

O SIGNIFICADO POLÍTICO DA OBJETIVIDADE DO CONHECIMENTO E DE SUA DIFUSÃO: ARGUMENTOS CONTRA O NEGACIONISMO E O RELATIVISMO

EL SENTIDO POLÍTICO DE LA OBJETIVIDAD DEL CONOCIMIENTO Y SU DIFUSIÓN: ARGUMENTOS CONTRA EL NEGACIONISMO Y EL RELATIVISMO

THE POLITICAL MEANING OF THE OBJECTIVITY OF KNOWLEDGE AND ITS DIFFUSION: ARGUMENTS AGAINST NEGATIONISM AND RELATIVISM

DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i3.51490>

Newton Duarte¹

Resumo: O artigo argumenta ser necessário que a educação escolar, em seu trabalho de difusão do conhecimento objetivo, supere tanto o negacionismo como o relativismo. Em apoio à tese do significado político do conhecimento objetivo e de sua difusão, o artigo analisa aspectos dos conhecimentos científicos que podem contribuir para o enriquecimento da concepção de mundo dos alunos. A análise desses aspectos apoia-se na tese de que uma tendência existente no desenvolvimento histórico da ciência é a de sua aproximação à filosofia materialista, histórica e dialética. O artigo se posiciona criticamente em relação a três concepções curriculares hegemônicas e, também, à famosa contraposição entre aprendizagem ativa e passiva.

Palavras-chave: Conhecimento objetivo. Pedagogia histórico-crítica. Negacionismo. Pós-modernismo. Filosofia marxista.

Resumen: El artículo argumenta que es necesario que la educación escolar, en su labor de difusión del conocimiento, supere tanto el negacionismo como el relativismo. En apoyo a la tesis del significado político del conocimiento objetivo y su difusión, el artículo analiza aspectos del conocimiento científico que pueden contribuir al enriquecimiento de la concepción del mundo de los estudiantes. El análisis de estos aspectos parte de la tesis de que una tendencia existente en el desarrollo histórico de la ciencia es su acercamiento a la filosofía materialista, histórica y dialéctica. El artículo se posiciona críticamente ante tres concepciones curriculares hegemónicas y, también, ante el famoso contraste entre aprendizaje activo y pasivo.

Palabras clave: Conocimiento objetivo. Pedagogía histórico-crítica. Negacionismo. Posmodernismo. Filosofía marxista.

Abstract: The article argues that it is necessary for school education, in its work of disseminating objective knowledge, to overcome both negationism and relativism. In support of the thesis of the political meaning of objective knowledge and its dissemination, the article analyzes aspects of scientific knowledge that can contribute to the enrichment of students' worldview. The analysis of these aspects is linked to the hypothesis that the historical development of the sciences has demonstrated the possibility of strengthening the historical and dialectical materialist philosophy. The article critically positions itself in relation to three hegemonic curricular conceptions and, also, to the famous but false contrast between active and passive learning.

Keywords: Objective knowledge. Historical-critical pedagogy. Negationism. Post-modernism. Marxist Philosophy.

Introdução

Em 1983, a Revista Educação e Sociedade publicou em seu número 15 um artigo de Dermeval Saviani intitulado “Competência política e compromisso técnico”, que foi posteriormente incorporado como capítulo ao livro “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2011, p. 21-55). Assim, quando esse artigo foi publicado pela primeira vez, as forças progressistas ainda lutavam no Brasil para pôr fim à ditadura que se instaurara com o golpe militar de 1964. Um dos debates que, no início da década de 1980, ocorriam entre educadores brasileiros, era o de se deveria prevalecer, na educação, o compromisso político ou a competência técnica. Buscando contribuir para a superação dessa oposição entre dois elementos igualmente necessários, Saviani reformulou os termos, argumentando pela necessidade da competência política e do compromisso técnico. Um dos argumentos empregados pelo autor no mencionado artigo se refere à questão da objetividade do conhecimento, desfazendo sua costumeira vinculação com a neutralidade. Argumenta Saviani que a objetividade do conhecimento é uma questão epistemológica, ao passo que a neutralidade ou não neutralidade do conhecimento é uma questão ideológica. Nessa linha de raciocínio, uma posição ideológica pode ser favorável ou desfavorável à busca de objetividade do conhecimento, ou seja, à busca da verdade. Os embates ideológicos são posicionamentos em relação à luta de classes. Os interesses econômicos e políticos de uma classe social podem impulsionar ou cercear ou impedir a busca das verdades sobre a natureza, a sociedade, as relações entre sociedade e natureza etc. Saviani, no mencionado texto, alertou para o fato de que alguns estudiosos da educação partem de uma premissa correta, a de que não existe neutralidade na produção e difusão do conhecimento, mas chegam a uma conclusão incorreta, a de que não existindo a neutralidade, não pode existir a objetividade. O autor mostrou que esses pensadores, tentando ser críticos da visão positivista de conhecimento, acabavam por incorporar inadvertidamente a identificação positivista entre objetividade e neutralidade e, nesse sentido, jogavam fora a criança (a objetividade) com a água suja do banho (a neutralidade). Para se compreender melhor porque Saviani fazia essa discussão, é preciso lembrar que uma das principais teses desse educador é a de que a escola realiza seu papel político democrático quando efetiva a “socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14). Nesse contexto de análise conceitual da educação escolar, Saviani emprega o termo “socialização” tomando por referência a luta política pela socialização da riqueza no que se refere tanto aos produtos do trabalho como aos meios de produção. Nesse sentido, a socialização do conhecimento objetivo pela educação escolar é vista por Saviani como um processo de “passagem do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 1996) conforme o título do livro publicado pela primeira vez em 1980. Estava explícito, portanto, desde os textos desse autor publicados na década de 1980, o sentido político da defesa da objetividade do conhecimento e da socialização desse conhecimento pela escola. Mas durante aquela década difundiram-se por muitos países as ideias constitutivas de duas grandes correntes de pensamento que têm alimentado o universo ideológico do capitalismo do final do século XX e início do atual século: o neoliberalismo e o pós-modernismo. Na educação brasileira as influências do neoliberalismo e do pós-modernismo se fizeram

rapidamente sentir a partir da metade dos anos 1980, com a difusão do construtivismo que abriu o caminho para outras pedagogias afinadas com o lema “aprender a aprender” como o multiculturalismo, a teoria do professor reflexivo (ou epistemologia da prática profissional), a pedagogia centrada nas tecnologias digitais de informação e comunicação (ou tecnicismo pedagógico digital), a pedagogia das competências e as várias “metodologias ativas” derivadas dessas pedagogias como a “aprendizagem baseada em problemas” (em inglês *problem based learning*) e o ensino por projetos, entre outras. Essas pedagogias foram abraçadas por gestões do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação dos mais diferentes partidos de esquerda e de direita. A difusão do universo ideológico neoliberal e pós-moderno formou um ambiente cultural no qual se tornou muito difícil a compreensão e aceitação da tese de Saviani sobre o significado político do conhecimento objetivo e sua socialização pela educação escolar.

