

A DIMENSÃO ONTOLÓGICA E ÉTICA DE UM CURRÍCULO DE QUALIDADE

ETHICAL AND ONTOLOGICAL DIMENSION OF A PROPER CURRICULUM

Fátima Maria Nobre Lopes¹ - UFC
Adauto Lopes da Silva Filho² - UFC

RESUMO

O artigo refere-se a uma pesquisa teórica cujo objetivo é destacar a importância e necessidade de se ter uma compreensão da dimensão ontológica e ética de um currículo de qualidade. Para tanto recorre ao pensamento do filósofo húngaro György Lukács tomando as suas considerações acerca da ontologia do ser social, também remete às considerações dos filósofos Karl Marx, Immanuel Kant e do próprio Lukács acerca de uma ética fundamental. Nas considerações finais destaca-se o papel crucial da educação que deve proporcionar não apenas instrução e sim que deve ser formativa e ética. Os pensadores supracitados muito contribuem para esse entendimento posto que defendem uma educação omnilateral, que resgate o amor e que prepare o indivíduo livre e autônomo no sentido da formação da sua consciência moral. Essa é uma condição essencial para se compreender a dimensão ontológica e ética de um currículo de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Ontologia; Ética; Formação

ABSTRACT

This is a theoretical study which aims to highlight the importance and the need of an ethical and ontological dimension for a proper curriculum. To achieve the proposed objective, it is based on György Lukács' considerations about ontology of social being, as well as Karl Marx, Immanuel Kant, and Lukács' considerations about fundamental ethics. In the discussion we debate about the crucial role that education must offer, not only as a mean of instruction, but as something formative and ethical. The authors mentioned here highly contribute to this understanding since they support an omnilateral education that is based on love and prepares the free and autonomous individual in his moral formation. This is an essential condition to understand the ethical and ontological dimension of a proper curriculum.

KEYWORDS: Curriculum; Ontology; Ethics; Formation

DOI: 10.21920/recei72022825220230
<http://dx.doi.org/10.21920/recei72022825220230>

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada da Universidade Federal do Ceará em cursos de Graduação e de Mestrado e Doutorado em Educação e do Mestrado Profissional em Filosofia. Editora-Chefe da Revista Educação em Debate. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa *Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana* - GEPOS e do *Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia* - GEPEF. E-mail: fatimanobreufc@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4602-2443>.

²Professor do Programa de Pós-Graduação em Filosofia e em Educação, ambos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação (UFC). Líder do *Grupo de Estudos e Pesquisa Teoria Crítica, Filosofia e Educação*. E-mail: adautoufcfilosofia@gmail.com / ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9061-840X>.

INTRODUÇÃO

É bastante comum no âmbito da educação básica haver uma preocupação com um currículo de qualidade, principalmente no discurso e nas diversas legislações que a ampara. Desse modo, busca-se pautar a construção de um currículo, para esse nível de ensino, por meio de saberes, princípios e normas tendo em vista uma boa aprendizagem do aluno por meio de uma escola inclusiva, formativa e de qualidade.

No entanto, não é suficiente apenas o discurso e as leis e/ou normas, é preciso acima de tudo que se compreenda o “ser” dessa qualidade do currículo, quer dizer, nesse foco da qualidade da escola, do currículo e da aprendizagem torna-se imprescindível compreendermos a dimensão ontológica, ideológica e ética do currículo como um dos instrumentos centrais por meio do qual a escola vai preparar o educando não somente para o conhecimento das diversas ciências, mas também, e acima de tudo, para a sua formação humana, para o pensar autônomo, reflexivo, e para o exercício da cidadania.

Tomando essas considerações, e tentando delinear a dimensão ontológica e ética de um currículo de qualidade, este artigo está dividido em três tópicos. Primeiramente, a partir do pensamento do filósofo húngaro György Lukács, tomaremos o conceito de ontologia no sentido moderno e histórico, diferentemente da ontologia clássica que considera a essência do ser como sendo eterna e imutável. Em seguida teceremos algumas considerações acerca do fundamento da ética no pensamento dos filósofos Karl Marx, Immanuel Kant e György Lukács. Delineadas essas categorias remeteremos à ontologia de um currículo de qualidade destacando a sua mediação ética e o seu caráter ideológico.

