

NOTA CRÍTICA AOS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO: UM ESTUDO À LUZ DA CRÍTICA MARXISTA

Bruno Alysson Soares Rodrigues¹
Raquel Joca Menezes²
Kamila Carneiro Alves³

RESUMO

No intuito de elencar uma crítica marxista à obra de Morin (2000) intitulada Os sete saberes necessários à educação do futuro, publicada pela UNESCO – instituição que dois anos antes publicara Um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors – o artigo enfoca a relação que a referida obra de Morin (2000) mantém com as pedagogias do aprender a aprender. Reafirma, nesse sentido, as críticas que vêm sendo elaboradas por Duarte (2000), Arce (2001), Facci (2004) e Rossler (2006), dentre outros, às ditas pedagogias, fundadas nos chamados quatro pilares da educação contemporânea, apresentando, destarte, os pressupostos basilares para a compreensão de que tais pilares educacionais se coadunam tanto com os ideais das políticas neoliberais propostas para o contexto educacional dentro da atual crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000), como também estão em par de igualdade com a retomada dos ideais da escola nova.

Palavras-chave: Morin; Aprender a aprender; Crise estrutural; Escola nova.

CRITICAL NOTE TO THE SEVEN KNOWLEDGE NECESSARY FOR THE EDUCATION OF THE FUTURE: A STUDY BASED UPON MARXIST CRITICISM

ABSTRACT

With the purpose of drawing a Marxist critique to Morin's work (2000) entitled The seven knowledge necessary for the education of the future, published by UNESCO – the institution, which two years earlier had published A Treasure to Discover: report of the International Commission on education for the twenty-first century, under the coordination of Jacques Delors – the article focuses on the relationship that the work of Morin (2000) maintains with the pedagogies of learning to learn. It reasserts, in this sense, the criticisms that have been elaborated by Duarte (2000), Arce (2001), Facci (2004) and Rossler (2006), among others, aimed at those pedagogies, which are based upon the so-called four pillars of contemporary education, presenting, moreover, the basic assumptions for the understanding that such educational pillars

¹ Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: bruno.alysson@aluno.uece.br

² Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: raquelmenezespedag@hotmail.com

³ Graduanda do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: kamila.carneiro@aluno.uece.br

are consistent both, with the ideals of neo-liberal policies proposed for the educational context within the current structural crisis of capital (MÉSZÁROS, 2000), as are also equal in par with the resumption of the new school movement

Keywords: Morin; Learning to learn; Structural crisis; New school.

1. Uma contextualização do que nos propomos a discutir

*"Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence."
Bertold Brecht no poema "Privatizado"*

As teorias educacionais despertam demasiado interesse das enormes instituições que controlam as políticas públicas mundiais⁴ para a educação – e, desta forma, controlam os parâmetros a serem seguidos pelos países subdesenvolvidos e desenvolvidos seja para a utópica redução/desaparecimento das desigualdades sociais seja para a reposição de mão-de-obra minimamente qualificada no mercado capital – mormente quando analisamos as duas últimas décadas do século passado, época em que isto se torna cada dia mais evidente e exposto ao olhar desatento das massas.

Tal fato ocorre, em nossa perspectiva, devido aos infundáveis ditames que a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000) impõe para com o contexto educacional contemporâneo, haja vista a não controlabilidade das contradições que o capital produz em seu próprio meio sócio-metabólico de existência.

O Banco Mundial influencia os países da América Latina a seguir os vários objetivos que se coadunam com os ideais neoliberais e que também preconizam a perpetuação da lógica do capital diante das maiores ou menores acentuações da crise estrutural transformando, desta forma, a educação em uma política de alívio da pobreza e possibilidade de ascensão social pautada na teoria do capital humano(SINDEAUX, 2010).

Segundo Gomes (2006; 2007, p. 205, grifos nossos):

⁴ Citamos, a título de exemplo, a UNESCO – *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* – a ONU – *Organização das Nações Unidas* – O Relatório Jacques Delors publicado no Brasil em forma de livro intitulado *Um Tesouro a Descobrir: Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI* (DELORS, 1998), a *Conferência Mundial da Educação Para Todos a Declaração de Jomtien* (WCEAF, 1990) e claro, por último mas não menos importante, o terrível e inescrupuloso Banco Mundial.

[...] a educação passou a ser um complexo visto pelo capital como um mercado ainda pouco explorado, **merecendo, para tanto, a atenção de organismos financeiros internacionais como o Banco Mundial e o FMI, que estabeleceram diretrizes mundiais a serem implantadas em torno dos processos educativos**, especialmente nos países menos desenvolvidos.

Neste sentido, ensaiamos comentários sobre a relação que a obra de Morin (2000) mantém com a lógica de reprodução do capital e a relação desta com a educação, tendo em vista, outrossim, a intersecção destas duas para com os quatro pilares da educação contemporânea que pautam seus pressupostos teóricos no lema *aprender a aprender* (DUARTE, 2000) e, concomitantemente, na retomada do ideário pedagógico da escola nova que, diga-se de passagem, adquire uma nova roupagem sendo assim travestida de solução para as mazelas da sociedade que vive sob as falsas promessas do capitalismo tardio/contemporâneo.

Tais mazelas sociais são características das próprias contradições de nosso modo de produção capitalista, tão amplamente, amorosamente e teoricamente defendido por Smith (1723-1790), Ricardo (1772-1823) e Rand (1905-1982), que, não obstante sua regra cabal que legitima o caráter incontrolável de sua auto-reprodução, encontra sustentação nas políticas (neo)liberais e contra-revolucionárias/reacionárias que a burguesia insiste em manter como prioridade absoluta de seu campo político.