Em 1995, Ellen Meiksins Wood e John Bellamy Foster organizaram um número da revista socialista *Monthly Review* sobre o tema *In Defense of History: Marxism and the Postmodern Agenda*² e em 1997 publicaram uma versão ampliada dessa coletânea³, que foi traduzida para nosso idioma e publicada no Brasil em 1999⁴. Em 1995, a pesquisadora brasileira da área de educação, Maria Célia Marcondes de Moraes, publicou na revista *Perspectiva*, da UFSC, um artigo intitulado *Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas* (MORAES, 1995). Nesse artigo Moraes faz referência a um artigo de Terry Eagleton (1995), intitulado *Where Do Postmodernists Come From?*, o que mostra que a autora brasileira havia tido acesso a aquele número da *Monthly Review*. Isso sugere que ela se inspirou no artigo de Ellen Wood (1995), intitulado *What is the Postmodern Agenda? An Introduction* no que se refere à ideia de que o pós-modernismo seria um termo guarda-chuva sob o qual se abrigaria um heterogêneo agrupamento de temas e linhas de pensamento, que expressariam o “espírito de uma época”:

O discurso pós-moderno e as teorias que o compõem não expressam, por certo, um corpo conceitual coerente e unificado. Ao contrário, quando se quer delimitar o seu sentido, nos deparamos com uma pluralidade de propostas e interpretações, muitas vezes conflitantes entre si. Entre seus representantes mais notáveis existem diferenças marcantes e só uma leitura superficial poderia incluí-los em uma mesma corrente de pensamento. Na verdade, o que se convencionou chamar de pós-moderno possui hoje tanta abrangência que se transformou em um tipo de “conceito guarda-chuva”, dizendo respeito a quase tudo: de questões estéticas e culturais, a filosóficas e político-sociais. (MORAES, 1995, p. 46)

A autora argumenta que o uso do prefixo “pós” significaria a contraposição ao mundo moderno, com o qual os pensadores pós-modernos identificaram as ideias do Iluminismo:

Em seu desencanto sobre o que, a seu ver, constituiu o mundo moderno, o discurso pós-moderno põe-se arauto da indeterminação total, do caráter fragmentário, desintegrado, heterogêneo, descontínuo e plural do mundo físico e social, de nossa impossibilidade - até porque tudo o que existe agora são “cacos de pequenas razões particulares” (Veiga-Neto, 1995: 13) - de experienciar este mundo como uma totalidade ordenada e coerente e, portanto, de teorizar sobre ele. Nada mais há a ser objetivamente conhecido neste mundo relativo e fugaz, avesso a qualquer *'grand récit'* (Lyotard) ou interpretação totalizante. O outro lado desta moeda é a negação do agir e da práxis do sujeito humano e sua redução a uma subjetividade diluída, atomizada em redes flexíveis de jogos de linguagem. Enfim, o que se propõe é a fala

e o olhar do desejo e da sensibilidade em contraposição às ilusões da racionalidade e da objetividade. (Idem, p. 47)

Ainda no campo dos pensadores marxistas, foi publicada em 1997 uma coletânea de textos em inglês do historiador Eric Hobsbawm intitulada *On History*, que foi traduzida e publicada no Brasil no ano seguinte com o título “Sobre a História: ensaios”. Na apresentação do livro, o autor sintetiza de maneira particularmente clara o sentido político regressivo do relativismo e do subjetivismo assumidos por grande parte do pensamento de esquerda:

Nas últimas décadas, tornou-se moda, principalmente entre pessoas que se julgam de esquerda, negar que a realidade objetiva seja acessível, uma vez que o que chamamos de "fatos" apenas existem como uma função de conceitos e problemas prévios formulados em termos dos mesmos. O passado que estudamos é só um construto de nossas mentes. Esse construto é, em princípio, tão válido quanto qualquer outro, quer possa ser apoiado pela lógica e por evidências, quer não. Na medida em que constitui parte de um sistema de crenças emocionalmente fortes, não há, por assim dizer, nenhum modo de decidir, em princípio, se o relato bíblico da criação da terra é inferior ao proposto pelas ciências naturais, apenas são diferentes. Qualquer tendência a duvidar disso é "positivismo", e nenhum termo desqualifica mais do que este, exceto empirismo. [...] Na verdade, poucos relativistas estão à altura plena de suas convicções, pelo menos quando se trata de responder, por exemplo, se o Holocausto de Hitler aconteceu ou não. Porém, seja como for, o relativismo não fará na história nada além do que fez nos tribunais. Se o acusado em um processo por assassinato é ou não culpado, depende da avaliação da velha evidência positivista, desde que se disponha de tal evidência. Qualquer leitor inocente que se encontrar no banco dos réus fará bem em recorrer a ela. São os advogados dos culpados que recorrem a linhas pós-modernas de defesa. (HOBSBAWN, 1998, p. 8-9)

Passadas já quase três décadas, esse relativismo, subjetivismo, desencanto e ceticismo próprios ao pensamento pós-moderno não se arrefeceram nos meios da esquerda brasileira. O necessário combate ao negacionismo espreado pelo obscurantismo bolsonarista não fez com que a militância de esquerda submetesse a uma análise crítica a negação da objetividade do conhecimento. Na educação, o multiculturalismo, que se apoia centralmente no relativismo cultural e epistemológico, de início se fazia presente mais fortemente nas disciplinas de história, geografia e educação artística, mas não tardou que se expandisse para a matemática, a língua portuguesa e as ciências da natureza. A título de exemplo pode ser mencionado um artigo da área de Ensino de Ciências intitulado “A análise do multiculturalismo no currículo de ciências: uma proposta de inserção da cosmogonia Iorubá nos conteúdos de biologia e astronomia” (DA SILVA et al., 2018). Nesse artigo os autores incorporam as elaborações teóricas do italiano Andrea Semprini, especialmente a definição dos quatro pilares conceituais do multiculturalismo, a saber: “a realidade é uma construção”, “as interpretações são subjetivas”, “os valores são relativos” e “o conhecimento é um fato político” (DA SILVA et al., 2018, p. 385-386). Esses quatro pilares concentram-se na negação da objetividade do conhecimento, já que toda representação da realidade é entendida como sendo apenas uma versão entre outras. Segundo o multiculturalismo, toda vez que algum conhecimento é apresentado como uma verdade objetiva, trata-se tão somente da versão de um grupo cultural que tenta se impor ao restante da sociedade. Esse tipo de argumento é empregado em busca de empoderamento das vozes culturais silenciadas por práticas

colonialistas, mas como explicou Hobsbawn, há aí dois problemas. Um é a falta de coerência dos relativistas que se veem obrigados a admitir a existência de verdades objetivas em assuntos que envolvem fatos históricos negados pela ultradireita. Isso ocorre, atualmente, quando se faz necessário confrontar as notícias falsas (*fake news*). Para se afirmar que algo é mentira, é preciso contrapor a mentira à verdade, o que exige que se reconheça que a verdade não é somente uma questão subjetiva de interpretação, nem somente uma imposição decorrente de poder político. O segundo problema para o qual alerta a citada passagem de Hobsbawn é o de que são os culpados que lançam mão de argumentos subjetivistas e relativistas. E eles agem dessa forma porque, evidentemente, não têm interesse na descoberta da verdade objetiva.

