

A CATEGORIA DE VERDADE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

The Category of Truth and School Education

ROSSI, Rafael¹

RESUMO

Este artigo é instrumento por meio do qual abordamos a problemática da relação entre a educação escolar e o conceito de verdade. Baseamo-nos nas contribuições da pedagogia histórico-crítica, enquanto teoria pedagógica fundada, por sua vez, no método ontológico marxista. Explicamos, na primeira parte do artigo após a introdução, o entendimento do conceito de verdade e sua relação com o conhecimento científico e a apreensão da realidade objetiva. Na sequência, avançamos para explicitar a função clássica da educação escolar em seus vínculos com o ensino de conhecimentos verdadeiros. Por fim, nossas considerações que apontam para a necessidade de investirmos esforços, teóricos e práticos, na defesa da escola para o desenvolvimento humano e a compreensão crítica, histórica e verdadeira da realidade social e natural.

Palavras-chave: Educação Escolar. Verdade. Conhecimento.

ABSTRACT

This article is an instrument through which we address the problem of the relationship between school education and the concept of truth. We base ourselves on the contributions of historical-critical pedagogy, as a pedagogical theory founded, in turn, on the Marxist ontological method. We explain, in the first part of the article after the introduction, the understanding of the concept of truth and its relationship with scientific knowledge and the apprehension of objective reality. Next, we advance to explain the classic function of school education in its links with the teaching of true knowledge. Finally, our considerations that point to the need to invest efforts, theoretical and practical, in defending the school for human development and the critical, historical and true understanding of social and natural reality.

Keywords: School Education. True. Knowledge.

¹ Pós-Doutorado em Educação; Doutorado em Educação; Mestre em Geografia e Licenciado em Geografia pela UNESP/FCT de Presidente Prudente – SP. Atua, desde 2014, como docente e pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS em Campo Grande, MS. E-mail: r.rossi@ufms.br.

INTRODUÇÃO

Partimos de um problema real e existente no âmbito do debate e da reflexão da pesquisa educacional: o entendimento do conceito de verdade inerente ao método ontológico marxista e suas relações com o conhecimento e a educação escolar. Em muitos casos, afirma-se que o marxismo seria uma teoria “dogmática” por trabalhar, ainda hoje em dia, com o conceito de verdade e de falsidade, sendo que estas categorias, por sua vez, seriam incompatíveis com o mundo contemporâneo e que cada pesquisador, cada abordagem teórica possuiria o seu “olhar” sobre o objeto.

Com efeito, demonstraremos neste artigo que o fato do marxismo trabalhar com as categorias de verdade e falsidade em nada significa adotar uma postura hermética ao debate, sectária ou dogmática. Ainda mais: quem nos permite afirmar que estas categorias ainda apresentam potencial analítico não é o método, mas sim, a própria realidade em suas múltiplas dinâmicas e processualidades.

Para atingir nosso objetivo, em primeiro lugar, precisamos explicitar o entendimento de teoria e a relação entre sujeito e objeto para o método instaurado pela teoria social marxiana. Após estas considerações, poderemos avançar para compreender, na esteira da pedagogia histórico-crítica, os relacionamentos entre a educação escolar e os conhecimentos verdadeiros tendo como objetivo o desenvolvimento humano e a formação de uma compreensão crítica, histórica e verdadeira da realidade natural e social.

Desse modo, o critério, para o método ontológico marxista, para a compreensão da verdade e da falsidade no âmbito da produção teórica e, portanto, no que se refere à produção do conhecimento, se relaciona com o movimento histórico, contraditório e essencial do próprio objeto ou fenômeno sob análise científica. Não se trata, com efeito, de uma questão exclusivamente subjetiva; mas de uma questão objetiva, respaldada no objeto e, por isso mesmo, o critério ontológico detém a prioridade. A centralidade, no processo de produção do conhecimento (como iremos explicar adiante), está no objeto e não no sujeito. Em face disto que:

As palavras dos homens, seus pensamentos e sentimentos puramente subjetivos, revelam-se verdadeiros ou não verdadeiros, sinceros ou insinceros, grandes ou limitados, quando se traduzem na prática, isto é, quando os atos e as forças dos homens confirmam-nos ou desmentem-nos na prova da realidade. Só a práxis humana pode exprimir concretamente a essência do homem. O que é força? O que é bom? Perguntas como estas obtêm respostas unicamente na práxis (Lukács, 1965, p. 57-58).

