

## CAPÍTULO 3

### A LIBERDADE COMO PRINCÍPIO ESTRUTURANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR

*Newton Duarte*

A problemática do *patrimônio cultural humano como conteúdo do ensino e a formação da concepção de mundo do aluno*, tema proposto pela comissão organizadora do *Congresso Pedagogia Histórico-Crítica* para minha participação na mesa-redonda da qual se originou o presente capítulo, tem sido objeto de minhas reflexões de forma indireta há algumas décadas e direta há alguns anos.

A forma indireta tem ocorrido por meio dos estudos que venho realizando sobre a formação dos indivíduos humanos, estudos esses que tiveram como marco inicial minha tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 1992, com o título *A Formação do Indivíduo e a Objetivação do Gênero Humano*. No ano seguinte esse trabalho foi publicado como livro com o título *A Individualidade Para Si* e, passados vinte anos da primeira edição, decidi-me por revisar, reelaborar e ampliar seu texto, resultando numa nova edição (DUARTE, 2013).

Mais diretamente, nos últimos anos, tenho abordado o tema das relações entre os conteúdos escolares e a formação da concepção de mundo em trabalhos publicados individualmente ou em parceria com orientandos (DUARTE; ASSUMPÇÃO; DERISSO; FERREIRA; SACCOMANI, 2012; DUARTE; FERREIRA; ANJOS, 2014; DUARTE, 2015), resultantes da pesquisa intitulada *Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski* (DUARTE, 2010).

As relações entre o desenvolvimento da individualidade para si e a formação da concepção de mundo são de fundamental importância para os estudos educacionais pois,

[...] o indivíduo para si é, ao mesmo tempo, um ser genérico para si, que se relaciona o mais conscientemente que lhe é possível com a universalidade do gênero humano e um ser singular, que conduz sua vida de forma singular, segundo uma concepção

de mundo resultante de uma síntese individual (DUARTE, 2013, p. 138–139).

 A concepção de mundo pode ser entendida como a visão que cada pessoa tem da natureza, da sociedade, da vida humana, das relações entre os seres humanos e de si mesma como um indivíduo. A concepção de mundo é algo que se desenvolve em íntima relação com a vida de cada pessoa, numa unidade dialética entre subjetividade e objetividade, individualidade e coletividade, singularidade e universalidade, pensamento e ação, cognição e afeto etc.

Dentro desse campo das relações entre a vida dos seres humanos e sua concepção de mundo, o tema proposto para esta mesa redonda toma como foco específico de análise as relações entre o tipo de concepção de mundo que esperamos que nossos alunos desenvolvam e os conteúdos escolares que representativos do “patrimônio cultural humano”. Nessa expressão está contida a ideia de que há produções humanas que devem ser preservadas e incorporadas à vida de todas as pessoas. Essa ideia, aparentemente simples, contém, porém, dois posicionamentos valorativos potencialmente geradores de embates ideológicos. O primeiro refere-se aos critérios de definição do que faça parte desse patrimônio e o segundo é o de que esse patrimônio não deve ser colocado a serviço dos interesses de uma parcela da sociedade em detrimento da humanidade no seu todo. Como se pode ver, estamos, já de início, no terreno dos embates entre diferentes concepções de mundo, já que algumas delas discordarão da ideia de existência do patrimônio cultural comum a toda a humanidade, outras colidirão quanto aos critérios de seleção do que deva fazer parte desse patrimônio e, por fim, não faltarão aquelas que justificarão a apropriação desigual desse patrimônio empregando argumentos que naturalizam as desigualdades sociais.

 O embate entre concepções de mundo, especialmente no caso da educação, envolve necessariamente diferentes ideias sobre o ser humano e, como explicou Gramsci, a definição do que é o ser humano está no centro da filosofia:

O que é o homem? É esta a primeira e principal pergunta da filosofia. Como respondê-la? [...] Se observarmos bem, veremos que – ao colocarmos a pergunta “o que é o homem?” – queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”,



se ele pode criar sua própria vida (GRAMSCI, 1978, p. 38, itálico no original).

A concepção filosófica que norteia a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico-dialético, ou seja, o marxismo. Para diversos autores existiriam “marxismos” em vez de um “marxismo”. Não entrei nessa discussão, mas considero que a existência de vertentes no interior de qualquer corrente de pensamento tem um limite que é dado pelas teses centrais da corrente em questão. No caso do marxismo, a contradição entre capital e trabalho e a contradição entre as relações de produção e o desenvolvimento das forças produtivas estão entre as teses principais que devem estar na base de qualquer vertente que possa ser considerada marxista. Assinalo também que meu entendimento do marxismo no qual a pedagogia histórico-crítica se fundamenta tem como referência filosófica as obras de Marx, Engels, Lênin, Gramsci, Lukács, entre outros, além das contribuições em campos científicos específicos, como é o caso dos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria no campo da psicologia.