Assim, neste artigo, partiremos da constatação de que continua a ser necessário defender o sentido político do conhecimento objetivo e de sua socialização pela educação escolar, em oposição tanto ao negacionismo praticado de forma escandalosa e cínica pela ultradireita, como também ao relativismo do qual a esquerda insiste em não se separar.

Relação entre os conhecimentos científicos e a concepção de mundo dos alunos

Não é incomum que a tese de Saviani de que a escola tem por tarefa a socialização do saber sistematizado seja criticada com base no argumento de que essa seria uma visão pedagógica conteudista da qual estaria ausente a dimensão da formação política dos alunos ou, em outras palavras, a aprendizagem do saber sistematizado não resultaria em conscientização. Esse tipo de argumento apoia-se, intencionalmente ou não, no pressuposto de que os conhecimentos escolares estariam apartados das disputas entre diferentes visões de mundo. O resultado dessa cisão entre conhecimentos escolares e visões de mundo é o entendimento de que uma pessoa poderia adquirir conhecimentos sem que isso alterasse suas ideias sobre a natureza, sobre a sociedade, sobre as pessoas, sobre si mesmo, sobre as relações sociais, sobre os valores morais etc. É interessante notar que tanto educadores de direita como de esquerda parecem não questionar esse pressuposto que, entretanto, não resiste a uma análise teórica minimamente consistente. No caso, por exemplo, dos conhecimentos científicos, seu ensino e sua aprendizagem na escola podem influenciar a visão de mundo dos alunos de várias maneiras.

Os conhecimentos científicos referem-se à natureza e à sociedade, o que inclui as relações entre ambas, especialmente na época atual, em que a produção de bens materiais alcançou uma amplitude e uma complexidade que impactam de maneira fortemente negativa a natureza em nosso planeta. Quando pensamos sobre as relações entre conhecimentos científicos e concepção de mundo dos alunos, não devemos nos limitar às ciências da natureza, ou seja, é necessário considerar igualmente as ciências da sociedade.

Um primeiro aspecto a ser destacado nessa relação entre conhecimentos científicos e concepção de mundo é o princípio de que a ciência deve estar comprometida com a busca da verdade sobre os objetos, fatos, fenômenos e processos realmente existentes e isso implica o reconhecimento de que o mundo existe objetivamente, independentemente do que cada um de nós saiba, pense ou

sinta em relação à realidade. Claro que o indivíduo realiza ações que têm consequências objetivas para o mundo e essas ações são guiadas, até certo ponto, pelos pensamentos, conhecimentos e sentimentos do indivíduo. Não se trata, portanto, de se afirmar que a subjetividade individual não tenha consequências que afetem, em maior ou menor grau, a realidade objetiva, mas sim que esta existe, independentemente do indivíduo saber ou não dessa existência, gostar ou não dela.

Mas a ciência não se limita a reconhecer a existência objetiva da realidade. Além de existir, a realidade está em permanente movimento, que é gerado por causalidades com certa regularidade dentro de determinadas circunstâncias. É verdade que isso não caracteriza apenas o conhecimento científico, mas também uma parcela do conhecimento prático cotidiano. As pessoas sabem que se queimarão se colocarem a mão no fogo, que tomarão um choque se enfiarem o dedo na tomada, que ficarão molhadas se caminharem sob chuva sem uma capa ou guarda-chuva, que podem morrer afogadas se pularem num rio sem saber nadar, que uma bola deixada solta rolará ladeira abaixo, que uma superfície de gelo é escorregadia etc. Isso não deixa de ser um reconhecimento, ainda que parcial e pragmático, de que existem relações de causa e efeito, isto é, há certas regularidades nos processos objetivos. Leontiev (1978), argumenta que a formação dessa capacidade de identificar relações causais e empregá-las em proveito da satisfação das necessidades humanas está relacionada à produção e uso de instrumentos. Ele explica que tanto a produção de instrumentos como seu uso requerem que os indivíduos tenham consciência das finalidades para as quais se dirige atividade de trabalho, bem como o conhecimento objetivo do objeto sobre o qual agem os sujeitos. Leontiev argumenta que esse conhecimento das propriedades objetivas do objeto sobre o qual agem os sujeitos ultrapassa os limites da ação singular sobre um objeto singular, ou seja, ocorre uma generalização prática, contida no próprio uso do instrumento. Conclui o autor que o instrumento é portador de uma abstração, de uma generalização consciente e racional.

A partir dessa prática modificadora da natureza, voltada à produção das condições materiais necessárias à sobrevivência humana, emergiu historicamente a ciência, isto é, um tipo de conhecimento que se diferenciou cada vez mais do conhecimento pragmático. A especificidade da atividade de produção do conhecimento científico estabeleceu relações historicamente cada vez mais indiretas com a satisfação das necessidades cotidianas das pessoas. Dessa maneira, o conhecimento científico possibilitou gradualmente aos seres humanos o aprofundamento e o alargamento da compreensão da realidade em seus processos mais essenciais, que muitas vezes não se apresentam de maneira facilmente perceptível ao pensamento pragmático, que se atém a relações entre causas aparentes e efeitos também aparentes. Os seres humanos descobriram formas cada vez mais mediadas, indiretas, de conhecer a realidade, desenvolvendo-se, a partir desse processo, o conhecimento teórico. As relações entre teoria e prática tendem a ser de grande amplitude, dirigindo-se, no limite, à prática social em sua totalidade. A ciência é um conhecimento teórico. Essa afirmação pode soar um tanto estranha porque a imagem mais difundida da ciência, na atualidade, é a de que se trata de um conhecimento voltado ao desenvolvimento de técnicas, de aplicações práticas. Não nos esqueçamos de que vivemos na

sociedade capitalista em que toda a produção, como já havia explicado Karl Marx, é, em última instância, dirigida para a obtenção de um único produto, o dinheiro, que é o representante universal da riqueza no capitalismo. Se nos esforçarmos por enxergar a produção de conhecimento científico liberta desse aprisionamento à meta de “fazer dinheiro”, conseguiremos aceitar a afirmação de que o conhecimento científico é essencialmente teórico, sem que isso soe paradoxal ou cause estranheza. Afirmar-se a natureza teórica das ciências não significa, de forma nenhuma, desvinculá-las da prática social e das necessidades humanas, sejam necessidades dos indivíduos ou das instituições sociais. Trata-se tão somente de se compreender que as relações entre teoria e prática podem envolver complexos e longos encadeamentos de mediações.

