-dialético e a defesa pós-moderna da centralidade das interações discursivas na constituição do ser social, elevando a interação linguística ao *status* de fenômeno fundante da vida social e da individualidade. Porém, em uma análise mais cuidadosa, é essa segunda concepção que parece sustentar o documento.

De acordo com as matrizes, o estudo de diferentes linguagens favorece a composição do todo significativo e potencializa as possibilidades de leitura. O trabalho com essa pluralidade de linguagens propicia ampliar o processo de significação, pois colabora com o diálogo entre os diferentes componentes curriculares. Segundo o documento:

*O diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento faz da aula um tempo-espço de ampliação do conhecimento. Para isso, é importante pensar que:*

- *quando a escola se propõe a desenvolver, em suas atividades, operações mentais mais complexas, favorece a negociação dos significados;*
- *mobilizar os conhecimentos em diferentes contextos é algo que se aprende fazendo, por meio de boas perguntas que favoreçam um pensamento mais rico em possibilidades, evitando assim centrar as aprendizagens num pensamento cerceado por poucas possibilidades de criação. A imaginação, o julgamento com base em critérios, as sínteses e outras operações mentais mais adequadas são favorecidas pela problematização dos diferentes contextos e pelo exercício da criação de outras formas de ver os elementos da cultura. É durante as aulas que criamos as condições para que isso aconteça;*
- *é preciso planejar como colher informações para avaliar a produção do aluno, buscando indícios e indicadores de aprendizagens em diferentes situações: provas, trabalhos, apresentações de seminários e trabalhos em equipe, tarefas etc. As práticas pedagógicas estão inter-relacionadas. De nada adianta fazer um bom plano de ensino se as aulas, as provas, os trabalhos, as tarefas vão em outra direção. (UMBRASIL, 2022, p. 141-142)*

Em relação à negociação de significados mencionada no documento como movimento a ser estimulado, é inevitável, considerando o modo de organização social posto, relacioná-la à ideia de mercado, espaço especificamente destinado à negociação. Nesse sentido, cabe recuperar o questionamento de Duarte (2011, p. 158): “Seria mera coincidência que a educação seja vista como troca, como negociação, em tempos em que é feita a apologia do mercado mundializado?”.

Nesse cenário, fica subentendido a compreensão do homem como um ser que possui uma tendência natural à troca, o que justifica a ideia de interação como troca de

saberes e de experiências. Assim, a expressão “negociação de significados” apresentada na passagem anterior revela tanto uma alusão ao mercado quanto uma exacerbada subjetivação que faz com que o conhecimento deixe de estar relacionado à realidade objetiva e passe ser visto como resultado de uma construção subjetiva de significados.

Consequentemente, o professor realiza essa intermediação de negociação de significados, sem que se assuma a existência de um conhecimento com validade universal, constituída historicamente, tampouco a responsabilidade sobre a transmissão de conhecimentos capazes de elevar o conhecimento individual dos alunos a níveis superiores aos dos conhecimentos empiricamente adquiridos na vida cotidiana. O papel da escola, por sua vez deixa de ser o de transmitir um saber objetivo sobre a realidade social e natural, aos moldes do que previa o PPP escolar e o Projeto Tessituras e passa a configurar-se como a tarefa de “[...] propiciar as condições para um processo coletivo e interativo de compartilhamento e construção de significados que, em última instância, são pessoais, sendo considerados também sociais e culturais porque fazem parte de um mesmo contexto interativo” (DUARTE, 2011, p. 102).

Nas indicações que o documento traz, tanto em relação ao ensino de língua quanto à articulação entre as áreas de conhecimento, também não há menção ao entendimento da língua como uma ferramenta privilegiada de poder que garante, inclusive, aquilo que é deixado para a geração seguinte na forma de conhecimento sistematizado na arte, na ciência e na filosofia. Esse conhecimento, convertido em mercadoria, tanto serve para garantir a posse de coisas quanto é ferramenta de poder no sentido de determinar quem pode ter acesso a esses conhecimentos continue tendo e, inclusive decida quais são os privilegiados, os legitimados, e quem ficará à margem do contato com esses conhecimentos, tendo acesso a uma parte muito elementar deles. O movimento de universalização do acesso à alfabetização é exemplo dessa realidade, já que nunca esteve comprometido, de fato, com a humanização plena dos sujeitos, mas, na realidade, ao menos nos marcos legais, responde às exigências do mercado do trabalho para o qual saber assinar o nome não era mais suficiente, tornando-se necessário que o sujeito dominasse alguns elementos da leitura e da escrita inerentes a uma sociedade urbana e industrial.