A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL NO PENSAMENTO DE LUKÁCS

Karl Marx, filósofo alemão, inaugura na modernidade uma ontologia de novo tipo: a ontologia do ser social, cujos pressupostos são os homens nas suas relações sociais de produção e reprodução e no estabelecimento da sua sociabilidade, apesar de jamais ter tratado sistematicamente de uma ontologia e das categorias que a compõem. No entanto, ela se encontra delineada em seus diversos escritos: desde a sua primeira obra de juventude *A Diferença entre as Filosofias da Natureza de Demócrito e Epicuro*, passando pelas suas clássicas obras *Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844*, *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, *A Ideologia Alemã* e *Teses contra Feuerbach*, até às suas obras de maturidade como *O Capital*. Portanto, em todas elas se evidenciam a sua posição acerca da ontologia do ser social ao considerar sempre o homem como um ser dialético, criador da sua vida social e da sua própria história. Nesse sentido, ele toma a especificidade da genericidade humana enquanto ser social, partindo dos homens concretos, vivendo em sociedade, uma vez que, para ele, não se pode falar do gênero humano fora das relações sociais. Desse modo, a vida individual e a vida genérica do homem constituem momentos de um mesmo processo que confirmam a sua vida social, “o indivíduo é o ser social. A manifestação da sua vida [...] constitui, pois, uma expressão e uma confirmação da vida social” (MARX, 1989, p. 195-196).

A dimensão ontológica do homem expressa-se, assim, no seu ser social, na sua sociabilidade e, mais precisamente, no ato de produção e reprodução da sua vida, ou seja, no ato do trabalho e dos complexos sociais que dele derivam como a educação, por exemplo. O que eu produzo, diz Marx, “é para a sociedade que o produzo e com a consciência de agir como ser

social” Mesmo quando sozinho “desenvolvo uma atividade científica etc., sou social, porque é enquanto homem que realizo tal atividade (MARX, 1989, p. 195).

Podemos perceber que a essência ontológica do homem compreende as suas próprias relações sociais não como algo externo a ele, mas sim como parte constitutiva do seu ser, compreendendo a sua própria práxis.

Por conseguinte, a especificidade do ser social diz respeito à práxis do homem enquanto atividade teleológica e produtiva fazendo emergir a objetividade social. Daí porque a sociabilidade humana é resultante da práxis dos homens enquanto atividade consciente, quer dizer, enquanto atividade teleologicamente posta na ideação e na ação, cuja gênese ocorre no trabalho (no plano das teleologias primárias), embora se estendam aos complexos sociais que decorrem dele como o direito, a política, a educação, etc. (no plano das teleologias secundárias).

É a atividade consciente, portanto, que distingue os homens dos animais; estes só produzem para si e para a sua espécie, “ao passo que o homem produz universalmente... É precisamente na ação sobre o mundo objetivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico” (MARX, 1989, p.165). Disso resulta que a consciência humana não é um simples epifenômeno da objetividade, quer seja natural, social e/ou econômica. Para Marx, há uma verdadeira relação dialética entre a subjetividade humana e a objetividade natural e a social. Temos aqui uma determinação reflexiva dos polos subjetivo e objetivo, o que afasta qualquer determinismo na teoria de Marx e reafirma a natureza ontológica do seu pensamento.

Lukács, pensador húngaro do século XX, vai resgatar muito bem essa ontologia de Marx ao considerá-la diferente da ontologia clássica. Para ele, assim como para Marx, o ser é uma categoria concreta, existente em-si, e não abstrata como nas antigas filosofias. Portanto, o ser compreende uma realidade concreta na relação dialética com suas diversas mediações no âmbito das relações com a natureza e com os outros homens, por meio do trabalho, e com a objetividade social. Nenhum desses polos tem existência social se considerado de modo isolado, é preciso concebê-los em sua determinação reflexiva, uma vez que só se determinam enquanto tais na sua interação recíproca.

Tentando desvelar os alicerces filosóficos da ontologia de Marx, Lukács escreveu a sua clássica obra de maturidade: *Ontologia do Ser Social*, cujo objetivo central é compreender e demonstrar a complexificação da vida social, definindo o homem como um ser que responde às suas necessidades e aos problemas que delas emergem. Nesse sentido, ele defende a liberdade de escolha e da ação dos homens ainda que os seus resultados, algumas vezes, possam resultar em fracasso, ou seja, diferentes do esperado e/ou do teleologicamente posto, uma vez que a malha social dos homens é bastante complexa. Porém esse fato não impede de se remeter à novas teleologias e ações.

De um modo geral podemos dizer que a *Ontologia* de Lukács diz respeito à teoria da generidade humana na qual ele apresenta as categorias fundamentais da vida social que são: trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento. Não pretendemos desenvolver a sua posição acerca de cada uma dessas categorias, mas tão somente apontá-las quando se fizer necessárias neste contexto.

