http://journal.unoeste.br/index.php/ch
DOI: 10.5747/ch.2019.v16.n3.h439
ISSN on-line 1809-8207

Colloquium Humanarum

Submetido: 18/08/2019 Correções: 11/09/2019 Aceite Final: 29/09/2019

ESCOLA E CONHECIMENTO: EM DEFESA DOS CLÁSSICOS E DA CRÍTICA

Rafael Rossi[1], Aline Santana Rossi[2]

[1]Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. Docente e orientador na Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU - e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - PPEC da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS. E-mail: rafaelrossied@gmail.com
[2]Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande, MS.

RESUMO
O presente texto se conforma em instrumento por meio do qual problematizamos a relação entre conhecimento e educação escolar a partir das contribuições da ontologia lukacsiana e da pedagogia histórico-crítica. Partimos do fato de que a transmissão de conhecimentos é uma prática indispensável que marca o processo de reprodução das sociedades. A partir destes entendimentos, avançamos para a especificidade da educação escolar e do papel dos professores de um ponto de vista humano-genérico, ou seja, que coloque em primeiro plano as autênticas demandas humanas e não as autocentradas necessidades mercadológicas e empresariais. Demonstramos que, da perspectiva dos interesses essenciais dos alunos e dos professores, é imprescindível a socialização crítica dos conhecimentos mais eruditos e elaborados produzidos historicamente, a partir do reconhecimento de seus parâmetros históricos e ontológicos.
Palavras-chave: Educação Escolar. Conhecimento. Crítica.

SCHOOL AND KNOWLEDGE: IN DEFENSE OF CLASSICS AND CRITICISM

ABSTRACT
This text is an instrument through which we question the relationship between knowledge and school education from the contributions of the lukacsian ontology and the historical-critical pedagogy. We start from the fact that the transmission of knowledge is an indispensable practice that marks the process of reproduction of societies. From these understandings, we advance to the specificity of school education and the role of teachers from a human-generic point of view, that is, that puts in the foreground the authentic human demands and not the self-centered market and business needs. We demonstrate that, from the perspective of the essential interests of students and teachers, it is essential the critical socialization of the most erudite and elaborate knowledge historically produced, from the recognition of its historical and ontological parameters.
Keywords: Schooling. Knowledge. Critical.

ESCUELA Y CONOCIMIENTO: EN DEFENSA DE LOS CLÁSICOS Y LA CRÍTICA RESUMEN

Este texto es un instrumento a través del cual cuestionamos la relación entre el conocimiento y la educación escolar a partir de las contribuciones de la ontología lukacsiana y la pedagogía histórico-crítica. Partimos del hecho de que la transmisión del conocimiento es una práctica indispensable que marca el proceso de reproducción de las sociedades. A partir de estos entendimientos, avanzamos a la especificidad de la educación escolar y el papel de los docentes desde un punto de vista humano-genérico, es decir, que pone en primer plano las demandas humanas auténticas y no las necesidades comerciales y egocéntricas del mercado. Demostramos que, desde la perspectiva de los intereses esenciales de estudiantes y profesores, es esencial la socialización crítica del conocimiento más erudito y elaborado producido históricamente, a partir del reconocimiento de sus parámetros históricos y ontológicos.
Palabras clave: Educación Escolar. Conocimiento. La crítica.

INTRODUÇÃO

O presente texto é um instrumento por meio do qual problematizamos a relação entre a educação escolar e o conhecimento, tendo como parâmetro as elaborações lukacsianas e as formulações de Saviani (2008, 2010, 2011, 2012, 2014) e Duarte (2011, 2013, 2016, 2018). Para algumas teorias pedagógicas, como por exemplo o construtivismo e as teorias não críticas em educação (SAVIANI, 2008), seria importante analisar o processo de construção do conhecimento pelos alunos, o método de aquisição que eles desenvolvem no processo de aprendizagem. Para outras teorias pedagógicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, o foco, no processo de ensino e de aprendizagem, é contribuir com a elevação do nível cultural, intelectual e científico dos alunos, é promover o aprofundamento das suas concepções de mundo e de sociedade. Para tanto, é imprescindível refletir sobre a educação escolar e o conhecimento a partir da transmissão e apropriação das objetivações científicas, artísticas e filosóficas em suas formas mais desenvolvidas.

Entendemos que o conhecimento popular e o senso comum, não justificam a existência da educação escolar, tampouco do trabalho educativo. A realidade social e natural não se resume às suas aparências. A objetividade da natureza e da sociedade é passível de compreensão humana, mediante a reflexão que se paute em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos altamente elaborados que agarrem a dialética entre aparência e essência ao longo da história.