Conforme explicita Antunes (2003) *apud* Gomes (2007, p. 199, grifo nosso):

[...] no final desta década e no início da de 1970, na esfera social, o mundo encontrava-se num contexto de profundas transformações, onde emergia uma contracultura alimentada pelo pensamento de liberdade e de negação ao modelo de comportamento e organização societal estabelecido, enquanto que **na esfera econômica o que se sobressaía era uma crise profunda no próprio sistema do capital, com o conseqüente aumento das taxas de desemprego em nível global**, que o colocava como um significativo problema sócio-econômico, e uma grave crise no mundo do trabalho.

Destarte, como é sabido, devido ao enorme desenvolvimento das potencialidades criativas e desenvolvimento das forças produtivas deste modo de produção e de sua incontrolável auto-reprodução, encontramos uma grande contradição no contexto educacional da sociedade capitalista contemporânea que se faz presente entre o desenvolvimento socializado das forças produtivas e da apropriação privada dos meios de produção e de seus respectivos resultados/produtos (DUARTE, 2000).

Segundo Saviani (1997, p. 114-115) *apud* Duarte (2000, p. 25, grifos nossos):

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, **o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes.** Ora, considerando-se que o saber é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição.

Assim sendo, o saber – trabalho escolar – está presente nas contradições da sociedade de classes, como exigência de socialização dos meios de produção, passando assim, a se configurar como instrumento revolucionário para a classe social que não o detém – proletários – e instrumento de difusão ideológica para a classe social que o domina – burguesia – e que o utiliza para imputar uma ideologia não revolucionária – vale dizer, reacionária.

Ainda Saviani (1997, p. 116, grifo nosso) afirma que “[...] a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder – , não são interessantes; **ela tem interesse na perpetuação da ordem existente**” e tal ordem existente é a ordem que ela, classe dominante – burguesia – imputa ao proletariado através do controle ideológico⁵.

Destarte, a lógica de reprodução capitalista tem como característica

⁵ Os resultados dessas “campanhas educativas” não passam, é claro, de paliativos momentâneos, mas que possuem uma importante **função objetiva de evitar que determinados problemas tomem proporções sociais incontrolláveis e também uma não menos importante função ideológica de difusão da crença de que as condições de vida da população estão melhorando.** Mas para que esse tipo de conhecimento possa ser difundido, é necessário que essa grande parcela da população mundial saia da condição de absoluto analfabetismo e tome-se capaz de assimilar informações imediatamente aplicáveis sem a necessidade de grandes alterações no cotidiano dos indivíduos. Daí a insistência na necessidade de eliminação do analfabetismo. **Note-se que estamos fazendo referência a um complexo processo que envolve a questão do controle, pelas classes dominantes, de quanto do conhecimento possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social.** Admitimos que realmente não é fácil essa tarefa que pesa sobre os ombros da classe dominante no capitalismo do fim do século XX. Diríamos que é uma tarefa quase tão árdua quanto a de administrar as constantes crises econômicas mundiais. **De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo.** Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar (DUARTE, 2000, p. 26-27, grifos nossos).

fundamental de seu processo de desenvolvimento histórico o grave e rebelde aprofundamento da exploração do homem pelo homem – cada vez mais evidente no processo produtivo da riqueza material da humanidade – recorrendo, para tanto, à esfera da manipulação da consciência dos trabalhadores através de mecanismos de manutenção de controle ideológico de massa, para que, desta forma, reduza, minimize e camufle suas próprias contradições pautadas em iniquidades sociais (RABELO *et al*, 2010) que aparecem travestidas de reformas ou, em nossa perspectiva, reles medidas paliativas de caráter deveras temporário.

Conforme suscitam Rabelo *et al* (2010, p. 34-35, grifos nossos), sobre a defesa da manutenção da lógica capitalista sob a tutela da educação:

[...] no atual contexto de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2006), o imperativo do reajustamento do tripé trabalho-capital-estado para a continuidade da lógica desse sistema provoca o aprofundamento da negação do atendimento à autorealização humana. Esta, regida pela lógica da exploração da classe trabalhadora, amplia o processo de acumulação das riquezas privadamente apropriadas. Assim sendo, **o capital, em defesa da sua manutenção e da sua ampliação – e não da totalidade da humanidade – utiliza-se de mecanismos de submissão que oculta a degenerescência objetiva e subjetiva dos homens socialmente produtores de riquezas. Nesses termos, a educação/conhecimento, que deveria formar o homem para sua emancipação, tem sido atrelada ao trabalho alienado, enraizando o caminho da barbárie humana.**

Na esteira de Gomes (2007), percebemos que estes eventos cataclísmicos, ocorrem devido ao que Mézszáros (2000) chama de crise estrutural do capital, que cria mecanismos estratégicos para a sustentação de sua reprodução na dimensão política e ideológica para garantir seus patamares de acumulação de lucro.

Antunes (2003, p. 31 grifo nosso), nos diz que **“como resposta à sua própria crise**, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação”.

Conforme Mézszáros (1996, p. 523-524) *apud* Duarte (2000, p. 49, grifos nossos):

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. **Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da mistificação, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais.** Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem

estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não têm nada a oferecer — por meio de suborno e de recompensas pela acomodação — àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela.

Duarte (2000, p. 25-26, grifos nossos), afirma que “[...] as classes dominantes precisam manter parte da população **presa à ideia de que não existe outro caminho para a humanidade** a não ser o da total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado [...]”, mercado este que, por sua vez, encontra-se regido pela lógica de reprodução do capital.