Temos aí outra contribuição do conhecimento científico para o desenvolvimento da concepção de mundo dos alunos, que é ensinar a pensar sobre a realidade objetiva empregando mediações teóricas, abstrações, elaborações mentais que não estão em relação direta com as experiências práticas dos indivíduos. Quando os cientistas, a partir da análise de ossadas, elaboram conhecimentos sobre as características principais de uma espécie animal que existiu e se extinguiu milhões de anos antes que surgisse nossa espécie, estão trabalhando de forma extremamente mediada com o conhecimento de processos e de regularidades objetivamente existentes. No caso das ciências da sociedade é mais complicado falar-se em regularidades, mas elas existem, da mesma forma que existem relações de causalidade que podem ser conhecidas, analisadas e empregadas para se chegar a um certo grau de previsão do que pode vir a ocorrer e para serem organizadas ações coletivas e individuais de intervenção transformadora.

Os seres humanos transformam a natureza e, nesse processo, transformam a si mesmos. Tanto em suas relações com a natureza como em suas relações sociais, os seres humanos criam e empregam mediações, ou seja, meios, instrumentos. Quando Vygotsky propõe a analogia entre as ferramentas usadas para a transformação da natureza e os instrumentos psicológicos, alerta que essa analogia deve ser feita com cautela e não levada às últimas consequências, pois os instrumentos psicológicos não são empregados para se agir diretamente sobre os objetos, mas sim sobre os processos mentais humanos. Essa análise pode ser conectada a outra, realizada por Lukács, da dialética entre teleologia e causalidade no trabalho de transformação da natureza. Essa dialética estaria presente nas ações voltadas para os próprios seres humanos? Em outras palavras, as ações teleologicamente direcionadas ao psiquismo e ao comportamento das pessoas colocariam em movimentos processos causais, que Lukács chamou de causalidades postas? Pode-se responder afirmativamente à questão desde que não se perca de vista que se trata de um processo mais complexo do que a ação teleológica sobre objetos, já que os instrumentos psicológicos são empregados para se agir sobre sujeitos que têm vontade própria e que fazem opções mais ou menos conscientes quando reagem às ações teleológicas realizadas por outros sujeitos. E é preciso não esquecer que não são mundos separados, isto é, não existe de um lado o mundo das ações sobre a natureza mediadas pelo uso de ferramentas e, de outro

lado, o mundo das ações dos seres humanos sobre si mesmos, mediadas pelo uso dos instrumentos psicológicos. A prática social é uma só e tudo isso está conectado.

Destacar-se a complexidade do conhecimento objetivo da realidade social, não implica que se raciocine à maneira dos pós-modernos que usam a palavra “complexidade” como uma espécie de senha para a adesão ao irracionalismo e à negação de que a realidade possa ser compreendida racionalmente e transformada intencionalmente. É possível se afirmar que a realidade é complexa sem se fazer nenhuma concessão a formas místicas de pensamento. O reconhecimento da complexidade da realidade significa tão somente que o conhecimento científico em suas mais ricas e desenvolvidas expressões, em suas elaborações clássicas, trabalha com construções teóricas de grande abstração, que são muito diferentes das formas simples e imediatas de pensamento cotidiano. Isso vale tanto para as ciências da natureza como para as ciências da sociedade.

Ao contrário da visão de mundo neoliberal de Hayek, que considerava impossível o conhecimento da realidade social como totalidade e, por consequência, inviável e perigosa qualquer tentativa de transformação radical das estruturas sociais, a visão de mundo que se apoia nos clássicos do pensamento marxista afirma que a sociedade pode ser conhecida, explicada e transformada profundamente. A difusão da crença na impossibilidade desse conhecimento e dessa transformação, difusão essa realizada tanto pelo neoliberalismo como pelo pós-modernismo com seu subjetivismo, relativismo e irracionalismo, gera enormes dificuldades para o avanço do conhecimento e da mobilização de práticas coletivas realmente transformadoras.

O trabalho escolar com conhecimentos científicos deveria ensinar aos alunos a pensar o mundo colocando sob perspectiva as percepções cotidianas com as quais estão familiarizados, compreendendo que a humanidade tem acumulado conhecimento e progredido em sua capacidade de explicar objetivamente a realidade. Isso é importante para o indivíduo situar sua visão de mundo na perspectiva mais ampla de construção histórica e social do conhecimento humano em sua totalidade. Esse processo pode ser árduo para o indivíduo, especialmente quando for necessário fazer a crítica e superar ideias emocionalmente enraizadas na subjetividade individual.

Essa abordagem histórica das relações entre a visão de mundo individual e os conhecimentos integrantes da prática social em sua totalidade não desconsidera a falibilidade e a incompletude dos conhecimentos científicos. Não há necessariamente um conflito entre a afirmação de que existe progresso do conhecimento objetivo da realidade e a compreensão de que o conhecimento é histórico, reformulável, superável. Igualmente, o fato de que o processo histórico de construção do conhecimento tem sido, até aqui, marcado por lutas ideológicas que são uma consequência necessária da luta de classes, não implica o não reconhecimento de que a humanidade tem realizado avanços em termos do conhecimento do mundo. Esses avanços ocorrem de maneira contraditória, conflituosa, com recuos, perdas momentâneas ou definitivas, ou seja, trata-se de uma luta permanente. Na atualidade, por exemplo, estamos vivendo um momento histórico muito ruim, de retrocessos enormes, causados por correntes obscurantistas em todo o campo político e cultural, o que era até certo ponto

previsível, em razão da expansão do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, no qual posições políticas e culturais de direita e de esquerda parecem se opor, mas confluem em muitos aspectos. Não seria possível que os processos de produção e difusão dos conhecimentos científicos não fossem afetados pela enorme e multifacetada onda obscurantista. Entretanto, é necessário se adotar uma perspectiva histórica ampla, que possibilita a compreensão de que em outros momentos da história o obscurantismo assumiu proporções gigantescas, mas não obteve vitória definitiva. Não se trata de se afirmar que ele recuará espontaneamente, mas que não é invencível. Debater sobre as relações entre conhecimentos científicos e concepção de mundo é algo muito necessário nesse momento histórico para se compreender melhor a importância, para a luta política e ideológica, da difusão do pensamento racional.