É muito disseminada a ideia de que os conteúdos escolares estão distantes da "realidade do aluno". Nesse aspecto, a educação escolar fica refém dos interesses imediatos dos alunos, seus interesses relacionados ao cotidiano. Certamente, o cotidiano é importante, todavia a educação escolar precisa avançar sobre ele para poder orientar uma compreensão sólida e sistematizada de mundo e de sociedade. Conteúdos escolares baseados em conhecimentos do senso comum, são como birutas, ou seja, mecanismos que mudam de direção em função dos ventos, dos modismos passageiros que a sociedade impõe. Por outro lado, conteúdos escolares que prezem pelos clássicos, pelo erudito e pela crítica, são como bússolas, pois ajudam a nos localizar no mundo, auxiliam nosso entendimento e orientação na vida e na sociedade. Vale a pena refletir o alerta de Duarte (2018):

> Prevalecem nesse terreno concepções que reduzem as necessidades do indivíduo a um conjunto fechado e definido ou que entendem por necessidades do indivíduo apenas aquelas que estão imediatamente ligadas ao pragmatismo da vida cotidiana. Em termos do currículo escolar, esse tipo de perspectiva sobre a questão das necessidades fundamenta a ideia de que somente são conteúdos significativos para os alunos aqueles que estejam diretamente ligados às demandas da prática cotidiana. O resultado são currículos empobrecidos dos quais estão ausentes riquezas culturais que aparentemente não responderiam às necessidades presentes na vida dos alunos. Em boa medida é esse tipo de visão que está por detrás das surradas críticas à escola e aos conteúdos escolares, que são acusados de distanciamento em relação à vida. Evidentemente a escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, mas a educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica

> das consciências. Os currículos escolares têm sido muito influenciados, nas últimas décadas, por essa visão que não consegue colocar em perspectiva a cotidianidade alienada. (DUARTE, 2018, p. 141).

Com efeito, há, em geral, um desprezo pela expressão "transmissão" de conhecimentos, como se este processo fosse sinônimo de uma prática mecanicista, rígida e hermética. Divergindo deste modo de encarar a questão, compreendemos, na mesma orientação de Duarte (2016), que a transmissão, no âmbito do gênero humano, é algo ontológico à formação das distintas sociedades, das individualidades e, portanto, da própria humanidade. A transmissão de conhecimentos não significa *ipsis litteris* algum tipo de "transfusão". Por outro lado, transmitir conhecimentos, habilidades, valores, cultura etc. é uma prática social indispensável para a produção do novo: novas habilidades, novos conhecimentos, uma nova ampliação da cultura etc.

Muitos educadores defendem a ideia da necessidade de resgatar a utopia. Afirmam que a educação se faz com muito amor e a utopia seria necessária para atribuir um novo significado, supostamente mais elevado, ao ato educativo. A utopia, nessa vertente, é entendida como a fé nos sonhos, o poder da consciência em construir a realidade de modo mais harmônico a partir da postura e do comportamento dos indivíduos tomados isoladamente. A palavra utopia se origina do grego, sendo formada por "ou" que significa "não" e "topos" que significa "lugar", ou seja, aquilo que não tem lugar, aquilo que não cabe na objetividade. Os defensores da utopia, em geral, alegam que ela é necessária para nos auxiliar a alcançar um ideal, uma meta, um objetivo social mais harmônico e justo.

Este entendimento para a educação é muito complicado e tende para o idealismo. A defesa da utopia na educação leva, geralmente, a analisar a realidade com base naquilo que gostaríamos que ela fosse e não com base no que ela apresenta essencialmente ao longo do desenvolvimento histórico. Isto é o idealismo em educação.

Contudo, discordamos radicalmente deste posicionamento. O estabelecimento dos fins a serem alcançados possui como exigência absoluta para o atendimento da meta a ser atingida, um conhecimento objetivo, correto, o mais próximo possível do funcionamento da essência da respectiva totalidade social em análise. Para nós é imperioso pesquisar a realidade em sua essência, tal como ela se mostra ao longo do processo histórico nas suas múltiplas determinações enquanto totalidade. Para isso, nossos desejos, anseios, vontades e sonhos não podem atrapalhar, ou seja, não podem se sobrepor à análise objetiva que se predisponha a apreender e traduzir o movimento histórico do real. Todo aquele que deturpa o real em sua análise e que se refugia nas demandas subjetivas sem correspondência com a objetividade, invariavelmente, erra também na prática, na sua atividade.

Em face disso há que se destacar esta ideia: trata-se de contribuir com a socialização daquilo que existe de *mais desenvolvido* das ciências, artes e filosofia. Essa proposta de socializar o conhecimento nas suas formas *mais elaboradas* aparece reiteradamente nas elaborações do Prof. Saviani e do Prof. Newton Duarte. Isso é importante em ser destacado, pois não se trata "apenas" de transmitir qualquer conhecimento. Para o desenvolvimento humano-genérico dos alunos importa transmitir, por meio da educação escolar e com a função decisiva do professor, as formas mais elaboradas do conhecimento e não as suas manifestações simplistas ou vulgares. Iremos demonstrar ao longo do texto os parâmetros ontológicos (LUKÁCS, 2013) essenciais para identificarmos o mais desenvolvido no campo das objetivações intelectuais historicamente construídas.

