

## OS CONHECIMENTOS ESCOLARES E A CONCEPÇÃO DE MUNDO

*O conhecimento da realidade, o modo e a possibilidade de conhecer a realidade dependem, afinal, de uma concepção da realidade, explícita ou implícita. A questão: "como se pode conhecer a realidade?" é sempre precedida por uma questão mais fundamental: "o que é a realidade".*

KOSIK, 1976, p. 35

### O ensino dos conteúdos escolares e a concepção de mundo

A tese central deste capítulo é a de que uma das características distintivas da pedagogia histórico-crítica reside na relação entre o trabalho educativo e a formação/transformação da concepção de mundo de alunos e professores.

Essa pedagogia entende que o papel educativo do ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos se efetiva de maneira

tão mais consistente quanto mais esse ensino esteja fundamentado na concepção de mundo materialista, histórica e dialética.

Uma das questões mais polêmicas e, ao mesmo tempo, mais importantes para a educação escolar é a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender. Como já analisei em capítulos anteriores deste livro, o critério da pedagogia histórico-crítica para a seleção e organização dos conteúdos escolares é o do desenvolvimento de cada pessoa como um indivíduo que possa concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Considerando-se, porém, que o desenvolvimento do gênero humano, até a atualidade, tem ocorrido por força das contradições geradas pela luta de classes, é preciso levar-se em conta o caráter contraditório e heterogêneo do desenvolvimento da cultura, que está necessariamente marcada pela luta ideológica que sempre acompanha a luta de classes. Luta ideológica significa, entre outras coisas, luta entre concepções de mundo. A definição dos conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si.

Esse fato, por si só, evidencia a inconsistência de dois jargões muito difundidos nos meios educacionais: a afirmação de que ensinar não é educar e a caracterização de determinadas propostas pedagógicas como "conteudistas". Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes, educação física, língua portuguesa e matemática é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos, ou seja, é educar. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem, o que faz do ensino desses conhecimentos sempre um ato educativo, o que desautoriza a afirmação de que ensinar não é educar. Quando a pedagogia histórico-crítica é adjetivada, por seus opositores, como "conteudista", trata-se da acusação de que a preocupação com o ensino dos conteúdos escolares descuidaria do sentido que esses conteúdos teriam ou não para a vida real dos alunos. A adjetivação pejorativa resumida na palavra "conteudista" assume o pressuposto de que os conhecimentos podem ser acumulados na mente de um indivíduo sem que isso gere impactos significativos sobre sua prática social. Ocorre que esse pressuposto não resiste a uma análise que, em vez de pautar-se no estabelecimento de relações

imediatas e pragmáticas entre pensamento e ação, compreenda as relações, constituídas histórica e dialeticamente, entre conhecimentos, concepções de mundo e prática social.

A pedagogia histórico-crítica, a partir dos trabalhos do professor Dermeval Saviani, postula que a especificidade da educação escolar no interior da totalidade da prática social é a de socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos; considerando-se que “o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo da história” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31). Ao postular que a tarefa da escola é a socialização das formas mais desenvolvidas de conhecimento, a pedagogia histórico-crítica tem por objetivo a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo.

Nesse sentido, a adoção dessa pedagogia não deve limitar-se à busca de maneiras de se aplicar o método didático da pedagogia histórico-crítica ao ensino de cada tópico ou unidade dos conteúdos escolares. A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico-crítica. Sem essa compreensão da relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos momentos decisivos do método de ensino.

A formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético é um processo que ocorre ao longo de toda a escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior. Essa afirmação pode causar estranheza a quem pense que uma concepção de mundo tão desenvolvida como essa só poderia fazer-se presente na educação do indivíduo em estágios mais avançados. Se, porém, a formação da concepção de mundo for vista como um processo, torna-se mais fácil a compreensão da gênese, desde a infância, da visão de mundo materialista, histórica e dialética. Um exemplo nesse sentido é dado

por Antonio Gramsci (1982, p. 130), em sua análise do trabalho como princípio educativo da escola elementar.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana, estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação.

Note-se que, ao afirmar que o princípio educativo da escola elementar é o trabalho, Gramsci não está estabelecendo relações diretas entre a vida do trabalhador na sociedade capitalista e os conteúdos escolares. O que Gramsci aborda nessa passagem são as relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade. A luta contra “as sedimentações tradicionais de concepções de mundo” no “folclore” é travada a partir da perspectiva de que os seres humanos vivem numa realidade produzida pelo trabalho, ou seja, pela atividade transformadora. Essa concepção de mundo opõe-se às concepções tradicionais, fortemente influenciadas por crenças místicas e princípios idealistas. Trata-se de uma concepção de mundo na qual se

articulam o conhecimento objetivo da natureza e a organização coletiva consciente da sociedade.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, *cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo*, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro [idem, p. 130-131, grifo meu].

Destaco nessa passagem a ideia de que o ensino dos conteúdos escolares forma na criança os primeiros elementos de uma concepção de mundo materialista (“liberta de toda magia ou bruxaria”), histórica e dialética. Gramsci não defende essa ideia apenas no que se refere à escola elementar. Ao tratar do estudo da cultura greco-latina pelos alunos da escola tradicional, ele também mostra que esse ensino levava indiretamente à formação de bases da concepção de mundo materialista histórico-dialética, sem que houvesse necessariamente a intenção de se produzir esse resultado.

Estuda-se a gramática de uma certa época, uma abstração, o vocabulário de um período determinado, mas se estuda (por comparação) a gramática e o vocabulário de cada autor determinado, bem como o significado de cada termo em cada “período” (estilístico) determinado [...] Estuda-se a história literária dos livros escritos naquela língua, a história política, as lutas dos homens que falaram aquela língua. A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que – ainda que só materialmente – ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas etc. Ele submerge na história, adquire uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não é pedantemente in-

culcada pela “vontade” exteriormente educativa. Este estudo educava (sem que tivesse a vontade expressamente declarada de fazê-lo) com a mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instrua [idem, p. 135].

Duas observações são necessárias. A primeira é a de que o materialismo histórico-dialético não se resume, é claro, a essa “intuição historicista”, mas ela pode ser considerada uma base para a formação dessa concepção de mundo. É por isso que neste capítulo insisto nessa ideia de formação, pela escola, em cada aluno, das bases do materialismo histórico-dialético. A segunda observação é a de que não se trata, como ficou claro pelos exemplos dados por Gramsci, de o professor dar aulas de materialismo histórico-dialético, mas sim que as bases dessa concepção de mundo podem ser formadas pelo ensino dos conteúdos escolares.

Essas considerações apoiadas em Gramsci têm um caráter introdutório à discussão sobre as relações entre educação escolar e concepção de mundo e remetem à necessidade de detalhamento dos principais aspectos definidores de uma concepção de mundo.

## Aspectos da concepção de mundo

A concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos. No caso das concepções religiosas, pautadas no princípio da transcendência, isto é, na crença da existência de uma realidade não terrena (o além), incluem-se também as ideias sobre essa outra realidade. Mas, como explicou Feuerbach (1997, p. 60), “os predicados religiosos são apenas antropomorfismos”, o que significa que, em última instância, as ideias sobre o além são alienados reflexos da vida humana.