Para essa abordagem metodológica: 1) a realidade é constituída por uma articulação dialética, histórica e contraditória entre aparência e essência; 2) é possível superar o plano mais imediato dos fenômenos e se aproximar de sua essencialidade; 3) a objetividade do real existe independente da consciência e; 4) a objetividade pode ser transformada mediante a práxis humana. É na práxis, como o trecho de Lukács (1965) permite apreender, que os seres humanos mostram a grandeza, a verdade ou as limitações de suas interpretações, enfim, de seu pensamento, na “prova da realidade”.

Concordamos com a ideia de que uma conquista a ser preservada pela escola “é o compromisso com a verdade” (Duarte, 2021, p. 66). Isto, todavia, vale sempre destacar, em nada implica posturas que se fecham ao diálogo, à reflexão e ao confronto de ideias, como demonstraremos a seguir.

CONHECIMENTO, TEORIA E VERDADE

Começemos com um alerta: não há um método no pensamento de Marx. Se entendermos por método – como a cientificidade moderna o faz – um conjunto de regras formais, procedimentos, conceitos e categorias que o pesquisador precisa se munir *antes* de realizar a pesquisa, para que possa *aplicá-los sobre* seu objeto, então, neste caso, podemos afirmar que inexistente um método marxiano (relativo à teoria instaurada pelo pensador alemão), como a obra de Paulo Netto (2006; 2011) permite compreender.

Marx não criou uma economia, uma sociologia, uma filosofia etc. Ele fundou uma teoria social a respeito de um objeto específico e determinado historicamente: a sociedade capitalista (Paulo Netto, 2011). Isto significa que seu objetivo era compreender a essência desta forma de sociabilidade regida pelo capital. Compreender a essência, por seu turno, para ele, implicava *traduzir*, ao nível teórico, o movimento, as contradições, a origem, o desenvolvimento e a estrutura dinâmica – movida e movente – do objeto em questão.

Para tanto, Marx (2013) se *apropriou criticamente* dos conhecimentos clássicos da filosofia e da economia política para extrair a lógica própria da sociedade capitalista. Antes de avançarmos, é importante, já neste ponto, explicitar o entendimento de teoria para este pensador:

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso – cf. Marx, 1982, p. 15). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. Detenhamo-nos um pouco neste ponto tão importante e complexo, começando pela própria noção de “ideal” (Paulo Netto, 2011, p. 20-21).

A teoria, portanto, sendo uma modalidade de conhecimento, se distingue das demais formas, pois, possui como objetivo *se aproximar da essência*, do movimento essencial do objeto. Por que utilizamos a expressão “se aproximar”? Porque para a tradição marxista, o objeto, sendo ele real e efetivo, é sempre mais dinâmico que a própria produção teórica. Vejamos: Marx (2013) conseguiu demonstrar que a lógica essencial do capitalismo, assentado na exploração sobre o processo de trabalho, gera, por sua própria natureza, desigualdades sociais e crises. Esta é uma lei que emana da própria lógica e dinâmica interna de seu objeto: a sociedade capitalista. Hoje em dia, a própria realidade comprova que as crises e as desigualdades continuam se manifestando nesta forma de sociabilidade.

Isto, todavia, não significa que seja possível “agarrar todo” o objeto. Esta é uma impossibilidade que a própria realidade impõe. A teoria, quando se mostra *verdadeira*, implica em uma aproximação com o movimento essencial e estrutural do objeto. Desse modo, podem existir teorias falsas e teorias verdadeiras a respeito de um mesmo objeto. O critério está em avaliar qual conseguiu se aproximar mais da lógica própria do fenômeno sob investigação.

Certamente cada pesquisador apresenta o seu “olhar” e o seu “ponto de vista”. Contudo, isto está longe de significar que todos os conhecimentos teóricos possuem o mesmo grau de tradução do real em seus fenômenos, processos e objetos.

Tonet (2021) possui uma lúcida análise a respeito da dissolução da categoria de “verdade” no âmbito da produção científica:

É que todos eles tratam a problemática do conhecimento do ponto de vista do sujeito. Deste ponto de vista do sujeito, o conhecimento é o produto de uma subjetividade autônoma, que estabelece as regras e os procedimentos necessários para uma tal empreitada. Daí a substituição da ideia de verdade como representação pela validade das teorias. Ainda que o objeto tenha alguma importância na produção do conhecimento, ele não tem uma participação essencial, ativa e muito menos pode ser considerado como polo regente deste processo. Isto pode ser resumido na expressão tão em voga hoje e que também faz parte do estranho consenso entre não-marxistas e boa parte dos marxistas, segundo a qual o objeto do conhecimento não é o objeto real, mas um objeto construído, pela razão (Tonet, 2021, p. 12-13).

