
Ensino de sociologia e relativismo epistêmico: fissuras conceituais e concepção de ser humano que favorecem os interesses dos reformadores da educação


Camila Gaido Grizzo¹

 <https://orcid.org/0000-0003-3844-8006>

João Pedro Nardy²

 <https://orcid.org/0000-0002-2475-4566>

Lucas André Teixeira³

 <https://orcid.org/0000-0002-8210-1184>

Resumo

O artigo baseou-se em pesquisa teórica e documental sobre a concepção de ser humano que orienta conteúdos da disciplina Sociologia no Ensino Médio. Aventou-se a hipótese de convergência entre pressupostos relativistas e finalidades pragmáticas dos reformadores empresariais da educação. Para isso, tomou-se como objetos a BNCC, o Currículo Paulista e o multiculturalismo. O *corpus* foi constituído pela pesquisa documental e submetido às categorias de análise a partir do conceito marxista de essência humana. Os resultados constataram uma concepção de mundo pós-moderna que preenche as fissuras conceituais intencionalmente criadas pelo instrumento burocrático e parasitário burguês, constituindo-se em mecanismo sofisticado, que favorece os interesses dos reformadores da educação nesses documentos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ciências Humanas. BNCC. Multiculturalismo. Pedagogia Histórico-crítica.

Sociology teaching and epistemical relativism: conceptual gaps and human conception that favors interests of Corporate Reformers

Abstract

This paper is based on a theoretical and documentary research which aimed to identify and understand the conception of human being that guides the contents of Sociology discipline in the reformed high school in São Paulo. We start from the hypothesis that there is convergence between relativistic assumptions and pragmatic and utilitarian purposes that *Corporate Reformers* establish. To reach this goal, the investigation took as object of analysis the *BNCC*, *Currículo Paulista* and the multiculturalism. The *corpus* was analyzed by categories extracted from the marxist concept of human essence. The results found a postmodern worldview that fill the conceptual gaps intentionally created by the bourgeois bureaucratic and parasitic instrument, constituting a sophisticated mechanism that favors the interests of *Corporate Reformers* in the documents analyzed.

Keywords: High school. Human sciences. BNCC. Multiculturalism. Historical-critical pedagogy.

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara: camilagrizzo1@gmail.com.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara: jpedronardy@gmail.com.

³ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara: lucas.andre@unesp.br.

Introdução

Este artigo baseia-se numa pesquisa teórica e documental que visou a identificar e compreender a concepção de ser humano que orienta os conteúdos da disciplina de Sociologia no Ensino Médio paulista reformado⁴. Partimos da hipótese de que há convergência entre pressupostos relativistas/pós-modernos e finalidades pragmáticas e utilitaristas que os reformadores empresariais da educação⁵ estabelecem, dada a ausência de uma epistemologia marxiana que sustente os conteúdos críticos da Sociologia⁶, abrindo espaço aos conteúdos idealistas, positivistas e relativistas para formar uma concepção de mundo que situe o estudante dentro da ordem capitalista. A síntese de determinada “educação para as diferenças” (Candau, 2008) parece ir ao encontro de teses de fim das metanarrativas ou da história, como as de Fukuyama, Lyotard, Hayek e Mills, apontadas e criticadas por Perry Anderson (1992) e Ellen Wood com John B. Foster (1999). Ainda que Boaventura de Sousa Santos (2006) argumente que seu pós-modernismo é crítico, em oposição ao celebratório, a hipótese deste artigo é de que em Anderson (1992) e Foster (1999) prevaleçam os pressupostos relativistas e adaptativos.

Apesar de um “verniz” democrático, plural, ligado aos interesses dos grupos historicamente oprimidos na sociedade brasileira (trabalhadores do campo e da cidade, minorias sociais, negros, mulheres e indígenas), apresentam-se conteúdos desvinculados de uma matriz

⁴ Referência ao chamado Novo Ensino Médio resultante das mudanças instituídas pela Medida Provisória nº 746 de 2016 e que foi instituída na Lei nº 13.415 de 2017. A implementação da Reforma do Ensino Médio se deu junto da Base Nacional Comum Curricular (da qual se deriva o Currículo Paulista), defendida por grupos como o Movimento Todos Pela Base.

⁵ *Corporate Reformers*: “termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch, que reflete uma coalização entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (Freitas, 2012, p. 380). No Brasil, os pesquisadores têm utilizado a denominação de “reformadores empresariais da educação” para se referir às organizações como Todos Pela Educação que, na composição de seu Conselho Fundador, possui representantes de empresas como Gerdau, Suzano Papel e Celulose, conglomerado de mídia Grupo RBS, DPaschoal, Itaú, Instituto Ayrton Senna e Instituto Synergos bem como ao Movimento Todos Pela Base, que, em seu Conselho Deliberativo, possui representantes de empresas e instituições como Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Telefônica Vivo.

⁶Essa ausência de crítica epistemológica marxiana abre espaço para as mais diversas relativizações sobre a concepção de crítica, que vão desde uma crítica dentro da ordem capitalista e republicana, passando pelas ditas críticas progressistas, pela autocrítica pautada no subjetivismo e no empirismo do “lugar de fala”, até chegar à superespecialização da área ao utilizar o adjetivo “aplicadas”, nomeando o que se tem difundido como Sociologia Aplicada e Ciências Sociais Aplicadas, que opera pela intensificação da fragmentação que oculta e impede a compreensão da totalidade capitalista.

epistemológica de análise histórico-crítica da totalidade da sociedade capitalista, que acabam se tornando instrumentos do projeto neoliberal dos reformadores empresariais da educação não por uma manipulação de seus fundamentos, mas pela compatibilidade com o núcleo de tais teorias, o qual relativiza valores historicamente produzidos pelo gênero humano. Assim, mantém-se em suspenso qualquer ponto de chegada para o trabalho educativo e para o próprio conceito de emancipação, contraditoriamente reivindicado pelos pós-modernistas. Essa negação do gênero humano contribui para a “decadência ideológica” (Lukács, 1968), especialmente “após a consolidação das diversas áreas do conhecimento (Sociologia, História, Economia, Filosofia, Psicologia) com suas metodologias particulares que, em muitos casos, esforçam-se para diluir a perspectiva teórico-filosófica que apresente a possibilidade de crítica social aliada à transformação social” (Lara, 2013, p. 92). A apologética da decadência ideológica abre-se como senda favorável aos reformadores educacionais. No campo das Ciências Sociais, estes valem-se do argumento científico da especialização de uma “Sociologia Aplicada”, que particulariza e fragmenta a totalidade, inviabilizando a possibilidade de crítica radical à sociedade capitalista.

Em contraposição, este artigo indica esforços teóricos que, numa análise histórica e crítica, conceituam o ser humano como um ser genérico, social e universal, que cria a condição humana por meio de sua atividade autoprodutiva – o trabalho (Márkus, 2015). Essa concepção se diferencia radicalmente daquilo que designa a alcunha de “universalismo”, feita da mistura de matrizes teóricas distintas, que se acomoda às intenções retóricas dos “críticos da modernidade” – pós-modernos –, como chamam-se a si mesmo os autores com os quais faremos interlocução crítica.