Esses elementos constitutivos da concepção de mundo não são necessariamente tomados pelo indivíduo como objetos de análise consciente. Eles podem coexistir na consciência individual de maneira espontânea, desarticulada e incoerente. Algumas ideias podem ser adotadas pelo indivíduo como crenças com forte enraizamento

afetivo e serem de difícil superação, como é o caso dos preconceitos (HELLER, 2004, p. 43-63), ao passo que outras ideias podem ser incorporadas à consciência individual de maneira superficial e passageira, sem grandes impactos sobre o núcleo de sua concepção de mundo. O grau de adesão de uma pessoa às ideias constitutivas de sua concepção de mundo não está necessariamente relacionado ao grau de veracidade dessas ideias. As ilusões podem ter forte apelo emocional e incrustarem-se de forma profunda na maneira como um ser humano entende a vida, a sociedade, a natureza, as outras pessoas e a si mesmo.

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas. O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude, chegando, no limite, à universalidade do gênero humano. Também o grau de individualização da concepção de mundo poderá variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade. Quanto mais uma pessoa se desenvolva como uma individualidade para si (DUARTE, 2013b), mais individualizada será sua concepção de mundo e, ao mesmo tempo, mais ela será representativa da universalidade do gênero humano. Como explica Gramsci (1995, p. 12), trata-se de um processo de superação das incoerências e inconsistências da concepção individual de mundo:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos de homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas, e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano unificado. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido.

Outro aspecto definidor de uma concepção de mundo é seu grau de elaboração e sistematização, que pode variar desde o nível mais elementar, que é o do senso comum, até o da consciência filosófica (SAVIANI, 1982). Isso quer dizer que há uma infinidade de graus de consistência, coerência, profundidade e complexidade das concepções de mundo. Em consequência da luta de classes e, portanto, do caráter contraditório de todas as formas pelas quais a consciência reflete a realidade, o fato de uma concepção apresentar um grau de elaboração maior do que outra não significa que necessariamente ela explique a realidade de forma mais correta e consistente. As teorias científicas e filosóficas, bem como as representações artísticas, quando impregnadas da ideologia dominante, ou seja, da ideologia capitalista, podem apresentar imagens tão distorcidas da realidade que, perante elas, o senso comum frequentemente tem de repetir a denúncia do menino do conto de Andersen (2001): “o rei está nu”. Lukács (1966a, p. 46) mostra que, por exemplo, o pensamento cotidiano tem como uma de suas características um “materialismo espontâneo” decorrente da própria atividade de trabalho, na qual o sujeito deve lidar com a objetividade dos processos naturais, sem o que seria impossível a transformação material visando à satisfação das necessidades humanas. Mas esse materialismo espontâneo é limitado porque está dirigido aos objetos imediatos da prática. Lukács (idem, ibidem) assinala que o idealismo filosófico denomina esse materialismo espontâneo do pensamento cotidiano como “realismo ingênuo” e que o idealismo se apoia numa crítica unilateral a esse materialismo para justificar concepções subjetivistas sobre o conhecimento. Ocorre que perante as filosofias idealistas, esse materialismo espontâneo do pensamento cotidiano mostra em diversos momentos uma maior sensatez no trato com a realidade, apesar de seus limites.

Isso, porém, não significa que o senso comum esteja naturalmente mais próximo da realidade do que qualquer teoria científica ou filosófica, mas tão somente que a ideologia dominante pode fazer com que a abstração, indispensável ao conhecimento da realidade para além das aparências e do imediatismo pragmático, se transforme em legitimação teórica da opacidade e do caráter fetichista das relações sociais capitalistas. Constatar a existência desse problema é neces-

sário tanto para se evitar uma visão elitista do conhecimento, como para se evitar uma visão romantizadora do saber popular. Embora o pensamento cotidiano possua aspectos que podem ser desenvolvidos em direção ao materialismo histórico-dialético, esse desenvolvimento não ocorre por si mesmo, espontaneamente, podendo haver no senso comum uma coexistência tranquila entre o materialismo espontâneo e ideias totalmente fantasiosas sobre a realidade:

A força e a debilidade dessa espontaneidade caracterizam claramente [...] a peculiaridade do pensamento cotidiano. Sua força se revela no fato de que nenhuma concepção de mundo, por idealista e até solipsista que seja, consegue impedir que aquela espontaneidade funcione na vida e no pensamento da cotidianidade. Nem o mais fanático berkeliano quando, ao atravessar a rua, evita um automóvel ou espera que este passe, tem a sensação de estar relacionando-se apenas com suas próprias representações e não com a realidade independente de sua consciência. [...] E a debilidade desse materialismo espontâneo se manifesta no fato de que suas conseqüências para a concepção de mundo são escassíssimas e até nulas. Com toda a comodidade, sem que a contradição chegue a aflorar subjetivamente, pode coexistir na consciência humana com representações idealistas, religiosas, supersticiosas etc. [idem, p. 48].

Sobressai-se nesse sentido a importância do trabalho educativo em direção à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo. Trata-se da resposta que a pedagogia histórico-crítica dá a uma pergunta formulada por Gramsci (1995, p. 12):

é preferível “pensar” sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, “participar” de uma concepção de mundo “imposta” mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção de mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na

produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?

Dessa passagem de Gramsci inferem-se dois outros aspectos definidores de uma concepção de mundo: seus vínculos com a luta ideológica e seu caráter de permanente transformação.

O desenvolvimento da concepção de mundo depara-se, inevitavelmente, com a necessidade de reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, ou seja, reconhecimento de sua inserção na luta de classes e, portanto, na luta ideológica. Essa autoconsciência não se forma do dia para a noite, sendo resultado de um processo longo e passível de retrocessos e incoerências. Mas existem marcos importantes, em relação aos quais se pode falar num antes e num depois qualitativamente distintos. Em outras palavras, a catarse, entendida como mudança qualitativa na concepção de mundo, ocorre por caminhos que podem ser tortuosos e de maneiras nem sempre claramente perceptíveis, não havendo uma relação direta entre os objetivos que o indivíduo persegue nas suas atividades diárias e as mudanças na sua concepção de mundo e na sua personalidade. Lukács (1966b, p. 538-539) compreendeu essas sutilezas das transformações da concepção de mundo e da personalidade ao analisar os efeitos da obra de arte sobre os indivíduos:

Tudo isso destaca claramente o traço comum a todas as autênticas obras de arte no “depois” do efeito estético: a influência modificadora se orienta predominantemente ao comportamento geral da pessoa inteira na vida. Todas as peculiaridades da obra [...] influem nessa direção, exercendo efeitos por vezes tênues, quase imperceptíveis, outras vezes visivelmente sacudidores do mais essencial [...] Sem a transformação do comportamento do ser humano com a vida não pode haver nenhuma transformação séria da realidade, nenhum progresso social.

Outro aspecto definidor de uma concepção de mundo, que pode ser inferido da anteriormente citada passagem de Gramsci, é o que o indivíduo não forma sua visão do mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais. Ele forma e transforma sua concepção de mundo a partir dos elementos que herda da sociedade e que reelabora de maneira

ingênua ou crítica. Por mais inovadora e até revolucionária que possa ser a concepção de mundo de um determinado indivíduo, ela sempre será expressão de sua inserção no curso da história humana, com suas contradições, seus conflitos, seus dramas e seus limites.