Ainda nos apoiando em Gomes (2007), a educação escolar assume uma função social diferente das de outrora, pautando-se, neste momento de desenvolvimento histórico da humanidade, na formação para a empregabilidade e/ou o empreendedorismo e para o exercício da cidadania.

Tal função social coaduna-se, em nossa perspectiva, com o objeto de estudo deste artigo – a obra de Morin (2000) intitulada Os sete saberes necessários à educação do futuro, publicada pela UNESCO – mormente quando aproximamos tal objeto de estudo aos ideais (neo)liberais e à função social da escola do capitalismo tardio, aos pressupostos teóricos da escola nova, e, por último mas não menos importante, às pedagogias pautadas no lema aprender a aprender, cujas diretrizes e parâmetros encontram guarida na obra que nos propomos a estudar.

Concordamos com Duarte (2000, p. 24, grifos nossos), quando assim se posiciona em relação às pedagogias centradas no aprender a aprender:

[...] As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” **são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.** Se no período de luta contra a sociedade feudal, isto é, no período no qual a burguesia constituía-se em classe revolucionária, ela podia apresentar-se como guardiã e defensora da verdade, o mesmo deixou de acontecer a partir do momento em que essa classe consolidou-se no poder e passou a agir como classe reacionária, isto é, classe que luta contra as forças favoráveis ao avanço do processo histórico de desenvolvimento do gênero humano.

Somos, igualmente, coniventes ao pensamento de Saviani (1997, p. 14) *apud* Duarte (2000, p. 30-31), quando aponta a necessidade de se utilizar uma pedagogia que seja crítica e historicizadora⁶, tendo claro, contudo, que a educação

⁶ [...] confirma-se, no âmbito da autonomia relativa da educação frente às determinações do capital, a

não tem o potencial revolucionário em si, tampouco a tarefa de carregar a responsabilidade da revolução e por si só promover a superação de nossa atual forma de organização social capitalista. Contrapondo-se, assim, à idéia da educação como redentora da sociedade, Saviani explicita que a tarefa da pedagogia implica nos seguintes fatores:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformações;
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

2. Os sete saberes Morinianos/UNESCO ou os novos paradigmas que regem a educação no século XXI: uma crítica à luz da filosofia marxista

Bienvenida sea cualquier crítica inspirada en un juicio científico.
Contra los prejuicios de la llamada opinión pública, a la que nunca
hice concesiones, mi divisa es, hoy como ayer, la gran frase del gran
florentino: "seguí el tu curso, e lascia dir le genti." (sigue tu curso y
deja que la gente hable).
Karl Marx en El Capital, Tomo I, Prólogo, toma la frase de La Divina
Comedia de Dante Alighieri, Purgatorio (V, 13)

A publicação da obra de Edgar Morin (2000), intitulada Os sete saberes necessários à educação do futuro pela UNESCO – em diversas línguas e em diversos lugares do globo terrestre, inclusive no Brasil – , surgiu como parte de um conjunto de reflexões da referida instituição com o objetivo de repensar o contexto educacional em escala mundial do século XXI (GOMES, 2007). Sendo assim, tal obra contém parâmetros, estratégias e diretrizes que, de acordo com Edgar Morin – à serviço da UNESCO – , serviriam como pressupostos basilares para a formação de futuros cidadãos.

Faz-se necessário salientar, conforme Mendes Segundo (2005, p. 72), que:

possibilidade quanto ao exercício de atividades educativas emancipatórias (TONET, 2009), as quais se efetivam primordialmente, no campo da apropriação do patrimônio genérico historicamente construído, articulado ao desvelamento do real nas consciências dos indivíduos. Um ponto essencial desse pretendido desvelamento traduz-se, precisamente, no entendimento de que a luta pela emancipação humana é a mesma luta pela superação da alienação na forma de exploração do homem pelo homem que fundamenta a sociabilidade burguesa (JIMENEZ *et al*, 2011, p. 167).

A UNESCO é a agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) para a Educação, a Ciência e a Cultura. Foi criada em 1945 na Conferência de Londres, desde sua criação seu objetivo inicial era elaborar programas de ajuste ao ensino; fomentar o desenvolvimento científico e a repatriação de objetos culturais pós-guerra. Posteriormente, no contexto da chamada guerra fria, a Unesco posicionou-se a favor da segurança e do estilo de vida americano. Todavia, até 1980, essa organização ainda se constituía em uma referência importante para o debate da educação mundial e, em especial, para o incentivo à democratização da escola pública, voltado ao aprendizado e ao acesso do conhecimento nos países pobres, dominados e explorados economicamente.

A obra moriniana, com sua crescente propagação mundial, torna-se amplamente difundida no meio educacional brasileiro também no que diz respeito aos cursos de formação docente⁷, incluídos, dentro deste meio, os parâmetros morinianos/UNESCO que devem nortear o ato educativo. Tal ato, ao incorporar as estratégias propostas, coadunam tanto com o pensamento pós-moderno⁸ como com as diretrizes do pensamento de organismos internacionais tais como a ONU, a UNESCO, o Banco Mundial e o FMI.

Outrossim, é relevante salientar que tais diretrizes fazem parte do ideário educacional que está contido na Lei 9.394/96 que nos conduz ao paradigma da formação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania (GOMES, 2007) dentro de nossa atual forma de organização social capitalista. Após a criação da LDB/96, segundo Therrien e Sabóia (2009, p. 162), “surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Instituídas pela Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CEB/CNE de nº 2 de 7 de abril de 1998, publicada no Diário Oficial da União de 15/04/98”, sendo, somente alterada pela Resolução nº1 da CEB de 31 de janeiro de 2006.