Para defender esta tese dividimos este artigo em mais três partes. Num primeiro momento é necessário explicitar as bases ontológicas, isto é, históricas e essenciais, que estruturam a produção e a transmissão do patrimônio intelectual e material humano. A partir desta reflexão, podemos avançar para responder às seguintes perguntas: "*Quais conhecimentos interessam ser transmitidos na educação escolar? Quais critérios devemos utilizar?*" E, por fim, nossas considerações finais com a defesa intransigente de um processo educativo que possibilite aos indivíduos o aprofundamento da compreensão da realidade social, para além das limitadas análises que se prendem apenas às aparências dos fenômenos estudados.

REPRODUÇÃO SOCIAL: A INELIMINÁVEL PRODUÇÃO DO NOVO

A reprodução das sociedades, ou seja, a história humana, não pode ser resumida à apenas suas características biológicas, químicas e físicas. Certamente, nós, seres humanos, somos parte da natureza e nos relacionamos com ela ao longo de todo processo formativo e de desenvolvimento. Todavia, o gênero humano é muito mais amplo do que a espécie humana.

Um bebê nasce com potencialidade para se formar um ser humano. Do ponto de vista biológico, as bases já estão ali presentes para garantir o desenvolvimento físico e químico do organismo. Todavia, do ponto de vista humano-genérico, é indispensável que os indivíduos se apropriem de conhecimentos, habilidades, ideias, comportamentos, valores etc. para se formarem humanamente. Quais conhecimentos serão apropriados pelos indivíduos, em qual orientação ocorrerá este processo de transmissão e assimilação e qual será o nível desta dinâmica, são questões que poderão ser compreendidas se levarmos em consideração a sociedade e o momento histórico analisado.

Contudo, isto não elimina o fato de que nós não nascemos já membros do gênero humano. O que nos diferencia dos animais é que nós precisamos produzir as condições materiais – em todos os sentidos – da vida em sociedade. Abrigos, vestimentas, instrumentos, ferramentas etc. são partes da natureza que foram transformadas pela ação humana conscientemente orientada e organizada. Este é o ponto central. Os seres humanos são capazes de efetivar atos de trabalho. O trabalho, em seu sentido ontológico, ou seja, presente em todas as sociedades, é a relação entre a sociedade e a natureza para a produção das condições materiais da vida social (LUKÁCS, 2013).

Com o trabalho os seres humanos transformam a natureza e, também, transformam a sua própria natureza, a sua própria individualidade. A consciência humana, a partir de uma necessidade real, analisa os elementos presentes na realidade, reflete sobre suas possíveis articulações e, com isso, dá início ao processo de objetivação, isto é, o processo de construção de um determinado instrumento, por exemplo. Ao final do processo, mesmo que o instrumento não tenha se mostrado adequado para atingir a finalidade previamente idealizada, os seres humanos, agora, ampliaram seus conhecimentos a respeito dos elementos que manipularam, ampliando assim o que conheciam da realidade objetiva (LUKÁCS, 2013).

Com essas novas habilidades, técnicas, ideias e conhecimentos será possível a execução de novos atos de trabalho que, por sua vez, produzirão ainda mais conhecimentos. Desse modo, abre-se a possibilidade para o surgimento e a complexificação de vários outros complexos, ou seja, dimensões sociais, como a ciência, a educação, a arte, a ideologia, a filosofia etc. A realidade social será, com efeito, constituída por uma *totalidade*, ou seja, por uma rede enorme e complexa oriunda das várias articulações que se estabelecem entre as dimensões sociais ao longo da história (LUKÁCS, 2013). A síntese desta dinâmica pode ser apreendida pelo fato de que:

> Um dos resultados mais importantes de nossas exposições foi que **os atos do trabalho apontam necessária e ininterruptamente para além de si mesmos**. Enquanto as **tendências reprodutivas da vida orgânica**, visando à preservação de si e da espécie, **constituem reproduções no sentido estrito**, específico, isto é, reproduções do processo vital que perfaz o ser biológico de um ser vivo, enquanto, nesse tocante, via de regra, apenas mudanças radicais do meio ambiente produzem alguma transformação radical desses processos, **a reprodução no âmbito do ser social está, por princípio, regulada pela mudança interna e externa**. O fato de que as etapas singulares do estágio inicial muitas vezes levaram dezenas de milhares de anos para acontecer não deve nos desviar do rumo nesse tocante. **No curso de cada uma delas, verificam-se mudanças constantes, embora mínimas, nas ferramentas, no processo do trabalho etc., cujas consequências se evidenciam**