Um aspecto, cuja identificação talvez seja mais difícil, mas que é muito importante para a definição da concepção de mundo, é a relação entre conteúdo e forma. O conteúdo e a forma da concepção de mundo constituem uma unidade, ou seja, não há concepção de mundo que seja apenas conteúdo ou pura forma. Trata-se, porém, de uma unidade contraditória no sentido dialético do termo, ou seja, para que um conteúdo se desenvolva é necessário que ele se apresente numa forma que promova a plena explicitação daquilo que é essencial a esse conteúdo, mas essa plena explicitação significa também transformação do conteúdo, que passa a não caber mais na antiga forma que possibilitou seu desenvolvimento. Surge assim uma contradição que pode resultar num estancamento do conteúdo, ou em sua involução, ou então num salto qualitativo resultante do aparecimento de uma nova forma que seja favorável à continuidade da explicitação plena do conteúdo. Compreendendo-se essa unidade contraditória entre conteúdo e forma, entende-se por que o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento. Essas formas, por estarem ligadas às características da prática cotidiana, não permitem que o pensamento trabalhe com conteúdos que expressem os processos mais complexos e essenciais da realidade em movimento. Por sua vez, o domínio de formas mais desenvolvidas de pensamento, como é o caso da elaboração teórica, acontece por exigência da apropriação, pelo indivíduo, de conteúdos já elaborados pela experiência social.

Vigotski compreendeu claramente a dialética entre conteúdo e forma no desenvolvimento psíquico dos indivíduos e detectou essa relação tanto na infância como na adolescência. O autor estabelece uma explícita relação entre o desenvolvimento dos conteúdos da concepção de mundo na adolescência e o desenvolvimento do pensamento conceitual, criticando os psicólogos que acreditavam que o pensamento dos adolescentes poderia apresentar novos conteúdos preservando as formas encontradas no pensamento infantil:

Temos afirmado que, do ponto de vista metodológico, não se pode admitir a ruptura entre a forma e o conteúdo do pensamento que, como premissa tácita, constitui a base da maior parte das teorias [psicológicas]. Na realidade a forma e o conteúdo do pensamento são dois momentos de um mesmo processo integral, relacionados interiormente por umnexo essencial, não fortuito. Há certos conteúdos do pensamento que podem ser compreendidos, assimilados e percebidos corretamente tão somente em determinadas formas de atividade intelectual. Existem também outros conteúdos que não podem ser transmitidos adequadamente com as mesmas formas, mas exigem imprescindivelmente formas de pensamento qualitativamente distintas, que constituem com elas um todo indissolúvel. [...] O conteúdo está unido estreitamente com a forma e quando dizemos que o adolescente em seu pensamento alcança um nível superior e domina os conceitos, estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e o conteúdo novo do pensamento, que se revelam ao adolescente nessa época [VYGOTSKI, 1996b, p. 59].

Se as formas do pensamento são importantes para que o indivíduo possa dominar uma concepção de mundo expressa em conteúdos complexos e de alto nível de elaboração e se admitirmos, com Vigotski, que o desenvolvimento do pensamento está relacionado ao desenvolvimento da linguagem, faz sentido a análise de Gramsci (1978, p. 13) sobre as relações entre a concepção de mundo e a língua pela qual ela se expressa:

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou da menor complexidade de sua concepção de mundo. Quem fala somente o dialeto e compreende a língua nacional em graus diversos, participa necessariamente de uma intuição de mundo mais ou menos restrita e provinciana, fossilizada e anacrônica em relação às grandes correntes de pensamento que dominam a história mundial. Seus interesses serão restritos, mais ou menos corporativos ou economicistas, não universais. Se nem sempre é possível aprender outras línguas estrangeiras a fim de colocar-se em contato com vidas culturais diversas, deve-se pelo menos

conhecer bem a língua nacional. Uma grande cultura pode traduzir-se na língua de outra grande cultura, isto é, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa pode traduzir qualquer outra grande cultura, ou seja, ser uma expressão mundial. Mas, com o dialeto, não é possível fazer a mesma coisa.

Essa passagem indica a direção oposta ao relativismo linguístico defendido por muitos educadores no campo do ensino da língua portuguesa. Concordando com Gramsci, entendo que uma das formas de a escola contribuir para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos é o trabalho sistemático com a língua falada e escrita, desde a educação infantil até o ensino superior. A relação consciente com a língua falada e escrita é uma parte importante do desenvolvimento da individualidade para si.

O fato de o tema deste capítulo ser o das relações entre concepção de mundo e educação escolar não significa, de forma alguma, que a pedagogia histórico-crítica desconsidere a importância das práticas não escolares para a formação da concepção de mundo do indivíduo. O que aqui procuro colocar em destaque é a necessidade de clareza, por parte da educação escolar, acerca das relações entre o trabalho educativo e a concepção de mundo. Para ilustrar a importância desse tema abordarei, no próximo item, as relações entre o ensino dos conteúdos clássicos e o materialismo histórico-dialético.

## Os clássicos e o materialismo histórico-dialético

Em sua análise dos “princípios ontológicos fundamentais de Marx”, György Lukács (2012, p. 281-422) apresenta uma importante reflexão sobre o caráter materialista, histórico e dialético do processo de desenvolvimento dos valores. Essa reflexão pode ser tomada como um ponto de partida para a discussão sobre os clássicos na educação escolar, se adotarmos a premissa de que algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem.

Marx (2011a, p. 63-64), ao perguntar se “é possível Aquiles com pólvora e chumbo?”, mostra que a arte da Grécia antiga não poderia

existir sem a mitologia grega e esta, por sua vez, pressupunha forças produtivas ainda pouco desenvolvidas. Nesse sentido, a arte grega está visceralmente ligada às condições de uma época da história da humanidade que ficou para trás há muito tempo. Marx então afirma que a dificuldade não está em se compreender essa relação entre a arte grega, a mitologia grega e aquele estágio de desenvolvimento socioeconômico, mas sim em se explicar porque as produções artísticas da Grécia antiga “ainda nos proporcionam prazer artístico e, em certo sentido, valem como norma e modelo inalcançável” (idem, p. 63). Para explicar o valor universal da arte grega, ou seja, por que essa arte se tornou clássica para toda a humanidade, Marx não recorre a valores supra-históricos ou transcendentais. Ele não nega a história para afirmar o valor universal da arte grega.

Um homem não pode voltar a ser criança sem tornar-se infantil. Mas não o deleita a ingenuidade da criança, e não tem ele próprio novamente que aspirar a reproduzir sua verdade em um nível superior? Não revive cada época, na natureza infantil, o seu próprio caráter em sua verdade natural? Por que a infância histórica da humanidade, ali onde revela-se de modo mais belo, não deveria exercer um eterno encanto como um estágio que não volta jamais? Há crianças mal-educadas e crianças precoces. Muitos dos povos antigos pertencem a essa categoria. Os gregos foram crianças normais. O encanto de sua arte, para nós, não está em contradição com o estágio social não desenvolvido em que cresceu. Ao contrário, é seu resultado e está indissolavelmente ligado ao fato de que as condições sociais imaturas sob as quais nasceu, e somente das quais poderia nascer, não podem retornar jamais [idem, p. 63-64].