Conforme suscitam Nunes & Gonçalves (2009, p. 217, grifos nossos), além da Lei 9.394/06 o contexto educacional brasileiro está permeado, ainda, de

⁷ Concordamos com Duarte (2003) *apud* Sindeaux (2010, p. 230), quando afirma que [...] a formação docente, sob o lema “aprender a aprender”, é reflexo das políticas neoliberais indicadas pelo Banco Mundial, as quais determinam o empobrecimento dos conteúdos curriculares da educação básica e os programas das disciplinas do ensino superior. Como sinaliza Rossler (2000), aponta-se para o aligeiramento da formação intelectual dos educadores, contribuindo, assim, para uma visível perda na qualidade da formação teórica destes mesmos profissionais. Torna-se preocupante o desprestígio da teoria, ou melhor, o ataque ferrenho à teoria em detrimento do pragmatismo irracionalista da realidade imediata e alienada do aluno.

⁸ Segundo Gomes (Nota de rodapé, 2007, p. 200), Pós-Modernidade é a lógica cultural do capitalismo tardio. Para Habermas, a Pós-Modernidade estaria relacionada a tendências políticas e culturais neoconservadoras, determinadas a combater os ideais iluministas e os de esquerda. Já o francês François Lyotard define a Pós-Modernidade como o rompimento com as antigas verdades absolutas apontadas na Modernidade, como o marxismo e o liberalismo.

parâmetros curriculares nacionais para o ensino infantil, fundamental e médio, os autores assim nos esclarecem sobre tal assunto:

Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são apresentados como conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implementação de práticas educativas, socializando as informações relativas às políticas educacionais e subsidiando o trabalho educativo. São documentos oficiais apoiados em normas legais e procuram contribuir nas respostas dos problemas educacionais.

Segundo Therrien e Sabóia (2009, p. 162, grifo nosso), **“estas diretrizes são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos** da educação básica que orientam as escolas brasileiras”, sendo que tais diretrizes estão intrinsecamente ligadas às propostas de nosso objeto de estudo, a obra moriniana – que, além de orientar, nortear e guiar toda a prática pedagógica docente⁹, orientam também a composição das propostas pedagógicas e do currículo¹⁰ escolar.

Na esteira de Gomes (2007, p. 207-208, grifos nossos), alertamos que:

[...] ao leitor mais desavisado, a obra moriniana parece traduzir uma proposta de educação pertinente para este início de milênio em que nos encontramos à sombra de armas capazes de destruir todo o planeta em questão de segundos ou de um nível de intolerância entre povos que faz emergir formas ultra reacionárias que levam a violência a seu extremo e até mesmo de uma exigência produtiva de mercadorias que acarreta um desgaste irresponsável da camada de ozônio que protege a vida no planeta. Morin a esbarra, porém, nos mesmos limites do seu contraste (a Unesco) quando não relaciona aos “buracos negros do conhecimento”, por ele postulados **(como o erro e a ilusão do conhecimento, a existência de um modo de produção e organização social que: 1) aligeira o conhecimento porque, assim, possibilita a formação de uma mão-de-obra flexibilizada, necessária a seus objetivos; 2) cria um sistema educacional que privilegia a fragmentação, formando um sujeito desconectado de sua totalidade humana e social; 3) estimula a competência e o individualismo, elevando o nível de isolamento e de intolerância; 4) capitula à incerteza (ao mesmo tempo em que**

⁹ No intuito de alertar o leitor sobre o dever da atuação docente no que diz respeito a esta orientação educacional, concordamos com Sindeaux (2010, p. 228-229, grifos nossos), quando afirma que, no contexto contemporâneo, **o professor deve repensar a sua prática, tida como ultrapassada, para não repassar aos estudantes conteúdos igualmente ultrapassados e descontextualizados. Aliás, neste novo cenário, é mais importante a forma como se vai conseguir assimilar o conteúdo do que o próprio conteúdo, porque a informação, dizem os ideólogos da sociedade do conhecimento, está ao acesso de qualquer um, através dos meios de comunicação.** Apesar disso, é fato constatável que existem milhões de crianças, adolescentes e adultos que vivem abaixo da linha de pobreza e que, a despeito de a informação estar em todo lugar há outras coisas mais importantes com as quais se preocupar, como a própria alimentação. **Mesmo assim, o papel dos professores é mediar o conhecimento, dentro dos pilares traçados pela ONU para a educação.**

¹⁰ As metas básicas do currículo se convertem em estratégias de ensino, historicamente configuradas e sedimentadas pela trama cultural, política, social e escolar, **influenciada por pressupostos valorativos, políticos e sociais** (SACRISTÁN, 2000 *apud* NUNES & GONÇALVES, 2009, p. 212 grifos nossos).

obstaculiza o conhecimento que desvela as determinações complexas da realidade contemporânea), como um mecanismo de naturalizar suas novas exigências; e 5) assume os recursos naturais ou o próprio planeta não como um bem comum, capaz de satisfazer as necessidades de todos, mas como uma fonte de lucro à mercê da vontade e do usufruto de poucos.

Para situar o leitor na crítica que estamos a elaborar, citamos aqui um pequeno escrito de Jorge Wertheim¹¹ na apresentação da edição brasileira da obra moriniana revelando, sem maiores complicações, a relação da obra com a pedagogia do aprender a aprender e o entusiasmo com que a comunidade educacional brasileira se apropria das contribuições de Morin (2000) e do Relatório de Jacques Delors (1998).