A ciência influencia a concepção de mundo dos alunos também em razão do fato de que ela mostra realidade em sua imanência e finitude. A imanência significa que a realidade se movimenta a partir de relações que existem dentro dela própria, não sendo esse movimento resultado da intervenção de forças e seres transcendentais que existiriam num mundo além deste ou em “outras dimensões”, “realidades paralelas”, ou como quer que sejam chamadas as diversas versões de crenças místicas em espíritos, deuses, forças transcendentais etc. Sendo os seres humanos parte do mundo realmente existente, o princípio da imanência nos convoca a assumirmos a responsabilidade sobre o passado, o presente e o futuro. Juntamente com a imanência está o princípio da finitude. Em primeiríssimo lugar, é claro, a finitude da vida humana. As pessoas têm, indiscutivelmente, o direito de acreditarem em vida eterna, mas a ciência não confirma essa crença, o que ela mostra é a finitude da vida e, também, sua fragilidade. Ao contrário do que muitos pensam, o reconhecimento da finitude da vida humana não é um convite a uma vida voltada à satisfação imediata de prazeres egoístas, mas sim um desafio à construção do sentido da vida a partir das ações, das escolhas e das objetivações da individualidade para si (DUARTE, 2013). O princípio da finitude não se refere, porém, apenas à vida dos indivíduos, abrangendo a humanidade como um todo e, mais amplamente, a vida em geral, bem como a finitude do próprio planeta em que vivemos, seus recursos naturais etc. Claro que essas finitudes devem ser entendidas em escalas temporais diferentes, mas reconhecer o princípio de que as coisas são finitas, juntamente com o reconhecimento do princípio da imanência, pode ser um passo decisivo em direção ao ato de se assumir a responsabilidade sobre o destino individual e de toda a humanidade.

Outro aspecto do conhecimento científico que pode contribuir para o desenvolvimento da concepção de mundo é a aprendizagem do fato de que esse conhecimento é obtido por meio de métodos que devem ser explicitados e avaliados de forma pública. Temos aí o caráter social, coletivo, de construção de uma racionalidade que deve fazer todos os esforços necessários para superar idiossincrasias e preferências pessoais. Não é difícil perceber a importância desse fato na época atual em que os vários âmbitos da vida social foram fortemente influenciados pela beligerância e pela obtusidade obscurantista.

Tudo isso mostra que não há fundamento para a ideia de que a socialização do saber sistematizado pela educação escolar seja um processo dissociado da formação e transformação da concepção de mundo de alunos e professores. Mas os argumentos aqui apresentados vão além da constatação de que os conhecimentos escolares não são ideologicamente neutros. Esses argumentos direcionam-se para a defesa da tese de que existe uma possibilidade gerada pelo desenvolvimento histórico da ciência que é a de os conhecimentos científicos sobre a natureza e a sociedade contribuírem de forma cada vez mais decisiva para o fortalecimento, avanço e difusão da visão de mundo materialista, histórica e dialética. Existem outras possibilidades, já que os conhecimentos científicos sofrem as mais diversas influências em sua produção e difusão. Mas não é desprovida de base histórica objetiva essa tese da existência de uma tendência à aproximação cada vez maior entre as ciências e o materialismo histórico e dialético. Essa tese colide, certamente, tanto com a visão positivista de ciência, como com a ideologia neoliberal com seu aliado, o obscurantismo da ultradireita, e também colide com o relativismo e o subjetivismo de esquerda. Em termos dos debates sobre os currículos escolares, trata-se de se assumir a polêmica com as tendências dominantes.

A pedagogia histórico-crítica contra as três perspectivas dominantes nos estudos sobre currículos escolares

As disputas em torno aos currículos escolares no Brasil têm sido dominadas por três tipos de visão. Uma delas é a visão pragmática segundo a qual os currículos escolares devem estar direcionados para a adaptação dos indivíduos às tendências da prática social comandada pelo mercado. Outra é a de que os currículos escolares devam ser constituídos por temas que estejam presentes no cotidiano dos alunos e que expressem suas vivências culturais, identidades, subjetividades e narrativas. E a terceira é a de que os currículos escolares deveriam resgatar valores morais e religiosos tradicionais que supostamente estariam ameaçados por perspectivas culturais distintas.

Esses três tipos de visão de currículo escolar resultam na construção e implementação de currículos extremamente pobres em termos de difusão de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. É o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vem sendo objeto de análises críticas que, entretanto, não raro partem de premissas nas quais a desvalorização do conhecimento teórico acaba sendo tão grande quando o é na pedagogia das competências que é a referência teórica da BNCC.

Existem outras visões sobre os currículos escolares. No Brasil existe, por exemplo, a pedagogia histórico-crítica que, como se sabe, é uma pedagogia de inspiração marxista. No campo acadêmico de língua inglesa, existe a teoria do conhecimento poderoso (*powerfull knowledge*), de Michael Young e pesquisadores a ele associados, que se fundamenta principalmente em Durkheim e Basil Bernstein. Mas essas duas visões são bem menos difundidas em comparação com as três mencionadas concepções que dominam as disputas sobre os currículos escolares. Além disso, a pesquisa sobre os conhecimentos escolares na linha da pedagogia histórico-crítica tem ainda muito a avançar. Os grupos

que trabalham nessa direção não estão isentos de influências exercidas por ideias estranhas aos princípios básicos dessa teoria pedagógica e, também, estranhas ao materialismo histórico e dialético. Sem dúvida, a pedagogia histórico-crítica não deve se fechar e ignorar o conhecimento produzido a partir de outras perspectivas teóricas e político-ideológicas. Ao contrário, os educadores que trabalham com essa pedagogia devem sempre estudar com o máximo de rigor e profundidade as mais diversas correntes de pensamento sobre a educação, a sociedade, o conhecimento etc. Mas essa necessária abertura aos possíveis avanços em termos de produção e difusão do conhecimento não deveria ser confundida com a aceitação de ideias difundidas pelo relativismo cultural e epistemológico ou com a incorporação tácita de ontologias de fundo religioso.

Alguns educadores parecem limitar o materialismo histórico-dialético a questões de método de pesquisa ou de ensino, não se dando conta de que se trata de uma filosofia integral que inclui posições sobre temas que na cultura brasileira são, normalmente, monopólio das religiões, como as questões sobre valores morais, o sentido da vida, imanência versus transcendência, finitude versus eternidade etc.