Considerar a Grécia antiga a infância normal da humanidade pressupõe uma concepção histórica do desenvolvimento do gênero humano. Mas como esse desenvolvimento é contraditório em consequência da luta de classes, é preciso que essa concepção, além de histórica, seja também materialista e dialética. Nessa perspectiva, a construção dos valores humanos tem sua origem no trabalho, como atividade transformadora da realidade e produtora da cultura material e intelectual. O materialismo histórico-dialético é, portanto, uma concepção de mundo que, para analisar a constituição, o

acúmulo, a preservação dos valores e também sua perda, “tem seu ponto de partida na continuidade real do processo histórico-social” (LUKÁCS, 2012, p. 413). Explica-se assim a relação entre substância do ser humano e história:

Naturalmente, é preciso renunciar radicalmente à validade “eterna” dos valores, transcendente ao processo. Todos os valores, sem exceção, nasceram no curso do processo social, num estágio determinado, e precisamente enquanto valores. Não que o processo tivesse realizado em valor em si “eterno”; ao contrário, os próprios valores experimentam, no processo da sociedade, um surgimento real e, em parte, também um desaparecimento real. A continuidade da substância no ser social, porém, é a continuidade do homem, de seu crescimento, de seus problemas, de suas alternativas. E, na medida em que um valor, na sua realidade, nas suas realizações concretas, entra nesse processo, torna-se um componente ativo dele; na medida em que encarna um momento essencial de sua existência social, conserva-se com isso e através disso a substancialidade do próprio valor, sua essência e sua realidade. Isso resulta evidente na constância – não absoluta, mas histórico-social – dos valores autênticos [idem, p. 413-414].

A concepção de mundo materialista histórico-dialética supera, na análise dos valores, tanto o relativismo quanto o dogmatismo (idem, p. 414-415), tomando como referência fundamental “a continuidade do desenvolvimento do gênero humano”:

Ambos os lados da antinomia, até então aparentemente insolúvel, o relativismo e o dogmatismo, derivam do fato de que o processo histórico reproduz ininterruptamente, na mudança, tanto a mudança quanto a persistência. A constância de determinadas colocações éticas ou de possibilidades de objetivação no campo da arte é um fenômeno tão marcante quanto o surgir ou o passar dessas colocações e dessas possibilidades. Por isso, tão somente a nova formulação da substancialidade, que também nesse caso se objetiva enquanto continuidade, pode constituir a base metodológica para dissolver essa antinomia [idem, ibidem].

Situar o clássico na história de desenvolvimento do gênero humano resolve, porém, apenas parte da questão pedagógica, pois esta exige também situar o papel educativo do clássico num determinado momento da formação do indivíduo. Seja um clássico no campo das artes, ou das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano, quanto pelo significado que esse clássico terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno. Aqui se torna imprescindível a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado. O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe “a” forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza. Claro que nessa avaliação se coloca sempre como pressuposto, em se tratando dessa pedagogia, que há algo a ser ensinado e cabe ao professor a tarefa de efetivação do ato de ensinar. Por sua vez, esse pressuposto conecta-se a outro, o de que há conteúdos científicos, artísticos e filosóficos que se constituem em valores conquistados pelo desenvolvimento histórico do gênero humano e são representativos, repetindo as já citadas palavras de Gramsci (1995, p. 12), do “ponto atingido pelo pensamento mundial mais desenvolvido”. Portanto, ao afirmar que não existe uma forma única de se ensinar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, não estou fazendo qualquer concessão às pedagogias do “aprender a aprender”, mas tão somente ressaltando uma quase obviedade, que é a variabilidade possível e necessária das formas de ensino.

A definição do que sejam os conteúdos clássicos a serem ensinados na educação escolar e das formas pelas quais eles serão trabalhados, se não tomar como referência a concepção de mundo materialista, histórica e dialética, acaba por se enredar na antinomia entre relativismo e dogmatismo. No caso do relativismo, os clássi-



cos são negados inteiramente, como mera expressão de concepções etnocêntricas e colonialistas, ou são considerados significativos apenas para uma cultura em particular, perdendo total ou parcialmente seu valor em outras referências culturais. No caso do dogmatismo, os clássicos são definidos a partir de hierarquias de valor idealisticamente tomadas como existentes em si mesmas, independentemente das circunstâncias históricas. A pedagogia histórico-crítica situa-se na perspectiva de superação tanto do relativismo quanto do dogmatismo e toma a luta histórica pela emancipação do gênero humano como referência para postular que a escola trabalhe com conteúdos clássicos no campo científico, no artístico e no filosófico.

### O conhecimento e a tomada de posição perante a realidade desumanizadora

Nada é simples em se tratando da análise do desenvolvimento do gênero humano ao longo da história até aqui percorrida, que tem sido marcada pela luta de classes. No caso das relações entre, por um lado, as concepções de mundo e, por outro, os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, a complexidade e o caráter problemático dessas relações acentuam-se pela existência de uma tendência que, segundo Lukács (2012, p. 25-127), prevaleceu no século XX: a de limitação da produção e da difusão do conhecimento à sua utilidade imediata na prática social, a qual também é reduzida à busca de êxito na adaptação ao mundo, tal como ele se apresenta na cotidianidade da sociedade capitalista. O desenvolvimento econômico na sua forma burguesa, isto é, capitalista, gera, de acordo com Lukács (idem, p. 53), uma “dupla necessidade”. Por um lado a burguesia precisa valorizar, na economia e na vida social, as descobertas da ciência mas, por outro lado, a burguesia precisa “manter historicamente ativa nas massas uma necessidade religiosa por mais esmaecida que seja” (idem, ibidem). Como fazer isso, se o avanço da ciência moderna colidiu historicamente com a concepção de mundo religiosa, como no caso do conflito entre o geocentrismo, defendido pela Igreja católica durante a Idade Média, e o heliocentrismo, defendido pela ciência? O abalo produzido pelo heliocentrismo foi enorme porque para a concepção

de mundo bíblica era importante que a Terra estivesse no centro do Universo. O ser humano, segundo a mitologia bíblica, fora criado à imagem e semelhança de um deus (monoteísmo) que, obviamente, seria o centro de tudo. Se a Igreja era a representante terrena desse deus, estava justificado seu poder inquestionável. Mas essa visão de mundo foi abalada pela verdade objetiva de que a Terra não está no centro do universo. A fogueira onde eram mortos os hereges era, para a Igreja católica, uma “solução” momentânea, mas não podia evitar o avanço da ciência que vinha junto com a gestação do novo modo de produção, o capitalismo. Diante da inevitabilidade do avanço das ciências naturais requerido pelas mudanças sociais, a Igreja católica teve de mudar de estratégia: em vez de fazer o combate direto à ontologia baseada na ciência, passou a lutar pela separação entre ciência e visão de mundo. Isso é explicado e defendido pelo construtivista Ernst von Glasersfeld (1996, p. 77):

Se repassamos a história da filosofia ocidental, nos encontraremos com alguns belos sonhos, algumas bonitas histórias sobre como poderia ser; mas nenhuma responde ao problema primário: o de saber de que maneira poderíamos considerar verdadeiro nosso conhecimento – se entendermos por “verdadeiro” uma representação verdadeira de um mundo ontológico, o mundo tal como foi antes de chegarmos a conhecê-lo. Se estamos nessa situação, parece-me que devemos tentar algum outro caminho; e, a meu juízo, esse caminho foi seguido, pela primeira vez, no renascimento. Veio à luz com o processo de Galileu. Como sabemos, Galileu foi acusado de heresia pelo Vaticano porque seu modelo do sistema planetário não era aquele que o Vaticano queria que fosse verdadeiro. Naquele tempo, o cardeal Bellarmino tentou advertir ao acusado sobre o que poderia suceder. Bellarmino, que havia sido fiscal no processo contra Giordano Bruno, era um homem muito civilizado e, ainda que católico devoto, pensava que era uma lástima que alguns dos homens mais inteligentes de sua época tivessem que morrer na fogueira. Escreveu uma carta a um amigo de Galileu, dizendo-lhe que este deveria ser prudente e falar sempre em sentido hipotético, apresentando suas teorias como se fossem imaginadas para fazer cálculos e previsões, mas não como se fossem a descrição da obra de Deus.