Na educação e também na psicologia há pesquisadores que tendem a reduzir a discussão sobre o materialismo histórico-dialético a questões relativas ao método de produção de conhecimento. Embora o materialismo histórico-dialético tenha uma perspectiva metodológica própria, que precisa ser dominada de forma aprofundada e rigorosa, os pressupostos dessa filosofia se contrapõem a qualquer tentativa de separação entre o método e a concepção de mundo. Lukács, no prólogo à sua Estética, explica os vínculos entre a concepção de mundo e o método “histórico-sistemático” no estudo da peculiaridade da arte:

A verdadeira estrutura categorial de cada fenômeno dessa classe está vinculada de forma muito íntima com sua gênese; somente é possível mostrar, de um modo completo e em sua proporcionalidade correta, a estrutura categorial se se vincula organicamente a análise temática com o esclarecimento genético. A dedução do valor no começo de O Capital, de Marx, é o exemplo modelar desse método histórico-sistemático. Esta obra [a Estética de Lukács] tenta realizar essa vinculação dos dois aspectos em suas exposições concretas acerca do fenômeno básico do estético e em todas as suas ramificações em questões de detalhe. E esta metodologia transforma-se também em concepção de mundo porque supõe uma ruptura radical com todas as concepções que veem na arte, no comportamento artístico, algo ideal, supra-his-

tórico ou, ao menos, algo pertencente ontológica ou antropológicamente à ideia de ser humano. Do mesmo modo que o trabalho, que a ciência e todas as atividades sociais do ser humano, a arte é um produto da evolução social, do ser humano que se faz humano mediante seu trabalho (LUKÁCS, 1966a, p. 24).

Nessa linha de análise, pode-se afirmar que o fato da pedagogia histórico-crítica fundamentar-se no materialismo histórico-dialético tem implicações tanto para a forma como para o conteúdo dos conhecimentos ensinados e aprendidos na educação escolar. A referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre.

Em 2015 iniciei uma pesquisa intitulada *A liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica: um estudo a partir de Dermeval Saviani, Georg Lukács, Lev Vigotski e Antonio Gramsci*. Uma das formas possíveis de pensarmos sobre os conteúdos escolares na perspectiva do materialismo histórico-dialético é a de que eles expressam a luta histórica para que a vida de cada indivíduo seja representativa do grau de liberdade já alcançado pelo gênero humano. Pode-se interpretar nessa direção o fato de Dermeval Saviani tomar a categoria de trabalho como ponto de partida para a definição da natureza e da especificidade da educação: “o que não é garantido pela natureza precisa ser produzido pelos homens; e aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 1984, p. 2). A gênese da liberdade encontra-se na capacidade humana de transformar o que existe em algo que ainda não existe. Tal transformação exige o conhecimento das propriedades do objeto que sofre a ação humana e das capacidades dos sujeitos que agem sobre o objeto. A liberdade é um processo dialeticamente objetivo e subjetivo.

O trabalho transforma a natureza externa e interna ao ser humano, produzindo a cultura em sua dupla existência: como materialidade social e como ideias geradas a partir dessa materialidade. Como afirma Márkus (2015, p. 33), o trabalho “muda não somente o objeto ao qual ele se dirige, mas também o próprio sujeito trabalhado: ele não apenas transforma a natureza externa, mas a natureza humana também” (itálico no original).

A gênese da liberdade ocorreu quando o ser humano começou a ser capaz de produzir os meios de satisfação de suas necessidades e, nesse processo, começou a produzir novas necessidades, que Marx e Engels, chamaram, n’*A Ideologia Alemã*, de “primeiro ato histórico”

(MARX; ENGELS, 2007, p. 33). Mas o processo histórico vivido pela humanidade não pode ser caracterizado como uma conquista contínua, gradual e homogênea de liberdade para todos os seres humanos. Em decorrência do fato da história ter sido movida, até o presente momento, pela luta de classes, os avanços em termos das possibilidades de liberdade conquistadas pelo gênero humano têm sido alcançados de forma contraditória e heterogênea, ou seja, a vida da maior parte das pessoas não se apresenta como concretização dessas possibilidades.

O que Marx entendia por comunismo é um tipo de sociedade que ainda não foi alcançado pelos seres humanos. Uma das características dessa sociedade é exatamente a da efetivação das possibilidades de vida humana universal e livre:

A realização da vida individual multilateral e livre, tornada possível através da eliminação do antagonismo entre essência e existência, entre desenvolvimento social e individual, entre objetivação e autorrealização, naturalmente não significa que no comunismo haverá uma isenção e independência das influências e determinações sociais, uma superação plena das limitações naturais e históricas do homem. Isso significa que cada indivíduo será capaz de escolher conscientemente os rumos de sua própria vida dentro do intervalo (historicamente circunscrito) das possibilidades objetivas oferecidas a ele por todo o desenvolvimento social e para realizá-los em sua vida harmoniosamente, *segundo a sua decisão, seus desejos, habilidades e interesses*. Isso significa que as forças materiais e mentais historicamente disponíveis, objetivações desenvolvidas pelas gerações anteriores, estão sob o controle consciente dos indivíduos associados e se tornam realmente a sua “posse”, não mais atuando como forças externas alheias e independentes deles (MÁRKUS, 2015, p. 138, itálicos no original).

O próprio comunismo deve ser tratado como uma das possibilidades de futuro da humanidade. A efetivação dessa possibilidade não será, porém, resultado de um desenrolar histórico espontâneo, mas sim de um processo de transformação social deliberadamente voltado para esse horizonte.