Para identificar e compreender a concepção de ser humano que orienta as diretrizes que balizam e estabelecem os conteúdos da disciplina de Sociologia no Ensino Médio paulista reformado, esta investigação toma como objetos de análise a Base Nacional Comum Curricular⁷ (Brasil, 2018), o Currículo Paulista (São Paulo, 2020) e uma de suas correntes teóricas subsidiárias – o multiculturalismo “aberto e interativo” (Candau, 2008). A seleção desses dois documentos se deu pelo fato de serem normativas curriculares respaldadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 2009). Pela pesquisa documental⁸, buscamos constituir o *corpus* de

⁷ BNCC.

⁸ “Estudos baseados em documentos como material primordial, [...] organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (Pimentel, 2001, p. 180).

análise nos baseando nos documentos normativos federal e paulista para, então, extrair categorias e procedimentos típicos do tratamento multiculturalista aos temas das Ciências Humanas, especialmente da disciplina de Sociologia. Os critérios para a análise documental se deram a partir da busca pelos elementos textuais que trazem explícita ou implicitamente relações com o objeto de pesquisa, isto é, o relativismo epistemológico. A partir de análise orientada por tais critérios, selecionou-se os trechos aqui discutidos.

Consideramo-nos autorizados a vincular o texto de Vera Maria Candau ao documento normativo não só pela coincidência de categorias de análise (dado que o Currículo foi escrito, problematicamente, sem referenciar suas fontes), mas também por sua prescrição na bibliografia do concurso público (São Paulo, 2023) para provimento de professores à rede estadual de ensino, com vistas a fundamentar o perfil pedagógico esperado dos candidatos. A análise dessa perspectiva complementa-se com textos direta e coerentemente relacionados ao trabalho da autora (Santos, 1995; Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Nas antípodas das finalidades propostas ao Ensino Médio pelo pós-modernismo e pelo neoliberalismo, este artigo apresenta a concepção ontológica do ser humano como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo na área de Ciências Humanas, valendo-se das obras de György Lukács (2013) e György Márkus (2015) sobre a teoria social contida nas obras de Karl Marx (2011, 2015, 2017) e Friedrich Engels (2015). Balizado no método histórico-ontológico, este trabalho busca apresentar, de modo sistemático e explícito, o conteúdo concreto de uma proposta educativa emancipadora.

A fim de cumprir o objetivo explicitado pela investigação, o método de exposição do texto se estruturou pela seguinte organização: (1) apresentação da compreensão marxista do conceito de essência humana; (2) análise da argumentação propriamente teórica do multiculturalismo e do relativismo a partir do texto de Vera Candau; (3) discussão sobre como os documentos são atravessados pelas problemáticas levantadas.

A constituição do gênero humano como proposta de referência das Ciências Humanas

Este tópico constitui a fundamentação da análise teórica e documental contida adiante, mas apresenta, ao mesmo tempo, uma referência para a formação docente e uma fonte para categorias e relações que poderiam figurar como conteúdo prioritário do ensino de Sociologia

no Ensino Médio. As considerações começam pela compreensão do ser humano enquanto ser social que se constitui essencialmente pelo trabalho, categoria implicada no conjunto *linguagem, sociabilidade e consciência*. Esse complexo categorial do trabalho abarca uma gama de relações e processos que configuram a forma especificamente humana de metabolismo com a natureza, pressupondo que o ser humano é um ser natural, contudo “um ser da natureza *ativo*” (Marx, 2015, p. 311), ao qual cabe uma gama de fenômenos naturais constantemente crescente. Assim, o modo de atividade vital que determina o caráter da espécie, do gênero humano, é a *atividade livre e consciente*.

A atividade vital especificamente humana é o *trabalho*, em uma acepção ampla e filosófica, nas palavras de Márkus (2015), ou *ontológica*, conforme Gyorgy Lukács (2013). Trata-se da produção dos meios de vida pelo próprio ser humano, momento de desenvolvimento histórico no qual o meio natural é substituído por um sociocultural. A tendência histórica da atividade humana é encurtar a barreira natural, mas sua eliminação é impossível. Isso também não significa a eliminação dos organismos naturais, mas a possibilidade de agir sobre a natureza com “conhecimento de causa”, conforme Engels (2015, p. 106). Assim, a apreensão da natureza por meio de abstrações e intencionalidades dirigidas a determinados fins permite a capacidade de o ser humano constituir o meio sociocultural por meio de *objetivações* das forças da essência humana acumuladas por gerações passadas. O trabalho faz do ser humano um *ser natural universal*, definição que – sublinhe-se – não aparece aqui como consideração de que todos os membros da espécie *homo sapiens sapiens* possuem, naturalmente, um conjunto de traços socioculturais básicos, que naturalmente se repetem, mas no sentido de que o trabalho humano é capaz de transformar *tudo* em matéria de sua atividade, capaz de ampliar continuamente sua gama de necessidades, considerando a particularidade das diversas atividades humanas.

Tratamos de um modo de atividade que *objetivamente se universalizou*, desembocando na criação do mercado mundial. É sempre necessário lembrar que a obra de Marx teve o objetivo central de compreender uma concretude historicamente dada (o capitalismo) “simultaneamente enquanto uma *totalidade* social capaz de se autorreproduzir e como um *momento* no processo de desenvolvimento histórico”, de forma que compreenda suas condições de esgotamento como momento em que não possa se autorreproduzir e possa ser superado. Evidentemente, essa universalização é contraditória; esteve profundamente marcada pela dinâmica da *alienação*. À

universalização que proporcionou libertação em algumas esferas da vida, como naquele domínio teórico-prático sobre a natureza, correspondeu, em larga medida e durante muito tempo, opressão e ausência de satisfação das necessidades.

Ademais, tratar de alienação implica conceituar determinada *essência humana*. Gyorgy Márkus (2015) aponta-a, na obra de Marx, em três momentos interligados e interdependentes dos quais já viemos tratando: o do trabalho, o da sociabilidade e o da consciência.

O *trabalho* é uma atividade coletiva, cooperativa e realizada por mediações. Possui um caráter *teleológico*, isto é, dirige-se a um fim definido e prefigura-se na consciência de quem o realiza. O trabalho simples, orientado para a direta transformação do objeto natural em valor de uso social, possui esse caráter de forma mais explícita e acentuada, ao passo que se despoja dessas características na forma manufatureira de produção e perde-as quase totalmente no trabalho realizado pelo operário da indústria capitalista. O desenvolvimento das forças produtivas que marcam a transformação do meio natural em sociocultural pode engendrar um processo de particularização e individualização do trabalho. Nele, os trabalhadores podem, agora, estar relativamente independentes, graças ao avanço das trocas e da divisão do trabalho. Desse modo, Marx (2011) aponta que a origem da individualização do ser humano está justamente nessas trocas, dissolvendo o sistema gregário (grupal). De qualquer modo, mesmo marcado pela alienação, o trabalho nunca perde totalmente seu caráter de atividade vital e existe nele sempre uma margem de liberdade e criação que pode variar muito conforme cada situação.