Depois voltarei ao construtivismo e sua concordância com a separação entre conhecimento e concepção de mundo (entre epistemologia e ontologia). No momento, concentrarei minha atenção sobre a questão do desenvolvimento contraditório das ciências na sociedade burguesa. Galileu retratou-se perante a inquisição católica, mas isso não significou que os avanços das ciências naturais não tenham criado outros abalos na concepção de mundo bíblica, como foi o caso da teoria da evolução de Darwin no século XIX. O fato é que a ciência moderna estava em rota de colisão com a ontologia religiosa, mas tal colisão não interessava à burguesia.

Neste ponto, é necessário esclarecer uma confusão bastante recorrente nos últimos tempos. Trata-se da identificação apressada e simplificadora entre a ciência moderna e o positivismo. A ciência moderna surgiu no longo processo histórico de produção do conhecimento a partir da prática social em sua totalidade. Esse processo histórico seguiu, segundo Lukács (2012, p. 57), “dois caminhos que decerto e com frequência se entrelaçaram”. Por um lado, os resultados da prática social, “corretamente generalizados, integravam-se à totalidade do saber até então obtido, o que se constituía numa força motriz decisiva para o progresso da ciência, para a correção e o alargamento verídico da concepção humana do mundo”. A ciência moderna desempenhou em muitos campos e em muitos momentos esse papel de produção de conhecimentos que contribuíram para o avanço em termos da concepção de mundo. O outro caminho do conhecimento foi aquele pelo qual os conhecimentos ficaram restritos ao seu emprego utilitário e direto na prática imediata, ou seja, nessa perspectiva, era considerado suficiente “poder manipular determinados complexos objetivos com a ajuda daqueles conhecimentos práticos” (idem, *ibidem*). A ciência moderna também apresentou em vários momentos e em vários campos essa característica de limitação da produção do conhecimento à sua aplicação prática direta e imediata, principalmente por força das exigências da produção capitalista. É um equívoco, porém, identificar pura e simplesmente a ciência com esse segundo caminho, esquecendo-se de seu papel decisivo na ampliação da concepção de mundo. Como explica Lukács (idem, *ibidem*): “Foi só no positivismo, com o princípio da economia do pensamento etc., que a manipulação apareceu como diretriz suprema

do conhecimento científico e o pragmatismo, seu contemporâneo e intimamente aparentado, construiu sobre tal princípio nada menos que a sua teoria da verdade”.

Essa restrição, defendida pelo positivismo e pelo pragmatismo, do conhecimento à sua funcionalidade prática e a correspondente redução do próprio conceito de prática ao utilitarismo cotidiano, foi levada às últimas consequências ao longo do século XX pelo neopositivismo, pelo construtivismo, pelo neopragmatismo, pela teoria do conhecimento tácito, pelo neoliberalismo, pelo pós-modernismo etc. Disseminou-se, assim, a ideia de que a ciência deve abster-se de discussões envolvendo concepções de mundo, deixando o caminho aberto para o irracionalismo e o misticismo das religiões. A burguesia encontra, dessa maneira, o caminho para fomentar o desenvolvimento científico, minimizando, ao mesmo tempo, as consequências negativas desse desenvolvimento para a manutenção da necessidade religiosa nas massas, já que tal necessidade é de expressiva ajuda na domesticação da classe dominada.

É sem qualquer dúvida evidente que a supremacia incondicional da ontologia religiosa pode se afirmar intelectualmente com muito mais facilidade quando a filosofia considerada competente na ciência da natureza renuncia voluntariamente a toda questão ontológica do que quando a ontologia teológico-religiosa é confrontada com uma ontologia extraída filosoficamente da reflexão científica [idem, p. 119].

O materialismo histórico-dialético não é uma metafísica idealisticamente construída de maneira especulativa, mas sim uma “ontologia extraída filosoficamente da reflexão científica”. Em direção oposta, Wittgenstein, a grande referência do neopositivismo, empurra a reflexão ontológica para os braços do pensamento místico:

A dúvida, pois, só existe onde existe uma questão, uma questão apenas onde existe uma resposta, e esta somente onde algo pode ser dito. Sentimos que, mesmo que todas as possíveis questões científicas fossem respondidas, nossos problemas vitais não teriam sido tocados. Sem dúvida não cabe mais pergunta alguma, e esta é precisamente a resposta. Observa-se a solução dos problemas da vida no desaparecimento

desses problemas. (Esta não é a razão por que os homens, para os quais o sentido da vida se tornou claro depois de um longo duvidar, não podem mais dizer em que consiste esse sentido?). Existe com certeza o indizível. Isso se mostra, é o místico. O método correto em filosofia seria propriamente: nada dizer a não ser o que pode ser dito, isto é, proposições das ciências naturais – algo, portanto, que nada tem a ver com a filosofia; e sempre que alguém quisesse dizer algo a respeito da metafísica, demonstrar-lhe que não conferiu denotação a certos signos de suas proposições. [...] *O que não se pode falar, deve-se calar* [WITTGENSTEIN, 1968, p. 128-129, grifo meu].

A ciência é condenada assim a trabalhar incansavelmente pelo constante avanço do processo produtivo e a filosofia a ser uma vigilante dos procedimentos lógico-formais da produção do conhecimento científico, ambas impedidas de levantarem a cabeça para olhar mais longe e indagar para onde caminha a humanidade e em que se transformou a vida humana. Mas o silêncio defendido por Wittgenstein não se resume a uma atitude intelectual. Ele tem implicações socio-políticas bastante graves: deixa o destino da humanidade nas mãos do capital. Como explica Lukács (2012, p. 79):

Wittgenstein se refugia das consequências de sua própria filosofia no irracionalismo, só que é demasiado inteligente e filosoficamente lúcido para querer fazer desse abalo ontológico uma filosofia irracionalista própria. Ele se mantém fiel à sua causa, ao neopositivismo, e, diante do abismo, diante do beco sem saída de seu próprio pensamento, recolhe-se a um silêncio orgulhoso e recatado. Nesse silêncio, entretanto, ressoa um profundo não conformismo: do ponto de vista da vida, dos genuínos problemas da vida, a universalidade da manipulação é declarada nula, anti-humana e degradante para o pensamento humano autêntico. O comportamento de Wittgenstein é – naturalmente, sob o aspecto puramente intelectual – contraditório até a insustentabilidade. Justamente por isso, no entanto, expressa – por assim dizer, comum gesto filosófico – algo extremamente importante e contraditório para a presente situação social: o pensamento (e, sobretudo, o sentimento) daqueles que não vislumbram saída da manipulação geral da vida pelo capitalismo atual, mas que são capazes de contrapor-lhe apenas um protesto antecipadamente impotente – o silêncio de Wittgenstein.