O cerne da ontologia de Lukács, após Marx, é demonstrar que não há uma unilateralidade na vida social dos homens, ao contrário, há sempre uma relação recíproca entre subjetivo e objetivo, fenômeno e essência, particular e universal, forma e conteúdo etc. Tais posições partem do pensamento de Hegel acerca da determinação reflexiva entre as diversas esferas do ser.

Em que pese as várias críticas de Marx e de Lukács à Hegel quanto ao seu idealismo especulativo e à sua posição acerca do sujeito e objetos idênticos, no entanto não podemos

desprezar os elogios que esses pensadores fazem à filosofia de Hegel, principalmente em relação à sua concepção dialética da história e do homem enquanto ser processual, histórico, ainda que conceba como fundamento dessa dialeticidade da vida a Razão ou Ideia Absoluta. Porém toda a névoa logicista de Hegel se dissolve quando a realidade concreta e complexa “constitui o ponto de partida ontológico, do qual pode se obter através da abstração o conceito do ser, que é também ele primariamente ontológico” (LUKÁCS, idem, 1979, p. 81-82). Portanto, o nível categorial do ser “baseia-se sobre a articulação recíproca de categorias aparentemente estanques, mas na realidade indissolúvelmente condicionadas umas pelas outras” (LUKÁCS, 1979, p. 82). É nessa relação dialética que consiste, segundo Lukács, as determinações reflexivas. Portanto, na dialética da realidade os seus momentos são, ao mesmo tempo e indissolúvelmente, independentes e vinculados; a verdade deles é falsificada tão logo se atribua a um desses aspectos um significado absoluto, que exclua o seu contrário, mas também quando as diferenças e as oposições são eliminadas em sua pureza (LUKÁCS, 1979, p. 84).

Reafirmando, podemos destacar que os pares ontológicos, embora possam parecer distintos, em todos eles há uma conexão indissolúvel, uma determinação reflexiva; apesar de em alguns momentos uma se sobreponha à outra e vice-versa.

A objetividade, portanto, é o resultado dessas determinações reflexivas que se unificam numa síntese que lhes é peculiar e que forma uma totalidade social. É essa síntese que muitas vezes é concebida erroneamente como um determinismo, dando a impressão de uma inércia em relação à ideação e à atividade humana. No entanto, ela é o resultado das teleologias e ações humanas, ainda que, como diz Lukács, *sob pena la rovina*³.

Essa totalidade social que, em última instância, é resultante das ações dos homens, Lukács denomina de segunda natureza, uma vez que é composta por produtos das suas decisões alternativas, colocando em movimento séries causais que se movem mais ou menos independentes da sua vontade. Trata-se aqui, no caso do viver social, de causalidades postas, mas que se complexificam de tal forma que ganham uma certa autonomia frente ao homem.

Portanto, a posição teleológica do homem gera nexos causais que se cristalizam numa realidade própria, formando uma nova objetividade, mas que tem como mediação os atos singulares e coletivos dos indivíduos concretos. Nesse aspecto, ocorre uma determinação recíproca entre teleologia (a ideação humana) e a causalidade (agora social), decorrentes da realização de posições teleológicas dos homens, quer seja primária (no ato do trabalho), quer seja secundária (nos complexos sociais). Segundo Lukács, teleologia e causalidade manifestam, no quadro do ser social, uma autêntica relação de determinações reflexivas que forma a *base ontológica* do que Marx (1989) chama de intercâmbio orgânico entre a sociedade e a natureza.

É nessa relação ontológica entre teleologia e causalidade que o homem produz necessariamente o novo: tanto no plano subjetivo, na medida em que o homem se autotransforma ao produzir e reproduzir a sua vida social; quanto no plano objetivo, a causalidade posta pelo homem que compreende a natureza transformada, por meio do trabalho, a objetividade social, a sua sociabilidade. Portanto, os processos sociais são colocados em movimento exclusivamente pelos atos teleológicos dos indivíduos, por meio das suas livres escolhas, que utilizam as potencialidades do real através da busca dos meios, para a realização das suas posições teleológicas.