Não é demais fazer alguns esclarecimentos sobre a questão do comunismo. O primeiro deles é que, apesar da União Soviética, da China e outros países terem se autoproclamado nações comunistas, o que aconteceu nesses países foram lutas para a implantação do socialismo, que seria uma sociedade de transição em direção ao comunismo. Sem

entrar aqui na discussão das condições históricas que não possibilitaram, no século XX, a vitória do socialismo sobre o capitalismo, o fato é que o comunismo não foi alcançado e, portanto, defendê-lo não significa adotar como modelo a União Soviética, a China ou qualquer outro país que tenha tentado, no século XX, construir uma sociedade socialista. Mas a derrota dessas tentativas não eliminou o comunismo como a melhor possibilidade de futuro para a humanidade. O futuro não está determinado de forma absoluta, nem no sentido de perpetuação da barbárie capitalista, nem no de sua superação. Como explica José Paulo Netto:



Como Marx e Engels deixaram claro no Manifesto do Partido Comunista, não há nenhuma garantia abstrata de que o comunismo – porque é de comunismo que se trata, não tenhamos medo das palavras: trata-se aqui daquela organização social em que, suprimida a propriedade privada dos meios fundamentais de produção, assegura-se que o livre desenvolvimento da personalidade de cada um seja a condição do livre desenvolvimento da personalidade de todos – venha a substituir a ordem do capital. A história é uma matrona cheia de ardis, não nos enganemos: o que parece sólido se desmancha no ar. É verdade, porém, que não há garantias prévias da derrota da barbárie – e, por isto mesmo, o futuro permanece em aberto. [...] Mas o fim do comando do capital não é o fim da história nem, absolutamente, a realização da Idade de Ouro: homens e mulheres continuarão a enfrentar (novos) problemas, a experimentar (novos) conflitos e colisões, a indagar porque vivem e porque morrem, empenhados em encontrar sentido para suas vidas finitas – provavelmente não serão poucos os que conjunturalmente se sentirão vulnerabilizados e, por isto mesmo, formas (novas) de cooperação e apoio mútuos serão requisitados e desenvolvidos. A sociedade do futuro, sem classes e sem Estado, sem exploração e sem opressão, assegurará a solução da “questão social” como a conhecemos sob o comando do capital – vale dizer, garantirá as condições objetivas para a liberdade de todos e de cada um. O mais – isto é, o exercício da felicidade – dependerá da vontade livre dos indivíduos sociais plenamente desenvolvidos (NETTO, 2013, p. 30).



A ideologia dominante contemporânea – fortemente marcada por duas matrizes aparentemente distintas, mas, na verdade, complementares: o neoliberalismo e o pós-modernismo – transformou em princípio quase inquestionável a ideia de que a transformação revolucio-

nária da sociedade é uma desgastada e irrealista crença que pertence ao passado. Segundo a ideologia dominante, a sociedade está em transformação, mas se trata de um processo espontâneo, cuja complexidade escapa à capacidade de análise por qualquer teoria, tornando temerária qualquer tentativa de construção de um projeto de sociedade que supere o modo de produção capitalista. Estaríamos, dessa forma, fadados ao aprisionamento à lógica do capital, não havendo a possibilidade dos seres humanos optarem livremente por outra forma de organização social. Curiosamente não é raro que as mesmas pessoas que consideram ilusória a possibilidade dos seres humanos transformarem conscientemente algo que foi criado pela própria prática social, mostrem-se propensas a acreditarem que a vida humana possa ser modificada, para melhor ou para pior, por ação de forças místicas e seres que habitariam outros mundos (céu, inferno etc.). Não é difícil, porém, compreender as origens desse tipo de concepção de mundo quando se leva em conta que, na sociedade capitalista e em especial nos dias atuais, o fetichismo é uma forma largamente difundida de relacionamento entre as pessoas e os fenômenos da vida social (DUARTE, 2012).

Parafraseando Lukács (1966b, p. 379) que analisa a “missão desfetichizadora da arte”, poderíamos dizer que a educação escolar, por meio dos conhecimentos que transmite, tem uma missão desfetichizadora. Segundo esse autor, o conhecimento desfetichizador é aquele que mostra os fenômenos sociais como relações entre os seres humanos, dissolvendo sua aparência de coisas com vida própria. O conhecimento desfetichizador é aquele que mostra a cultura material e ideativa como um conjunto de criações humanas. Reconhecer-se como criador é assumir responsabilidade pelas consequências do ato de criação. Não se trata aqui de uma responsabilidade limitada ao indivíduo, mas da responsabilidade coletiva que, no limite, abarca toda a humanidade. Trata-se de uma concepção de mundo na qual o ser humano abandona a atitude de criança que sempre espera pelo socorro do ser mais desenvolvido. Essa atitude, que ainda tem muita força no senso comum, tem suas origens na religião, na qual o ser humano é uma criança que “não consegue realizar seus desejos pela própria força, por sua iniciativa própria, por isso volta-se com pedidos aos seres dos quais ela sabe e sente depender, a seus pais, para através deles conseguir o que quer” (FEUERBACH, 1989, p. 175).

Considerar a liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica implica, entre outras coisas, assumir o passa-

do, o presente e o futuro da humanidade como resultado de escolhas coletivas e individuais. Mas as escolhas não se situarão nos mais elevados patamares de liberdade se não se apoiarem nos conhecimentos que permitam a imagem mais fidedigna possível das contradições fundamentais que movem a realidade. Toda liberdade é sempre relativa porque condicionada pelas condições socialmente existentes, o que exclui qualquer utopia sobre alguma liberdade ilimitada. Mas frequentemente o ser humano abdica da liberdade efetivamente existente por limitar-se a um conhecimento superficial e fetichista da realidade e, dessa maneira, vive como Sancho Pança, sempre oscilando entre o pragmatismo imediato e a ingênua crença nas recompensas que obteria por participar das aventuras de Don Quixote.