O desenvolvimento do trabalho implica o surgimento de diferentes *relações de produção*, as quais conectam trabalhadores (produtores) e meios de produção que organizam os elementos produtivos. Com a complexificação da produção, surgem as *classes sociais*, ocupando polos opostos nessas divisões, consolidando a propriedade privada dos meios de produção. O grupo despossuído dos meios de produção subordina-se como mercadoria, como valor de uso, num processo produtivo cujo pôr teleológico se determina de maneira alheia a si. Resta-lhe integrar-se como meio para fins alheios. Ademais, marca-se a subordinação do trabalhador à dinâmica de exploração pelo mais-valor (relação típica da manufatura e da indústria), na qual sua produção implica um excedente apropriado pelo proprietário do meio de produção, restando-lhe o básico para a reprodução de sua força de trabalho (a mera existência). São diferentes facetas da

alienação do trabalho, cujas consequências são muito maiores do que a injusta remuneração do proletariado: trata-se da alienação da essência humana.

O caráter inerentemente social do trabalho humano implica, portanto, uma *sociabilidade*. Além daquelas relações sociais diretamente vinculadas ao trabalho, há a relação entre produção material e institucionalidade política e econômica centrada no Estado, esferas que de modo algum são vistas, aqui, como externas aos indivíduos que compreendem. O fato de adquirirem suas normas próprias não quer dizer que não sejam modificáveis, que sejam intangíveis, conquanto qualquer alteração nelas só é possível num grau histórico e socialmente variável. Ocorre que a sociabilidade humana em uma formação histórica implica *condições de individualidade* próprias. Apropriadas e internalizadas pelos indivíduos, elas compõem seus traços de personalidade, a qual se forma por sua interação concreta com o mundo objetivado: habilidades, carências, formas de contato e comportamento então existentes e a seu alcance. A divisão em classes sociais aparece como índice de determinação dessa apropriação. Pode ocorrer, inclusive, de a realidade produzir nos indivíduos certas necessidades e potencialidades cuja realização seja impedida, vedada ou permitida parcialmente. Essa concepção de história também nega a redução da personalidade humana a determinantes sociológicos (ou biológicos), porque, mesmo com as tendências de alienação dominantes, “é o próprio indivíduo que faz sua própria vida – ainda que talvez dentro de limites muito estreitos – com essa materialidade” (Márkus, 2015, p. 64-65).

O trabalho implica o devir de um *ser natural universal*. Surge, também, um *ser social universal*, mediante o desenvolvimento do caráter social da produção, quando os indivíduos passam a produzir uns para os outros, sendo o trabalho individual apenas parte de um trabalho social total. Substitui-se o trabalho diretamente cooperativo, em comunidades independentes, por formações maiores, cujos membros trabalham uns para os outros por meio de divisão e combinação do trabalho que passa a compreender (quase) o mundo todo. Esse agrupamento que trabalha, contudo, não é resultado de uma associação consciente e livre, controlada pelos próprios associados, “mas é o resultado objetivo da existência de uma rede de laços sociais reificados que se estabelece de forma velada” (Márkus, 2015, p. 65).

Por outro lado, esse processo tem ampla importância para o surgimento da individualidade, central para sua autonomia diante de um dado grupo, que, vale dizer, em tantas

vezes, funda-se na violência e na apropriação desigual das objetivações humanas produzidas no grupo ou fora dele. A dissolução da necessidade de contato imediato permite ocorrer a apropriação de experiências e riquezas acumuladas fora de sua comunidade “naturalmente” dada. Assim, pelo desenvolvimento de uma história mundial, surgem indivíduos histórico-mundiais de relações sociais que se universalizam, no seio da dialética entre humanização e desumanização (alienação), na qual não existe tudo ou nada, nem atividade apenas alienada, tampouco totalmente livre. Os graus de liberdade variam a cada atividade e a cada situação – um trabalho docente, por exemplo, pode desfrutar de maior liberdade do que o de um advogado ou o de um artista, em determinadas situações, e vice-versa.

Outra categoria própria ao complexo da essência humana é a de consciência, presente já no caráter teológico do trabalho, de modo que o trabalho não visa à apreensão de um objeto naturalmente pronto para o consumo, mas a sua obtenção por meio da transformação da natureza. Para tanto, vale-se de mediações (instrumentos, ferramentas, planejamentos, projetos), resultado da “reprodução mental” da realidade, conhecimento do mundo circundante e da “produção mental” dos objetivos, ideias e valores que se concretizam por meio da atividade prática, cuja realização é a própria linguagem humana e suas diversas formas particulares de realização.

A consciência possui realidade ontológica e cismundandade e, gradualmente, diferencia-se em tipos relativamente independentes de atividades intelectuais produtivas que se exteriorizam por meio de diversas formas de objetivação mental, como a linguagem, a escrita e as formas mais desenvolvidas de expressão cultural. Dessa forma, nesses processos, a consciência assume um caráter criativo e formador. Os atos de percepção, conceituação e avaliação valorativa da realidade, que motivam as ações humanas, são forças materiais constitutivas e codeterminantes de reprodução e transformação das relações existentes, e não reflexos passivos das formas de existência social. Essa proposta se diferencia tanto do materialismo mecanicista, que fora utilizado como doutrina de Estado na era estalinista, quanto das concepções idealistas que hipostaseiam os fenômenos especificamente mentais. Por outro lado, não há “atividade passiva” na concepção de consciência que abordamos. Lukács (2013) já argumentava contra a ideia de que a reflexão seria um espelhamento mecânico e enfatizava o

papel das *mediações mais elaboradas* do conhecimento na precisão da elaboração subjetiva do espelhamento, em oposição à reprodução fotográfica e mecanicamente fiel da realidade.

Quanto à formulação de “ideias como forças materiais”, é de grande relevância o conceito marxiano de *fetichismo*, o qual não pode ser reduzido à compreensão de uma dada relação enquanto forma distorcida e reificada. Essa “falsa consciência” aparece como fator necessário e condicionante prévio do processo social total de reprodução. Como exemplo, há a discussão de Marx (2011) sobre o fetichismo do dinheiro no sistema mercantilista – no qual se fixa uma de suas determinações em sua abstração que, não sendo percebida como abstração (por exemplo, o fato de que o dinheiro é ele próprio mercadoria, que só existe por meio da equivalência com outras mercadorias) – assume um significado efetivamente mágico ante os indivíduos. A antítese marxista a essas concepções fetichistas da consciência cotidiana não é a mera substituição de noções falsas por verdadeiras, por meio de descrições verificáveis, apenas; isso de fato corresponde a um momento, mas se trata, sobretudo, da criação de uma teoria revolucionária integrada a uma prática de subversão daquelas próprias situações e relações fetichizadas.

Desse modo, a consciência não pode ser vista como recepção passiva. O ser humano precisa preparar seu “alimento intelectual” na forma correta de elementos de sua consciência. Vista dessa forma, a consciência é um tipo específico de atividade dirigida à *apropriação* da realidade. A própria ideia de *sensibilidade* é apresentada por Márkus como atividade prática, apesar de ser amplamente considerada como mera contemplação passiva. Em verdade, trata-se do esforço de selecionar, reconhecer e identificar, pelo fluxo de estímulos que atingem seus órgãos receptivos (sentidos), determinado objeto definido pela prática social.