Uma vez que o método ontológico marxista trabalha com objetos, fenômenos e processos reais, não cabe à razão “recortá-los” ou “enquadrá-los” como costumeiramente aprendemos em disciplinas de pesquisa educacional ou metodologia científica. A subjetividade precisa se portar de modo a mobilizar conhecimentos para extrair a lógica imanente daquilo que se predispõe a investigar.

Suponhamos que um cientista “A” elabore uma pesquisa em que chegue à conclusão que uma determinada substância não gera câncer e que outro cientista, “B”, analisando a mesma substância, chegue à conclusão de que sim, ela gera câncer.

Como a tradição marxista pode ajudar? Devemos, de antemão, afirmar que ambos os pesquisadores possuem as suas verdades e ambos têm o seu “olhar”, portanto, ambos estariam com a razão? Pensamos que não. O caminho deve ser no sentido de averiguar qual pesquisador, em sua produção teórica, se aproximou ao máximo da essência da substância investigada.

Quais procedimentos foram utilizados? Quantas dimensões e variáveis foram levadas consideradas? Durante quanto tempo foi realizada a pesquisa? Será que o pesquisador “A” recebe financiamento em sua investigação de alguma empresa que seria beneficiada com a sua pesquisa em concluir que a substância não gera câncer? Estas são algumas questões importantíssimas para serem analisadas.

Pode ser que o pesquisador “A” analisou apenas 02 aspectos da substância, durante apenas 03 meses e o pesquisador “B”, por sua vez, analisou mais de 10 mil parâmetros, aspectos e realizou sua pesquisa por mais de 02 anos. Tudo isso certamente nos ajuda a compreender qual pesquisa se aproximou mais da verdade teórica do objeto.

De modo algum para Marx (2013) apenas uma perspectiva “marxista” seria portadora de uma produção autêntica de ciência e teoria. O pensador alemão não fundou uma seita ou um dogma. Por outro lado, ele mesmo se *apropriou criticamente* do conhecimento elaborado e acumulado historicamente no campo da filosofia e da economia política. Para isso é importante esclarecer o sentido de crítica para ele:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. É assim que ele trata a filosofia de Hegel, os economistas políticos ingleses (especialmente Smith e Ricardo) e os socialistas que o precederam (Owen, Fourier et alii) (Paulo Netto, 2011, p. 18).

Portanto, podemos perceber que a crítica em Marx não se trata de desprezar de determinado autor ou teoria. Trata-se, isto sim, do confronto das teses, discursos e formulações teóricas em face do movimento real do objeto efetivamente existente na objetividade. Por isso, concordamos com Chasin (1988) que a expressão “materialismo histórico e dialético”, pode, equivocadamente, transmitir a ideia de que a teoria social marxiana se fez pela “somatória” da perspectiva dialética hegeliana, numa perspectiva histórica, com a filosofia materialista. Nada mais avesso ao que o pensador alemão realizou.

Marx (2013) se relacionou criticamente com Hegel, com os economistas políticos ingleses, com os próprios socialistas e filósofos materialistas. Ele, com honestidade intelectual, conseguiu avaliar aquilo que esses pensadores apresentaram de acertos e, também, suas lacunas e desvios em face do objeto que ele estava analisando: a sociedade capitalista.

Isto ocorre, pois, na relação de pesquisa entre sujeito e objeto, no caso da teoria social marxiana, a centralidade está no objeto. Isto significa que o sujeito do conhecimento não tenha importância? De forma alguma. O pesquisador precisa justamente estudar, se aprofundar e se apropriar criticamente do conhecimento mais desenvolvido elaborado historicamente pela humanidade para poder *extrair* a lógica e *traduzir* o movimento real do objeto em questão. Por isso mesmo que para Marx, a ciência “não é aplicar um método, mas é descobrir o segredo do objeto” (Chasin, 1988, p. 69). Nesse aspecto, é fundamental entendermos que:

A riqueza de um objeto de pesquisa só se revela a um pesquisador que é ele mesmo um sujeito cultural e cientificamente rico. A grandeza teórica de Marx não é a de um erudito de saber enciclopédico (como o foi M. Weber), mas resulta da assimilação crítica rigorosa do que de mais expressivo produziu a cultura ocidental. E uma tal grandeza não se construiu com a marginalização do que lhe era contemporâneo ou da sua consideração como tábula rasa – mesmo autores menores, e até aqueles que julgava “vulgares”, foram objeto da sua perquirição. Marx não foi um pensador que se constituiu em solilóquio nem, muito menos, auscultando somente aqueles com os quais concordava (Paulo Netto, 2015, p. 12-13).