Quando o ideal formativo de uma rede busca responder à necessidade de ampliação das necessidades e potencialidades dos sujeitos (TESSITURAS, 2019) uma reflexão como essa é essencial, ainda mais se tratando de uma rede de ensino cujas escolas sociais atendem sujeitos cujas expectativas de ensino costumam não ultrapassar as

demandas pragmáticas laborais. A perspectiva de Educação Linguística exige, sobretudo, a crítica às abordagens reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, de modo geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais, negando a eles o desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Cabe destacar, portanto, que a expansão de certos usos da escrita relaciona-se às transformações no modo de produção e não a uma hipotética caminhada em direção à igualdade social. O implemento nas demandas sobre o ensino de escrita, materializado nas habilidades requeridas nas matrizes curriculares, estão relacionados às transformações do modo de produção muito mais do que com a caminhada rumo à igualdade. A passagem da cobrança por assinar o nome para dominar os rudimentos da leitura e da escrita não ocorreu porque a sociedade descobriu que ler e escrever é importante para a formação de todos os sujeitos, mas porque a sociedade em fase de industrialização passou a demandar esses domínios. Mais recentemente, exige-se o domínio das ferramentas tecnológicas e outros elementos agregados não em razão da necessidade de caminhar em direção à igualdade social, mas porque o próprio modo de produção exige. Ao mesmo tempo, essas capacidades vão funcionando como uma espécie de corte, fazendo com que quem as domine seja capaz de ocupar determinados postos de trabalho, enquanto os que não dominam lidam com a culpabilização e com o contentamento, em razão da incompetência que eles teriam para fazer determinadas coisas, com postos de trabalho mal remunerados, marcados por condições ainda mais exploratórias.

Evidentemente, o conhecimento da leitura e da escrita não se dissocia de outros conhecimentos objetivos, em suas diversas formas de produção, circulação e apropriação. Disso decorre a impossibilidade de pensar o conceito de letramento, como usos sociais da leitura e da escrita, no limite de um saber fazer, ou melhor, de uma competência leitora. Em outras palavras, não se trata de saber ler e saber produzir textos como fim último, mas como capacidade humana sempre associada a conhecimentos objetivos da realidade.

Em toda a sua história, a escrita e os bens culturais que veicula foram controlados pelos grupos dominantes, ainda que sempre tenha havido disputas e rupturas (BRITTO, 2012). Assim, quem domina a escrita e faz uso dela são os grupos que detêm o poder econômico e político. Considerando que a posse da escrita está desigualmente distribuída

na sociedade de classes, seria justificável que houvesse certa priorização da escrita na sala de aula, ainda que se deva trabalhar com ambas as modalidades.

Saber usar a língua com propriedade, nas modalidades oral e escrita (BRITTO, 2012), é um ponto importante porque historicamente, no ensino de Língua Portuguesa, trabalhou-se com o foco na escrita, e tomando a escrita em uma perspectiva modelar. Posteriormente, com a entrada da Escola Nova, passa-se a considerar que o modo prioritário de inserção dos sujeitos na linguagem é pela oralidade, romantizando-a. Buscando superar esse cenário, Britto destaca a necessidade de considerar que essas duas modalidades de linguagem verbal compõem o trabalho educativo na educação linguística. Então, não se trata de escolher uma modalidade ou outra, apesar de o próprio autor salientar o destaque se deveria se dar à escrita, considerando que ela se constitui como ferramenta de poder, que tem na escola um espaço importante de garantia de socialização.

A literatura tem grande potencial no trabalho em favor desse objetivo, e no próprio trabalho interdisciplinar, justamente porque ela toma da realidade social aspectos sobre os quais valha a pena refletir criticamente, oferecendo a possibilidade de analisar as regularidades da língua, mais especificamente, quanto sobre a realidade social de maneira mais ampla.

Ao mesmo tempo em que atende a essa demanda mais voltada à inserção do sujeito no mercado de trabalho, a língua também pode servir para ele se entreter, esquecer da vida. Diante disso, é importante destacar que não basta que o aluno leia, agenciando a leitura como ferramenta para promover um esquecimento, dispondo de um nível pragmático de alfabetismo.

Os acervos literários reificados pelo mercado geralmente estão muito colados aos modos de enunciar do cotidiano, com o mesmo tipo de textualização e recursos lexicais da própria oralidade. Se o professor deseja trabalhar com um tipo de literatura que tem um potencial humanizador, ele precisa estar ciente de que vai se deparar com recursos linguísticos, textuais e discursivos estranhos àqueles sujeitos.