Mas quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta histórica do ser humano pela liberdade? São os conhecimentos que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas.



O ponto de partida para a justificativa do ensino escolar das ciências, das artes e da filosofia é o próprio ser humano ou, para ser mais exato, aquilo que constitui a especificidade do ser humano perante os demais seres vivos conhecidos: o trabalho. Existe uma rica literatura marxista sobre a categoria de trabalho e essa literatura nos ensina que essa maneira especificamente humana de relacionamento com o mundo não se identifica à forma capitalista de trabalho, na qual essa atividade é transformada em mercadoria geradora de outras mercadorias. No capitalismo a identificação entre trabalho e produção de mercadorias é tão grande que se naturalizou o uso da expressão “mercado de trabalho”, ou seja, o mercado onde o trabalho é vendido e comprado. Mas o trabalho não se identifica com a forma alienada de atividade realizada em troca de remuneração. Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho. É assim que o ser humano muda e conhece o mundo e a si mesmo, como nos explica o filósofo tcheco Karel Kosik:

Na base do trabalho, no trabalho e por meio do trabalho o homem criou a si mesmo não apenas com ser pensante, qualitativamente distinto dos outros animais de espécies superiores, mas também como o único ser do universo, por nós conhecido, que é capaz de criar a realidade. O homem é parte da natureza e é natureza ele próprio. Mas é ao mesmo tempo um ser que na natureza, e sobre o fundamento do domínio da natureza – tanto a “externa” quanto a própria – cria uma nova realidade, que não é redutível à realidade natural. O mundo que o homem cria como realidade humano-social tem origem em condições independentes do homem e sem elas é absolutamente inconcebível; não obstante, isso diante delas apresenta uma qualidade diversa e é irreduzível a elas. O homem se origina da natureza, é uma parte da natureza e ao mesmo tempo ultrapassa a natureza; comporta-se livremente com as próprias criações, procura destacar-se delas, levanta o problema do seu significado e procura descobrir qual o seu próprio lugar no universo. Não fica encerrado em si mesmo e no próprio mundo. Como cria o mundo humano, a realidade social objetiva e tem a capacidade de superar uma situação dada e determinadas condições e pressupostos, tem ainda condições de compreender e explicar o mundo não-humano, o universo e a natureza. O acesso do homem aos segredos da natureza é possível sobre o fundamento da criação da realidade humana (KOSIK, 1976, p. 114).



Essa passagem contém elementos importantes para uma concepção materialista, histórica e dialética de um currículo escolar no qual o conhecimento objetivo da natureza e da sociedade seja visto como uma parte da luta humana pela liberdade. A afirmação de Kosik de que o ser humano é “o único ser do universo, por nós conhecido, capaz de criar a realidade” reconhece a questão da liberdade como algo que está no centro das relações práticas e teóricas entre o ser humano e a realidade. Engels (1979, p. 95), apoiando-se em Hegel, afirma que a liberdade é “o domínio de nós próprios e da natureza exterior, baseado na consciência das necessidades naturais; como tal é, forçosamente, um produto da evolução histórica”. Pode-se acrescentar a essa linha de raciocínio a ideia de que a evolução histórica humana é um processo de surgimento de novos tipos de necessidade que não eliminam as necessidades básicas de sobrevivência, mas vão além delas, como é o caso da necessidade de arte e de filosofia. Mesmo no caso das ciências naturais,



seu desenvolvimento nos últimos séculos foi muito além da esfera de satisfação das necessidades naturais de sobrevivência.

Nessa perspectiva, justifica-se o ensino escolar das ciências da natureza e da sociedade como produção, na consciência dos alunos, da compreensão, em níveis cada vez mais aprofundados, da saga humana de obtenção do conhecimento objetivo sobre o ser natural, o ser social e suas inter-relações. A natureza já existia antes que o ser humano existisse e já passava por transformações, como a origem do sistema solar; a origem do planeta Terra; as eras geológicas; a origem da vida em nosso planeta e a evolução da vida. Com a evolução das espécies e o surgimento do gênero Homo desde os Australopitecos até o Homo sapiens, ocorreu a grande transformação caracterizada pelo desenvolvimento da

atividade, vindo a constituir-se o trabalho, caracterizado como atividade teleológica (dirigida por finalidades conscientes), que produz e emprega meios (ferramentas e linguagem), além de se efetivar de maneira fundamentalmente social. Teve início, assim, o desenvolvimento propriamente histórico-social da humanidade. Essa história, por sua vez, desenvolveu-se por meio das formas de organização social da produção dos bens que satisfizessem as necessidades humanas. Mas os avanços da humanidade no sentido da liberdade têm sido movidos por contradições fundamentais geradas pela luta de classes. Quem negará a importância da Antiguidade Grega para as artes, para a filosofia e para a política? Mas toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão. O gigantesco desenvolvimento das forças produtivas pela sociedade capitalista não encontra precedentes na história da humanidade, mas tal desenvolvimento foi obtido à custa da exploração e da alienação do trabalho, da produção de abissais desigualdades sociais e da destruição ambiental. Toda essa saga da humanidade, com suas remotas origens na evolução espontânea da natureza, precisa ser compreendida pelas novas gerações para que elas se situem na história e se posicionem perante as alternativas existentes no presente.