Weithern (2000, p. 11, grifos nossos), assim se pronuncia:

Sem dúvida, o Relatório Delors foi muito feliz ao estabelecer os quatro pilares da educação contemporânea. **Aprender a ser, a fazer, a viver juntos e a conhecer constituem aprendizagens indispensáveis que devem ser perseguidas de forma permanente pela política educacional de todos os países.** Como diz Basarab Nicolescu, Presidente do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares (CIET), há uma transrelação que liga os quatro pilares do novo sistema de educação e que tem sua origem em nossa própria constituição como seres humanos. Uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes.

Logo no início da obra, percebemos claramente o teor de aproximação que o lema aprender a aprender mantém em relação aos Sete saberes necessários à educação do futuro¹² e, a partir desta afirmação feita por Jorge Weithern, entendemos, apoiados em Duarte (2000), que o meio educacional, ao sustentar esta relação, preconiza, de forma direta ou indireta, que à escola não caberia a tarefa de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o saber objetivo, “mas sim a de **preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais** que presidem o capitalismo contemporâneo” (DUARTE, 2000, p. 43, grifos nossos).

¹¹ Jorge Wertheim é representante da UNESCO no Brasil e coordenador do Programa UNESCO/Mercosul.

¹² Ao leitor que demonstrar interesse na leitura da obra original no sentido de comparar com a tradução para a língua portuguesa, eis aqui a bibliografia para consulta: MORIN, Edgar. **Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur** Originalmente publicado pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) Paris, France, 2000.

Desta forma, concordamos com Duarte (2000, p. 43, grifos nossos), quando assim se posiciona sobre o lema aprender a aprender no contexto educacional que dita a lógica de reprodução do capital:

[...] O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, **é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população** enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Adiante na leitura do primeiro capítulo, Morin (2000, p. 19, itálico nosso) afirma que [...] “Marx e Engels enunciaram justamente em *A ideologia alemã* que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros”. Tal afirmativa nos faz duvidar sobre o conhecimento que Morin detém da obra marxista – e, conseqüentemente, da totalidade do método materialista histórico e dialético e do conceito de falso socialmente necessário em Gyorg Lukács [197?] – pois as falsas concepções expostas por Morin e elencadas a Marx & Engels são oriundas da categoria da alienação e não da vontade própria em sentido teleológico dos homens de produzir falsas concepções de si mesmos.

Marx dizia justamente: “Os produtos do cérebro humano têm o aspecto de **seres independentes, dotados de corpos particulares** em comunicação com os humanos e entre si”. (MORIN, 2000, p. 28, grifo nosso) Morin utiliza tal citação de Marx – sem referência bibliográfica alguma em sua obra e sem a contextualização necessária para o bom entendimento do postulado – de maneira infeliz na tentativa de legitimar não só a existência dos produtos da mente como predominantemente independentes mas, mais que isso, o autor tenta legitimar a dominação de tais produtos perante o homem, isto é, o autor tenta inculcar no leitor a ideia de que a noosfera¹³ possui uma hegemonia perante as condições materiais de existência, tenta nos levar para o terreno infértil que nos conduz a pensar que é a consciência que determina a existência.

¹³ Morin estabelece uma unção de seu pensamento com a teoria do pensamento inatista cartesiano e a pedagogia da essência – pensamento que recebemos de herança da cultura ocidental desde os tempos gregos dos ideais educacionais platônicos e que se estende aos seus defensores *avant la lettre* como Montessori, Pestalozzi, Comenius, Froebel, Leibnitz e tantos outros – quando afirma que à educação cabe a tarefa de “favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais” (MORIN, 2000, p. 37) e que tal faculdade, caso esteja adormecida, deve despertar através do estímulo exterior.

Não é de se estranhar que tal pensamento encontra-se conivente também com o pensamento piagetiano que, por conseguinte, é também um pensamento oriundo do idealismo transcendental kantiano.

Ao nosso ver, tal hegemonia do pensamento e da consciência sobre as condições materiais de existência caracteriza-se como uma tentativa de esconder, deslegitimar e encobrir o caráter alienativo e fetichista do modo de produção capitalista, atribuindo, desta forma, à "selva de mitos" (MORIN, 2000, p. 28), a explicação para o fenômeno da alienação e conduzindo-nos à legitimação do pensamento de que os mitos, as ideias e as crenças "não são somente produtos da mente, **são também seres mentais que tem vida e poder**" (MORIN, 2000, p. 27 grifo nosso).

Morin (2000, p. 21, grifo nosso), afirma que "**nenhum** dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo". Tal pensamento apresenta-se como a legitimação da negação da característica do homem – ser social – como demiurgo do real, do homem como feitor de sua própria história, do homem como produtor de sua riqueza material e de seu conhecimento, o saber objetivo, sendo, tal posição, um caminho insondável pelos desígnios do idealismo kantiano.

Adiante na leitura da obra, entendemos que o seguinte pensamento do autor (MORIN, 2000, p. 25, grifos nossos) se configura como uma legitimação do conformismo e da alienação diante dos paradigmas educacionais que, por conseguinte, mantém relação com o lema aprender a aprender:

Portanto, o paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. **Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.**

O próprio autor afirma que os paradigmas constituem axiomas, porém, no mesmo capítulo, afirma a necessidade de se pensar o real como algo não cognoscível ao afirmar que a cognoscibilidade do real passa pela zona invisível dos paradigmas, e de se reconhecer o princípio de incerteza racional, de que não é possível reconhecer o real em sua totalidade.

Morin, no presente momento da obra, ao negar o idealismo e a racionalização, continua a galgar passos largos pelo terreno infindável do

relativismo, ao propor uma educação em que os conhecimentos estejam prontos a se autoreformar no devir da elaboração. Assim sendo, o autor (MORIN, 200, p. 32), afirma que:

A mente humana deve desconfiar de seus produtos "ideais", que lhe são ao mesmo tempo vitalmente necessários. Precisamos estar permanentemente atentos para evitar idealismo e racionalização. [...] Precisamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar.