Ainda que o trabalho em torno com a leitura de clássicos da literatura possa ser considerado enfadonho ou até mesmo impraticável em razão do frágil domínio de leitura e escrita que os alunos possam ter, trata-se de um objetivo muito importante. Afinal, o professor que ensina apenas o que os alunos já sabem não está ensinando de fato e, na realidade, é a imersão na cultura escrita que permite o domínio dos aspectos linguísticos mais complexos, não o contrário. A ação educativa desenvolvida por Franz (2016), amparada na concepção de sujeito concreto, exemplifica a viabilidade desse trabalho que

encontra na leitura o principal instrumento capaz de levar à compreensão do comum e do complexo, ao permitir o conhecimento e o reconhecimento dos produtos da história e fazer com que os sujeitos também se tornem produtores de cultura conforme, ao se apropriarem da história, nela se objetivem.

A reflexão para a ampliação da percepção sobre o fenômeno da linguagem não pode estar submetida ao uso cotidiano, mas deve assumir a natureza propositiva do trabalho do professor. Ou seja, mais do que lidar com aquilo que os alunos querem, desejam e gostam, o desafio do trabalho educativo está em levar aquilo que o professor identifica como potencial humanizador e, a partir disso, produzir um percurso que permita que determinado conhecimento seja apreendido.

O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado. É esse princípio que distingue uma concepção de ensino sustentada no materialismo histórico-dialético e, portanto, transformadora, da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos a demandas imediatas e pontuais. Diante disso, é possível concluir que um ensino de língua baseado no desenvolvimento da competência não está em acordo com esse compromisso com a transformação, conseguindo, no máximo, garantir aos sujeitos colocações no mercado de trabalho, graças ao seu compromisso com o desenvolvimento da capacidade de adaptação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração teórica realizada no presente estudo focalizou a relação dialética entre formação omnilateral, interdisciplinaridade e Educação Linguística. Por isso, discutimos analiticamente as possibilidades e restrições para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem de língua materna/portuguesa.

À luz dessa focalização, filiamo-nos teoricamente à fundamentação materialista histórico-dialética, na tentativa de compreender melhor as implicações do trabalho interdisciplinar a partir da análise de documentos que orientam o trabalho realizado em uma instituição que assume a formação humana integral como meta da formação escolar, a despeito das restrições impostas pela alienação de uma organização social pautada na divisão de classes.

A partir das motivações e inquietações advindas dessa realidade, o presente estudo buscou responder à seguinte questão: **Quais são as possibilidades e restrições para o trabalho com a Educação Linguística em uma perspectiva interdisciplinar orientada para a humanização e preocupada com a dimensão conceitual que acompanha também a aprendizagem da língua materna/portuguesa?** Para responder a essa questão, assim como às questões-suporte – *Quais são os limites próprios à organização escolar para processos que se queiram interdisciplinares?; Existem possibilidades de diálogo entre a Educação Linguística e os demais componentes em uma perspectiva de trabalho interdisciplinar?; Em que medida é garantido o trabalho com a especificidade da língua em diálogo com outras disciplinas numa configuração de trabalho como a definida?* –, não poderíamos recorrer às especificidades dos componentes, o que seria uma contradição, mas as respondemos deliberadamente pela genericidade. Por isso, não buscamos respostas a partir das especificidades da linguagem. Ao contrário, para manter coerência com o fundamento teórico-filosófico assumido, foi necessário tomar a noção de linguagem de maneira dialeticamente articulada à formação da consciência e do próprio homem a partir de sua atividade vital, o trabalho, e reconhecendo a primazia ontológica dele em relação à linguagem.

Desse modo, ao contrário de outras perspectivas que concebem a língua como uma totalidade abstrata e inerte, defendemos a tese de que a linguagem consiste em um fenômeno puramente histórico e deve ser tomada, portanto, como totalidade concreta

parcial inserida indissolúvelmente em uma totalidade histórico-social. Uma das implicações dessa concepção para o ensino de Língua Portuguesa é, além do reconhecimento da função instrumental da linguagem, o entendimento de que os indivíduos envolvidos no processo de produção e apropriação do conhecimento são, antes de tudo, sujeitos históricos pertencentes a uma sociedade cujo modo de produção da própria existência está pautado pela divisão de classes sociais.