> **abruptamente, em certos pontos nodais, como mudanças qualitativas. O fundamento ontológico objetivo dessas mudanças, com a sua tendência muitas vezes desigual, mas, no todo, progressiva, consiste em que o trabalho posto de modo teleologicamente consciente desde o princípio comporta em si a possibilidade (*dýnamis*) de produzir mais que o necessário para a simples reprodução da vida daquele que efetua o processo do trabalho. O fato de que do trabalho necessariamente decorrem a fabricação de ferramentas e a utilização de forças da natureza (fazer fogo, domesticar animais etc.) faz aparecer, em certos estágios evolutivos, aqueles pontos nodais, que provocam uma mudança qualitativa na estrutura e na dinâmica de sociedades singulares**. Essa capacidade do trabalho de trazer resultados que vão além da reprodução própria daquele que o executa cria o fundamento objetivo da escravidão, diante da qual as únicas alternativas eram matar ou adotar o inimigo capturado (LUKÁCS, 2013, p. 159-160, grifos nossos).

O resultado deste processo de reprodução social é que teremos sempre: 1) um afastamento das barreiras naturais, ou seja, passaremos a conhecer e dominar cada vez mais a natureza em razão de nossas necessidades sociais; 2) as individualidades se tornarão mais complexas, mais multifacetadas e potencialmente mais desenvolvidas; 3) as próprias sociedades se desenvolverão de modo crescentemente mais complexo e social e; 4) o gênero humano poderá se reconhecer enquanto tal, isto é, os indivíduos, mesmo que separados por enormes distâncias físicas, poderão se reconhecer como membros da humanidade (LUKÁCS, 2013).

Importante lembrar que o ser humano se forma a partir do trabalho, mas a reprodução social está longe de poder ser resumida à apenas esta categoria. A realidade social será formada por uma totalidade, ou seja, um "complexo de complexos" na expressão de Lukács (2013). Nesse aspecto, os conhecimentos são originados, inicialmente, a partir dos atos de trabalho e, com o desenvolvimento do ser social há uma complexificação cada vez maior da ciência. A crítica ontológica, portanto, de acordo com Lukács (2013), será uma crítica baseada na análise que se predisponha a apreender o movimento essencial da totalidade social. A crítica ontológica não separa a educação da totalidade na qual interage e sofre interferência. Os conhecimentos clássicos e a crítica ontológica, portanto, são indispensáveis na educação escolar, como iremos demonstrar.

Isto nos mostra que a transmissão de conhecimentos, de um ponto de vista ontológico, que busque se basear na história humana em suas contradições e desenvolvimentos, não é algo imobilista. Por outro lado, sem a transmissão, consequentemente, sem apropriação de conhecimento, não seria possível a existência do gênero humano, não teria sido possível a humanidade superar as primeiras comunidades primitivas, desenvolver a Antiguidade escravista, superar esta forma de sociabilidade e avançar rumo à sociedade feudal e chegarmos à sociedade capitalista. A tampouco seria possível identificar aquilo que de humanizador foi produzido no interior do capitalismo e aquilo de alienante que esta organização social nos impõe. A reprodução social é, portanto, a incessante e ineliminável produção do novo: novos conhecimentos, novos atos de trabalho, novos complexos sociais, novas necessidades, novas apropriações e novas objetivações. Cabe, agora, refletir sobre a relação entre a transmissão de conhecimentos no interior da educação escolar.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E CONHECIMENTO: QUAIS OS PARÂMETROS PARA IDENTIFICAR O MAIS DESENVOLVIDO?

A escola já existia antes da sociedade capitalista. Todavia, tanto no escravismo clássico, quanto no feudalismo, aqueles que frequentavam as escolas eram membros das classes que não precisavam trabalhar. Apenas no

capitalismo que a educação escolar se torna a forma dominante da educação. Isto não se deve por um acaso qualquer. Para que o trabalho assalariado, que é a forma típica (porém não única) de organizar o trabalho nesta sociedade, possa se reproduzir, é necessário que os trabalhadores (que são a maior classe social) possam passar por um processo de transmissão e apropriação dos fundamentos mínimos indispensáveis para a vida social. Desse modo, temos uma profunda contradição no interior da educação escolar no capitalismo: por um lado, hoje em dia, as escolas enfrentam processos agudos de degradação física, formativa e institucional. Por outro lado, ainda é na escola que a maior parte dos trabalhadores terão acesso às formas de conhecimento que avancem sobre o senso comum (SAVIANI, 2011).