A produção do novo, que decorre desse processo, inaugura inúmeros complexos sociais que, embora decorram do trabalho, se autonomizam dele e geram a superestrutura: o direito, a política, a educação etc., onde se dão o que Lukács denomina de teleologias secundárias. Temos

³ Sob pena de fracasso.

aqui mais uma determinação reflexiva: a relação recíproca entre as teleologias primárias e as teleologias secundárias, que constituem a ontologia do ser social, quer dizer, a dinâmica da vida social dos homens. A educação no seu sentido mais amplo, assim como a educação escolar e, conseqüentemente a construção de um currículo para qualquer nível de ensino, fazem parte dessa construção do novo, remetendo a uma nova objetividade no campo educacional, cujos resultados podem ser satisfatórios conforme a posição teleológica inicial, como também poderá resultar diferente do desejado e/ou planejado, dependendo das mediações para a sua realização. Porém, apesar de se saber dos resultados apenas *pos festum*⁴, para que seja um currículo de qualidade não se pode prescindir da sua dimensão ética no ato da posição teleológica e da sua realização. Daí a importância de se delinear um pouco acerca dos fundamentos da ética. Aqui destacamos o pensamento dos filósofos Marx, Kant e Lukács.

ÉTICA FUNDAMENTAL: Marx, Kant, Lukács

Vivemos um paradoxo social no sentido de que temos um grande avanço das ciências, mas, ao mesmo tempo, uma crise dos valores humanos predominando o *ter* sobre o *ser*. A esse respeito, e destacando a força do poder do dinheiro que inverte as qualidades humanas, Marx já afirma nos seus *Manuscritos Filosóficos* (1989): “o que para mim existe através do *dinheiro*, aquilo que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, *sou eu*, o próprio possuidor do dinheiro. O poder do dinheiro é o meu poder [...] (MARX, 1989, p. 232. Grifos do autor). Nesse sentido, o dinheiro inverte as qualidades humanas, “o poder de perversão e de inversão de todas as qualidades humanas e naturais [...]” torna o dinheiro uma “força divina [...] Ele é o *poder alienado da humanidade*” (MARX, 1989, p. 233. Grifos do autor). Marx conclui essas colocações falando da necessidade de se resgatar o amor, mas deve ser o amor verdadeiro para que haja uma relação com o mundo verdadeiramente humano, e isso remete a uma dimensão ética da sociabilidade humana. Então será preciso saber amar e despertar o amor do outro, levando em conta o *ser*, e não o *ter* (o dinheiro), pois, como diz Marx (1989, p. 235): “se alguém amar, sem por sua vez despertar amor, isto é, se o seu amor não suscitar amor recíproco, se alguém através da *manifestação vital* enquanto homem que ama não se transforma em pessoa *amada*, é porque o seu amor é impotente e uma infelicidade”.

Para o resgate desse amor, Marx defende uma educação integral, formativa, como ele afirma: “o homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira omnicomprensiva, portanto, como homem total” (MARX, 1989, p.196). Marx está falando do potencial transformador dos sentidos quando eles são desenvolvidos e estimulados por orientações que proporcionem o aperfeiçoamento da existência humana. Para ele, a sensibilidade humana, que se forma mediante uma objetividade, compreende “não apenas os cinco sentidos, mas também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.) [...] A formação dos sentidos é a obra de toda a história mundial” (MARX, 1989, p. 119). É claro que isso requer uma mediação ética e a educação no seu sentido amplo e restrito tem uma função primordial para esse intento, principalmente a educação escolar por meio do seu currículo, dos educadores e das demais instancias necessárias ao processo educativo.

Essa educação omnilateral que proporciona o resgate do amor à humanidade (e não o dinheiro) nos remete ao pensamento de Kant, embora cronologicamente ele venha antes de Marx. Ao defender o seu imperativo categórico: “age de tal modo que a máxima da tua ação

⁴ Posteriormente, após o ato realizado.

possa sempre valer como princípio universal de conduta [...]. Age sempre de tal modo que trates a humanidade, tanto na tua pessoa como na do outro” (KANT, 1986, p. 59). Aqui Kant busca uma ética de validade universal, porém “sem perder a sua dimensão histórica e a responsabilidade moral do homem posto que ele confere a si mesmo os valores, fins e leis da ação moral” (LOPES; SILVA FILHO, 2018, p. 20). Portanto, o agir ético (e/ou moral) remete a regras universalizáveis “de tal modo que qualquer outro ser racional possa adotá-las como suas” (LOPES; SILVA FILHO, 2018, p. 20).

Associando a ideia de liberdade ao conceito de autonomia e de ação moral, Kant considera que liberdade não é a ausência de lei e nem tampouco fazer o que se quer diante da vontade de um indivíduo ou de um grupo específico, e sim a agir conforme a lei nas conformidades da ação moral (responsabilidade moral) remetendo ao bem coletivo e, simultaneamente, ao bem individual (conciliação do individual com o coletivo, conforme defendem Marx e Lukács). Mas, para que o ato possua um valor moral e/ou ético, “o indivíduo não pode ser coagido, gratificado ou impulsionado a agir de determinada maneira que não seja próprio da sua boa vontade (consciência moral)” (LOPES; SILVA FILHO, 2018, p. 20).