Abordagem semelhante a essa precisa ser adotada quando se analisa o trabalho interdisciplinar, já que não é ele quem garante, exclusivamente, a compreensão efetiva da realidade. Isso só acontece, de fato, quando se reconhece a própria prática social como uma totalidade. Assim, por meio do fundamento materialista histórico-dialético, compreendemos que a totalidade não se explica como um todo composto por diversas partes que se encaixam, mas configura-se como uma totalidade concreta, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Desse modo, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, porque todos os objetos que fazem parte da prática social estão, em alguma medida, interligados. Nesse sentido, para compreender e agir sobre os fenômenos da realidade, o ser humano precisa encará-los de maneira conjunta. É aí que a abordagem interdisciplinar se justifica, já que o que a torna possível é justamente o fato de que as disciplinas compartilham da mesma realidade na qual o objeto de estudo está imerso.

Na categoria da totalidade, encontramos elementos importantes para refletir acerca do trabalho interdisciplinar, assim como a educação em linguagem, entre eles a compreensão de que o currículo escolar deve se organizar em função do movimento do conhecimento, que culmina em uma visão da totalidade, passando pelo caminho das disciplinas que oferece consistência ao movimento de análise, e não se esgota, evidentemente, em uma lista de conteúdos, objetivos ou habilidades, mas traz consigo implicações metodológicas importantes, que discutimos ao analisar os documentos institucionais.

Identificamos, na análise do PPP escolar e do Projeto Tessituras, a articulação explícita entre o desenvolvimento intencional do processo de humanização e o desenvolvimento das condições omnilaterais, que traria como expectativa um ensino intencional voltado à ampliação das capacidades humanas, metodologicamente assentado no fundamento materialista histórico-dialético, assumindo a totalidade como um princípio essencial, a despeito das contradições conceituais evidenciadas. No entanto, o documento que colocaria esse ideal formativo em prática na rotina da escola, qual seja, as *Matrizes*

*Curriculares*, substitui a categoria da totalidade pela concepção pós-moderna de complexidade e assume declaradamente a pedagogia das competências materializada na BNCC. Dessa forma, os pressupostos do trabalho educativo convertem-se apenas em um vislumbre, algo que poderia ser, mas desde a origem não encontra elementos para efetivação.

A centralidade do sujeito, levantada como ponto importante a ser contemplado nas discussões iniciais acerca da interdisciplinaridade, fica evidente nos documentos, tanto quando eles destacam a figura do professor como aquele que negocia sentidos, quanto ao apresentar o perfil de aluno que se pretende formar, recaindo sobre o individual toda a possibilidade de transformação. Na mesma linha, atenuam-se as funções específicas de professores e alunos – ensinar e aprender, respectivamente – para um alinhamento em redes nas quais se mobilizam os conhecimentos, mas não necessariamente apropriando-se deles.

Em se tratando da Educação Linguística, mais especificamente, o objetivo de desenvolver a competência leitora, declarado nas mencionadas *Matrizes*, se afasta de uma formação intelectual que proporcione o pensamento descontextualizado da experiência concreta e a suspensão da demanda da cotidianidade. Contrariamente, dialoga apenas com a busca por adequação aos avanços da tecnologia e às novas demandas sociais, reforçando a circunscrição do sujeito ao mercado de trabalho e ao esquecimento de si, ou seja, à alienação.

A proposta de Educação Linguística aqui defendida, ao contrário, requer um pensamento descontextualizado capaz de analisar a dinâmica e as contradições presentes na realidade, ampliando as possibilidades de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social, o que supõe a suspensão do cotidiano pensando, ainda que se tenha, é claro, uma vida cotidiana para cuidar, assim como um trabalho objeto de exploração.

E é nesse sentido que a articulação entre os conhecimentos, já determinada na realidade, pode ser explicitada por estudantes e professores que tomam a língua como objeto de estudo. Ora, se a própria língua é ontologicamente determinada pelo trabalho, a interdisciplinaridade se apresenta nesse entendimento de práxis, e não como algo a ser construído por sujeitos pretensamente comprometidos. Por essa razão, a interdisciplinaridade não é construída, mas apenas revelada.

É evidente que a elaboração de práticas pedagógicas orientadas pela ideia da omnilateralidade da formação humana em uma perspectiva interdisciplinar requer,

necessariamente, a elaboração de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos sociais e naturais analisados em sala de aula com a totalidade natural e social. Consideramos, entretanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas pela e para a totalidade não depende, apenas, de soluções didático-metodológicas; elas requerem, fundamentalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização de um ideal formativo voltado à omnilateralidade, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Nessa perspectiva de trabalho, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência aquilo que de mais complexo o ser humano já produziu, do ponto de vista genérico, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover desenvolvimentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e o vislumbre de sua transformação. Procura-se, com isso, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente e de forma consciente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade outra. Só assim, seria sanada a questão levantada pelo ideal formativo destacado no Projeto Tessituras, quanto às necessidades e potencialidades dos sujeitos que precisam ser reconhecidas e ampliadas.