Esse tipo de atitude perante a realidade social e natural exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade. Como explica Kosik (1976, p. 10):

Os homens usam o dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o

que **é o dinheiro**. Por isso, a práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, **mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade**. Por este motivo Marx pode escrever que **aqueles que efetivamente determinam as condições sociais se sentem à vontade**, qual peixe n'água, no mundo das formas fenomênicas desligadas da sua conexão interna e absolutamente incompreensíveis em tal isolamento. Naquilo que é intimamente contraditório, nada veem de misterioso; e seu julgamento não se escandaliza nem um pouco diante da inversão do racional e do irracional (Itálicos no original).



Várias **pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas dessa cotidianidade** assumida de forma naturalizada. **A pedagogia histórico-crítica entende, ao contrário, que “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária”** (SAVIANI, 1983, p. 13). Não se trata, porém, de qualquer consciência filosófica, mas sim daquela **que seja capaz de responder de maneira dialética, materialista e histórica a perguntas como: O que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como eles se alienam perante a realidade criada por sua própria atividade? Como se criam e se desenvolvem os valores? Como se desenvolve historicamente a liberdade? Em que consiste a natureza essencialmente sociocultural do ser humano? Quais as possibilidades de unificação do gênero humano livre e universal? Como se forma e se desenvolve cada indivíduo? Como promover esse desenvolvimento de maneira a que cada ser humano seja único e, ao mesmo tempo, representativo da universalidade da humanidade? Essas questões não esgotam, é claro, o universo da consciência filosófica,** mas são indicativas da importância que a filosofia pode ter na **transformação permanente da concepção de mundo das novas gerações, em direção à superação das visões de mundo idealistas e místico-religiosas, que naturalizam a sociedade de classes e que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação**. Procurar responder a essas perguntas é, ao mesmo tempo, aprender a desenvolver a reflexão filosófica a partir da experiência humana acumulada nesse terreno. Talvez **alguém pense que isso seja algo inconcebível para a educação escolar** de



crianças. Mas o fato é que o próprio senso comum, que as crianças assimilam de forma mais ou menos espontânea do ambiente em que vivem, já carrega uma série de noções, muitas vezes conflitantes entre si, sobre algumas das questões acima formuladas. Por que razão deveríamos renunciar à formação de uma reflexão filosófica sobre essas questões e deixar a resposta às mesmas à mercê do senso comum, dos preconceitos e das explicações místico-religiosas?

As ciências e a filosofia, nessa tarefa de impulsionar a consciência humana para além do imediatismo e do pragmatismo da vida cotidiana, têm nas artes grandes aliadas. Melhor dizendo: as grandes obras de arte são indispensáveis ao processo de desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Na grande arte a realidade se revela ao homem. A arte, no sentido próprio da palavra, é ao mesmo tempo desmistificadora e revolucionária, pois conduz o homem desde as representações e os preconceitos sobre a realidade, até à própria realidade e à sua verdade. Na arte autêntica e na autêntica filosofia revela-se a verdade da história: aqui a humanidade se defronta com sua própria realidade. Qual é a realidade que na arte se revela ao homem? [...] a realidade não é um caos de eventos ou de situações fixadas; é unidade dos eventos com os sujeitos dos eventos, é unidade das situações e, portanto, é capacidade prático-espiritual de transcender a situação. A capacidade de transcender a situação – na qual se fundamenta a possibilidade de passar da opinião à ciência, da doxa à episteme, do mito à verdade, do casual ao necessário, do relativo ao absoluto – não significa sair da história, é a expressão da especificidade do homem como ser capaz de ação e de história: o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos, das circunstâncias, mas com o seu caráter ontocriador (como práxis) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar à verdade e à universalidade (KOSIK, 1976, p. 117 e 134).

Para evitar possíveis mal-entendidos em relação aos termos empregados nessa citação, não é demais salientar que “a capacidade prático-espiritual de transcender a situação” nada tem a ver com a ideia religiosa de existência de um mundo transcendente. Ao contrário, trata-se da capacidade humana de transformar objetivamente a realidade a partir de uma compreensão da mesma que não se limite a como ela se apresenta em sua superficialidade momentânea, mas veja nela as possibilida-

des efetivas de se tornar algo diferente do que é atualmente. É esse o significado do caráter “ontocriador” do ser humano.

As artes educam a subjetividade tornando-nos capazes de nos posicionarmos perante os fenômenos humanos de uma forma que ultrapasse o pragmatismo cotidiano. As artes trazem para a vida de cada pessoa a riqueza resultante da vida de muitas gerações de seres humanos, em formas condensadas, possibilitando que o indivíduo vivencie, de forma artística, aquilo que não seria possível viver com tal riqueza na sua cotidianidade individual.