A prática humana muda as formas de consciência num processo com direção definida rumo a um *progresso* da humanização dos sentidos, conforme a atividade prático-material torna-se mais multilateral e universal, isto é, abarca cada vez mais objetos e relações objetivas, os quais passam a ser progressivamente mais conhecidos pelo ser humano. Superadas as formas imediatas de interação entre sujeito e objeto, as propriedades desses objetos podem se tornar alvo do interesse cognitivo, do conhecimento humano consciente. Dessa forma, a universalidade prática enseja uma universalidade intelectual: a redução das barreiras naturais na atividade

prática de produção da vida humana também implica a superação de barreiras para a consciência humana.

A separação, ainda que nítida e radical, das diversas formas de produção intelectual e da vida material cotidiana é compreendida por Marx como um dos efeitos da alienação, mesmo que nunca seja uma ruptura total, mas que assumam um caráter contraditório em suas inter-relações. Contudo, a *diferenciação* entre essas atividades, em vista do desdobramento das capacidades mentais humanas a elas relacionadas, é considerada por ele como marca essencial do progresso histórico, inclusive estendendo-se à futura sociedade comunista. Desse modo, tratamos de um sentido de universalização da consciência humana que, ao ver modificadas as formas de relação entre sujeito e objeto, superam aquela relação de dependência na qual os objetos da natureza só existem para o ser humano à medida que se revelam úteis, isto é, quando sua compreensão fica limitada a suas características utilitárias. Essa forma de consciência abstrata e unilateral ignora propriedades que existem objetivamente no objeto, mas que ainda são irrelevantes para determinado momento do desenvolvimento social. Sua realização em contrário, em relações humanas mais multifacetadas, permite uma concepção mais multidimensional, levando ao enriquecimento das abstrações e da atitude cognitiva. Transcender a mera utilidade e buscar apreender o objeto em sua especificidade é o caminho de construção da própria individualidade humana por meio da compreensão multilateral da realidade. É nesse sentido que Márkus (2015, p. 82) compreende que o “objeto dos sentidos humanizados é [...] o objeto concreto [...] em sua especificidade própria, que nunca é dada, mas que deve ser perseguida”.

Enfatizamos a necessidade da busca pelo *dever teórico dos sentidos humanos*, situação possível pela objetivação e universalização da essência humana. Desse modo, a universalização da consciência acarreta uma transformação da cognição humana rumo ao desenvolvimento do abstrato e subjetivo em direção ao *concreto e objetivo*. Trata-se da apropriação concreta das coisas, reiterando que “o concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade” (Marx, 2011, p. 117), fórmula tida como a base do método do conhecimento para a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1996). A universalização da consciência implica tanto uma tendência histórica de crescimento extensivo do conhecimento quanto uma de desantropomorfização da apreensão da realidade, isto é, sua compreensão pelo

que ela é em si, a despeito de considerações apenas existentes na criação humana, mas que não são seus atributos objetivos e naturais. A universalização da consciência significa uma *tendência à objetividade*.

Nossas considerações sobre essência humana compreendida nos processos de trabalho sociabilidade e consciência feitas até aqui têm o propósito de introduzir o ponto de chegada de nossa discussão: a consideração de uma concepção unitária da humanidade, na qual cabe não só a questão “o que é o ser humano?”, mas “o que ele pode vir a ser”, pensando, evidentemente, uma humanidade tomada em conjunto – que se unifica a partir da espécie biológica, que progressivamente cria um ser social genérico, um *gênero humano*. Não indicamos qualquer abstração metafísica do ser humano em características gerais que, de maneira a-histórica, existem em todos os membros da espécie. Trata-se, como visto, de um processo construído e em construção, uma tendência particular do desenvolvimento histórico global, com pontos de partida e encontros singulares, mas que não significam uma tendência inerente, uma marcha natural rumo ao progresso. Márkus (2015) nos lembra de que qualquer tentativa de estabelecer a essência humana deve apresentar o que ela possui de unidade, ao mesmo tempo que aponte sua distinção fundamental ante todas as demais espécies, mas o marxismo *não considera essa tarefa concluída*, e sim em constante realização.

Nesse desenvolvimento histórico, criam-se, inclusive, esforços que visam a estagnar o sentido de liberdade e universalidade que se tem observado na dinâmica do trabalho que se universalizou. Exemplo disso é que o capitalismo mantenha conflitos que visam a sua conservação e a não resolução de suas antinomias. Um progresso possível não é um progresso dado, de modo que *liberdade* e *alienação* aparecem como categorias imprescindíveis ao materialismo histórico-dialético como teoria social, na qual tomar a história humana como um processo unitário implica uma possibilidade elegível, apesar de conflituosa, e não um fato dado. Na vigência da alienação, trabalho, sociabilidade e consciência não se realizam plenamente, mas de maneira unilateral, abstraída da totalidade objetivada pelo gênero humano. Assinalamos que, para além de realizar, por meio da atividade teórica, abstrações puramente descritivas, consideramos a necessidade de *afirmação ontológica de necessidades sociais determinadas e atualmente existentes*, isto é, as necessidades radicais do proletariado.

É o conceito de “essência humana” que explicita as condições básicas de sua realização por meio da análise real da condição humana pela história. Isso ocorre mediante uma racionalização teórico-prática, vista como “um ato de persuasão racional prática através da elaboração de um esquema teórico-filosófico” que condensa “diferentes visões, interpretações e concepções da história” encerrando “em si, ineliminavelmente, o momento da escolha prática, a decisão, nos conflitos sociais do presente, dentre as alternativas e possibilidades sociais dadas, que contém em sua especificidade teórica o momento [...] de uma práxis revolucionária” (Márkus, 2015, p. 96-97).

Nosso esforço foi o de demonstrar a *objetividade* do conceito de humanidade que é referência na concepção de desenvolvimento humano da Pedagogia Histórico-Crítica. Nessa etapa, demonstrou-se como não se trata de uma concepção metafísica de humanidade, tampouco que deseja uma generalização violenta e preconceituosa das singularidades; antes, trata-se de estabelecer a centralidade do conhecimento da realidade para que se possa *fazer história*, uma perspectiva que interessa sobretudo àqueles que se identificam com a classe social atualmente alijada dessa possibilidade humana. Assumimos uma perspectiva localizada nas antípodas do projeto educacional dos reformadores empresariais, o qual está referenciado justamente na *relativização da objetividade da essência humana* e parte da chamada perspectiva multiculturalista, que, como demonstraremos, acaba por legitimar as opressões historicamente produzidas, as opressões de condição de vida, gênero e raça, localizadas na divisão da sociedade em classes.

A fundamentação pós-moderna: um verniz popular para a adaptação

Compartilhamos com Candau (2008) alguns valores centrados na perspectiva dos setores historicamente oprimidos e sua luta por emancipação. Divergimos no entendimento da natureza do poder opressor e dos meios para enfrentá-lo no escopo específico do trabalho educativo. Demonstraremos como nossa perspectiva de humanização, de *emancipação pela conquista do caráter livre e universal da essência humana*, diferencia-se da proposta pós-moderna. Em tópico seguinte, exporemos a presença dessa corrente nos documentos estatais normativos dirigidos aos professores do ensino básico.