A interdisciplinaridade, nesse caso, é compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, bem como da compreensão dos seus próprios limites. A partir dessa concepção, a interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia, mas pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade. Esse entendimento, no mínimo, ameniza um grande fardo imposto aos professores na conjuntura atual, na qual organizaram-se, de modo arbitrário e pouco consistente, currículos por áreas do conhecimento, considerando que isso seria suficiente para que os professores possam trabalhar de maneira interdisciplinar, colocando no sujeito professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do trabalho educativo. Isso faz com que, em geral, o professor que melhor se relaciona com os colegas, que aceita mais propostas de parceria, seja considerado aquele que, de fato, sabe fazer interdisciplinaridade, ainda que não se considere a qualidade dos trabalhos efetivamente realizados, qualidade aqui compreendida na direção da promoção do desenvolvimento humano.

Por isso, quando se debatem as implicações do ideal de trabalho interdisciplinar para a ação docente, é importante destacar que uma didática interdisciplinar demanda, necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora. Porém, é necessário que ela esteja orientada pelo conceito de práxis, e não pelo espontaneísmo da lógica da parceria, promovida pelo senso comum, sempre alinhado aos ideais liberais, nunca é demais lembrar. Nessa direção, é importante compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas, que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social.

Então, a ação didática interdisciplinar ganha sentido quando tomada como ação ético-política de promoção da compreensão dos objetos, entre eles a língua, em sua relação com a totalidade social. Nesse sentido, as metodologias de ensino podem ser tomadas como mediações das relações entre professores e alunos, sempre subordinadas, política e metodologicamente, às suas intencionalidades e às práticas sociais que as conformam, considerando-as, assim, como condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino. Isso significa que as mesmas técnicas de ensino podem funcionar a serviço tanto do tecnicismo, quanto da pedagogia nova ou, ainda, da perspectiva libertadora. Consequentemente, qualquer metodologia ou estratégia didática, se compreendida como mediação, deve ser reconhecida em seus limites e, em si, não garante o sucesso do ensino e da aprendizagem na formação de amplas capacidades humanas.

Como meio, as técnicas de ensino sempre servem a determinado fim e, no caso da abordagem interdisciplinar, as estratégias de ensino precisam estar em articulação com um projeto educacional interdisciplinar voltado à omnilateralidade. Por isso, a validade delas só pode ser avaliada quando consideradas as suas finalidades que, no caso deste estudo, relacionam-se ao compromisso com a transformação social, ou seja, para que a ação docente tenha como intenção desenvolver nos estudantes a sua capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o contrário, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana. Por isso, práticas pedagógicas que se queiram interdisciplinares, orientadas pela ideia de emancipação humana e de desenvolvimento da autonomia e do ato criador dos indivíduos aproximam-se mais de suas finalidades quanto mais se articulam aos projetos da classe trabalhadora e abarcam a dinâmica das relações sociais, ultrapassando os limites do espaço escolar e da cotidianidade alienada.

A ideia de interdisciplinaridade não caracteriza, por si, uma abordagem pedagógica inovadora, voltada à transformação. Afinal, diversas pedagogias se propõem a romper com a fragmentação do conhecimento, a exemplo da Pedagogia das Competências, que tomou a interdisciplinaridade como uma de suas principais promessas, mas o fez numa tentativa de ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho.

Tal posição evidencia-se ao retomarmos nossa busca por aproximações entre o ideal formativo assumido pela rede em estudo e o fundamento materialista histórico-dialético, na sua relação com a interdisciplinaridade. Identificamos, no documento intitulado *Projeto Tessituras*, uma série de conceitos que pareciam aproximar-se do fundamento que encontra na práxis a justificativa para a interdisciplinaridade. Entretanto, esses conceitos nem sempre apresentavam uma definição clara e, muitas vezes, apareciam associados a outros conceitos claramente atrelados a perspectivas escolanovistas de trabalho educativo, pautadas na pedagogia das competências e aproximados ao ideário pós-moderno. Esse é, aliás, um problema muito frequente encontrado por aqueles professores que se dispõem a estudar: a falta de clareza quanto aos fundamentos teórico-filosóficos que alicerçam as diferentes teorias pedagógicas e, conseqüentemente, o trabalho educativo.

Diante desse cenário, parece pertinente retomar o próprio significado do título dado ao documento, que amparou o PPP escolar em diversos aspectos, tanto pedagógicos quanto estruturais. A palavra ‘tessituras’ tem como uma de suas acepções “disposição e união das partes constituintes de um todo; contextura, organização”. Em uma primeira mirada, essa definição parece bem adequada ao propósito do documento, que é justamente oferecer um norte para o trabalho educativo desenvolvido nas escolas sociais do grupo.