É o caso, por exemplo, dos personagens das grandes obras literárias, com os quais o leitor acaba se relacionando quase como se fossem pessoas de carne e osso, mas que, na realidade, constituem-se em sínteses de muitas individualidades e vivem histórias individuais que são sínteses de muitas histórias humanas. Lukács (2010, p. 195–196) assim explica esse processo pelo qual a literatura leva o leitor para além dos limites de sua vida cotidiana:



Quanto mais profundamente um escritor compreender uma época e seus grandes problemas, tão menos cotidiano será o nível de sua figuração. E isto porque, na vida cotidiana, os grandes contrastes são atenuados, aparecem ofuscados pela intromissão de acasos indiferentes e desconexos, jamais assumindo uma forma verdadeiramente plena e completa; esta só se pode manifestar quanto todo contraste for levado às suas últimas e extremas consequências, e tudo o que nele existir de implícito se tornar patente e tangível. A capacidade, própria dos grandes escritores, de criar personagens e situações típicos, portanto, vai muito além da observação, ainda que exata, da realidade cotidiana. O profundo conhecimento da vida jamais se limita à observação da realidade cotidiana, mas consiste, ao contrário, na capacidade de captar os elementos essenciais, bem como de inventar, sobre tal fundamento, personagens e situações que sejam absolutamente impossíveis na vida cotidiana, mas que estejam em condições de revelar, à luz da suprema dialética das contradições, as tendências e forças operantes, cuja ação é dificilmente perceptível na penumbra da vida de todos os dias.



O leitor é confrontado com as maneiras pelas quais cada personagem se posiciona perante o mundo, sua vida e perante as demais pessoas. A individualidade do grande personagem está sempre em relação com as de outros personagens. E essas relações entre os personagens

 empurram o leitor a uma tomada de consciência sobre aspectos da vida humana que passam despercebidos à consciência imersa na cotidianidade. Em outras palavras, pode-se dizer que a grande obra literária  pode contribuir na direção da autoconsciência, como também nos explica Lukács (2010, p. 197):

O alto nível espiritual do herói, que se eleva à lúcida consciência do seu próprio destino, é necessário sobretudo para retirar às situações a sua excepcionalidade, expressando assim o elemento universal sobre o qual elas se apoiam, o qual é a manifestação dos contrastes em seu estágio mais alto e mais puro. De fato, é verdade que a situação excepcional implica em si estes contrastes, mas para passar do “em si” ao “para nós” é absolutamente indispensável que os personagens reflitam sobre suas próprias ações. As formas de reflexão normais, cotidianas, são insuficientes. É preciso atingir a altitude da qual falamos, seja – objetivamente – na elevação do pensamento, seja – subjetivamente – na ligação das reflexões com a situação, com o caráter e com as experiências do personagem.

 Algumas observações se fazem necessárias. A primeira é a de que o trabalho educativo realizado pelo professor se faz indispensável para formar intencionalmente nos alunos a capacidade de se apropriarem da riqueza da obra artística, seja no campo da literatura ou nos das demais artes. A segunda observação é a de que a escolha das obras também deve ser resultado do trabalho coletivo dos educadores, pois se deixada essa escolha ao sabor das circunstâncias e dos modismos, diminuirão as chances de relacionamento com obras verdadeiramente ricas. A terceira observação é a de que o fato de estar aqui ilustrando a importância das artes com o exemplo dos personagens de obras literárias não significa privilegiar essa forma de arte em detrimento de outras. Cada forma de arte: literatura, pintura, escultura, música, dança, teatro, cinema, arquitetura etc., atua de maneira específica sobre os sentidos humanos e, se tivermos como objetivo o desenvolvimento de todos os sentidos, há necessidade de igual valorização desses vários campos artísticos. Segundo Kosik (1976, p. 120–121):

[...] um homem com sentidos desenvolvidos possui um sentido também para tudo quanto é humano, ao passo que o homem com sentidos não desenvolvidos é fechado diante do mundo e o “percebe” não universal e totalmente, com sensibilidade e intenção, mas de modo unilateral e superficial, apenas do ponto de



vista do seu “próprio mundo”, que é uma fatia unilateral e fetichizada da realidade.

A música, por exemplo, tem uma importância muito grande no desenvolvimento de nossa sensibilidade. A escola deveria levar os alunos a se apropriarem de obras musicais muito mais ricas do que aquelas que estão mais fortemente presentes no cotidiano de boa parte dos alunos e, infelizmente, também de boa parte dos professores. É preciso colocar os alunos em contato com obras musicais que provoquem neles efeitos similares aos provocados em Pelaguéa Nilovna, heroína do romance Mãe, de Máximo Górkki, ao ouvir uma música tocada ao piano.

No início esses sons não emocionavam a mãe; em sua melodia ela só percebia um caos ruidoso. Sua audição não podia captar a melodia no complicado frêmito de um conjunto de notas. [...] A música invadia o quarto e despertava o coração da mãe, imperceptivelmente. Sem saber por que, erguia-se de dentro dela o fosso do antigo sofrimento, há muito esquecido, mas que agora renascia com amarga clareza. [...] O eco das recordações cantava e vibrava no coração da mãe. E, paralelamente, evoluía o pensamento: “Eis aqui: pessoas vivem em paz e amizade. Não brigam, não tomam cachaça, não discutem por causa de um pedaço [...] Sofia jogou fora o cigarro recém-aceso, virou-se em direção à mãe e perguntou: – Não a incomoda o meu barulho, não? A mãe respondeu com irritação que não conseguia conter: – A senhora não me pergunte, eu não entendo nada. Fico sentada ouvindo, pensando... – Não, a senhora deve compreender – disse Sofia – Uma mulher não pode deixar de compreender a música, sobretudo se estiver triste... Ela bateu com força no teclado, e ouviu-se um grito alto, como se alguém tivesse recebido terrível notícia: ela atingiu-o no coração e arrancou aquele som emocionante. Vozes jovens trepidaram assustadas, correndo apressadas e desnorteadas para um ponto qualquer: ressoou, novamente, a voz terrível que a tudo ensurdecia. Era como se tivesse havido uma desgraça que não provocava pena pela vida, mas o ódio. A seguir, surgiu alguém carinhoso e forte e entoou uma canção simples e bela, persuasiva e sedutora. O coração da mãe inundou-se pelo desejo de dizer algo de bom àquelas pessoas (GORKKI, 1979, p. 384–387).