A contradição, portanto, na educação escolar em nossos tempos, pode ser assim resumida: entre a alienação (isto é, os obstáculos sociais que nos impedem de um autêntico desenvolvimento humano-genérico em todas as direções) e a humanização necessária para superarmos análises superficiais e fenomênicas. Esta contradição, por sua vez, mesmo que não de forma direta e explícita em muitos contextos, demarca uma profunda diferença entre concepções de mundo e de sociedade, inclusive, diferenças no que se refere aos interesses essenciais das classes sociais em luta.

Do ponto de vista humano-genérico, isto é, se tivermos como preocupação maior as autênticas necessidades formativas do gênero humano e não os interesses mercadológicos, é decisivo refletirmos constantemente sobre a educação escolar e o conhecimento. Dois pressupostos fundamentam nossa argumentação: 1) a realidade (tanto natural, quanto social) não se resume às aparências; a realidade é formada por uma articulação dialética entre aparência e essência ao longo da história e; 2) o objetivo central da atuação docente, de uma perspectiva humano-genérica, é o desenvolvimento intelectual, cultural e científico dos alunos. Aliás: "[...] a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular" (SAVIANI, 2008, p. 52).

Se concordarmos com estes pressupostos, então, temos que contribuir para que na educação escolar possam ser transmitidos e apropriados os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos nas suas formas *mais desenvolvidas* (SAVIANI, 2011). Os próprios professores precisam ter condições objetivas e concretas para se apropriarem destas objetivações elaboradas e eruditas, para, por sua vez, elaborarem os conteúdos escolares e transmitirem aos seus alunos. Não se trata de desprezar o popular de modo arrogante. Ao contrário, constatamos apenas que o conhecimento popular, mesmo estando correto em alguns casos, *é* insuficiente para explicar e explicitar os fundamentos, as bases e as raízes essenciais dos fenômenos estudados. É o conhecimento na sua forma mais erudita (entendida aqui, enquanto elaborada) que poderá, inclusive, possibilitar o popular se expressar de modo mais desenvolvido, consistente e profundo.

Pensemos, por exemplo, na obra de Vinicius de Moraes. Para muitos comentadores, a genialidade do compositor e poeta foi conseguir "somar" em "pé de igualdade" o popular e o erudito. Discordamos deste entendimento. O que o "poetinha" fez, foi em sua formação, se apropriar de conhecimentos clássicos (como, por exemplo, teoria musical e literatura) e conseguir expressar de modo mais desenvolvido o popular. Seria possível a existência de suas músicas e poesias se ele não tivesse passado por um processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos clássicos e, portanto, eruditos? Nossa resposta só pode ser não. Não foi o popular que permitiu a criação das músicas de Vinícius, mas sim, o conhecimento clássico que possibilitou a criação destas. Novamente aqui temos mais uma confirmação de que o processo de transmissão de conhecimentos, neste caso conhecimentos eruditos e elaborados, possibilitou a produção do novo: a obra inesquecível do amigo de Tom Jobim. Nosso entendimento se baseia no fato de que:

> [...] 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 das 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. (DUARTE, 2016, p. 104, grifos nossos).

O trecho de Duarte (2016) é preciso nesse sentido: a defesa da transmissão dos conhecimentos clássicos (ciências, artes e filosofia) naquilo que a humanidade mais empreendeu de desenvolvimento e elaboração. Leonardo Da Vinci, por seu turno, também permite reforçar ainda mais este entendimento. Os lábios de seu quadro "*Gioconda*" foram desenhados e pintados, depois que o gênio italiano arrancou a pele de cadáveres e delineou os músculos que estruturam a boca humana. Além disso, as asas do anjo presente na pintura "*A Anunciação*" foram elaboradas depois que Leonardo pesquisou profundamente a anatomia de pássaros e as leis da física. Seria possível a existência da obra de Da Vinci sem o processo de transmissão e apropriação do conhecimento científico e artístico mais desenvolvido? Também aqui a resposta só pode ser não. É o mais desenvolvido que ilumina e permite compreender a fundo a realidade e não o mesmo desenvolvido. A esse respeito, vale considerar que:

> Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:
>
> a) Identificação **das formas mais desenvolvidas** em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. (p. 08)
>
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
>
> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 09, grifos nossos).

Não concordamos com as proposições que esvaziam a especificidade do trabalho do professor. Entendemos que os professores são fundamentais na coordenação do processo de transmissão e apropriação dos conhecimentos que permitam aos alunos superarem o senso comum. Está é a principal função social do professor. Além disso, no caso da transmissão dos conhecimentos eruditos e elaborados (no campo das ciências, das artes e da filosofia) é preciso refletir sobre os parâmetros, extraídos da história e da essência da realidade objetiva, para

a seleção destes conhecimentos. É fundamental compreender que:

> Os *parâmetros ontológicos* (isto é, históricos e essenciais) para o reconhecimento dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos *mais desenvolvidos*, que precisam ser transmitidos na educação escolar por meio dos conteúdos escolares são: 1) Tratam-se de obras e conhecimentos que ficam no plano da imediaticidade fenomênica ou permitem avançarmos para a reflexão da essência do real?; 2) Tratam-se de obras e conhecimentos que deturpam a humanidade presente em cada indivíduo (preconceitos de todo o tipo, por exemplo) ou possibilitam a conexão positiva, para além das alienações, dos indivíduos com a trajetória do gênero humano?; 3) Tratam-se de obras e conhecimentos que naturalizam as relações sociais ou apreendem e explicitam o movimento histórico em suas contradições? e; 4) Tratam-se de obras e conhecimentos que explicitaram as grandes questões do gênero humano ou se conformam em contribuir para a adaptação, o conformismo e a aceitação perante os indivíduos? O *objetivo*, nesta perspectiva que trabalhamos, é o *desenvolvimento cultural e intelectual dos alunos* (ROSSI, 2019, p. 121, destaques do original).

Esses parâmetros ontológicos são critérios, a partir da história e da preocupação com a formação humana para além dos interesses mercadológicos, que, em linhas gerais, apresentam possibilidades para avaliarmos os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Teorias pedagógicas, músicas, poemas, filosofias etc. que estimulam a adaptação ao pragmatismo utilitarista e que deturpam os seres humanos com essências pré-concebidas são formas de conhecimento limitadas e superficiais, portanto, menos desenvolvidas, menos elaboradas e mais simplistas. Não é por um acaso, como já afirmamos na introdução, que o Prof. Dermeval Saviani e o Prof. Newton Duarte utilizem a expressão "*mais desenvolvidas*" para se referirem à tarefa da educação escolar no que diz respeito à socialização do conhecimento. A meta é:

> [...] **o trabalho educativo escolar precisa ter como referência**, do ponto de vista da formação dos alunos, o movimento de superação da individualidade em si por sua incorporação à individualidade para si; precisa ter como referência, **para a definição dos conteúdos e métodos de ensino, as objetivações mais desenvolvidas do gênero humano**. (DUARTE, 2013, p. 215, grifos nossos)

Por exemplo: existem várias músicas, algumas, inclusive, defendem a violência contra a mulher e preconceitos de diversos tipos. Com certeza, neste caso, não se trata de uma manifestação artística altamente elaborada. Analisemos, ainda, as esculturas de Marcel Duchamp e as confrontemos com o "Davi" de Michelangelo. Ficará nítido e explícito que existem formas vulgares e simplificadoras e formas elaboradas, rigorosas, autênticas e desenvolvidas de arte. Os clássicos são, pois, fundamentais. Acreditamos que ainda é válido o argumento de que:

> Em lugar de nos perdermos na disputa para saber quem está mais alinhado com as últimas novidades, cabe aceitar o convite para entrar na fase clássica, que é aquela em que já se deu uma depuração, ocorrendo a superação dos elementos da conjuntura polêmica

> com a recuperação daquilo que tem caráter permanente porque resistiu aos embates do tempo. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432).

Como o trecho de Rossi (2019) permite compreender, as formas mais desenvolvidas de conhecimento avançam para além das aparências da realidade, não deturpando a humanidade de cada indivíduo, não naturalizando qualquer tipo de relação social historicamente produzida e, ainda, permitem refletir sobre as grandes questões e conflitos que marcam o gênero humano. Fundamental entender que:

> [...] a resistência ativa deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a **escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas**. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, **devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos**; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, **devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo**; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, **devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano**. Sem esse nível de compreensão da realidade social e natural, é impossível o desenvolvimento de ações coletivas conscientemente dirigidas para a meta de superação da sociedade capitalista. (DUARTE, 2011, p. 11-12, grifos nossos).

Portanto, não estamos defendendo os clássicos e o erudito por algum tipo de academicismo qualquer. Por outro lado, tais objetivações intelectuais, científicas, artísticas e filosóficas são da mais absoluta importância para a compreensão profunda e sistematizada do mundo e da sociedade. Ao lado destas formas de conhecimento mais elaboradas, também é necessário a prática da *crítica ontológica* (LUKÁCS, 2013). A crítica ontológica permite apreender as lacunas, avanços, retrocessos, obstáculos e possibilidades que as distintas teorias podem apresentar quando confrontadas com o conjunto do processo histórico real. Quanto mais ricas forem nossas apropriações dos clássicos e da crítica ontológica, mais chances teremos de elaborar um processo educativo que possibilite aos alunos avançarem para além da superfície mais imediata da objetividade.