No entanto, há outra acepção muito interessante, que parece explicar o que de fato ocorreu na implementação do documento e cujos pontos culminaram nas Matrizes Curriculares que orientam o trabalho educativo em associação clara à BNCC, mas sintetizam-no como se ele estivesse assentado no fundamento histórico-cultural. A definição é a seguinte: “Disposição das notas musicais para se acomodarem a certa voz ou a determinado instrumento”. No âmbito da música, a noção de tessitura alude à altura característica de um instrumento ou de uma voz e inclui a totalidade das notas compreendidas entre a mais aguda e a mais grave que uma voz ou um instrumento podem emitir. No que diz respeito às vozes humanas, esta noção está relacionada com a zona da voz que oferece boa qualidade.

Deste modo, a tessitura de uma voz está relacionada com o intervalo que se pode aproveitar em sentido musical graças à capacidade de a pessoa controlar os sons que emite e de recorrer ao timbre adequado. Isto diferencia a tessitura da extensão vocal, que se forma pela totalidade das frequências que consegue alcançar a voz para além da qualidade e do volume.

Assim, se tomássemos o conceito de tessituras advindo da música, afirmaríamos que a tentativa da rede era garantir um trabalho uníssono, norteado pelos pressupostos apresentados no documento – tanto no que se refere à estrutura das escolas, quanto a pessoas e currículo, eixos organizadores do documento – e adotados declaradamente no PPP escolar, ainda que, para isso, fosse necessário agenciar uma série de conceitos assentados em fundamentos teórico-filosóficos bastante distintos.

Se por um lado a tessitura vocal é a região em que um cantor consegue cantar de maneira confortável, ou seja, é a sua capacidade de cantar com conforto, por outro lado a extensão vocal é o alcance que uma voz atinge em sua totalidade. Se um cantor consegue cantar uma música por completo, sem sentir dores, desconfortos ou quaisquer outras dificuldades para agudos e graves, isso quer dizer que aquela música está na sua tessitura. Assim, a tessitura obtém um alcance que é menor do que o alcance da extensão vocal.

Tomando esses conceitos da música como ponto de partida, poderíamos dizer que os documentos analisados neste estudo miraram, inicialmente, o conceito de tessitura, mas atingiram, de fato, a extensão vocal. Isso porque foram utilizados tanto conceitos contraditórios dentro das mesmas propostas pedagógicas, que é impossível analisá-los – o que dirá aplicá-los – de maneira confortável, mantendo o timbre.

Diante dessa definição musical de tessitura, parece que os documentos analisados assumem justamente essa função conciliadora, de trazer consigo elementos tão característicos do materialismo histórico-dialético – como a ampliação de necessidades e o desenvolvimento humano omnilateral – e, ao mesmo tempo, apresentar um currículo amparado na pedagogia das competências, o que culminará, fatalmente, em uma execução desconfortável e desafinada, ou seja, será impossível atingir o ideal formativo vislumbrado.

Essa tentativa de conciliação não é privilégio desse conjunto de documentos analisados, mas pode ser identificada em boa parte das Propostas Curriculares que circulam nos municípios brasileiros. Muitas delas, ora se vinculam à pedagogia histórico-crítica, — quando apresentam aspectos teórico-conceituais da prática pedagógica —, ora defendem um ideal adaptativo de formação humana, materializado nos mantras do

escolanovismo e no desenvolvimento de habilidades característico da pedagogia das competências.

Ainda que se reconheça que a formação humana unilateral em uma sociedade cindida em classes é originalmente impossível, nós trabalhadores da educação, devemos nos esforçar como se isso fosse plausível. Nessa direção, faz-se ainda mais relevante buscar, incansavelmente, fortalecer práticas pedagógicas que não se rendam, tampouco naturalizem o modo de organização social vigente, mas reconheçam a necessidade premente da criação de novas bases sociais que permitam o livre desenvolvimento das potencialidades humanas.

Por essa razão, é importante destacar como grande valor para o avanço do trabalho educativo o espaço oferecido pela instituição para o encontro de todos os professores, em um momento especificamente voltado ao planejamento docente. Ações como essa, ainda que não tragam resultado por si só, são um grande passo para a construção de uma educação integradora, tanto em relação ao trabalho educativo, quanto à compreensão do conhecimento em sua totalidade. Assim, elas poderiam funcionar como reuniões de estudo que estabelecem um diálogo não necessariamente pelos conteúdos de cada disciplina, mas, fundamentalmente, pela unidade de trabalho sustentada a partir de uma teoria pedagógica elegida consensualmente.