O silêncio de Wittgenstein não deixa de ser uma espécie de protesto contra a ausência de sentido da vida manipulada que predomina na sociedade capitalista, mas trata-se de um protesto impotente em consequência de sua renúncia ao enfrentamento objetivo da realidade capitalista. É por isso que Lukács (2012, p. 79) denuncia o significado social da filosofia que endossa esse silêncio:

quando a resposta de um filósofo ao que são os problemas da vida consiste na prescrição do silêncio, que outro significado pode haver nisso senão a confissão da falência dessa própria filosofia? Falência naturalmente não do ponto de vista do puro neopositivismo, que floresce, prospera e está conformado e feliz nessa situação, mas do ponto de vista da filosofia tal como sempre foi entendida pela humanidade desde seu despertar para a consciência e para a autoconsciência.

A pedagogia histórico-crítica deve opor-se a esse silêncio decorrente da separação entre conhecimento e concepção de mundo. Nesse sentido, torna-se necessário considerar que tal separação, difundida ao longo do século XX, gerou as seguintes consequências:

- 1) As ciências, tanto as que estudam a natureza como as que estudam a sociedade, embora realizem importantíssimos avanços em termos de conhecimento objetivo, deixam-se contaminar em muitos momentos pela atitude de evasão diante de perguntas como “o que é a realidade?” ou “o que é verdadeiro?”, fugindo à discussão sobre concepções de mundo. Muitos cientistas, embora façam descobertas decisivas em seus campos de pesquisa, não tentam ou não conseguem estabelecer as relações corretas entre essas descobertas e a visão de mundo. Chegam, inclusive, a extrair reflexões fortemente idealistas, subjetivistas e irracionalistas de descobertas científicas de grande valor para o conhecimento objetivo e racional da realidade. Mas, em consequência da contraditoriedade do processo histórico de produção do conhecimento científico, existe também a tendência oposta a essa esquiva à discussão ontológica, isto é, existe a tendência de elaboração de análises, a partir dos avanços das ciências, que contribuem para o fortalecimento da concepção de mundo materialista, histórica

e dialética. Trata-se de uma luta que não pode ser ignorada pelos educadores quando estes realizam o trabalho de construção dos currículos escolares e de produção e seleção dos livros a serem empregados como material didático.

- 2) No campo das artes ocorre fenômeno semelhante, porém com características específicas. As artes são uma forma de reflexo do mundo humano que produz o enriquecimento da subjetividade dos indivíduos, conduzindo-os para além da imediatez da vida cotidiana e conectando a subjetividade individual ao drama histórico de construção da liberdade e da universalidade do gênero humano. Mas nas artes também se formou e se difundiu a tendência a se negar o reflexo da realidade, bem como a tendência a se negar a necessidade da elevação da subjetividade para além da cotidianidade. Essas duas tendências levam à subordinação da arte aos moldes da produção capitalista, resultando em produtos que não geram qualquer efeito de reação à alienação do cotidiano capitalista e, ao contrário, contribuem decisivamente para a manutenção e o aprofundamento dessa alienação. Nessa mesma direção ocorre a produção de uma pseudoarte, em cujo universo é considerado ingenuidade ou ignorância questionar-se sobre o total sem sentido das produções de certas correntes estéticas. Os clássicos passam a ser de interesse meramente histórico ou tratados de forma pragmática, como material para o “recorta e cola” pós-moderno, também chamado de releitura ou ressignificação. Entretanto, assim como nas ciências, também nas artes essa tendência à alienação não é absoluta. A produção artística de toda a história da humanidade contém uma riqueza de grande valor, que continua a ser referência para artistas que, em graus diferentes de consciência, não se renderam ao subjetivismo irracionalista ou à cotidianidade alienada. A perspectiva da formação omnilateral dos seres humanos impõe a necessidade de os currículos escolares reservarem às artes e à literatura um papel muito mais importante do que aquele que tem sido dado pela educação escolar a esse campo de objetivação do gênero humano. Mas, da mesma maneira como é necessário lutar para que as artes e a literatura tenham mais espaço nos currículos

escolares, também é necessário fazer-se a necessária crítica à influência do relativismo pós-moderno no campo artístico.

- 3) “A filosofia, enquanto concepção de mundo, formula e encaminha a solução dos grandes problemas postos pela época em que ela se constitui” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 31). Tal como nas ciências e nas artes, também no caso das elaborações filosóficas a tendência hegemônica na sociedade burguesa tornou-se a de renúncia ao debate sobre o que é o mundo da natureza e da sociedade. O silêncio de Wittgenstein acabou concretizando-se na forma de uma fragmentação do debate filosófico, numa multiplicidade de reflexões autorreferentes sobre questões recortadas, num misto de subjetivismo, irracionalismo e pragmatismo. Isso não invalida, porém, o fato de que a filosofia acumulou, ao longo dos séculos, elaborações de alto valor para toda a humanidade. Da mesma forma que a pedagogia histórico-crítica defende o ensino dos clássicos das ciências e das artes, também o faz no caso da filosofia. Nesse sentido, os alunos das escolas brasileiras deveriam ser levados a se familiarizar com as obras dos clássicos da filosofia, em graus progressivos de domínio das reflexões contidas nessas obras. Acontece que as concepções filosóficas hegemônicas têm abdicado da discussão sobre as grandes questões humanas, tornando-se necessário travar uma dupla luta: pela socialização da reflexão filosófica acumulada pela humanidade e pela crítica às concepções filosóficas que optam pelo silêncio de Wittgenstein.
- 4) Na educação, essa redução pragmática do conhecimento manifesta-se pela ausência, por parte das pedagogias hegemônicas, de um projeto de formação consciente de uma concepção de mundo nas novas gerações. Ou melhor, o projeto implementado, embora não assumido explicitamente, é de que a concepção de mundo é questão puramente subjetiva e individual, limitando-se a escola a trabalhar com conhecimentos que respondem às demandas imediatas da cotidianidade. A mais influente, nas últimas três décadas, entre as pedagogias hegemônicas tem sido o construtivismo, que atuou como carro chefe que abriu caminho para o cortejo das demais pedagogias do “aprender a aprender”, como a teoria do professor

reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e o multiculturalismo, entre outras. E essa limitação do conhecimento a uma função adaptativa é bem evidente no construtivismo, como explica Glasersfeld (1994, p. 31):

O construtivismo é radical, portanto, porque rompe com as convenções e desenvolve uma teoria do conhecimento na qual este já não se refere a uma realidade ontológica, "objetiva", e sim, exclusivamente ao ordenamento e à organização de um mundo constituído por nossas experiências. O construtivista radical abjurou de uma vez por todas o "realismo metafísico" e concorda plenamente com Piaget: "A inteligência organiza o mundo organizando-se a si mesma".