O indivíduo que pesquisa, com efeito, tem a sua importância. Contudo, afirmar a impositação ontológica da teoria social marxiana, com a consequente centralidade do objeto, implica compreender que não cabe ao sujeito “aplicar” conceitos, regras ou lógicas externas para que sejam “encaixadas” no fenômeno estudado. Por outro lado, o conhecimento se mostra verdadeiro quanto mais se aproxima da natureza mais íntima do processo em tela, traduzido ao nível teórico. As categorias são traduções, no pensamento, de processos reais, por isso que: “as categorias expressam formas de ser, determinações de existência” (Marx, 2011, p. 85). Inclusive, a articulação entre objetividade e subjetividade, nesta perspectiva, emana da própria especificidade do ser social, pois:

Uma abordagem ontológica da questão do conhecimento não toma como ponto de partida o auto-exame da razão e ainda mais num estágio avançado do processo, como fez Kant, mas busca a gênese e o sentido do conhecimento no ato complexo que funda o próprio ser social. O ser do conhecimento só se revela na sua máxima profundidade na sua função ontológico-prática. No ato fundante do ser social, que é o trabalho, descobre-se que este – o trabalho – é constituído por dois pólos que perfazem uma unidade indissolúvel, o pólo da subjetividade e o pólo da objetividade, sendo a práxis o momento da mediação entre um e outro. O ser social, um novo tipo de ser, essencialmente diferente do ser natural, só pode vir a existir pela relação entre subjetividade e objetividade. Ambas com igual peso ontológico. A prévia-ideação, que tomará a forma da ciência, é um dos momentos essenciais e imprescindíveis à existência do ser social. (Tonet, 2021, p. 14)

Quando os seres humanos passam a transformar a natureza de modo intencional para produzir as condições materiais da existência social, ou seja, quando passam a trabalhar (em seu significado ontológico, isto é, presente em toda e qualquer forma de sociabilidade), há uma nova articulação entre a realidade e a subjetividade. A realidade colocará obstáculos e possibilidades para a consciência atuar e esta, por sua vez, precisa se aproximar ao máximo dos fenômenos e dinâmicas reais para que possa atingir determinada finalidade e, com isso, produzir a vida em sociedade. Dessa forma:

A transformação do mundo, para resolução dos problemas suscitados pelas necessidades humanas, exige, em graus variados, a captura, pela consciência, de determinações objetivas e de conexões causais de que o mundo é composto. Já aqui temos explicitada com clareza a regência do objeto, pois é a sua lógica que deve ser capturada a fim de que o processo de objetivação atinja o fim pretendido. Por outro lado, também se evidencia com precisão o caráter ativo do sujeito, pois é dele que depende que o complexo ser do objeto possa emergir conceitualmente. Não há exemplo prático mais claro desta teoria ontológica do conhecimento do que O Capital, de Marx. Pois, o que é que ele busca? Construir um modelo, um tipo ideal? De modo algum. O que ele procura é desvendar, trazer à luz a lógica interna da entificação da sociabilidade regida pelo capital, na sua matriz essencial, que é a produção material. Mas, que esforço hercúleo teve que desenvolver ele – sujeito – para que a lógica do capital pudesse falar por seu intermédio. (Tonet, 2021, p. 14)

Dessa maneira, para Marx não existem verdades eternas e, por consequência, imutáveis. O pensador alemão não elaborou uma teoria com o objetivo de que fosse aplicada para todo e qualquer objeto em qualquer momento ou época histórica. Ele fundou uma teoria social a respeito de um objeto determinado: a sociedade capitalista. Isto tampouco significa que ele descobriu “tudo” sobre esta forma de sociabilidade. Como afirmamos anteriormente, os objetos, para Marx, não são criações espontâneas e autônomas da consciência e da subjetividade que giram ao redor de si mesmas sem preocupação com suas correspondências ou não com o real. A sociedade capitalista continuou a se reproduzir, expandir e dinamizar mesmo após a morte do pensador aqui em debate. O que demonstra que a sua teoria se aproximou da verdade teórica do objeto estudado é a permanência de muitas leis essenciais que ainda se passam no capitalismo como é o caso já mencionado da exploração sobre o processo de trabalho, as desigualdades sociais e a existência reiterada das crises.