Morin encara o homem como "**um ser plenamente biológico**, mas se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível" (MORIN, 2000, p. 50, grifo nosso), porém, esquece, Morin, de que é o trabalho, categoria fundante do ser social (LUKÁCS, 1979; LESSA, 1996; 2001; 2002; 2007; 2011a; 2011b; TONET, 2002; 2005; DUARTE, 2000), que permite ao homem transformar a natureza em um intercâmbio orgânico que gera sempre novas necessidades e possibilidades, criando, neste constante devir, novos nexos causais, sendo, pois, o trabalho, a categoria anterior, precedente ao complexo da arte – vale dizer, cultura – e, portanto, esta cultura surge como necessidade do ser social de produzir sua própria humanização, sua própria humanidade, sua característica com ser social que repassa o conhecimento historicamente acumulado às gerações posteriores através do complexo da educação – complexo este fundado pelo trabalho.

Percebemos, ainda, a relação da obra moriniana com a teoria da complexidade no seguinte transcrição de Morin (2000, p. 38, *italico* nosso), ao afirmar que:

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade.

Sendo assim, Morin defende a ideia, apoiado na teoria da complexidade, de que "a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações

comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana" (MORIN, 2000, p. 53).

Porém, tal afirmativa não se sustenta na realidade objetiva/material, haja vista a não efetivação do que o autor chama de participações comunitárias e principalmente do desenvolvimento das autonomias individuais, pois, sendo a atual forma de organização social pautada no modo de produção capitalista, entendemos ser impossível que o próprio capital forneça capacidade e possibilidade para toda a humanidade de desenvolver suas potencialidades e "pertencer à espécie humana" (MORIN, 2000, p. 53), sendo que, o próprio capital, por meio de seu mecanismo sócio-metabólico desumano, tem, em seu âmago, a condição *sine qua non* de sua existência pautada na concentração de muito nas mãos de poucos, o desenvolvimento pleno para poucos e a plena ignorância – entendemos também por controle ideológico – para muitos.

Concordamos com Gomes (2007, p. 203, grifos nossos), quando assim se pronuncia sobre a teoria da complexidade de Morin:

[...] Em Morin, pelo oposto declarado das assertivas ontológicas fundadas em Marx e recuperadas por Lukács, **a denominada complexidade não parece ultrapassar o plano gnosiológico, idealista e subjetivista, pois não se define como objetivação da consciência ativa dos homens em confronto com a materialidade.** Ao contrário, constitui-se tão-só uma criação auto-referenciada do sujeito, a partir do significado arbitrário que este ache por bem lhe atribuir. Por este prisma, cada pessoa no planeta pode determinar "sua" realidade na forma e no tempo que lhe aprouver. O que esta maneira de pensar não pode alcançar são, precisamente, as bases ontológicas da relação, ser-consciência; objetividade-subjetividade, as quais demarcam a prioridade onto-histórica da totalidade e tem como fundamento do ser social, o trabalho.

Morin (2000, p. 72) afirma que "podemos esperar progresso nas relações entre humanos, indivíduos, grupos, etnias, nações", porém, o autor parece desconhecer a lógica reprodutiva do capital que tem por premissa maior a condição de não possibilitar o progresso – plena emancipação das capacidades e potencialidades humanas¹⁴ – dos indivíduos deste planeta, mormente no âmago de suas relações sociais que foram reduzidas a simples relações entre mercadorias e,

¹⁴ Conforme Tonet (s/d, p. 11, itálico nosso), sobre a emancipação humana: Marx já fazia alusão a isso em um texto de 1844, *A Questão Judaica*. Lá, diz ele (1991, p. 52, itálico nosso): Somente quando o homem individual recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "*forces propres*" como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, então somente se processa a emancipação humana.

de fato, conduzem os seres humanos para patamares cada vez maiores do individualismo exacerbado, da constituição de traços cada vez mais untados no eixo de formação da família burguesa, do casamento monogâmico ou família nuclear como forma de perpetuar a reprodução social do modo de viver burguês.

Para a superação desta contradição imanente à lógica do capital – que Morin parece desconhecer – o autor propõe, aos indivíduos, que a possibilidade de progresso depende da tomada de consciência, da vontade, da coragem e da oportunidade diante da restauração do princípio da esperança (MORIN, 2000) de possibilidade de progresso que a falta de certeza histórica nos impõe.

Não devemos encarar mera coincidência qualquer proximidade do parágrafo anterior com a teoria do Agir Comunicativo de J. Habermas e, para ser generoso na crítica, das teses esperançosas, idealistas, utópicas, pueris e vagas do educador brasileiro Paulo Freire!

Adiante na leitura da obra, Morin, ao utilizar o termo simbiosofia (MORIN, 2000, p. 75), refere-se ao pilar aprender a viver, pois, nas palavras do autor, tal termo nos remete à ideia da sabedoria de viver junto (Id. Ibid.), sendo, a educação do futuro, uma educação que "deverá ensinar a ética da compreensão planetária" (Id. Ibid.). Porém, diante da desconsideração de Morin a respeito da lógica desumana do capital, não conseguimos entender como o pilar aprender a viver conseguirá se sustentar dadas as contradições desta lógica que dissemina o individualismo, o livre comércio, a livre iniciativa e, não obstante a raça, cor e etnia, aprisiona os seres humanos na fetichização da mercadoria e no acúmulo da propriedade privada reduzindo as relações entre os homens a meras relações entre mercadorias, pondo, desta forma, o trabalho como mercadoria [*die arbeit als ware*].