Não se referir a uma realidade ontológica é não dizer o que o mundo é, não apresentar uma concepção de mundo. Não é por acaso que o construtivismo e as demais pedagogias do "aprender a aprender" preferem não explicitar suas posições políticas e ideológicas ou, quando muito, as expressam em termos vagos como defesa da democracia, da cidadania etc. Os textos de Jean Piaget sobre educação mostram um grande esforço para alcançar essa neutralidade, concentrando toda a atenção sobre os processos, os métodos e os procedimentos: "Certamente não nos cabe prescrever à criança um ideal novo: não sabemos como será a sociedade de amanhã. Não cabe a nós inculcar na criança um ideal político, um ideal econômico, um ideal social demasiado preciso. O que devemos lhe fornecer é simplesmente um método, um instrumento psicológico fundado na reciprocidade e na cooperação" (PIAGET, 1998, p. 111).

Não saber com exatidão como será a sociedade de amanhã é uma coisa, mas não tomar partido em relação às possibilidades de futuro que se apresentam no presente é outra coisa bem diferente. O que Piaget chamou de ideal político, econômico e social é, na verdade, um projeto de sociedade que requer, por sua vez, uma concepção de mundo. Mas o esforço por neutralidade feito por Piaget explicita-se ainda mais claramente quanto ele trata da educação moral:

Por último, podemos considerar por uma legítima abstração, que o fim da educação moral é constituir personalidades autônomas aptas

à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso, durante toda sua existência, à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente fazer o contrário do que diremos a seguir. Não nos cabe discutir aqui os fins da educação moral, mas somente classificá-los, para saber a que resultados conduzem os diferentes procedimentos pedagógicos que agora vamos estudar. Pela mesma razão, não temos de nos posicionar entre uma moral religiosa e uma moral laica: tanto numa como na outra encontram-se traços pertencentes à moral do respeito unilateral e outros pertencentes à moral da cooperação. Só difere a "motivação". Propomo-nos, assim, a situar a discussão num terreno suficientemente objetivo e psicológico, *para que qualquer um, sejam quais forem os fins a que se propõe, possa utilizar nossa análise* [idem, p. 32-33, grifos meus].

Piaget coloca-se, assim, como um cientista neutro em relação aos fins da educação moral e apresenta os conhecimentos que suas pesquisas produziram como algo que pode ser utilizado por qualquer pessoa, sejam quais forem seus objetivos. É nítida a separação entre ciência e concepção de mundo. Por mais que se possa argumentar que há uma concepção de mundo na afirmação de que o fim da educação moral é construir personalidades autônomas, isso é tratado como "uma legítima abstração", não se explicitando vinculações com um posicionamento sobre a realidade concreta da humanidade nas condições da sociedade capitalista.

A pedagogia histórico-crítica não silencia sobre a realidade concreta da classe trabalhadora nem sobre as possibilidades de futuro para a humanidade. Por essa razão não faz como as pedagogias do "aprender a aprender" que, na análise do conhecimento, separam o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo cotidiano. Na direção oposta, a pedagogia histórico-crítica opta por não endossar o silêncio de Wittgenstein, preferindo fazer coro com as palavras do psicólogo soviético: "O domínio da verdade sobre a pessoa e o domínio de si mesma pela pessoa não será possível enquanto a humanidade não dominar a verdade sobre a sociedade e não dominar a própria sociedade" (VYGOTSKI, 1991, p. 406).

## REFERÊNCIAS

- ANDERSEN, H. C. *A roupa nova do imperador*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ASSUMPÇÃO, M. C. *A prática social na pedagogia histórico-crítica e as relações entre arte e vida em Lukács e Vigotski*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. XXI, n. 71, p. 79-115, jul. 2000.
- . As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED, n. 18, p. 35-40, set.-dez. 2001.
- . O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

\_\_\_\_\_. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente: UNESP, v. 25, p. 19-29, 2013a.

\_\_\_\_\_. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica no âmbito da história da educação brasileira. In: PINHEIRO, A. C. F.; CURY, C. E.; ANANIAS, M. (Org.). *Histórias da educação brasileira: experiências e peculiaridades*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. v. 1, p. 29-50.

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

\_\_\_\_\_. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 159, jan.-mar. 2016a.

\_\_\_\_\_. Posfácio: o conceito dialético de reprodução e a pedagogia histórico-crítica. In: SACCOMANI, M. C. S. *A criatividade na arte e na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2016b.

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. *Anais...* Temática – História da educação brasileira: experiências e possibilidades. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. v. 1. p. 3.953-3.979.

ENGELS, F. *Anti-Dühring*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FEUERBACH, L. *A essência do cristianismo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FISCHER, E. *A necessidade da arte*. Trad. de Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GLASERSFELD, E. Introdução ao construtivismo radical. In: WATZLAWICK, P. (Org.). *A realidade inventada*. Campinas: Editoral Psy II, 1994. p. 24-45.

\_\_\_\_\_. A construção do conhecimento. In: SCHNITMAN, D. F. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 75-92.

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

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. (v. 1, Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce).

HELLER, Á. *Sociología de la vida cotidiana*. 4. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1994.

\_\_\_\_\_. *O cotidiano e a história*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

KOFLER, L.; ABENDROTH, W.; HOLZ, H. H. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. *Problems of the development of mind*. Moscou: Progress Publishers, 1981.

- LUKÁCS, G. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966a. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1966b. v. 2.
- \_\_\_\_\_. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967a. v. 3.
- \_\_\_\_\_. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona: Grijalbo, 1967b. v. 4.
- \_\_\_\_\_. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e teoria da literatura*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012. v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 2.
- MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador: UFBA, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013a.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2013b.
- MARX, K. *Das Kapital, Bd. 1, Erster Abschnitt, MEW Band 23*. Berlin: Dietz Verlag, 1968. Disponível em: <[http://www.mlwerke.de/me/me23/me23\\_049.htm](http://www.mlwerke.de/me/me23/me23_049.htm)>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. *Teorias sobre la plusvalía*. Buenos Aires: Cartago, 1974. t. I.
- \_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (v. 1, Crítica da Economia Política. t. 1, Livro Primeiro).
- \_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1985. livro III, t. II.

- \_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Circulo do Livro, 1996. livro 1, v. 1.
- \_\_\_\_\_. *Crítica ao Programa de Gotha*. Edição Digital: eBooksBrasil.com, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *Manuscritos econômico-filosóficos*. 2. reimp. São Paulo: Boitempo, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Grundrisse*. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011b.
- \_\_\_\_\_. *O capital*. São Paulo: Boitempo, 2013. livro 1.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PIAGET, J. *Sobre a pedagogia*. Textos Inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- SAAVEDRA, M. C. *Dom Quixote de La Mancha*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- SACCOMANI, M. C. S. *A criatividade na arte e na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 42, p. 8-18, 1982.
- \_\_\_\_\_. Sobre a natureza e a especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília: INEP; MEC, n. 22, p. 1-6, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.



- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- \_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.
- \_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, Autores Associados, 2012. p. 59-85.
- \_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica, a luta de classes e a educação escolar. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador: UFBA, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013a.
- \_\_\_\_\_. Sistema nacional de educação e participação popular: desafios para as políticas educacionais. In: \_\_\_\_\_. *Aberturas para a história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2013b. p. 241-266.
- \_\_\_\_\_. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador: UFBA, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SNYDERS, G. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1977.
- VERISSIMO, E. *Incidente em Antares*. 45. ed. São Paulo: Globo, 1995.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, ano 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.
- VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. t. I.
- \_\_\_\_\_. Pensamiento y lenguaje. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1993. t. II, p. 11-348.