A proposição pós-moderna parte da premissa de existir uma “crise da modernidade”, devido ao “novo contexto cultural, social e econômico, marcado pela globalização, pelo impacto das novas tecnologias, pela construção de novas subjetividades e mentalidades” (Candau, 2008, p. 46), deslocando a centralidade do lema *igualdade* para *diferença*. Concordamos com a autora ao problematizar a colocação desse par em termos dicotômicos e opostos. Como já demonstramos, tem sido pela contraditória universalização do ser humano que se tornou possível surgir a individualidade.

Diante da problemática de os chamados “direitos humanos” serem pautados como direitos universais, e preocupados com a crítica de grupos de diferentes países, os quais vinculam a universalidade desses direitos humanos à tradição ocidental e eurocêntrica, Vera Candau e o português Boaventura de Sousa Santos (2006) reclamam a necessidade de colocá-los sob o viés de uma globalização contra-hegemônica, reconceitualizando-os como “interculturais”. Assinalam que o tema foi colocado nos termos de um “expansionismo europeu, portador da ‘civilização’ e das ‘luzes’” (Candau, 2008, p. 48). Muito mais do que o tema dos Direitos Humanos em si, interessa-nos a taxação de certos valores como “eurocêntricos”, visto que a concepção histórico-ontológica insere os problemas em termos muito além do Estado tal qual é constituído na sociedade burguesa, bem como do direito que nele se pauta.

Discordamos com o encerrar nas fronteiras europeias o chamado “legado da modernidade”. Se situarmos o surgimento da “Idade Moderna” na “grande Renascença” dos séculos XV e XVI, concluímos que ele é precisamente uma revolução contra o que Carpeaux (2008, p. 153-154) estabeleceu como invenção da Europa: o medievo feudal e católico. Os pensadores dessa leva afirmaram o interesse por conhecer o humano e a natureza contrariando os dogmas cristãos, resgatando o legado greco-romano precisamente pela mediação dos sábios e das bibliotecas orientais. Também somos obrigados a lembrar que a estampa das caravelas que marcaram o expansionismo europeu era a cruz, não os livros da “ciência moderna”, não o sistema heliocêntrico da concepção de Copérnico. Tampouco é justo desvincular do imperialismo mais recente de sua determinação central – de expansão dos monopólios capitalistas nacionais – para focalizá-lo sob sua justificativa hipócrita (difusão da razão), ignorando o fato de ser um fenômeno sobretudo econômico.

Candau (2008) aponta cinco tópicos fundamentais para recolocar o tema dos direitos humanos, agora, sob “perspectivas outras”. A *primeira* afirmação seria a necessidade de “superação do debate entre o universalismo e o relativismo cultural”; a *segunda*, “considerar que Todas as culturas possuem concepções da dignidade humana [...] de querer uma vida melhor para os seus habitantes ou para seus integrantes”; sendo *terceira* a assertiva de que “todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana.” (Candau, 2008, p. 48-49), de modo que nenhuma dê conta, sozinha, da riqueza do humano; portanto, nenhuma delas pode ser a “cultura verdadeira” que precisa ser universalizada. Em *quarto*, estaria o princípio de que “nenhuma cultura é monolítica. Todas comportam versões diferentes da dignidade humana, algumas mais amplas do que outras, algumas mais abertas a outras culturas do que outras” (Candau, 2008, p. 49). Por fim, a *quinta* indicação seria a de todas as culturas tenderem “a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica: princípio da igualdade e princípio da diferença” (Candau, 2008, p. 49).

Nossa exposição do conceito de “essência humana” na filosofia de Marx e Engels (2007) também se subscreve a uma crítica a um “universalismo abstrato” e fora da história. Por outro lado, a asserção da existência de conceitos de dignidade humana em “todas as culturas” precisa ser confrontada com a pergunta de se há alguma relevância em trocar uma fórmula abstrata por outra. De modo concreto, a “dignidade humana” é um valor irrestrito ou atende a cisões internas a cada grupo, tal qual mencionamos existir nas sociedades divididas em castas e/ou classes sociais? Conforme Márkus (2015), a *alienação* vem a ser precisamente a separação e oposição entre essência humana genérica e existência individual. Às asserções três e quatro, que corretamente versam contra concepções fechadas de cultura, afirmamos que, para nós, não se trata de “a cultura”, nem de “as culturas”; cultura é o que o ser humano produz, não há a certa ou a errada; toda a atividade autoprodutiva do ser humano, diminuindo as barreiras naturais, vem a ser cultura. Por outro lado, o surgimento do mercado mundial é o fato histórico de entrelaçamento entre os diferentes povos, o qual, já dissemos, é marcado por contradições diversas.

Temos denominado o caráter de *universalização* como valor fundamental da essência humana justamente porque significa a possibilidade, a cada indivíduo, de superar as barreiras de força que lastreiam as opressões existentes na história, inclusive nas comunidades

“naturalmente” dadas. A nosso ver, essa superação é feita pela luta contra a situação opressiva em sua totalidade, cujo reconhecimento perpassa a superação do senso comum (uma compreensão indiferenciada de essência e aparência de fenômenos), o qual é, muitas vezes, a base de “saberes outros” supervalorizados por Walsh, Oliveira e Candau (2018). A afirmação da universalidade livre é a defesa de uma realização multilateral da essência humana, despida de qualquer intenção que tenha usado unilateralmente seus valores subjacentes como justificativa, tal qual nas empresas coloniais.

À quinta questão, reiteramos que a verdadeira afirmação da diferença está na possibilidade de individualidade, cuja formação não se dá de “dentro para fora”, de um ser interior que habita o indivíduo “diferente”, nem no fechamento de cada comunidade em si mesma, mas na universalização da dialética de objetivação e apropriação. A originalidade da “diferença” ocorre conforme a possibilidade de apropriação seja mais livre ou restrita, universal ou local. Por outro lado, sabemos que essa fala parte da afirmação positiva da *liberdade*, valor que o pós-modernismo considera, talvez, eurocêntrico, racionalista etc., fato contraditório, já que

Santos (2006) chama de o *novo imperativo transcultural*, que no seu entender deve presidir uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Candau, 2008, p. 49, grifos da autora).

Para a ontologia materialista histórico-dialética, afirmar a liberdade humana até suas últimas consequências é afirmar o horizonte do *comunismo*, que, a despeito de qualquer experiência empírica que se tenha feito em nome dele, inclusive contrariando seus fundamentos, significa afirmar “uma associação na qual o livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos” (Marx; Engels, 1998, p. 59). Isso nada tem a ver com o predicado “assimilacionista” que Candau (2008) atribui à escola clássica. Proclamar a socialização do saber sistematizado, tal qual faz a Pedagogia Histórico-Crítica, não é assimilar grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica, mas valorar o conhecimento historicamente produzido, capaz de revelar a realidade em sua essência, para além das aparências, de agir sobre a natureza (inclusive humana) com

“conhecimento de causa”. Contudo, o problema do pós-modernismo é que sua “epistemologia suspeita da distinção entre aparência e realidade” (Santos, 1995, p. 331)⁹.

A afirmação da liberdade radical, para os pós-modernos, significa

[...] o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. Segundo McLaren (1997, p. 115), “um pré-requisito para juntar-se à turma é desnudar-se, desracializar-se, e despir-se de sua própria cultura” (Candau, 2008, p. 50).