Não estamos afirmando que Marx seja suficiente para entender o capitalismo, ou que o capitalismo de hoje, seja o mesmo da segunda metade do século XIX. Todavia, ignorar a sua obra é desprezar um conhecimento elaborado que se aproximou de tendências essenciais que continuam a se manifestar em nosso mundo contemporâneo. Por isso que:

Em síntese, numa perspectiva ontológica, o saber tem como fundamento o ser; a verdade está no ser, ela não é uma construção autônoma da subjetividade, do mesmo modo como os critérios de verdade e, portanto, de cientificidade, não são um produto subjetivo, mas uma imposição do objeto. Deste ponto de vista, é absurdo que possam existir várias verdades a respeito do mesmo objeto. “A verdade é o todo”, já dizia Hegel, com todo acerto. A verdade do objeto é a sua reprodução integral, processo sempre aproximativo, dada a infinitude do objeto (Tonet, 2021, p. 16).

A afirmação de Tonet (2021) é correta, pois evidencia, com clareza, a especificidade da abordagem ontológica marxista. Com efeito, para concluirmos este item do artigo, é fulcral sinalizar que:

Quando se diz que há uma só verdade a respeito de cada objeto, isto é interpretado como significando que tal ou qual teoria a respeito dele pretende ser a única, inquestionável, definitiva e correta elaboração teórica. Nada mais contrário ao espírito da propositura marxista. Ela apenas afirma que a verdade teórica de um objeto é a sua reprodução integral, ou seja, que o sujeito deve capturar a lógica própria do objeto, não imputar-lhe uma lógica qualquer. Ora, não pode haver duas reproduções integrais diferentes do mesmo objeto. Seriam dois objetos. Diz mais, e precisamente, o método ontológico: que a “chave” geral da captura integral do objeto é a ontologia, porque ela é o momento da universalidade que permite encontrar, passando pela particularidade, o caminho em direção à concretude singular daquele objeto. Em consequência, quem estiver posicionado nesta perspectiva, terá melhores condições (apenas condições) para produzir um conhecimento verdadeiro (Tonet, 2021, p. 16).

Perante o que foi exposto, podemos compreender que o entendimento crítico da realidade social e natural é um empreendimento que encontra na educação escolar um espaço indispensável para o desenvolvimento do trabalho educativo comprometido com a verdade.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E COMPROMISSO COM A VERDADE

A Pedagogia Histórico-Crítica – PHC - é uma teoria educacional e pedagógica que luta para que a escola cumpra a sua função clássica que consiste “na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). Contudo, essa teoria tem clareza de que no interior do modo de produção capitalista é impossível todas as escolas em absoluto socializarem, de modo crítico como explicamos no item anterior, as objetivações intelectuais em suas manifestações mais desenvolvidas e elaboradas.

É neste aspecto que reside o caráter contraditório da educação escolar. A sua função clássica fica impedida em ser realizada plenamente em função dos obstáculos que o capital impõe: desemprego, fome, condições de trabalho precárias para a maior parte dos trabalhadores etc.

Esta constatação, todavia, não deve levar a posturas imobilistas que acreditam que nada pode ser realizado num sentido efetivamente positivo no interior da educação. Sem cair em otimismo utópicos e nem em pessimismos imobilistas, a PHC compreende que lutar no interior da educação escolar para que os conhecimentos clássicos das ciências, da filosofia e das artes seja socializado de modo crítico é uma mediação indispensável para a defesa da verdade e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Desse modo:

[...] deve ser lutar pela concretização da socialização do saber sistematizado, enfatizando ambos os termos dessa equação: socialização, que significa ensinar a todos e garantir que todos atinjam níveis elevados de aprendizagem; e saber sistematizado, que quer dizer não ceder aos argumentos do “relativismo epistemológico e cultural” (Duarte, 2010, p. 35-37), negando a existência de verdades, pois o conhecimento seria sempre relativo em consequência tanto de uma supostamente insuperável interferência do “olhar do observador” (Watzlawick; Krieg, 1995) como da igualmente insuperável diversidade das culturas (Candau, 2011; Pansini; Nenevé, 2008) (Duarte, 2021, p. 61-62).