- \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996a. t. III.
- \_\_\_\_\_. Paidología del adolescente. In: \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996b. t. IV, p. 11-248.
- \_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1997. (t. V, Fundamentos de defectologia).
- VYGOTSKY, L. S. *The collected works of Vygotsky*. New York: Plenum Press, 1997. (v. 3, Problems of the Theory and History of Psychology).
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

## SOBRE O AUTOR

Newton Duarte é graduado em Pedagogia, mestre em Educação e doutor em História da Educação, pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professor de História da Educação, do Departamento de Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde também atua como coordenador de curso e diretor de curso. Possui experiência em pesquisa e ensino em História da Educação e Pedagogia. Atualmente é coordenador do Grupo de Pedagogia e História da Educação da UFSCar. Possui livros publicados em História da Educação e Pedagogia. Atualmente é coordenador do curso de Pedagogia da UFSCar.

Antonio Gramsci escreveu que “está sempre presente no morto um grande vivo”. Frequentemente os conteúdos escolares são acusados de serem coisas mortas sem qualquer sentido para a vida concreta dos alunos.

Este livro, na linha da pedagogia histórico-crítica, defende que os clássicos das ciências, das artes e da filosofia são sínteses ricas de atividade humana condensada, em estado de repouso, que deve ser trazida novamente à vida pelo trabalho educativo. Dessa forma, o ensino escolar ressuscita os mortos que, trazidos à vida, apoderam-se da atividade de alunos e professores, incorporam-se à sua vida, ao seu pensamento e aos seus sentimentos, transformando-se, conforme denominou Marx, em “órgãos da individualidade”.

NEWTON DUARTE

OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A RESSURREIÇÃO DOS MORTOS

NEWTON DUARTE

## OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A RESSURREIÇÃO DOS MORTOS

contribuição à teoria  
histórico-crítica do currículo

AUTORES  
ASSOCIADOS 

### *Coleção Educação Contemporânea*

Esta coleção abrange trabalhos que abordam o problema educacional brasileiro de uma perspectiva analítica e crítica. A educação é considerada fenômeno totalmente radicado no contexto social mais amplo e os textos desenvolvem análise e debate acerca das consequências dessa relação de dependência. Divulga propostas de ação pedagógica coerentes e instrumentos teóricos e práticos para o trabalho educacional, considerado imprescindível para um projeto histórico de transformação da sociedade brasileira.

Conheça mais obras desta coleção, e os mais relevantes autores da área, no nosso site:

[www.autoresassociados.com.br](http://www.autoresassociados.com.br)



NEWTON DUARTE

# OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A RESSURREIÇÃO DOS MORTOS

contribuição à teoria  
histórico-crítica do currículo

Campinas

AUTORES  
ASSOCIADOS

2016

Copyright © 2016 by Editora Autores Associados Ltda.

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Autores Associados Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Duarte, Newton

Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo / Newton Duarte. – Campinas, SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção educação contemporânea)

ISBN 978-85-7496-376-1

1. Construtivismo 2. Educação - Currículos 3. Educação - Finalidades e objetivos  
4. Pedagogia histórico-crítica 5. Professores - Formação 6. Psicologia educacional  
I. Título. II. Série.

16-07521

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Currículo: Pedagogia histórico-crítica: Educação 370.115

Impresso no Brasil – outubro de 2016

#### EDITORA AUTORES ASSOCIADOS LTDA.

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901  
Barão Geraldo | CEP 13084-008 | Campinas – SP  
Telefone: +55 (019) 3789-9000  
E-mail: editora@autoresassociados.com.br  
Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

Bernardete A. Gatti  
Carlos Roberto Jamil Cury  
Dermeval Saviani  
Gilberto S. de M. Jannuzzi  
Maria Aparecida Mottu  
Walter E. Garcia

Diretor Executivo  
Flávio Baldy dos Reis

Revisão  
Aline Marques  
Mariana Rodrigues

Diagramação  
Maise S. Zagria

Capa  
Maise S. Zagria  
Baseada em imagens de cartas de  
Vincent van Gogh

Arte-final  
Érica Bombardi



www.abdr.org.br  
abdr@abdr.org.br  
denuncie a cópia ilegal

## SUMÁRIO

Apresentação ..... 1

### PRIMEIRA PARTE

A dialética como fundamento da teoria  
histórico-crítica do currículo ..... 7

capítulo 1

O trabalho educativo como reprodução  
dialética da humanidade ..... 8

A pedagogia histórico-crítica e o conceito  
dialético de reprodução ..... 8

Escola, reprodução e transformação ..... 14

capítulo 2

A dialética entre escola e revolução ..... 20

A educação a serviço da revolução ..... 20

A revolução a serviço da educação ..... 28

capítulo 3

|  |    |
|--|----|
| Vigotski e a pedagogia histórico-crítica:<br>a dialética do desenvolvimento psíquico . . . . . | 36 |
| A psicologia vigotskiana e a teoria pedagógica . . . . .                                       | 37 |
| O critério de desenvolvimento . . . . .  | 38 |
| A "astúcia da razão" e o desenvolvimento humano . . . . .                                      | 43 |

**SEGUNDA PARTE**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>A relação dialética entre a vida humana e os<br/>conteúdos escolares. . . . .</b> | <b>47</b> |
|--|-----------|

capítulo 4

|  |    |
|--|----|
| O ensino escolar como ressurreição dos mortos. . . . .                   | 48 |
| O trabalho vivo e o trabalho morto. . . . .                              | 48 |
| Os vivos ressuscitam os mortos e estes<br>se apoderam daqueles . . . . . | 55 |
| A educação como o despertar dos mortos . . . . .                         | 60 |

capítulo 5

|   |    |
|---|----|
| Os conteúdos escolares e a transformação<br>da água em vinho. . . . . | 66 |
| A questão das formas mais desenvolvidas<br>do conhecimento . . . . .  | 66 |
| A função social da arte segundo Vigotski. . . . .                     | 68 |
| Vida cotidiana, ciência e arte em Lukács. . . . .                     | 71 |
| Os caminhos para o concreto: ciência e arte . . . . .                 | 76 |
| Arte e ciência contra o fetichismo . . . . .                          | 81 |

capítulo 6

|  |     |
|--|-----|
| Os conhecimentos escolares e a concepção de mundo . . . . .                          | 94  |
| O ensino dos conteúdos escolares e a<br>concepção de mundo. . . . .                  | 94  |
| Aspectos da concepção de mundo . . . . .   | 99  |
| Os clássicos e o materialismo histórico-dialético. . . . .                           | 106 |
| O conhecimento e a tomada de posição perante<br>a realidade desumanizadora . . . . . | 110 |

capítulo 7

|   |     |
|---|-----|
| A liberdade na pedagogia histórico-crítica<br>e o currículo escolar. . . . .                                      | 120 |
| O tema da liberdade na tradição marxista . . . . .  | 121 |
| Relações entre conhecimento escolar e liberdade na<br>perspectiva da pedagogia histórico-crítica . . . . .        | 130 |
| Contradições nas relações entre<br>conhecimento e liberdade na sociedade e<br>na educação contemporâneas. . . . . | 138 |

|                       |     |
|-----------------------|-----|
| Referências . . . . . | 143 |
|-----------------------|-----|

|                         |     |
|-------------------------|-----|
| Sobre o autor . . . . . | 151 |
|-------------------------|-----|