Morin (2000, p. 76) afirma que "grande conquista da inteligência seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano". Não podemos deixar de nos posicionar radicalmente contra tal afirmação, pois, esta é uma forma de legitimar a negação do sentido teleológico dos atos do homem, isto é, a negação do homem como demiurgo de sua história ao afirmar que "nossa era planetária" (Id. p. 77) está à mercê de processos complexos aleatórios que geram as tais incertezas que o autor defende.

Adiante, Morin levanta perguntas¹⁵ direcionadas ao leitor sobre o motivo pelo

¹⁵ Quem teria pensado, em 1916, que o exército russo se desagregaria e que um pequeno partido

qual teriam acontecido alguns dos fatos mais importantes da história da humanidade, isto é, o autor, ao caminhar no terreno infértil das incertezas, tenta conduzir o leitor a galgar longos passos para o mesmo terreno, ao propor que os fatos históricos por ele, Morin, mencionados, foram gerados por incertezas devido aos processos aleatórios do devir histórico.

Morin, ao propor uma ética de compreensão, esbarra na afirmativa de que "a compreensão entre sociedades supõe sociedades democráticas abertas, o que significa que o caminho da compreensão entre culturas, povos e nações passa pela generalização das sociedades democráticas abertas" (MORIN, 2000, p. 101), porém, entendemos que a crise estrutural do capital concomitantemente com sua auto-reprodução exacerbada e incontrolável não fornece subsídios para a compreensão proposta pelo autor, tampouco oferece possibilidades concretas de democratização social, isto é, torna-se evidente que a lógica do capital não produz possibilidade alguma de humanizar-se, de tornar o capital mais humano e eufemizar suas contradições de valores morais.

Caem em conflito, então, os complexos valorativos¹⁶.

3. À guisa de conclusão

Com efeito, a obra moriniana nos apresenta, nos norteia, nos guia, nos mostra um caminho a seguir, um caminho – porém, sem um futuro claro, definido, conciso e real – na perpetuação da reprodução da lógica desumana de nossa atual forma de organização social que tem como condição *sine qua non* de existência a

marxista, marginal, provocaria, contrariamente à própria doutrina, a revolução comunista em outubro de 1917 ? [...]

Quem teria pensado, na prosperidade de 1927, que uma catástrofe econômica, iniciada em 1929, em Wall Street, se abateria sobre o planeta? [...]

Quem teria pensado, em 1940-41, afora alguns irrealistas, que o formidável domínio nazista sobre a Europa, após os impressionantes progressos da Wehrmacht na URSS até as portas de Leningrado e Moscou, seria acompanhado em 1942 pela reviravolta total da situação? (MORIN, p. 80-81)

¹⁶ É certo que o mundo dos valores está, hoje, profundamente abalado. Antigos valores estão morrendo; novos estão nascendo. Mas nem tudo que é antigo é bom ou ruim. E o mesmo vale para o que é novo. Assim, de nada adianta pensar que a salvação do mundo se encontra na defesa de supostos valores eternos ou transcendentais. A criação de novos e superiores valores tem que estar intimamente conectada à construção, também material, de uma nova forma de sociabilidade. Enquanto a base material que rege a vida humana, hoje, for a exploração capitalista do homem pelo homem, os valores éticos não poderão passar de simples "ideias reguladoras". Somente a instauração de uma forma de sociabilidade que tenha como fundamento o trabalho associado (base para a eliminação da exploração do homem pelo homem) poderá permitir a construção de uma autêntica comunidade humana. (TONET, 2005, p. 4)

concentração de riquezas materiais e imateriais nas mãos da burguesia – classe social que vive da riqueza produzida pelo proletariado, que, por sua vez, apresenta-se como a única classe que vive da riqueza produzida por ela mesma.

Ademais, a explícita exploração do homem pelo homem através do trabalho assalariado, a não possibilidade de efetiva emancipação humana através do dualismo do contexto educacional, a falsa ideia de humanização do capital – e, concomitantemente, a falácia de controlabilidade das crises e contradições a este imanentes – através do falacioso discurso da formação para a cidadania e a busca dos ideais democráticos, busca esta que carrega consigo a crise dos complexos valorativos e o aumento do caráter individualista que aflora no homem – isto para citar alguns dos corolários existentes na crise estrutural do capital estudada pelo filósofo húngaro István Mészáros.

Desta forma, entendemos que a obra orientadora dos parâmetros e diretrizes educacionais – e a este padrão norteador estamos incluindo o Brasil – dos países subdesenvolvidos e desenvolvidos que seguem os ditames do Banco Mundial são pautados nos ideais das exigências que instituições empresariais inculcam no cotidiano dos homens, inculcações estas que, além de seguir os ditames da lógica de reprodução do capital, seguem também os padrões empreendedores da teoria do capital humano¹⁷.