Aquela música era, para Pelaguéa, algo diferente dos sons que ela estava habituada a ouvir e que produziu, de início, uma sensação de estranheza e desconforto; mexeu com sentimentos e provocou recorda-

ções de sofrimentos, gerando efeitos que a incomodaram. Note-se a intervenção educativa de Sofia que, diante da reação inicialmente negativa de Pelaguéa, produz diferentes sons ao piano com o intuito de provocar diferentes reações emocionais em sua interlocutora e, dessa forma, levá-la a “compreender” a música. Sofia deliberadamente procurou trabalhar com a sensibilidade musical de Pelaguéa e os efeitos disso na subjetividade da heroína do romance conectaram-se a pensamentos e sentimentos relacionados à sua vida, tornando-se mais consciente a relação entre essa vida e os dramas, os sofrimentos e as lutas de muitos outros seres humanos, como se pode ver na sequência da narração:

Ela não conseguia saciar seu desejo e voltou a dizer-lhes algo que lhe era novo e que lhe parecia incalculavelmente importante. Começou a falar de sua vida e dores, e o sofrimento resignado. Falava sem raiva, com um sorriso de amarga ironia nos lábios, desfiando o escuro novelo dos dias infelizes, enumerando as torturas impostas pelo marido, ela própria surpreendia-se com a mesquinaria dos motivos daquelas torturas, espantando-se com sua própria inabilidade de revidá-los... Eles ouviam-na em silêncio, perplexos com o sentido profundo da simples história de um ser humano a quem consideravam uma besta, e que assim se sentia por muito tempo e sem queixas. Parecia que milhares de vidas falavam por sua boca: era uma vida simples e corriqueira, contudo é essa vida que uma infinidade de homens levavam sobre a face da terra, e sua história adquiria sentido simbólico (GORKI, 1979, p.387–388).

Por se tratar de uma obra literária, as coisas acontecem com uma intensidade e um ritmo quase nunca existentes na vida cotidiana, mas nem por isso a situação descrita deixa de expressar algo efetivamente possível, ainda que tal possibilidade possa se concretizar na vida real por caminhos mais longos e as mudanças nos sujeitos se mostrem mais lentas e ocasionadas por uma somatória de muitas intervenções educativas. O que estou procurando destacar com esse exemplo é que as artes, assim como as ciências e a filosofia, ao serem transformadas em conteúdos escolares, são colocadas a serviço da elevação da subjetividade dos alunos acima dos limites da vida cotidiana. Como no exemplo citado, pode ocorrer uma momentânea ruptura com o que o indivíduo pensa e sente cotidianamente, realizando-se uma ação educativa que suspenda momentaneamente a prática cotidiana, colocando o indivíduo numa atitude de direcionamento de sua subjetividade para um de-



terminado objeto não cotidiano, no caso a música. Na cena literária citada, os efeitos dessa ação educativa mostram-se de forma quase imediata, mas na vida real o mais comum é que esses efeitos passem por um longo encadeamento de mediações antes de se fazerem efetivos em termos das atitudes do sujeito perante sua vida, sua individualidade, as outras pessoas e a sociedade.

Para concluir, assinalo que a catarse, considerada por Saviani como um dos momentos do método da pedagogia histórico-crítica, sintetiza essas relações entre os conteúdos escolares e a transformação da concepção de mundo dos alunos. Entretanto, para que consigamos, como professores, contribuir para essa transformação, é preciso que esteja clara para nós a relação entre os conhecimentos ensinados na escola e a visão de mundo neles contida. Essa deve ser uma das marcas definidoras da especificidade da pedagogia histórico-crítica no embate entre as pedagogias da atualidade.

## Referências

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8–25, jun. 2015.

DUARTE, N.; FERREIRA, N. B. F.; ANJOS, R. E. O conceito ético-político de catarse e a importância da adolescência para a formação humana. In: OLIVEIRA, A. R.; VALLE, L. (Org.). **Filosofia da educação: posições sobre a formação humana**. Curitiba: Appris, 2014, v. 1, p. 147–168.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. 2. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

DUARTE, N.; ASSUMPÇÃO, M. C.; DERISSO, J. L.; FERREIRA, N. B. P.; SACCOMANI, M. C. S. O Marxismo e a Questão dos Conteúdos Escolares. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **História da Educação Brasileira: Experiências**

e Possibilidades. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. v. 1. p. 3953–3979.

DUARTE, N. Arte e Formação Humana em Vigotski e Lukács. In: DUARTE, N.; DELLA FONTE, S. S. **Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana**: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 145–163.

ENGELS, F. **Anti-Dühring**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

 FEUERBACH, L. **Preleções sobre a essência da religião**. Campinas: Papyrus, 1989.

GORKI, M. **Pequenos Burgueses; Mãe**. São Paulo: Victor Civita, 1979.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, G. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 1 (Cuestiones Preliminares y de Principio). Barcelona, Grijalbo, 1966a.

\_\_\_\_\_. **Estética: la peculiaridad de lo estético**. Vol. 2 (Problemas de la Mimesis). Barcelona, Grijalbo, 1966b.

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

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo, Boitempo, 2007.