A resistência ao debate sobre esse tipo de questões apõe barreiras ao avanço na construção de currículos ricos em conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, inclusive entre educadores alinhados à pedagogia histórico-crítica. É preciso dar mais atenção ao que Gramsci escreveu sobre a necessidade de crítica do senso comum, que alguns interpretam, equivocadamente, apenas como um ponto de partida para se chegar ao saber sistematizado. Quem assim interpreta o trabalho educativo com o senso comum não compreendeu bem a tese de Dermeval Saviani que, inspirando-se em Gramsci, argumentou que a educação deve ser entendida como um processo de passagem do senso comum à consciência filosófica. O trabalho crítico com o senso comum não é para Gramsci apenas uma espécie de ponto de partida para se dar início a um diálogo, mas sim a elaboração de análises críticas das ilusões, dos equívocos, das inconsistências e das incoerências que predominam no senso comum. Mas isso colide tanto com o ambiente acadêmico pós-moderno, que tem especial predileção pelas culturas do cotidiano, como também com as crenças religiosas explícitas ou implícitas de muitos educadores. Numa perspectiva democrática é indispensável a defesa da liberdade de credo e do direito individual à livre escolha dos valores pelos quais cada pessoa deseja orientar sua vida. Isso vale para educadores, alunos, familiares dos alunos, enfim, para qualquer pessoa. A educação democrática deve respeitar esse direito, mas é equivocada a ideia de que esse necessário respeito à liberdade de credo e de escolha dos valores que guiam a vida de cada pessoa implique a interdição da discussão sobre o que dizem, acerca do mundo e da existência humana, as teorias filosóficas e científicas, bem como as obras artísticas e literárias. O materialismo histórico-dialético, ou seja, o marxismo, é uma teoria filosófica que tem muito a dizer sobre essas questões. Claro que as pessoas podem discordar parcial ou inteiramente dessa teoria filosófica, mas em se tratando de pedagogia histórico-crítica, a não concordância com essa filosofia gera conflitos e contradições com ideias centrais dessa teoria pedagógica.

Gramsci já havia detectado a complexidade do processo de transposição de princípios de correntes filosóficas para propostas pedagógicas, ao se referir às dificuldades em se transformar as filosofias imanentistas em diretrizes para a educação das crianças. No primeiro volume da edição brasileira de *Cadernos do Cárcere* (GRAMSCI, 1999), há uma passagem em que o pensador comunista sardo afirma que as filosofias imanentistas teriam como uma de suas maiores fraquezas o fato de terem se mantido apenas entre as elites intelectuais, não conseguindo criar um ambiente ideológico que englobasse também as pessoas simples. Ele apresenta como exemplo dessa fragilidade o Renascimento que não teria conseguido difundir entre o povo a visão de mundo imanentista e, portanto, não teria conseguido abalar a hegemonia da visão religiosa de mundo. Gramsci argumenta que esse problema se refletiu, em termos de educação escolar, no fato de que até mesmo educadores ateus aceitaram a presença do ensino de religião, adotando uma premissa falsa, pseudo-historicista, de que o ensino de religião nas escolas para crianças se justificaria porque seria uma reprodução do que teria acontecido na infância histórica da humanidade em que a religião teria sido a primeira forma de filosofia.

A dificuldade de articulação entre o ensino dos conteúdos escolares e a filosofia materialista, histórica e dialética não decorre apenas da forte influência de ideias místicas sofrida pelo senso comum brasileiro. Há também o problema da influência da visão pragmática de ciência que subordina tanto a produção quanto a difusão do conhecimento científico a demandas com aplicações imediatas, especialmente, é claro, aquelas comandadas pelos interesses econômicos capitalistas. Embora o positivismo tenha inegavelmente exercido muita influência sobre a produção e difusão da ciência, a identificação entre ciência moderna e positivismo, feita por muitos críticos deste último, acaba por jogar fora a criança junto com a água suja do banho. Lukács (2012), no volume 1 de seu livro *Para uma Ontologia do Ser Social*, distingue dois caminhos percorridos na produção do conhecimento científico, assinalando que eles se entrelaçam muitas vezes, o que dificulta sua diferenciação. Um desses caminhos seria aquele em que os resultados da prática social levariam a generalizações objetivamente corretas, isto é, conceitos e teorias que se integrariam ao conhecimento socialmente existente em sua totalidade. Isso, segundo Lukács, atuaria como um decisivo impulso ao progresso da ciência, fazendo com que a concepção de mundo se tornasse cada vez mais correta e ampla. Essa questão é muito importante para pensarmos sobre o papel do conhecimento científico na formação da concepção de mundo das novas gerações. Trata-se da ciência contribuindo para a busca por respostas a perguntas como:

O que é o mundo?

O que é realidade?

O que é a vida humana?

O que podemos fazer para tornar a prática social mais condizente com a promoção da dignidade da vida?

Entretanto, a produção do conhecimento científico, segundo Lukács, também tem percorrido outro caminho, que é o da limitação do conhecimento à busca de respostas para problemas

práticos, utilitários e imediatos. Esse caminho reducionista e aprisionante da produção do conhecimento transformou-se em filosofia com o positivismo e seu parente próximo, o pragmatismo. Essa ciência aprisionada às demandas práticas do capitalismo pode ser representada pela imagem do cientista que trabalha de cabeça baixa, atento apenas ao que se passa em sua bancada de pesquisa e nunca levanta a cabeça para olhar para o mundo e dizer o que é a realidade e para qual direção está caminhando a humanidade. Não é difícil perceber que essa ciência puramente instrumental mostra-se mais adequada aos interesses ideológicos da classe dominante, porque se omite sobre as grandes questões relativas a como se organiza a sociedade para produzir as condições da existência humana, quais as consequências do modo pelo qual está organizada essa produção e se é necessário e possível superarmos esse modo de produção, instaurando outro que seja mais condizente com a dignidade da vida e a sustentabilidade da atividade produtiva humana.

Isso significa que a construção de currículos escolares exige tomadas de posição críticas em relação tanto ao senso comum como às concepções alienadas do que seja o conhecimento científico, o que é válido também para filosofia e para a arte.

Para concluir: a inconsistência da contraposição entre aprendizagem passiva e ativa

Ao longo deste artigo nossos argumentos sobre o significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão se concentraram na questão dos conteúdos escolares sendo, portanto, necessário explicitar algo que está implícito a essa análise, a questão das formas de ensino desses conteúdos.