Quando apontamos a necessidade do saber que potencialize a apropriação real dos sujeitos sobre os objetos da consciência, de modo algum assinalamos uma homogeneização de qualquer natureza. Contudo, no âmbito das Ciências Humanas em contexto escolar, consideramos que, sim, seria importante “deslegitimar” certos saberes, crenças ou valores, os quais não estão apenas em comunidades historicamente marginalizadas, mas no cerne da sociedade capitalista (citamos, anteriormente, o fetichismo do dinheiro). Se concordarmos com Candau e colegas de que não há cultura pura, autêntica, entenderemos que os grupos exercem sobre si mútua influência e que entre os dominados há saberes, crenças e valores produzidos pelos dominantes. Afirmar o “direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; [...] de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Candau, 2008, p. 49) pressupõe um ato valorativo contra o “núcleo inválido”¹⁰ do senso comum: ideias de hierarquia naturalmente dadas, predicados místicos e deterministas das religiões, com vistas à resignação política terrena, considerações do sofrimento enquanto provação; impeditivos à compreensão do ser humano como artífice do próprio mundo, pela qual é possível que o ser humano interfira no interior dos conflitos historicamente existentes, realizando escolhas em prol da transformação da realidade.

Ainda assim, Candau (2008) proclama um “multiculturalismo crítico”, “situado a partir de uma agenda política de transformação”, visando a

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o *diálogo* entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a *negociação*

⁹Sempre vale reiterar: “toda a ciência seria supérflua se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (Marx, 2017, p. 969).

¹⁰ Por oposição ao “núcleo válido” do senso comum que Gramsci (1978, p. 35) afirmou ser o “bom senso”.

cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades (Candau, 2008, p. 51-52, grifos nossos).

Perguntamos: qual a finalidade desse diálogo? Qual seu ponto de chegada? Qual o fiel da balança de negociação de contradições insolúveis, tal qual a contradição capital-trabalho? Além disso, no âmbito da “diversidade”, trata-se de conciliação impossível conforme a permanência das ontologias religiosas, mas que tem sido uma realidade violentamente imposta pelo capital na conciliação dos conflitos de classes sociais. Proclamar uma crítica pressupõe instrumentos valorativos. Um deles, segundo a autora, seria o movimento de *desnaturalização* de estereótipos, preconceitos etc. Ora, parece que exploramos exaustivamente o quão dependente da *objetividade do conhecimento* é a libertação daquilo dado como natural. Por outro lado, parece contribuir para essa tarefa o que

Marx considera *valores humanos* – valores decorrentes exclusivamente do processo de mudança histórica, e que só nele existem, mas que, de todo modo, são valores objetivos e universalmente válidos – precisamente àqueles aspectos do desenvolvimento humano que expressam e promovem – de forma objetiva ou subjetiva – o desdobramento e a realização da “essência humana” (Márkus, 2015, p. 133).

Analisamos com algumas pautas do pensamento pós-moderno. Vejamos como ele se reflete em dois documentos de referência para o ensino.

Pressupostos pós-modernos na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Paulista

Primeiramente, é oportuno destacar que reconhecemos os limites dos documentos analisados, na medida em que se tratam de recursos burocráticos forjados no contexto da ordem estatal burguesa. A análise documental da BNCC e do Currículo Paulista visa a apontar de que maneira a abordagem relativista se faz presente no Ensino Médio brasileiro. A ausência de uma matriz epistemológica que ofereça o rigor científico de análise histórica da totalidade torna difuso o caminho para a compreensão da realidade social e propício para sua não inteligibilidade, contribuindo para as propostas pós-modernas. O referencial relativista de tais documentos se manifesta nas “fissuras” preenchidas pelo multiculturalismo de Candau (2008), que compactua

com o ideário neoliberal e individualiza a compreensão da realidade como um constructo subjetivo incapaz de atingir a concretude da realidade social, valorizando a multiplicidade de visões de mundo e não validando nenhuma delas para explicar a totalidade.

Tais fissuras se constituem em lacunas preenchidas pelas demandas dos reformadores, por meio da concepção de ser humano que se distancia do entendimento de sua formação pelo trabalho ao longo do contraditório processo histórico e social. Descarta-se um currículo crítico e pautado na ciência da história para a compreensão do ser humano, da sociedade e do mundo, sobretudo em sua particularidade capitalista marcada pelo antagonismo capital-trabalho, tampouco implicações da cisão da sociedade em classes para a formação dos seres humanos.

O que se tem é a compreensão de que o indivíduo percebe o mundo a seu redor não como realidade objetiva, mas como constructo subjetivo, ou seja, significado atribuído pelo sujeito, abrindo a possibilidade para múltiplas visões de mundo, todas elas incompatíveis entre si. O mundo não seria algo externo e passível de transformação pela atividade humana coletiva, mas uma ideia que cada indivíduo preenche de significado a partir da singularidade de seu contexto cultural, contribuindo para a defesa da incognoscibilidade do real.

Os documentos apresentam um posicionamento que nega a totalidade, isto é, o aspecto que universaliza a existência humana, reduzindo a existência e a produção humana à singularidade que só se explica por meio do senso comum de determinado grupo social. Contraditoriamente, em outros momentos, tal qual a proposta de Candau (2008), defende-se termos que, esvaziados de conceitos, tornam-se pseudovalores universais, como a promoção da cidadania e dos direitos humanos, pois se enquadram em uma proposição abstrata, que nega a realidade concreta para a garantia de tal condição.

A BNCC expõe que, para atender às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, a formação do Ensino Médio não deve caracterizar o público dessa etapa como um grupo homogêneo, tampouco conceber a juventude como mero rito de passagem entre a infância e a vida adulta (Brasil, 2018, p. 462). Ao invés disso, deve-se considerá-la como influência de múltiplas dimensões, como “múltiplas culturas juvenis”:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las

como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas (Brasil, 2018, p. 463, grifo nosso).

Evidencia-se que não importa a compreensão da adolescência enquanto o período de desenvolvimento do pensamento conceitual, condição fundamental para o ensino-aprendizagem dos alunos nessa etapa escolar. Nega-se, portanto, o desenvolvimento dos indivíduos rumo às objetivações não-cotidianas desenvolvidas pelo conjunto da humanidade, excluindo a possibilidade de estabelecer um ponto de chegada para a formação escolar. Dá-se relevância ao aspecto múltiplo adquirido pela variedade de culturas juvenis em sua singularidade, apenas. Ademais, o enfoque na variedade de singularidades imputa uma sobrevalorização do cotidiano experienciado por tais “culturas juvenis”, instrumentalizando essa etapa escolar para as “necessidades, possibilidades e os interesses dos estudantes”:

Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Para garantir essa finalidade, é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender a alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (Brasil, 2018, pp. 464-465, grifo nosso).

O trecho sutilmente sinaliza que o prosseguimento dos estudos para além da Educação Básica não seja para todos os jovens. O respeito às “múltiplas culturas juvenis” relativiza as contradições existentes na vida da juventude, sobretudo aquelas relacionadas aos antagonismos de classe que determinam fortemente a vida das pessoas em sociedade, pautando a superação das evidentes desigualdades sociais e econômicas como questão de escolha ou de mero interesse pessoal, tão característico do ideário subjetivista neoliberal e pós-moderno. As determinações de classe não são abordadas explicitamente no documento e acabam diluídas nas “diversidades”.