Em suma, ainda que se considere que, se tomadas à luz do materialismo histórico-dialético, as aproximações previstas nas redes de estudo apresentadas nos documentos em análise não existirem, considerando-se os conceitos de práxis e de totalidade, seria precipitado dizer que a interdisciplinaridade é um mero fenômeno educativo pós-moderno e, portanto, não é condizente com um trabalho educativo teoricamente ancorado na perspectiva histórico-cultural.

Em essência, a interdisciplinaridade já está posta em cada objeto de estudo, inclusive na língua, de modo que é impossível não considerá-la. A tarefa não é, porém, buscar parcerias para encaixar conceitos de disciplinas diferentes em determinadas temáticas, construindo a interdisciplinaridade. Ao contrário, a interdisciplinaridade não é construída, mas revelada. Essa reflexão é capaz de recuperar a problematidade do problema chamado interdisciplinaridade – não mais como um bem em si ou algo a ser construído por pessoas de boa vontade –, abrindo margem para outros estudos sobre as possibilidades de trabalho interdisciplinar, inclusive com a língua, à luz da ideia de totalidade.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola et al. **Dicionário de filosofia**. São Paulo, 2007.
- ALENCAR, Eunice ML Soriano de; SOUZA FLEITH de, Denise. **Criatividade: múltiplas perspectivas**. Editora UnB, 2003.
- ANDERY, Maria Amélia et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 6ª edição rev. e ampl. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso [1978]. In: BEZERRA, Paulo (org.). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- BAKHTIN, Mikhail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas [1976]. In: BEZERRA, Paulo (org.). **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 71-107.
- BIANCHETTI, Lucídio. Prefácio à 9ª edição. In: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011 [1995]. p. 10-12.
- BORGES NETO, José. **Ensaio da filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental (PCNs): Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão homologada. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf) Acesso em: 26 dez. 2019.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Mercado de Letras, 2003.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar**. In: **Práticas de letramento no ensino, leitura, escrita e discurso**. (org) CORREA, A. Djane e SALEH, P.B. Oliveira de. Ed. UEPG. Paraná, 2007 p. 53 - 77.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 775-794, 2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 129-142, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; PEREIRA, Hellen Melo. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1587-1598, 2016.

CHAUÍ, Marilena. Vocação política e vocação científica da universidade. **Educação brasileira**, Brasília, MEC/CRUB, 15(31), 2º semestre.

CHOMSKY, Noam. **Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought**. Edited by James McGilvray. 2 th ed. New Zealand: Cybereditions, 2002.

COMTE, A. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

COSTA, Nelson Barros da. Contribuições do marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 16, p. 27-54, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 343-378, 1998.

DEAN, Jodi. Reflective solidarity. **Constellations**, v. 2, n. 1, p. 114-140, 1995.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936

DOLABELA, Fernando; FILION, Louis Jacques. Fazendo revolução no Brasil: a introdução da pedagogia empreendedora nos estágios iniciais da educação. **Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 134-181, set./dez. 2013

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**, p. 95-128, 2004.

DUARTE, Newton. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, jul. 2000.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação [online]. 2001, n. p. 35-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>

DUARTE, Newton. (org.) **A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal.** In: DUARTE, Newton. Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

ENGELS, Frederich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. In: ANTUNES, R. (org.). **A Dialética do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

EVENSEN, Lars S. A linguística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: **Linguística aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, p. 81-98, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.** Edições Loyola, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, p. 635-646, 2008.

Fórum Econômico Mundial. **Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution**. Disponível em: <https://www.weforum.org/reports/schools-of-the-future-defining-new-models-of-education-for-the-fourth-industrial-revolution> Acesso em: 27 fev. 2022.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. *In*: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.34-57.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 521-530, 2017.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. Texto e discurso. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos.**, São Carlos: Pedro & João Editores., 2010b. p. 75-82.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 4. efd. 1982.

GUSDORF, G. **Passado, presente, futuro da pesquisa interdisciplinar**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 121, p. 7-27, abr./jun. 1995.

HADDAD, Fernando. Trabalho e linguagem (para a redialetização do materialismo histórico). **Lua Nova Revista de Cultura e política**. n. 48, dez, 1999. p. 5-31.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Imanência, História e Interdisciplinaridade**. *In*: JANTSCH, Ari P.; BIANCHETTI, Lucídio. (org.). **A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 155-171

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 51-77, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, 2 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LEONTIEV, Alexis N.; LEONTIEV, Alexis A. The social and the individual in language. **Language and Speech**, v. 2, n. 4, p. 193-204, 1959.