Em relação a isso, é preciso ressaltar a importância de se assumir o princípio pedagógico de que os professores têm por tarefa ensinar a seus alunos conhecimentos que estes não dominam, mas precisam dominar. A necessidade de ênfase sobre esse aspecto decorre do fato de que há mais de cem anos as pedagogias defensoras do lema “aprender a aprender” vêm acusando de autoritarismo a ideia de que o professor domine conhecimentos que seus alunos ainda não possuem e ensine esses conhecimentos, ou seja, aja de forma sistemática e deliberada, no sentido de fazer com que seus alunos adquiram o domínio de conhecimentos que ignoravam antes da ação educativa. Algumas pedagogias de esquerda insistem em afirmar que o ato de ensinar é autoritário e reproduz relações opressoras existentes na estrutura social. No Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) realizado em 1996 na Universidade Federal de Santa Catarina apresentamos um trabalho intitulado “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar” que foi publicado como artigo dois anos depois (DUARTE, 1998). Desde então temos insistido na tese de que as concepções que não conseguem desvincular o ato de ensinar de uma visão tradicional de educação mostram-se incapazes de reconhecer que a transmissão cultural é um dos atributos que distinguem os seres humanos dos outros animais. A equivocada crítica ao professor que ensina acaba resultando na proposição de formas de organização do trabalho educativo com aparência progressista e democrática, mas com uma essência que contribui decisivamente para a reprodução da divisão social do trabalho e para a naturalização das

desigualdades sociais. As concepções negativas sobre o ato de ensinar confundem o clássico com o tradicional. Como explicou Saviani (2011, p. 17), “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado”. As pedagogias do aprender a aprender, desde a Escola Nova até o discurso atual sobre as metodologias ativas, identificam o que é clássico na escola com a pedagogia tradicional, induzindo os educadores à equivocada conclusão de que o posicionamento crítico em relação à visão tradicional de educação deve resultar em negação da transmissão-assimilação do saber sistematizado.

Assim como ocorre no que se refere à relação entre conteúdos escolares e concepção de mundo, que não é compreendida em suas múltiplas e complexas mediações, também no caso da forma didática predominam visões imediatas que vinculam de maneira apressada e simplista o emprego das chamadas metodologias ativas com a formação de sujeitos que assumem o protagonismo crítico em suas práticas sociais extraescolares. Essa maneira de se lidar com a questão da forma no trabalho educativo apoia-se numa caracterização, extremamente simplificadora e amplamente divulgada, do que seja um aluno ativo e um aluno passivo. Tal caracterização adota com pressuposto não questionado a afirmação de que na escola tradicional o professor era o sujeito ativo e o aluno era o sujeito passivo sobre o qual incidia a ação do professor, ação essa que se reduzia ao depósito mecânico de conteúdos na mente dos alunos. Não é necessário ser defensor da Escola Tradicional para se constatar a inconsistência dessa caricatura do que seria o ensino segundo essa orientação pedagógica. Esse depósito mecânico de conteúdos na mente de alunos passivos é uma metáfora que não encontra respaldo na realidade, o que já havia sido observado em 1932 por Gramsci que, ao criticar a ideia de que pudesse existir instrução sem educação, afirmou:

Para que a instrução não fosse igualmente educação, seria preciso que o discente fosse uma mera passividade, um “recipiente mecânico” de noções abstratas, o que é absurdo, além de ser “abstratamente” negado pelos defensores da pura educatividade precisamente contra a mera instrução mecanicista. (GRAMSCI, 2001, p. 44)

Em outras palavras, os críticos daquilo que seria um ensino mecânico partem do argumento de que os alunos, como seres humanos, são essencialmente ativos, mas acabam caindo em contradição porque, ao afirmarem que pode existir instrução sem educação, não percebem que estão admitindo a possibilidade de os alunos assimilarem conteúdos sem realizarem nenhum tipo de atividade, como se sua mente fosse um recipiente com espaços internos vazios que pudessem ser preenchidos por outra pessoa com meros depósitos de conteúdos. Para que os alunos assimilem conhecimentos, mesmo que isso seja feito de forma acrítica e mediada por relações pedagógicas autoritárias, é necessário algum grau de atividade mental e, portanto, a rigor, não existe aprendizagem realmente passiva, seja na escola tradicional ou em qualquer outra orientação pedagógica. Gramsci é bastante explícito quanto ao caráter necessariamente ativo do aluno mesmo quando o conteúdo escolar seja ensinado de modo esquemático e abstrato:

A lógica formal é como a gramática: é assimilada de um modo “vivo”, mesmo que o aprendizado tenha sido necessariamente esquemático e abstrato, já que o discente não é um disco de vitrola, não é um recipiente passivamente mecânico, ainda que a

convencionalidade litúrgica dos exames assim o faça parecer por vezes. A relação de tais esquemas educativos com o espírito infantil é sempre ativa e criadora, como ativa e criadora é a relação entre o operário e seus utensílios de trabalho; também um sistema de medição é um conjunto de abstrações, mas é impossível produzir objetos reais sem a medição, objetos reais que são relações sociais e que contêm ideias implícitas. A criança que quebra a cabeça com os *barbara e baralipton*⁵ certamente se cansa, e deve-se procurar fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se autoimpor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. (GRAMSCI, 2001, p. 51)

Da mesma maneira que não se sustenta a ideia de que o aluno possa aprender algo de forma absolutamente passiva, também carece de fundamento real o juízo de valor negativo em relação à imitação, que é vista como algo puramente mecânico, que não exigiria nenhum tipo de atividade mental por parte de quem imita. Vygotsky (1987) afirmou ser equivocada essa maneira de se considerar as relações entre a imitação e a atividade mental das pessoas.

A pesquisa indica que a zona do desenvolvimento que está em vias de ocorrer (*zone of proximal development*) tem maior significância para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e para o sucesso da instrução do que o nível do desenvolvimento já efetivado (*actual level of development*). Para explicar isso nós mencionamos o fato bem conhecido de que com colaboração, direção ou algum tipo de ajuda a criança é sempre capaz de fazer mais e solucionar tarefas mais difíceis do que ela pode fazer de maneira independente. (...) A visão da imitação que pressupõe que ela é uma atividade puramente mecânica está enraizada na psicologia tradicional e na consciência cotidiana. Para essa perspectiva, a solução que não é encontrada de maneira independente não é considerada indicadora ou sintomática do desenvolvimento do intelecto infantil. Ela assume que a criança possa imitar qualquer coisa. O que eu possa fazer por imitação nada diz sobre minha própria mente e não pode ser usado para se avaliar o desenvolvimento psíquico. Essa visão é falsa. Já foi estabelecido que a criança pode imitar somente aquilo que esteja dentro da zona de seu próprio potencial intelectual. (...) Para se imitar é necessário haver alguma possibilidade de se passar do que se pode fazer para o que [ainda] não se pode fazer [de maneira autônoma]. (VYGOTSKY, 1987, p. 209, acréscimos nossos entre colchetes)

Vygotsky então explica que a capacidade de imitação de uma criança não é ilimitada pois, na verdade, a atividade que envolve imitação trabalha com as funções psíquicas que estão se formando nas relações com os adultos e que na sequência do desenvolvimento psíquico da criança serão internalizadas e se tornarão funções psíquicas que a criança passa a dominar de forma autônoma. Para Vygotsky, a capacidade imitativa de uma criança num dado momento de sua vida é limitada pela zona do desenvolvimento psíquico que está em vias de se efetivar. Isso mostra que há uma íntima vinculação entre a imitação e a formação de funções psíquicas mais complexas na mente da criança e, portanto, ao contrário dos que interpretam a imitação como algo puramente mecânico e sem valor para a atividade mental, ela é uma das principais formas pelas quais o indivíduo avança em sua capacidade de agir com autonomia.