Como já foi explicado anteriormente, defender a existência de conhecimentos verdadeiros em nada significa se fechar ao debate e incorrer em posturas dogmáticas ou sectárias. Por outro lado, trata-se da constatação de que determinados conhecimentos se aproximam mais da verdade de seu objeto do que outros conhecimentos. Aqui também reside a importância da correta compreensão

da categoria da totalidade. O marxismo não resume tudo ao trabalho. Aliás, sobre isto, é indispensável considerar que não “é o predomínio de motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade” (Lukács, 2003, p. 105).

A totalidade tampouco é sinônima de “tudo”. Ela é o resultado, ou melhor, a síntese qualitativa das múltiplas interações que as dimensões sociais (educação, arte, trabalho, ideologia, filosofia, ciência, etc.) exercem umas sobre as outras. A totalidade é mais que a simples somatória das partes, pois ela apresenta uma qualidade nova que resulta da própria interação entre os seus complexos sociais constitutivos.

Do ponto de vista da pesquisa, a categoria da totalidade é importante, pois essa importância, antes de ser teórica ou científica, é real, se manifesta, de fato, na objetividade. As possibilidades e os obstáculos para a socialização do conhecimento clássico na educação escolar são possíveis em serem investigados se considerarmos a totalidade social. Trata-se de um procedimento inerente à teoria social marxiana de que “os processos parciais só são compreensíveis como partes do organismo complexo” (Lukács, 2014, p. 28).

Com efeito, os conhecimentos que chamamos de verdadeiros são aqueles que se aproximaram da verdade do fenômeno pesquisado e isto, por seu turno, só é possível considerando a totalidade. Nesse sentido, concordamos que:

Uma dessas conquistas a serem preservadas pela escola é o compromisso com a verdade. A Terra não está no centro do universo. A espécie *Homo sapiens* surgiu de um longo processo de evolução espontânea da vida. A sociedade é resultado das atividades humanas, e não de alguma força ou vontade superior ou transcendente. A luta de classes existe objetivamente; não é uma invenção dos socialistas. Esses são exemplos que mostram a importância do ensino, pela escola, do conhecimento não como mera somatória de informações, mas como conceitos articulados em sistemas teóricos (Duarte, 2021, p. 66).

A origem da educação escolar na sociedade capitalista tem relações com o processo de emancipação política operada pelo capital. Para que as relações de produção baseadas no trabalho assalariado pudessem se expandir; para que a cidadania e o Estado moderno pudessem ser cada vez mais abrangentes, enfim, para que o modo de vida nesta forma de sociabilidade se tornasse dominante; era necessário que as classes dominantes de então superassem todos os obstáculos inerentes ao feudalismo e que impediam o fluxo das mercadorias, o desenvolvimento mais rápido dos negócios etc. (Paulo Netto; Braz, 2012).

Contudo, ao final do século XIX e entrada do século XX, a burguesia consolida seu poder. Agora, não interessa a ela revolucionar mais nada, mas sim, manter seu controle sobre o processo produtivo e, com isso, a sua dominância sobre o processo de trabalho. Defender que a educação escolar transmita os conhecimentos clássicos e verdadeiros numa orientação crítica é uma empreitada que coaduna com os interesses da classe trabalhadora em suas lutas, já que para transformar a realidade é requisito *sine qua non* compreendê-la do modo mais correto e profundo possível, para além das camadas mais epidérmicas e aparentes, como nos ensina Duarte (2021). Além disso, é preciso deixar claro que:

A representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem esse desenvolvimento é o que definimos como conhecimento objetivo, ou seja, ao grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva (Martins, 2011, p. 214).

Inclusive, vale a pena esclarecer que a expressão “transmissão” nunca foi utilizada pela PHC como sinônimo de um processo mecânico em que os alunos seriam considerados “potes vazios” ou algo do tipo. Por outro lado:

Nesse sentido, a transmissão escolar dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em nada se assemelha a um processo mecânico de deslocamento físico de um objeto de um local a outro (da mente do professor para a mente do aluno). Trata-se de uma relação entre suas atividades, a de ensino e a de aprendizagem, mediada pelo conteúdo ensinado e pelas condições objetivas e subjetivas nas quais ocorre o processo educativo. Dessa maneira, a escola realiza a mediação entre a vida cotidiana dos alunos e as esferas superiores de objetivação do gênero humano (Duarte, 2021, p. 67).