> **Se nós começarmos a considerar que o saber popular é mais importante e é tão**

> **consistente quanto o saber científico, nós estaremos descaracterizando o papel próprio da escola e, com isso, estaremos desservindo à população trabalhadora** que quer ter acesso à escola para se apropriar dos instrumentos elaborados, do conhecimento sistematizado, e não para ficar no espontaneísmo. **Se nós, como professores, não temos clareza disto, então nós, acreditando que com isso estaremos servindo o povo, na verdade nós o estamos desservindo** (SAVIANI, 2014, p. 29-30, grifos nossos)

Extremamente relevante compreender que não se trata de um desprezo qualquer sobre a cultura popular. Ao contrário: para que o popular possa se expressar em níveis mais elaborados é preciso que os alunos se apropriem dos conhecimentos nas suas formas clássicas mais desenvolvidas. O erudito não "apaga" o popular. O erudito auxilia o popular se manifestar teoricamente em patamares superiores, para além da "epiderme" do real. O estudo dos critérios para o entendimento das formas de conhecimento mais desenvolvidas, a partir da abordagem ontológica, isto é, da abordagem que se preocupa com o processo histórico de autoconstrução humana é indispensável. Lukács (2013) oferece importantes subsídios para entendermos a particularidade e a função social da ciência, da arte e da filosofia.

De modo geral, à ciência cabe a tradução teórica, isto é, a apreensão da essência do objeto estudado em sua articulação histórica com a respectiva totalidade social na qual atua. A ciência possui, dessa forma, um caráter desantropomorfizador, pois interessa-se por conhecer o movimento essencial e total do objeto tal como ele é em si mesmo, para além de suas aparências, sem a interferência das vontades, sonhos ou desejos do sujeito que pesquisa, por isso mesmo, a ciência "põe no centro do próprio espelhamento desantropomorfizador da realidade a generalização das conexões" (LUKÁCS, 2013, p. 91).

A grande obra de arte, por seu turno, explicita uma forma de conhecimento a respeito da trajetória humana. A grande obra de arte permite a conexão positiva dos indivíduos com a história do gênero humano para além da imediaticidade fenomênica da realidade e, inclusive, para além das alienações que brotam da atual forma de sociabilidade. Em face disto, "no centro da arte se encontra o homem como ele se configura em individualidade genérica nos conflitos com o seu mundo e o seu meio ambiente" (LUKÁCS, 2013, p. 543).

A autêntica filosofia, por fim, não serve para a adaptação e para a generalização do conformismo em sociedade. A autêntica filosofia reflete sobre as grandes questões que acompanham o gênero humano, problematizando o que é o homem, qual a sua relação com a sociedade e a natureza, como se reproduz a história humana, quais são as potencialidades em nos tornarmos membros do gênero, quais são os obstáculos e limites construídos socialmente nesta empreitada etc. Em outras palavras:

> O objeto central da filosofia é o gênero humano, isto é, uma imagem ontológica do universo e, dentro desta, da sociedade a partir do aspecto de como ela realmente foi, veio a ser e é para que produzisse como necessário e possível cada um dos tipos atuais de generidade; ela une, portanto, sinteticamente os dois polos: mundo e homem na imagem da generidade concreta (LUKÁCS, 2013, p. 543).

Com efeito, é preciso compreender que não se trata de socializar qualquer teoria científica, qualquer obra de arte ou qualquer filosofia. É preciso que nós, professores, passemos por um processo de apropriação, de estudo e reflexão sobre as formas mais desenvolvidas destes conhecimentos e, com isso, possamos contribuir com a transmissão destas objetivações intelectuais por meio dos conteúdos escolares.

Os parâmetros ontológicos elencados por Rossi (2019) possibilitam, inclusive, a elaboração da crítica. Para perceber e avaliar, por exemplo, qual teoria pedagógica é mais desenvolvida, além de estudar profundamente cada uma delas, é necessário a prática da crítica. Isto significa que é preciso captar os limites, as lacunas, os desvios e os acertos das distintas teorias pedagógicas, ou filosóficas, ou artísticas etc. A crítica, nesta perspectiva, não se resume em aspectos gnosiológicos escolhidos de modo isolado pela consciência dos sujeitos que apenas pensa por si só e não com a preocupação em desvendar a essência da realidade. A crítica, de caráter ontológico, precisa estar estruturada em uma sólida compreensão do processo histórico de autoconstrução humana e, mais especificamente, o modo de funcionamento da presente sociedade e as articulações contraditórias que se estabelecem na educação escolar.