Concordamos com Rabelo *et al* (2010, p. 43, grifos nossos), quando assim se posiciona acerca da intervenção de instituições empresariais na educação:

[...] percebemos claramente a intervenção do setor empresarial na formulação das políticas educacionais dos governos nos países chamados emergentes, mediante a regulamentação do programa de educação para todos como forma de responder às necessidades do capital em crise. **Tratando da especificidade brasileira, podemos aferir que a legislação educacional é o resultado de alianças feitas entre governos e empresários sobre qual tipo de homem e qual é o papel da escola para formar esse homem.** Nessa lógica, todos são convidados a resolver os problemas socialmente postos sobre o mundo para que a educação resolva-os: as empresas, as escolas e a sociedade como um todo são envolvidos numa teia ideológica de responsabilização pelos problemas gerados na materialidade social. **Para o capital e seus representantes, a construção**

¹⁷ O mesmo movimento que leva o neoliberalismo à condição de teoria dominante faz a teoria do capital humano ser retomada. Com ela, o alto retorno econômico do ensino fundamental é ressaltado e sua difusão é tida como o principal passaporte para uma melhor inserção do país na chamada globalização. Tornou-se um truísmo a tese de que o melhor antídoto contra o desemprego é a educação. O Sr. Francis Fukuyama (*apud* Anderson, 1992) afirma que, a rigor, não existe desemprego estrutural, mas trabalhadores inadaptados culturalmente à globalização, especialmente os afro-americanos e hispânicos. Esse déficit cultural, em sua concepção é passível de ser resolvido pela educação “corretamente orientada” (LEHER, 2009, p. 2-3 *apud* SINDEAUX, 2010, p. 219)

de um “mundo melhor” necessita apenas da boa vontade de cada um com a ajuda que vem de seu interior, sem a necessária superação do sistema que joga a humanidade às margens de sua própria destruição.

Destarte, ainda não conseguimos perceber, tampouco sabemos se tal feito é possível pela mente humana, que futuro – deveras sombrio se entendido a partir da análise aqui elencada – a obra moriniana nos reserva a partir dos pressupostos teóricos do lema aprender a aprender, haja vista sua conviência, com o pensamento do filósofo francês Jean-François Lyotard, do italiano Gianni Vattimo, do austríaco Ludwig Wittgenstein, da alemã Hannah Arendt e de tantos outros pensadores que se coadunam, de alguma forma, com o pensamento da crise da racionalidade moderna, e que definem – ou não ? – a época atual como pós-modernidade¹⁸ – para usar os termos lyotardianos podemos falar em tempos de negação das meta-narrativas, nos jogos de linguagem e, por conseguinte, na morte dos ideais da época das Luzes e da modernidade, incluindo nesta morte o ideal de uma forma de organização social pautada nos ideais de uma sociedade comunista, tal como afirmava o jovem alemão nascido em maio de 1818 em Trier, Renânia, então província da Prússia: Karl Heinrich Marx.

¹⁸ [...] "Se a modernidade é definida como fé incondicional no progresso, na tecnologia, na ciência, no desenvolvimento econômico, **então esta modernidade está morta.**" (MORIN, 2000, p. 72, grifos nossos)

Referências

ARCE, Alessandra. Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, 2001, vol. 22, n° 74, p. 251-283. ISSN 0101-7330.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. Reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física (1ª a 4ª séries). Secretaria de Educação Fundamental, 2 ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei n° 0.394. Ministério da Educação, Brasília, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394. Ministério da Educação, Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Educação Física (5ª a 8ª séries). 2ª ed. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação-CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** – CEB/CNE de N° 2 de 7 abril de 1998.

DELORS, Jacques. **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. UNESCO, MEC – Ministério da Educação e Cultura; Cortez Editora – São Paulo, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação do professor no contexto da crise estrutural do capital**. 2006. Dissertação (Mestrado). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2006.

_____. Teoria da complexidade e formação docente” Primeiras aproximações. In: . JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene; PORFÍRIO, Cristiane. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: Uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza, EDUECE, 2007. p. 195-212.

JIMENEZ, Susana; COSTA, Frederico; MORAES, Betânia; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; JOVINO, Wildiana; BRAGA, Samara Almeida Chaves. A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: Sílvia Maria Nóbrega Therrien; Isabel Maria Sabino de Farias; João Batista Carvalho Nunes (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto**. Fortaleza: EDUECE, 2011, v. 3, p. 151-168.

LESSA, S. **A ontologia de Lukács**. Maceió: EdUFAL, 1996.

_____. **O método**. Fortaleza: UFC, 2001. (Mimeografado).

_____. **Mundo dos homens.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2011b.

LESSA, Sérgio. TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** São Paulo – Expressão Popular, 2011a.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** São Paulo: Liv. Ed. Ciências Humanas, 1979.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: **Outubro.** Nº. 4. São Paulo: Xamã, março, 2000.

_____. **Beyond capital.** London: The Merlin Press, 1995.

_____. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo/Ed. Da Unicamp, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro /** São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NUNES, João Batista Carvalho; GONÇALVES, Marluce Torquato Lima. A inclusão das TICS no currículo escolar: Limites entre o formal e o real. In: SALES, José Albino Moreira; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino **Docência e formação de professores: Novos olhares sobre temáticas contemporâneas.** Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 225-236.

RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; FRERES, Helena; Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos.** Fortaleza: EdUECE, 2010, p. 33-60.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas-São Paulo: Autores Associados, 2011.

TONET, I. **Sobre o socialismo.** Curitiba – PR: HD Livros editora, 2002.

_____. **Em defesa do futuro.** Maceió: EdUFAL, 2005.

_____. **Marxismo e democracia.** Disponível em <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/MARXISMO_E_DEMOCRACIA.pdf> acesso em 5 de agosto de 2012 às 19:40:24.

TERRIEN, Silvia Maria Nóbrega; SABÓIA, Wilson Nóbrega. Educação física escolar no ensino fundamental: O que diz a lei e qual tem sido a proposta pedagógica? In: SALES, José Albino Moreira; BARRETO, Marcília Chagas; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Docência e formação de professores: Novos olhares sobre temáticas contemporâneas.** – Fortaleza: EdUECE, 2009. p. 159-178.

WCEFA – CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: março de 1990.

WEITHERN, Jorge. Apresentação da edição brasileira. In: MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin – tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya – Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000, p. 11-12.