Tudo isso remete ao exercício do pensar autônomo e reflexivo e essa é a tarefa principal da educação, incluindo a escola. É nesse aspecto que Kant fundamenta a sua ideia de liberdade na educação e essa só ocorre se a criança é ensinada a agir com racionalidade, daí porque, para ele, é preciso treinar as crianças para que “aprendam a pensar” (KANT, 2006, p. 27), desenvolvendo as suas disposições para o bem e essa prática “necessita ser aperfeiçoada por várias gerações” (KANT, 2006, p. 19). Daí porque não se deve educar as crianças e jovens “segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a ideia de humanidade [...]” (KANT, 2006, p. 22).

Para a aquisição da consciência moral Kant defende a necessidade de o indivíduo ser disciplinado (no sentido de orientação), desde a infância, tanto pelos pais como pelas escolas. A esse respeito ele diz que a falta da disciplina é pior do que a falta de cultura e/ou instrução, pois, “esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 2006, p. 17). A disciplina, defendida por Kant, refere-se à necessidade de se proporcionar o pleno desenvolvimento da criança para que ela, na fase adulta, possa se guiar pela própria razão de forma livre e autônoma, sem precisar de recompensas e/ou castigos para desenvolver a sua consciência moral e o seu agir ético.

Porém o desenvolvimento dessa consciência moral remete a um processo educativo, o que requer o estabelecimento de teleologias, o exame das condições possíveis e a busca dos melhores meios para realizá-las. Por conseguinte, a propriedade normatizadora da ética “não pode ser baseada por nenhuma dedução lógica ou gnosiológica pois o seu eixo condutor é ontológico, ou seja, a ética é fundada na capacidade teleológica dos homens e o seu campo de atuação apoia-se na produção e reprodução da vida social” (LOPES, 2008, p. 72). Esse é um ponto central por qual passa a posição de Lukács a respeito da ética que está condensada em toda a sua obra *Ontologia do Ser Social* que seria a introdução a uma obra sobre Ética que ele não chegou a escrever. Não obstante, encontramos na *Ontologia* a sua concepção histórica e social sobre a questão da ética delineada principalmente nas categorias sociais: trabalho, reprodução, ideologia, estranhamento.

Portanto, Lukács nos deixa claro na sua *Ontologia* (e nos *Prolegômenos à Ontologia*) que o campo da ética está relacionada à ação prática e teleológica dos homens que estarão agindo de forma ética quando intentam superar a própria particularidade a fim de se elevarem ao para-si, que diz respeito à coletividade, ao bem comum. Por isso, para ele, a ética está relacionada ao

“desenvolvimento da humanidade em direção a um gênero existente para-si” (LUKÁCS, 1981, p. 414).

A questão que perpassa todo o pensamento de Lukács acerca da ética consiste na superação da particularidade do homem (saída do em-si) como uma condição da substancialidade moral “e isso estaria relacionado com a autenticidade da alma que compreende o verdadeiro homem ético” (LOPES, 2008, p. 72). Aqui nos faz lembrar a necessidade do resgate ao amor do qual fala Marx, e da aquisição, de modo incondicional, da consciência moral da qual fala Kant, remetendo à liberdade humana.

Segundo Lukács, quando o homem tem a consciência de pertencer à generidade humana, ele terá condições de escolher, entre as alternativas (mesmo sendo ditadas pela sociedade) as melhores possíveis, aquelas que estejam realmente voltadas ao para-si, para o bem comum. Essa escolha-decisão “é ditada pelo preceito interior de reconhecer como seu próprio dever [...] é isto que ata os fios entre o gênero humano (generidade humana) e o indivíduo que supera a própria particularidade” (LUKÁCS, 1981, p. 328, acréscimo nosso). Portanto, a superação da particularidade só pode ser verificável na “práxis autenticamente ética dos indivíduos” (LUKÁCS, 1981, p. 601).