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

LEONTIEV, Alexei. **Problems of the development of mind**. Moscou: Progress Publishers, 1981.

LOPES, MOITA. LP da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**, v. 2, p. 345-363, 2006.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 17. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, Cortez, 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29º Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados 2015[2013].

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013 [1843].

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da filosofia alemã mais recente na pessoa dos seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão na pessoa dos seus diferentes profetas. Tradução: Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. 4. ed. Editora Presença, 1980.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. / Karl Marx; tradução de José Paulo Netto e Maria Antónia Pacheco. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2015 [1844]

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

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012 [1848].

MARX, Karl; ENGELS, Frederick. **The Communist manifesto: a road map to history's most important political document**. Haymarket Books, 2005.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da Economia Política. 11. ed. São Paulo: Bertrand Brasil – DIFEL, 1987. 1. 1; v. 1.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1970].

MORAIS FILHO, Evaristo de. **Augusto Comte**. Sociologia. Rio de Janeiro: Ática, 1983

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5ª edição. São Paulo: Cortez; Brasília, D.F.: UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005

MUELLER, Rafael Rodrigo; BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari Paulo. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 27, n. 12, p. 175-192, 2008.

NETTO, José Paulo. **Fetichismo**: teoria marxiana da positividade capitalista. *In*:

NETTO, José Paulo. **Capitalismo e reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, 2009. p. 667-700

NOVA ESCOLA. São Paulo: Fundação Victor Civita, 1986-2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/249/interdisciplinaridade-um-avanco-na-educacao>. Acesso em: 15 mai 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). The future of education and skills: Education 2030. **OECD Education Working Papers**, 2018.

PAIXÃO DE SOUSA, Maria Clara. Linguística Histórica. In: NUNES, J. H.; PFEIFFER, C. (orgs.): **Introdução às Ciências das Linguagens: Linguagem, História e Conhecimento**. Campinas: Pontes, 2006. p.11-48.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49, 1998.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Philippe Perrenoud e a teoria das competências**. São Paulo: Vozes, 1999.

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. **mental**, v. 258, p. 259, 1986.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PISTRAK, Moisey M. [1924]. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 192p

PISTRAK, Moisey M. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009

RAMOS, Marise. 2001a. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez.

RAMOS, Marise. 2001b. Os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana. **Movimento**, Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2(4):47-64.

RAMOS, Marise. 2001c. **Qualificação, certificação e competências: visão educacional**. Formação, Revista do PROFAE, 1(2):17-26.

RAMOS, Marise. 2001d. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do SENAC**. Número Especial. (março de 2001): 26-35.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Repensar o papel da Linguística Aplicada**. In: MOITA LOPES, L P. d. (org.). **Por uma lingüística indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-166.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 143-163, 2013.

RODRIGUES, Rosangela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada**. LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do SIGET**, p. 1761-1776, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados. 2003.

SAVIANI, Dermeval. Perspetiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, Autores associados, p. 21-46. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados. 2008.

SAVIANI, Demerval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia crítica e a defesa do ensino público. **Caros Amigos**, v. 15, p. 07-07, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 422-433, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. São Paulo: Saraiva; 1973.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações – 11.ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013 [1991].

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e o tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados; 2015.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015 [2012]. 184p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Autores Associados, 2021.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

SIGNORINI, Inês; DO COUTO CAVALCANTI, Marilda. **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Bárbara Farias da. **Produção textual como ponto de partida e de chegada do ensino de Língua Portuguesa**: uma análise pedagógica da proposta teórico-metodológica em Geraldi. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu de. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021. 154p.

SIRINO, Marisa de Fátima. **Processos de exclusão intra-escolar**: os alunos que passam sem saber. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOARES, Marga Soares. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002, p. 155-177.

TONET, Ivo; LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular**, 2008.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013. 136p.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2ª. Edição, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: ed. Contraponto, 2020

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas III**: historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931). Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOSTKI, Lev Semenovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editorial Ciencia y Técnica; 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (2012 [1928]). **The Science of Psychology**. Journal of Russian & East European Psychology, 50(4), 85-106.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolálevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929].

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikolálevich. Que é linguagem (1930). *In*: VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich construção da enunciação e Outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 131-156.

WERNER, Luciana Rodrigues. A leitura literária: um caminho para a humanização do sujeito. 2017. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

WIDDOWSON, Henry. G. Linguistics. **Oxford**: Oxford University Press, 1996.