Trata-se, no processo de transmissão e apropriação no âmbito do trabalho educativo, da dialética entre assimilação e objetivação, como Lukács (2013) esclarece. Nós, seres humanos, nos distinguimos dos demais animais em função de sempre produzirmos o “novo”: novos atos de trabalho, novos conhecimentos, novas habilidades, novas técnicas, novas necessidades, novas assimilações e novas objetivações (Lukács, 2013).

Essa capacidade humana em produzir o novo, por sua vez, encontra respaldo na efetivação dos atos de trabalho, ou seja, na transformação intencional da natureza para o atendimento de uma necessidade social. Portos, estradas, vestimentas, aparelhos eletrônicos, combustíveis etc. são produtos originados por uma cadeia enorme com inúmeras mediações tecnológicas respaldadas no processo de trabalho. Contudo, ainda de acordo com Lukács (2013), é preciso lembrar que o próprio trabalho surge no ser social/humanidade com uma articulação indissolúvel entre relações sociais e comunicação. Por isso mesmo, a PHC coaduna com o entendimento de que:

A compreensão das relações entre presente e futuro, para não se tornar mero jogo especulativo, precisa apoiar-se na perspectiva histórica. A realidade é movimento, aquilo que hoje “é algo ou alguém” não o foi sempre, mas “veio a ser”, num processo dialético de transformação movido por contradições. Para ser mais exato, aquilo que “é algo ou alguém” na verdade está em processo de “devenir”, de transformar-se em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser. Mas, o mais das vezes, não existe apenas uma possibilidade de vir a ser e o conhecimento das possibilidades torna-se tão mais perspicaz quanto mais for embasado na experiência adquirida pela humanidade ao longo de sua história até aqui percorrida. As formas mais ricas de síntese dessa experiência são encontradas nas ciências, nas artes e na filosofia. Entretanto, disseminou-se um espírito que tenho chamado de obsolescência programada do conhecimento. Como é sabido, a indústria capitalista faz largo uso da prática da obsolescência programada de seus produtos com seríssimas consequências econômicas, ambientais e socioculturais. Mas essa prática não ocorre apenas com a produção dos bens materiais, ela tem contaminado também as relações entre a sociedade e os conhecimentos, que são considerados bens para consumo imediato, que se tornam rapidamente obsoletos. Há uma quase obsessão pela novidade e a inovação tornou-se uma virtude que não é posta em questão. Paradoxalmente, a ideologia dominante interdita a grande capacidade criativa que consiste na transformação da sociedade, na criação de um modo de organização social que liberte a humanidade do aprisionamento à lógica do capital (Duarte, 2016, p. 01-02).

O trecho de Duarte (2016) é esclarecedor, pois nos mostra como que a compreensão da realidade objetiva em suas múltiplas determinações e essencialidades, torna necessária na educação escolar, uma abordagem que preze pela transmissão intencional e organizada dos conhecimentos clássicos. Isto, contudo, não significa uma desvalorização apressada do contemporâneo. Por outro lado, trata-se da perspectiva de que reconhece a riqueza cultural e cognitiva presente nas formas mais desenvolvidas e ricas das sínteses e das objetivações intelectuais produzidas historicamente. Em decorrência disto:

Os conteúdos escolares são frequentemente acusados de serem coisas mortas, distantes da vida real dos alunos. Divergindo dessa visão que separa e opõe o passado e o presente, o processo e o produto, afirmo que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos carregam atividade humana condensada, sintetizada, ou seja, vida em forma latente. O trabalho realizado sobre esses conhecimentos, com a finalidade de transmiti-los às novas gerações, traz os mortos novamente à vida. Mas esse milagre da ressurreição, realizado pela atividade educativa, tem como consequência que os mortos ressurretos apoderem-se dos vivos, ou seja, a atividade contida nesses conhecimentos transforma-se em atividade mental dos alunos e se incorpora à sua individualidade [...] (Duarte, 2016, p. 02).

Quando as escolas valorizam o processo de ensino e aprendizagem baseados em conhecimentos clássicos, estão defendendo a busca pela verdade, ou seja, a necessária interlocução entre professores e alunos que não fique restrita aos limites do cotidiano em suas formas mais aparentes. Dessa forma, quando Duarte (2016) se refere ao fato de que os conteúdos escolares clássicos e significativos trazem “os mortos novamente à vida”, ele está se referindo à capacidade explicativa desses conteúdos que, por sua vez, produzem novas necessidades, novos entendimentos e novas objetivações por parte dos alunos que passam por esse trabalho educativo.