Importante frisar que não se trata aí de um subjetivismo (já vimos que para Marx e Lukács há uma verdadeira determinação reflexiva entre o subjetivo e o objetivo), pois, apesar da liberdade de escolha, a vida social é o âmbito de objetivação de tais escolhas. Mais uma vez chamamos a atenção para a relação dialética entre indivíduo e sociedade. Portanto, para Lukács, a ética é fruto do pensamento (posição teleológica) e da atividade humana “e é nela que é eliminada a dualidade dicotômica entre indivíduo e sociedade, pois, é no percurso do desenvolvimento social, mesmo com suas contradições internas, que o indivíduo singular torna-se consciente de ser portador da generidade humana” (LOPES, 2008, p. 67). Dessa forma, o ser-para-si da generidade humana é o resultado de um processo que “tem lugar tanto a reprodução global, objetiva, econômica, como na reprodução dos homens singulares” (LUKÁCS, 1981, p. 328). A partir dessas considerações podemos perceber que os postulados de Lukács acerca da ética tem uma dimensão subjetiva e, por outro lado, as normas sociais que incidem sobre os indivíduos são circunscritas pelas condições objetivas. Mas isso não elimina a posição teleológica do homem ou o seu caráter de escolha.

No estabelecimento da posição teleológica, na escolha das alternativas e na busca dos meios para realizá-la, tem uma grande importância a ontologia da vida cotidiana, pois, a partir daqui, pode-se chegar a grandes objetivações no sentido da elevação da generidade humana. Nesse sentido, a vida cotidiana torna-se uma zona de mediação da práxis social dos homens, ela “é um momento historicamente necessário no processo genético da autoconsciência da generidade humana, não mais muda” (LUKÁCS, 1975, p. 10 - 11).

Por essa mediação, mesmo a vida cotidiana sendo caracterizada pela imediatividade e pela heterogeneidade (os diversos atos e atividades, modos de ação e reação etc.), ela produz formas de objetivações que levam a homogeneização, acima da própria vida cotidiana, e entram na esfera do humano-genérico. A esse respeito Heller afirma na sua obra *O Cotidiano e a História* (1985, p. 17): a vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, “o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nele colocam-se em ‘funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias”. Portanto, a vida cotidiana é recheada de atos, alternativas, escolhas e formas de ações que podem aviltar e/ou elevar o patamar da generidade humana. No sentido da elevação pode-se chegar ao nível das objetivações genéricas para-si, que compreende justamente o campo da ética.

Tomada nessa perspectiva a vida cotidiana é um setor social que pode promover ou frear a existência pessoal do indivíduo e/ ou grupos de indivíduos e, por extensão, do gênero humano. Portanto, “a vida cotidiana é aquele setor em que cada homem desenvolve diretamente e afirma o quanto possível as suas ‘formas de existências’ pessoais, onde os aspectos importantes tornam-se decisivos para o sucesso ou o fracasso desta conduta de vida” (LUKÁCS, 1981, p. 428). Com efeito, a vida cotidiana influi intensamente no comportamento e na ação dos indivíduos, podendo levá-los a posturas pró ou contra aos seus estranhamentos (alienações), portanto, as ações nesse campo podem ser “cheias de valor ou desvalor, progressistas ou reacionárias” (LUKÁCS, 1981, p. 419).

É nesse sentido que a educação, principalmente a escolar, se torna importante, na vida social - incluindo as ações cotidianas dos educadores e educandos - para uma formação humana realmente autêntica. Nesse aspecto, ela deve ser constitutiva de uma práxis ético-social e conter as potencialidades emancipadoras. Certamente que um currículo de qualidade, mediado pela ética tem um grande peso para essa formação.

A ONTOLOGIA DE UM CURRÍCULO DE QUALIDADE

Sabemos que a educação, no seu sentido amplo e restrito, faz parte da formação social da vida humana. Por isso ela é uma atividade mediadora da práxis humana, e também é situada no contexto histórico e social. Ela decorre do modo de produção (do modo como o homem trabalha), porém ganha uma certa autonomia ao se edificar no plano das teleologias secundárias. Aqui a educação ganha uma direção específica intervindo no modo de ser e de viver das pessoas podendo influenciar na sua formação de modo positivo e/ou negativo, elevando e/ou degradando o patamar já alcançado da genericidade humana, vai depender do tipo de sociabilidade, pois toda sociedade, em cada período histórico, tem a educação influenciando a sua dinâmica e sendo por ela influenciada. Por isso na sociedade capitalista predomina uma educação voltada para os valores competitivos, individualistas, contrários à alteridade, dificultando a elevação dos indivíduos ao para-si, principalmente a educação escolar que termina por se tornar um veículo de manutenção e de geração de estranhamentos, alienações.