Portanto, um aspecto central para o estudo psicológico da instrução é a análise do potencial da criança de se elevar a um nível superior de desenvolvimento intelectual por meio da colaboração, a passar do que ela já tem para o que ela ainda não tem por meio da imitação. Essa é significância da instrução para o desenvolvimento. E é também o conteúdo do conceito de zona do desenvolvimento que está prestes a ocorrer (*zone of proximal development*). Entendida em sentido amplo, a imitação é a fonte da influência da instrução sobre o desenvolvimento. O ensino da língua falada à criança, bem como toda a instrução escolar decorrem amplamente da imitação. Na escola, o ensino que é dado à criança não se dirige àquilo que ela consegue fazer de maneira independente, mas àquilo que ela ainda não consegue fazer. Ela é ensinada naquilo que consegue fazer em colaboração com o professor ou sob a direção dele. Isso é a característica fundamental da instrução. Portanto, a zona do desenvolvimento que está prestes a ocorrer (*zone of proximal development*) – que determina o âmbito das transições que são acessíveis à criança – é um aspecto definidor da relação entre instrução e desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1987, p. 210-211)

Nossa interpretação do papel da imitação na formação e desenvolvimento dos seres humanos vai ainda mais longe do que a psicologia vigotskiana. Entendemos que a prática social das muitas gerações de seres humanos ao longo da história tem se objetivado nas mais diversas formas de produção cultural e, nesse sentido, aquilo que Àgnes Heller, inspirada por György Lukács, chamou de objetivações do gênero humano, pode ser entendido como condensações de atividade. Quando os indivíduos incorporam à sua atividade essas objetivações do gênero humano realizam processos de imitação da experiência social condensada na cultura. Nesse processo, que é essencialmente educativo, os indivíduos aprendem a pensar de forma autônoma imitando pensamentos já pensados por muitas gerações de seres humanos e aprendem a sentir de forma humana imitando sentimentos que estão condensados na cultura e são transmitidos de uma geração para outra. É esse o significado da metáfora que empregamos no livro “Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos” (DUARTE, 2016) de que o trabalho educativo ressuscita os mortos e estes se apoderam dos vivos. Entretanto, essa imitação da atividade condensada na cultura não é uma renúncia à liberdade e ao pensamento autônomo e crítico. Ao contrário, é um processo pelo qual a experiência humana acumulada historicamente se transforma em atividade do nosso próprio ser, de nossa individualidade e nos possibilita nos engajarmos num processo permanente de autossuperação de nossa concepção de mundo e de nossas formas de participação na prática social.

Em tempos de obscurantismo beligerante (DUARTE, 2018a, 2018b; DUARTE, MAZZEU, DUARTE, 2020) é ainda maior o significado político da luta pelo avanço do conhecimento objetivo e por sua difusão pela educação escolar. A visão de mundo de uma parcela significativa da população brasileira encontra-se fortemente influenciada por ideias e valores obscurantistas, chamados mais comumente de “conservadores”. Mas o que o obscurantismo pretende, de fato, conservar? Não é o patrimônio cultural da humanidade, não é a natureza, não é a dignidade da vida humana. Analisando o que está por detrás da retórica beligerante do obscurantismo, o que se verifica é que os defensores dessa visão de mundo não pretendem nem mesmo conservar o que eles chamam de valores da tradicional família cristã. O que eles tentam conservar é uma cultura da violência, da ignorância, da opressão e do preconceito. O filósofo alemão Feuerbach, em seus estudos sobre o cristianismo,

defendeu a tese de que o deus dos cristãos teria sido criado à imagem e semelhança do gênero humano. Bem, nossa interpretação é a de que Feuerbach, quando defendeu essa tese, tinha em mente uma imagem do deus cristão que não é a mesma que atualmente é adotada pelos obscurantistas, caso contrário, o filósofo alemão teria afirmado que os cristãos teriam criado seu deus à imagem e semelhança do que há de pior no gênero humano.

Referências:

- DA SILVA et al. A análise do multiculturalismo no ensino de ciências: uma proposta de inserção da cosmogonia iorubá nos conteúdos de biologia e astronomia. **Revista da ABPN**. Caderno Temático: História e Cultura Africana e Afro-brasileira – lei 10.639/03 na escola. Goiânia, vol. 10, p. 381-408, maio de 2018.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**. Campinas, v. 19, n. 44, p. 85-106, 1998.
- DUARTE, N. **A Individualidade Para Si: contribuição à teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013, 3ª ed.
- DUARTE, N. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N. Psicologia histórico-cultural e Pedagogia histórico-crítica em tempos de obscurantismo beligerante. In: ORSO, MALANCHEN, CASTANHA (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução: os 100 anos da Revolução Russa**. Campinas: Navegando Publicações/Autores Associados, 2018a, p. 161-176.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018b.
- DUARTE, N, MAZZEU, F. J. C., DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020.
- EAGLETON, T. Where Do Postmodernists Come From? **Monthly Review**, New York, USA, Vol. 47, No. 3: July-August, p. 59-70, 1995.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, 2ª ed.
- HOBBSBAWN, E. **Sobre a História: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LUKÁCS, G. **Para uma Ontologia do Ser Social**. Volume 1. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MORAES, M. C. M. Os “pós-ismos” e outras querelas ideológicas. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24 p. 45 – 59, 1995.
- SAVIANI, D. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996, 11ª ed.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011, 11ª ed.
- VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**. Volume 1. Problems of General Psychology. New York, USA: Plenum Press, 1987.

WOOD, E. What is the Postmodern Agenda? An Introduction. **Monthly Review**, New York, USA, Vol. 47, No. 3: July-August, p. 1-12, 1995.

Notas

¹ Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); Pós-Doutorado pela *Simon Fraser University* (SFU) no Canadá; Pós-Doutorado pela *University of Sussex* (SUSSEX) na Inglaterra; Pós-Doutorado pela *University of Toronto* (UTORONTO) no Canadá; Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Mestrado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Coordenador do grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/2161593951236436> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2161593951236436> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1837-8004> E-mail: newton.duarte@uol.com.br

² <https://monthlyreviewarchives.org/mr/issue/view/MR-047-03-1995-07>

³ <https://pt.b-ok.lat/book/6128313/38d09d>

⁴ <https://pt.b-ok.lat/book/5471950/7057a6>

⁵ Nota dos editores: “Trata-se de duas figuras de silogismo, nomeadas assim pelos escolásticos a partir das formulações de Aristóteles.” (GRAMSCI, 2001, p. 293)

Recebido em: 14 de out.de 2022

Aprovado em: 11 de nov. de 2022