No que se refere ao encaminhamento dado pelo documento para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, vê-se uma proposta que sustenta a valorização da multiplicidade de concepções de mundo e, sobretudo, que defende o estabelecimento de diálogos entre todas

elas, cuja consequência é uma forma de apaziguamento das diferenças intrínsecas à sociedade de classes e tem relação com a defesa feita por Candau (2008) quanto à necessidade da negociação cultural por meio do diálogo para superar as desigualdades – uma saída idealista pautada nos limites da democracia burguesa. Eis tal conciliação das diferenças:

Portanto, no Ensino Médio, a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe que os estudantes desenvolvem a *capacidade de estabelecer diálogos – entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas – elemento essencial para a aceitação da alteridade e a adoção de uma conduta ética em sociedade*. Para tanto, define habilidades relativas ao domínio de conceitos e metodologias próprios dessa área. *As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos* (Brasil, 2018, p. 531, grifos nosso).

Quanto ao primeiro trecho grifado, defendemos que o respeito às diferentes culturas deve ser priorizado em detrimento de posições racistas, machistas, xenofóbicas e desumanizantes; entretanto, a busca pelo estabelecimento de “diálogos” indiscriminadamente pode vir a ser problemática, uma vez que na sociedade contemporânea temos contradições profundas que permeiam a sociabilidade humana e que, na particularidade capitalista, significam estabelecer concessões com situações de exploração e subordinação. Ademais, no contexto escolar, o “diálogo” com “saberes distintos” tende a levar a uma abordagem relativista do conhecimento que privilegia o senso comum e que secundariza o objeto do ensino que é o conhecimento científico. Teorias pedagógicas que centralizam o papel do aluno no ensino-aprendizagem fazem esse tipo de concessão, legando exclusivamente ao estudante a função de elaborar seu próprio conhecimento, tal como é possível observar nos posicionamentos valorativos construtivistas (Duarte, 2011, p. 39).

Quanto ao segundo trecho destacado na citação, importa atermo-nos ao modo como o conhecimento é tratado, ou seja: “significado que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos” (Brasil, 2008, p. 531). Essa mesma semiologização da realidade aparece no conceito de multiculturalismo estabelecido por Candau (2008, p. 51): “entende as representações de raça,

gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados”. Alertamos que as opressões não são representações, mas processos factuais; que o conhecimento da realidade, encarado como simples significação atribuída por determinado indivíduo ou grupo de acordo com seus produtos culturais é a exata medida da relativização do real, isto é, a negação da possibilidade de conhecer a realidade naquilo o que ela é, pois é encarada como mero constructo da cultura; por haver múltiplas culturas, logo, haveria múltiplas verdades sobre o que é a realidade. O conhecimento não é mero significado atribuído a fenômenos, objetos e processos, mas um sistema subjetivo que reflete uma realidade objetiva, que não é alterada simplesmente por meio de uma nova interpretação, mas mediante novos processos factuais orientados para a subversão das relações sociais.

A relativização das possibilidades de compreender a realidade social e a impossibilidade de conhecer sua totalidade se tornam cada vez mais evidentes em passagens como a seguinte:

Seguinte essa atitude inquiridora da realidade, é preciso que os estudantes percebam que a pretensão da validade e a aceitação de princípios universais têm sido questionadas por diversos campos das Ciências Humanas, visto que a legitimação dos saberes envolve um conjunto de códigos produzidos em diferentes épocas e sociedades. A razão e a experiência, por exemplo, são paradigmas da sociedade moderna ocidental e dificilmente servirão para analisar sociedades fundadas em outras lógicas, produto de outras histórias e outros contextos (Brasil, 2018, pp. 566-567).

Observamos a defesa da impossibilidade de princípios universais, mais uma vez, descrevendo a totalidade como inalcançável devido à primazia do singular, de modo que se nega a concepção da universalidade do gênero humano, isto é, a concepção de que, ao longo da história, têm-se produções de ordens culturais e sociais que elevaram as condições de existência e liberdade da humanidade. Ademais, compreende-se que os produtos do gênero humano no âmbito da produção científica e filosófica são limitados ao contexto da modernidade e que tal empreendimento não seria capaz de “analisar sociedades fundadas em outras lógicas”, o que evidencia a posição pós-moderna do documento.

Em relação ao Currículo Paulista (São Paulo, 2020), destacamos que seu compromisso com a Educação Básica está associado às propostas da BNCC para o Ensino Médio. Da mesma forma, ele se organiza para atender “às demandas do mundo contemporâneo e aos diferentes

interesses pronunciados pelo estudante” (São Paulo, 2020, p. 167). Em sua consideração sobre a disposição dos componentes em áreas de conhecimento, valoriza os “múltiplos saberes”, a “busca pelo consenso” e o reconhecimento de que o “dissenso faz parte da convivência democrática” (São Paulo, 2020, p. 173). Assim, estabelece os tópicos essenciais de Candau (2008) para recolocar a questão dos direitos humanos e as inconsistências entre as “diferentes culturas” e o “universalismo”. A valorização indiscriminada entre os saberes equaliza as diferenças entre os tipos de conhecimentos, enaltecendo formas que não possibilitam conhecer a realidade naquilo que ela é objetivamente. Isso leva os alunos ao mero senso comum. Ademais, o documento defende a busca pelo consenso dentro da ordem democrática burguesa, reconhecendo apenas o dissenso estéril que se enquadre dentro dela, sem demonstrar qualquer risco à estabilidade da ordem, que, por se basear na defesa de desigualdades fundamentais, como a propriedade privada, não rompe com as diferenças que causam a desumanização de grande parcela da sociedade.

O item que trata da Sociologia, de maneira brevíssima, elenca alguns jargões das Ciências Sociais, como o “estranhamento” e a “desnaturalização do olhar” que a disciplina supostamente pode propor por intermédio de seu ensino, sem explicitar a matriz epistêmica desses elementos:

O “estranhamento” e a “desnaturalização do olhar”, importantes elementos de seu método, revelam-se estruturadores para sua aprendizagem no Ensino Médio. Ante os *atos sociais*, tomados como corriqueiros, eles possibilitam ao estudante o interesse por questões da vida em sociedade para além do senso comum, levando-a *uma abordagem científica* da questão (São Paulo, 2020, p. 171, grifo nosso).

O termo “atos sociais” é o único conceito que pode fazer relação direta com algum autor clássico da Sociologia (Émile Durkheim). De acordo com o autor, os atos sociais são

[...] toda maneira de fazer, fixada ou não, suscetível de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior; ou ainda, toda maneira de fazer que é geral na extensão de uma sociedade dada e, ao mesmo tempo, possui uma existência própria independente de suas manifestações individuais (Durkheim, 2007, p. 13).