Porém utilizando-se de uma certa autonomia que encontramos no plano das teleologias secundárias - e aqui remetemos à posição de Saviani em relação à sua Pedagogia Histórico-Crítica ao considerar a educação como determinada pelo contexto social, mas também determinante - podemos apostar numa educação mediada pela ética cujos sujeitos queiram realmente sair do seu em-si e voltar-se ao para-si, tendo em vista aquele imperativo categórico kantiano e a formação omnilateral da qual fala Marx.

Portanto, a educação pode gerar novas experiências e, na sua dimensão formativa, ela promove também efeitos positivos sobre os homens. É claro que essas experiências formativas dependem do contexto social e histórico, da política educacional de um país, assim como das ações dos sujeitos envolvidos, compreendendo educadores e educandos.

Em termos de Brasil, a política educacional ainda se orienta, com suas diversas reformulações, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996 que defende a posição teleológica da educação como sendo “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, LDB, Art. 2º). Em seguida no Art. 3º fala dos princípios de igualdade, liberdade, pluralismos de ideias, garantia de padrão de qualidade etc. Essa posição teleológica e esses princípios certamente que remeteriam a uma formação humana e ética. Mas é claro que um dos instrumentos centrais para

tal consecução vai ser o currículo. É por meio do currículo que a escola vai preparar para o exercício da cidadania prescrito na LDB. Aqui consiste a sua dimensão ontológica que, enquanto tal, exige uma mediação ética.

Portanto, um currículo necessário como instrumento fundamental da educação escolar em qualquer nível de ensino deve ser permeado por uma dimensão ética, capaz de preparar o indivíduo para aquela formação omnilateral da qual fala Marx, uma formação humana que leve o educando a compreender o mundo, a compreender o porquê e o para que daquelas ciências que lhes são ensinadas. Isso implica preparar o educando para ser cidadão e para o exercício da cidadania, levando em conta aquela conciliação do individual com o social da qual fala Lukács. Trata-se, aqui, de uma formação cujo resultado não sacrifique o indivíduo em prol do social e nem o eleve em detrimento do coletivo. É o processo de individuação do homem na relação com o social onde ocorre o verdadeiro exercício da cidadania. Severino (1994, p. 98) destaca que o homem só pode ser considerado realmente cidadão se efetivamente ele pode “usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social” e tudo isso perpassa por um processo educativo pois faz parte da sua generidade humana. Portanto, o homem deve exercer a sua cidadania por direito, conforme prescreve a supracitada LDB. Nesse caso o currículo exerce um papel predominante.

Mas a efetivação de um currículo de qualidade não ocorre somente com a sua posição teleológica exposta nas diversas diretrizes dos níveis de ensino. É preciso ter em conta se a ideologia expressa na sua posição teleológica possibilita o cumprimento da sua função social, caso contrário o currículo de qualidade não tem efetividade. Segundo Lukács (1981), a ideologia de qualquer complexo social está relacionada, sobretudo, com o por teleológico, pois ela é uma categoria intrínseca à sociabilidade humana, sendo indispensável à práxis social dos homens. Desse modo, ela também é indispensável para a ideação e realização de um currículo de qualidade, porém ela só cumprirá a sua função se for capaz de operar na realidade social.

Importante frisar que não se deve entender o termo ideologia na *Ontologia* de Lukács no seu sentido pejorativo, como falsa consciência, e/ou como algo irrealizável, desligado da realidade. Ao contrário, a ideologia refere-se a um ato do pensamento de forma consciente que ordena toda a vida social dos homens, os seus conflitos, superações, novas objetivações e organização da vida social. Portanto, nada pode haver no âmbito do ser social sem que tenha o seu momento ideal instaurado no plano das teleologias quer seja primária ou secundária. Em suma, “a ideologia é antes de tudo aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar os homens conscientes e capazes de agir em sua práxis social” (LUKÁCS, 1981, p. 446).

No caso da dimensão ontológica de um currículo de qualidade torna-se necessária a possibilidade do cumprimento da sua ideologia. E aqui fica claro que é importante a estrutura do currículo, o rol de disciplinas, as habilidades e as competências que devem ser adquiridas pelo educando ao final do curso. Mas, repetimos, todos esses requisitos só terão sentido para a realização de um currículo de qualidade se a ideologia que aí permeia tem condições de cumprir a sua função social de proporcionar uma verdadeira formação humana, uma formação para o exercício da cidadania, para o exercício do pensamento reflexivo, compreendendo o porquê e o para quê das diversas ciências, e para o ser digno do homem. Nesse sentido, importa sim a estrutura curricular e a escolha das disciplinas. Mas não adianta a luta por uma disciplina “x” ou “y” se cada uma delas não tiver esse caráter formativo. É esse caráter formativo e ético que consiste na verdadeira dimensão ontológica de um currículo de qualidade. Mas não se deve esquecer que os sujeitos dessa história são os próprios homens, no nosso caso, são os educadores e educandos cujas ações já começam na vida cotidiana, ou seja, no cotidiano da escola. Todos