A educação escolar se ficar presa na imediaticidade do cotidiano, fica refém dos modismos, do efêmero, do passageiro e do superficial; se conforma em uma biruta. Por outro lado, se ela preza pela *socialização crítica do clássico* e do erudito, ela pode orientar, pode esclarecer sobre as articulações e sobre o movimento social e natural, ela pode ser uma bússola. Não precisamos de utopia alguma na educação. Toda utopia é um obstáculo para a análise educacional. Temos sim a necessidade da grande arte, da ciência e da autêntica filosofia para nos auxiliar a compreender a essência do real. Esse entendimento se fundamenta no argumento de que:

> **A importância dos conteúdos escolares para o aumento do campo de escolhas dos indivíduos** das novas gerações conecta-se ao fato de que esses conteúdos nada mais são do que experiência humana acumulada e sintetizada nas ciências, nas artes e na filosofia. Ao se apropriar desses conteúdos, os alunos estão incorporando à sua atividade, sua vida e sua individualidade, condensações da experiência social. Dessa maneira **o indivíduo desenvolve a capacidade de agir guiado não apenas por percepções imediatas da realidade ao seu redor, mas pela compreensão das conexões não visíveis entre processos e fenômenos.** Isso se aplica à compreensão do movimento tanto da natureza quanto da sociedade. Não é por acaso que os obscurantistas atacam as ciências da sociedade e também as ciências da natureza, além, é claro, da filosofia e das artes. (DUARTE, 2018, p. 144, grifos nossos).

Portanto, promover a elevação do nível intelectual dos alunos requer a defesa intransigente da transmissão e apropriação do patrimônio intelectual das ciências, das artes e da filosofia nas suas formas *mais desenvolvidas*. A partir desse processo, será possível a elaboração da *crítica ontológica* que permitirá alunos e professores refletirem e compreenderem de modo profundo e sistematizado a história, a sociedade, o processo humano de produção da vida social e, inclusive, os obstáculos criados historicamente e que nos impedem de um autêntico desenvolvimento humano-genérico pleno para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este texto problematizamos a relação entre educação escolar e conhecimento. Mostramos como que, em muitos casos, mesmo sem terem consciência disto, os professores estão sempre transmitindo alguma forma de conhecimento. Para entender melhor essa questão partimos das bases ontológicas do processo de reprodução social e constatamos que a vida em sociedade implica, incessantemente, a produção do novo: novos atos de trabalho, novas habilidades, novas técnicas, novos valores e, ainda, novos conhecimentos.

Na sociedade capitalista, por sua vez, a educação prioritária será a educação escolar. As escolas, nesse sentido, atravessam profundas contradições, pois, por um lado enfrentam altos níveis de degradação e, por outro lado, de um ponto de vista preocupado com as autênticas necessidades do gênero humano e não com os limitados interesses do mercado, há a

necessidade em contribuirmos com a elevação do nível cultural e intelectual dos alunos. Essa meta se justifica em razão do fato de que as aparências são insuficientes para o entendimento profundo e sistematizado do real.

Nesse aspecto, resgatamos as contribuições do Prof. Dermeval Saviani e do Prof. Newton Duarte para demonstrar a importância em nos apropriarmos, enquanto professores, e transmitirmos, aos alunos, as formas *mais desenvolvidas* do conhecimento artístico, científico e filosófico. A partir deste entendimento, trouxemos as elaborações de Rossi (2019) para discutir os parâmetros essenciais, isto é, históricos e ontológicos para a identificação das formas mais elaboradas de conhecimento. De modo geral, percebemos, também tendo por base as elaborações de Lukács (2013), que a ciência, a grande arte e a autêntica filosofia possuem uma particularidade cada qual. As formas mais desenvolvidas do conhecimento nos apresentam a trajetória do gênero para além da epiderme do real; conectam-nos positivamente com a humanidade para além das alienações do cotidiano e possibilitam refletir criticamente as grandes questões que afligem nossa história. As utopias cumprem um papel de desserviço aos educadores comprometidos com os interesses essenciais da classe trabalhadora. Nenhuma utopia fornece um conhecimento correto da realidade.

Portanto, se defendemos a educação escolar e o papel dos professores na contramão dos interesses empresariais e mercadológicos dominantes, é imprescindível transmitir aquilo que de *mais elaborado* a humanidade produziu em termos de conhecimento. Esta será a base para expressar a cultura popular em níveis mais desenvolvidos e, inclusive, o fundamento para a elaboração da *crítica ontológica*, que apreenda aquilo que de humanizador e positivo conseguimos produzir historicamente e, também, aqueles obstáculos sociais que nos impedem de um desenvolvimento humano-genérico pleno para todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **A Individualidade Para Si:** Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013. https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9699

DUARTE, N. Os **Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: Contribuição à Teoria Histórico-Crítica do Currículo. Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

DUARTE, N. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante**. Revista Espaço do Currículo**, v. 11, n. 02, p. 139-145, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Acesso em: 08 abr. 2019.

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

ROSSI, R. **Educação Escolar e Conhecimento**: Da Prática Espontânea à Crítica Ontológica.2018. 136 f. Relatório (Pós-doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, SP, 2019. .

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45, p. 422-590, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 15 mar. 2019. https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000300002

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas – SP: Autores Associados, 2012. https://doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9697

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras Aproximações. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Binacional Brasil Argentina,** v. 03, n. 02, p. 11-36, 2014.