Conforme o documento, a abordagem dos fatos sociais pode levar o aluno ao interesse por questões da sociedade para além do senso comum, baseando-se em “uma abordagem científica”. De fato, as obras de Émile Durkheim possuem caráter de cientificidade, entretanto, pode-se considerar que sua tentativa está associada aos esforços positivistas de elaborar uma ciência axiologicamente neutra sobre a sociedade, incompatível com as propostas antes explicitadas pela BNCC, e muito distante da ciência da história que este artigo buscou defender como a abordagem possível para conhecer o que é e o que pode vir a ser o humano, a sociedade e a realidade. Nesse sentido, o que se apresenta na seção destinada à disciplina de Sociologia é uma tentativa de costurar uma colcha de retalhos que tente compatibilizar matrizes epistemológicas das Ciências Sociais incompatíveis desde seus fundamentos filosóficos até as demandas adaptativas dos reformadores empresariais da educação ao cotidiano alienado da sociedade capitalista.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, demonstramos como a consideração ontológica e materialista do gênero humano pode constituir-se como referência para a organização do ensino escolar de ciências humanas. Escolhemos apresentar um conjunto de categorias que, no arcabouço da teoria social de Marx, possibilita compreender as alternativas dentre as quais a humanidade pode fazer escolhas em seu processo autoprodotivo, em direção a um futuro que esteja mais e mais posto como consequência de ações feitas não à revelia, mas livre e universalmente estabelecidas. Trata-se da constituição da essência humana (sempre considerada de modo histórico e dinâmico) a partir da possibilidade de produzir (*trabalho*), do advento da *consciência* especificamente humana (orientada para um fim, dotada de linguagem) e da possibilidade de *sociabilidade* (isto é, de estabelecer coletivamente um legado que se transmite de maneira histórica e cultural). Outras categorias tiveram importância no percurso de análise, como *universalidade*, *totalidade*, *alienação* e *liberdade*, para que pudéssemos expor que o processo positivo de liberdade é uma tendência possível no desenvolvimento humano, mas que não se realiza plenamente conquanto não esteja superado o fenômeno da alienação, do qual o processo de universalização e liberdade esteve contraditoriamente dependente durante longos períodos

da humanidade, até que o progresso da técnica, da produção etc. tornasse viável suprir as demandas humanas básicas, de modo que a própria produção de novas necessidades fosse uma constante. Mas hoje ele se apresenta como opção histórica realizada por apenas uma classe social, em favor de concentração e acúmulo de capital e propriedade privada.

Foi fundamental afirmar o advento das lutas de classes inerente àquele desenvolvimento, surgido da dialética entre humanização e alienação, bem como sua persistência nos conflitos do presente, cuja compreensão teórico-prática em âmbito escolar escapa às possibilidades das propostas pós-modernas. Assim, consideramos decisivo explorar as contradições nas intenções dos teóricos autointitulados críticos da pós-modernidade, que – ao prescindir de valoração positiva de referências como universalidade, liberdade e individualidade, supostamente em prol da luta contra a colonialidade, o preconceito etc. – acabam por igualar-se, queiram ou não, às propostas curriculares das reformas neoliberais, nas quais se relativizam os conhecimentos objetivos sobre a sociedade em prol de uma conciliação que leva não à superação, mas à manutenção dos conflitos derivados da alienação.

Afirmamos a contraposição ao ideário neoliberal e pós-moderno relativista de ausentar-se da teorização sobre o gênero humano, o qual escusa-se na impossibilidade de conhecer a realidade. Nosso contraponto se sustenta no argumento da preeminência da realidade ante a construção subjetiva acerca do que ela seja, sem ignorar que as mediações elaboradas pelo trabalho, enquanto objetivações do gênero humano, como a ciência, a filosofia e a arte, possibilitam o conhecimento do que seja a realidade em sua essência, superando a aparência empírica dos fenômenos. Ademais, o posicionamento contrário ao verniz popular dado à adaptação à sociedade de classes pelo pós-modernismo, que se relaciona com a valorização de múltiplos saberes na BNCC e no Currículo, representa a defesa de que, dentre as objetivações humanas, existem aquelas capazes de desvelar a realidade em sua essência, ao passo que existem aquelas que contribuem para seu não conhecimento e ainda fortalecem sua fetichização. Consideramos, então, papel da escola transmitir aquelas que possibilitam o desvelamento da realidade, e não as que contribuam para seu desconhecimento, para a permanência do senso comum alienado.

Defendemos a compreensão concreta do ser humano pela dialética de singular-particular-universal, que significa conceber que determinada formação material existente num

espaço e tempo específicos representa uma particularidade; nela estão sintetizados aspectos que a singularizam e que a universalizam. Assim, compreendemos que a análise sobre o que é o ser humano implica identificar, na particularidade de sua existência, seus nexos como ser universal, sem desvinculá-los das relações que simultaneamente estabelece com sua singularidade. A sobrevalorização dos interesses da juventude nos documentos abordados não leva em consideração que o adolescente não tem as mediações necessárias para compreender por si mesmo a realidade concreta, já que o papel social da escola é transmitir os elementos culturais necessários para o vir a ser do indivíduo enquanto um ser social humanizado e consciente de sua participação do gênero humano, valorizando a defesa da dignidade humana e da vida em escala global, sem que isso implique o cerceamento à formação livre da individualidade, antes a fortaleça com referências realmente existentes no conhecimento científico, filosófico e artístico.

Por fim, reiteramos a consideração de que a presença de autores pós-modernos e de “saberes outros” nos currículos estatais não se baseia em uma “apropriação deturpada”, mas em uma convergência epistêmica e ideológica. Essa constatação demonstra que a concepção de mundo pós-moderna preenche as fissuras conceituais intencionalmente criadas pelo instrumento burocrático e parasitário burguês, constituindo-se como mecanismo sofisticado que favorece os interesses dos reformadores da educação. Por outro lado, para nós, a defesa da socialização do conhecimento sistematizado não significa deixar-se assimilar pela classe social que dirigiu a fundação da era moderna – a burguesia europeia –, pelo contrário, trata-se de tomá-lo de assalto e vê-lo em posse daqueles que verdadeiramente produzem a riqueza.

Referências

ANDERSON, P. *O fim da história: de Hegel a Fukuyama*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*.

Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, [2009]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 abr. 2018.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>

CARPEAUX, O. M. *História da literatura ocidental*. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

DUARTE, N. *Vigotski e o "Aprender a aprender"*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. Campinas: Autores associados, 2011.

DURKHEIM, E. *As regras do Método Sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENGELS, F. *Anti-Duhring: a revolução da ciência segundo o senhor Eugen Dühring*. São Paulo: Boitempo, 2015.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LARA, R. Notas lukacsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-49802013000100010>

LUKÁCS, G. *Marxismo e teoria da literatura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

MÁRKUS, G. *Marxismo e Antropologia: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. *Cadernos de Paris & Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. *Grundrisse, Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da Economia Política*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política. Livro I. O processo de produção capital*. Trad. Rubens Enderle. 2ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto Comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de gestão de recursos humanos. *Edital de abertura de inscrições nº 01/2023*. São Paulo: Coordenadoria de gestão de recursos humanos/Secretaria da Educação, 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. *Currículo Paulista*. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2020.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 1996.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, [S. l.], v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>

WOOD, E.; FOSTER, J. B. *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Submissão: 31.04.2024.

Aprovação: 24.05.2024.