A partir desta atividade humana em efetuar atos laborativos irão surgir e se complexificar novos complexos/dimensões sociais como a educação, a ciência, a arte, a ideologia, a política etc.; e, como esclarecemos parágrafos acima, a síntese dessas determinações recíprocas irá conformar a totalidade social sempre produzida e modificada historicamente (Lukács, 2013).

Em razão disto que a transmissão de conhecimentos nunca pode ser algo hermético, fechado ou mecanicista. Investir esforços na transmissão intencional, na educação escolar, das objetivações intelectuais científicas, estéticas e filosóficas que se aproximam da verdade de seus objetos é, portanto, uma prática essencialmente humanista, pois está a favor da formação humana em seu sentido mais pleno e forte possível. Enfim, corroboramos do posicionamento de que à “educação escolar compete corroborar o desenvolvimento teórico, uma vez que o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido” (MARTINS, 2011, p. 238).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente texto abordamos a compreensão a respeito do conceito de verdade no âmbito da produção científica e teórica a partir das contribuições da teoria social marxiana e da pedagogia histórico-crítica. Demonstramos que afirmar a existência de conhecimentos verdadeiros não é incorrer em uma postura hermética, dogmática e/ou sectária.

A teoria instaurada por Marx (2013) possui uma impoção ontológica o que significa, por sua vez, que a centralidade, no processo de investigação, está no objeto. Para tanto, o sujeito que pesquisa precisa mobilizar e se apropriar das objetivações intelectuais mais elaboradas que já foram produzidas pela humanidade e refletir criticamente em face do seu objeto, apreendido não apenas em seus aspectos aparentes, mas, sobretudo, em seu movimento histórico, contraditório e essencial.

Uma teoria se mostra verdadeira ou falsa em face da sua capacidade de traduzir tendências essenciais do fenômeno que se propôs a investigar e analisar cientificamente. A verdade, neste aspecto, não é compreendida como algo imutável e

a-histórico. Por outro lado, a verdade do conhecimento teórico se verifica em razão de sua revelação aproximada do objeto sob investigação em suas múltiplas articulações que estabelece com a totalidade social. É necessário compreendermos que:

A astúcia da razão não consiste, portanto, em se adaptar à realidade tal como ela se apresenta, nem em tentar construir um mundo a partir da fantasia sem vínculos com o real, mas em analisar o movimento e as contradições da realidade de maneira a conhecer as possibilidades de transformação e estabelecer estratégias de condução dessa transformação em direção à concretização daquela que, entre as alternativas possíveis, seja a melhor para os seres humanos (Duarte, 2016, p. 43).

Defender a socialização, por meio do trabalho educativo, dos conhecimentos clássicos em suas formas mais elaboradas, representa, portanto, a astúcia da razão a favor da integridade humana, pois consegue analisar o movimento contraditório do real e apresenta maiores potencialidades de sua transformação intencional.

A partir disso, podemos avançar para o entendimento de que defender uma educação escolar que socialize e transmita intencionalmente conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos verdadeiros é uma empreitada efetivamente humanista. Caso contrário, na “ausência de uma formação sólida, professores e alunos resultam abandonados à sua própria sorte, guiados pelos conceitos espontâneos cotidianos, limitados às ‘sínteses precárias’” (Martins, 2011, p. 245).

REFERÊNCIAS

CHASIN, J. **Superação do Liberalismo**. 1988, mime.

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

DUARTE, N. Educação Escolar e Formação Humana Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas – SP: Autores Associados, p. 57-80, 2021.

LUKÁCS, G. **Ensaio sobre Literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

LUKÁCS, G. **Conversando com Lukács**: entrevista a Léo Kofler, Wolfgang Abendroth e Hans Heinz Holz/Georg Lukács. Tradução de Gisieh Vianna. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MARX, K. **Grundrisse** – Manuscritos econômicos de 1857-1858 – Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política – Livro I – O processo de Produção do Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-Docência em Psicologia) Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru – SP, 250p. 2011.

PAULO NETTO, J. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia Política**: Uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO NETTO, J. **Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx.** Trabalho Encomendado GT09 – Trabalho e Educação. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.

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

TONET, I. Pluralismo Metodológico: Falso Caminho. **Revista GESTO-Debate**, vol. 21, n. 01, p. 01-22, 2021.

Data da submissão: 23/05/2023

Data da aprovação: 22/11/2023