NETTO, J. P. “Questão Social”: elementos para uma concepção crítica. In: BRAZ, M. (Org.). **Samba, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Expressão Popular, 2013, p. 19–30.

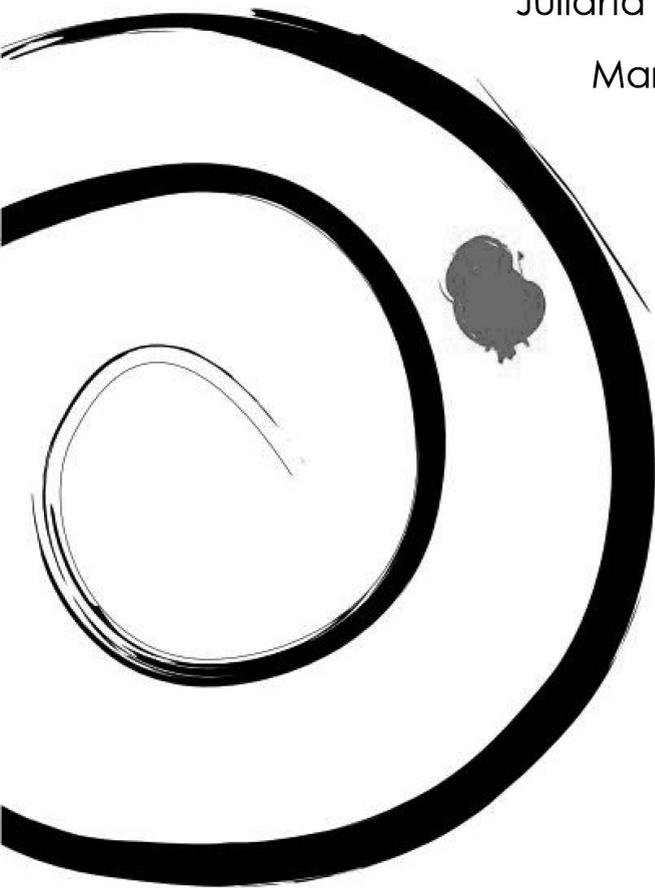
SAVIANI, D. Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, número 22, p. 1–6, jul.–ago. 1984.

\_\_\_\_\_. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

# PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

*legado e perspectivas*

Juliana Campregher Pasqualini  
Lucas André Teixeira  
Marcela de Moraes Agudo  
**Organizadores**



NAVEGANDO



Juliana Campregher Pasqualini  
Lucas André Teixeira  
Marcela de Moraes Agudo  
(Orgs.)

PEDAGOGIA HISTÓRICO–CRÍTICA: LEGADO E  
PERSPECTIVAS

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais  
Navegando Publicações  
2018



## Navegando Publicações



[www.editoranavegando.com](http://www.editoranavegando.com)  
[editoranavegando@gmail.com](mailto:editoranavegando@gmail.com)  
Uberlândia – MG  
Brasil

## Conselho Editorial

Afrânio Mendes Catani – USP  
Alberto L. Bialakowsky – Universidad de Buenos Aires, Argentina.  
Anselmo Alencar Colares – UFOPA  
**Carlos Lucena** – UFU  
Carlos Henrique de Carvalho – UFU  
Dermeval Saviani – Unicamp  
Fabiane Santana Previtali – UFU  
Gilberto Luiz Alves – UFMS  
**João dos Reis Silva Júnior** – UFscar  
José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU  
José Claudinei Lombardi – Unicamp  
**José Luis Sanfelice** – Univás/Unicamp  
Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB  
Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp  
Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal  
**Newton Antonio Paciulli Bryan** – Unicamp  
**Ricardo Antunes** – Unicamp  
Robson Luiz de França – UFU  
Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal  
Tristan MacCoaw – Universit of London – Inglaterra  
**Valdemar Sguissardi** – Unimep

## Copyright © by autores, 2018.

P3711 – Pasqualini, Juliana Campregher; Teixeira, Lucas André; Agudo, Marcela de Moraes. Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

ISBN – 978-85-53111-11-4

DOI – 10.29388/978-85-53111-11-4

1. Educação 2. Pedagogia Histórico-Crítica I. Juliana Campregher Pasqualine; Lucas André Teixeira; Marcela de Moraes Agudo. II. Navegando Publicações. Título.

CDD: 371.3

Preparação: Lurdes Lucena  
Arte/Capa: José Vitor Bertizoli

Índices para catálogo sistemático  
Educação – 370  
Filosofia – 100

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
<i>Juliana Campregber Pasqualini, Lucas André Teixeira &amp; Marcela de Moraes Agudo</i>	
CAPÍTULO 1 – Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação	13
<i>Carolina Nozella Gama &amp; Ana Carolina Galvão Marsiglia</i>	
CAPÍTULO 2 – A pedagogia histórico–crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição	49
<i>Cláudio de Lira Santos Júnior</i>	
 CAPÍTULO 3 – A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar	65
<i>Newton Duarte</i>	
CAPÍTULO 4 – O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno	83
<i>Lígia Márcia Martins</i>	
CAPÍTULO 5 – Como ensinar? O método da pedagogia histórico–crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais	99
<i>Angelo Antônio Abrantes</i>	
CAPÍTULO 6 – Como ensinar na educação infantil? Reflexões sobre a didática e o desenvolvimento da criança	117
<i>Lucinéia Maria Lazaretti &amp; Maria Aparecida Mello</i>	