devem participar na construção de um currículo de qualidade, tendo sempre em conta a saída do em-si em direção ao para-si, uma ação voltada para o bem coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a ontologia do ser social consiste em conceber o homem como sujeito histórico construindo a sua realidade social por meio de posições teleológicas primárias, no ato do trabalho; e secundárias, nos diversos complexos sociais que dele derivam, como no caso da educação. Aqui ocorre o desenvolvimento da generidade humana numa articulação da subjetividade (homem) com a objetividade (natureza) a partir da qual se cria uma nova objetividade, agora social, a sociabilidade humana. Em suma, do ponto de vista da ontologia do ser social, a objetividade social é o resultado da produção e reprodução dos homens na relação com a natureza e entre si. Nessa processualidade a conexão entre teleologia e causalidade, bem como as determinações reflexivas que aí tem lugar são componentes ontológicos fundamentais do ser social. Mas o desenvolvimento do ser social é composto por elevações e quedas, o que remete sempre à necessidade do estabelecimento de novas teleologias e à busca dos melhores meios para realizá-las.

Nessa processualidade a educação exerce um papel fundamental, devendo ser formativa e ética nos parâmetros advogados por Marx, Kant e Lukács, ou seja, uma educação que proporcione o resgate do amor, devendo ser omnilateral, que prepare o indivíduo para ser livre e autônomo por meio da formação de uma consciência moral, que promova a saída do indivíduo do em-si ao para-si. Tudo isso remete à prática de valores humanos que sejam socialmente reconhecíveis, devendo exprimir o verdadeiro dever da generidade humana. Apesar das dificuldades dessa possibilidade, em virtude do sistema capitalista, é preciso apostar na ontologia da vida cotidiana cuja luta e exercício de uma ação ética já começa no cotidiano de cada um. Aqui podemos atingir à grandes elevações, pois, a unidade ontológica, que implica no elevar-se ao para-si, mediada pela ética, é parte essencial e constitutiva do desenvolvimento da generidade humana. E essa elevação desenvolve-se tanto nos homens em geral como também em cada homem singular, incidindo na totalidade social e no processo de individuação dos homens.

É nesse sentido que deve se pautar a ontologia de um currículo de qualidade cujas diretrizes e aplicabilidade estejam elencadas ao exercício da cidadania e em valores éticos. Para tanto, o currículo de qualidade deve levar o educando a compreender a sua realidade e o contexto das diversas ciências que lhes são ensinadas. Assim ele se constrói como cidadão e como sujeito ético, capaz de conceber o outro como ser humano, e não como um inimigo e/ou como um ser de competição. Tudo isso remete a uma educação para o pensar, ao exercício de um currículo que proporcione a formação de valores humanos capazes de garantir o pleno desenvolvimento da generidade humana. Quando isso se torna possível, não precisaremos mais reivindicar o direito e o respeito por qualquer diferença do ser humano na vida social, posto que todos pertencem ao ser-digno do homem, à generidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação, nº 9.394, de 20.12.96.

LUKÁCS, György. Prefácio ao livro **Sociologia della vita quotidiana** de Agnes Heller. Traduzione di Alberto Scarponi, Roma: Riuniti, 1975, p.09 a 15.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social** – a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1ª ed., São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, György. **Ontologia dell'essere sociale** – 3 vols. A cura di Alberto Scarponi, 1ª edizioni, Roma: Riuniti, 1981.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

LOPES, Fátima Maria Nobre. **LUKÁCS: estranhamento, ética e formação humana**. Tese de doutorado, Fortaleza: UFC, 2008. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3286/1/2006_Tese_FMNLOPES.pdf

LOPES, Fátima Maria Nobre; SILVA FILHO, Adauto Lopes. Elementos de uma Ética Fundamental: a obtenção do bem humano, IN: **Temas de filosofia e de história da educação: bases teóricas e experienciais**. Fátima Maria Nobre Lopes e outros (org.). Curitiba:CRV, 2018, p. 15 a 28.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da educação** – construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontella. 5ª ed. Piracicaba: Editora UNEP, 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela, Lisboa: Edições 70, 1986.

Submetido em: julho de 2021

Aprovado em: novembro de 2021