

A OBJETIVIDADE DA CIÊNCIA, A GRANDE ARTE E A FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

THE OBJECTIVITY OF SCIENCE, THE GREAT ART AND PHILOSOPHY IN SCHOOL EDUCATION

Rafael Rossi

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). ORCID: 0000-0001-8544-3756
rafaelrossied@gmail.com

Aline Cristina Santana Rossi

Pedagoga pelo Instituto Educacional do Estado de São Paulo
alinesantanarossime@gmail.com

Mariana de Cássia Assumpção

Universidade Federal de Goiás
mca.assumpcao@gmail.com

INTRODUÇÃO

Vivemos uma crise sem precedentes na história da humanidade. Uma crise que afeta absolutamente todas as dimensões da vida social (educação, arte, política, ciência, filosofia, economia, trabalho etc.) e, ao mesmo tempo, se manifesta em todos os territórios e lugares do planeta. Trata-se, em verdade, de expressões diferenciadas de um mesmo processo: a impossibilidade estrutural da continuação de uma lógica baseada na exploração do homem pelo homem (MÉSZÁROS, 2002).

Esta crise estrutural impacta, com uma série de mediações, a educação escolar, a formação de professores e a pesquisa educacional. As teorias pedagógicas dominantes, mesmo que possuam um “verniz” de democracia e sofisticação, na prática real, acabam por contribuir com o esvaziamento dos currículos e a descaracterização do papel dos professores na atividade de ensino. Estas pedagogias do “aprender a aprender”, como nos explica Duarte (2011), secundarizam a transmissão de conhecimentos por meio da atividade inten-

cional e organizada do professor e, ao mesmo tempo, se rendem à celebração da prática espontânea, ao esfacelamento da totalidade em “micro-poderes” e às análises empiricistas e fenomênicas da realidade objetiva.

Nesse sentido, neste escrito temos como objetivo, em caráter introdutório, explicitar as bases ontológicas (isto é, históricas e essenciais) do conhecimento científico, artístico e filosófico, bem como a urgência histórica em investirmos esforços na sua socialização na educação escolar. A ciência, a grande arte e a autêntica filosofia fornecem conhecimentos capazes de guiar compreensões e esclarecer entendimentos para além das aparências imediatas da objetividade. Como esclarece Assumpção (2018):

Segundo a pedagogia histórico-crítica, a função do ensino nas escolas é enriquecer a subjetividade dos alunos, ampliar sua concepção de mundo, desenvolver a autoconsciência para que lhes seja possível desvelar a realidade humana em suas múltiplas determinações (ASSUMPCÃO, 2018, p. 20)

Com efeito, partimos das contribuições de algumas obras do filósofo húngaro György Lukács para a elucidação da particularidade e da função social que a ciência, a arte e a filosofia desempenham no processo de autoconstrução humana. Além disso, também trazemos as elaborações de autores reconhecidos da pedagogia histórico-crítica, pois permitem-nos compreender a especificidade da educação escolar e a sua importância enquanto uma perspectiva conectada com os interesses do gênero humano e não com as demandas limitadas e autocentradas do mercado.

Entendemos, assim como Mészáros (2002), que a crise estrutural na qual vivemos apresenta a urgência histórica em compreendermos efetivamente a essência dos fenômenos sociais que estudamos para que possamos ter chances mais efetivas de sua real transformação. Urgência histórica, nesse aspecto, não é sinônimo de uma rendição acrítica e superficial a algum tipo de praticismo ou espontaneísmo irresponsável. Por outro lado, a urgência histórica que esta crise estrutural nos apresenta, no debate em educação, é a defesa clara e solidamente embasada da escola enquanto instituição responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados, eruditos e elaborados, em suas formas mais desenvolvidas pela humanidade como Saviani (2011) nos explica.

Partimos da premissa de que a tarefa precípua dos professores, de uma perspectiva humano-genérica, continua a ser a “condução do processo de

apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente” (DUARTE, 2013, p. 45). Igualmente, defendemos que a escola “diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Desse modo, na sequência, apresentamos as origens históricas e ontológicas, bem como a função social do conhecimento científico, estético e filosófico, ressaltando a importância de cada um deles nas práticas pedagógicas que ocorrem no interior da educação escolar. Uma escola que despreze a ciência em nome dos misticismos e do folclore, que banalize e vulgarize o entendimento da arte e que abandone a reflexão filosófica séria e sistematizada, é uma escola pobre culturalmente que realiza um desserviço aos seus alunos e um imenso elogio aos interesses das classes dominantes que se beneficiam com a disseminação da ignorância.

A OBJETIVIDADE DA CIÊNCIA

Para entendermos a especificidade do conhecimento que se pretenda científico, assim como para a posterior compreensão da particularidade da arte e da autêntica filosofia é imprescindível remontarmos o processo humano pelo qual os indivíduos se formam enquanto membros do gênero.

Os seres humanos surgem e iniciam um processo de desenvolvimento na face da Terra quando começam a transformar a natureza de modo intencional e, com isso, iniciam um processo de produção de conhecimentos e de instrumentos que antes não possuíam. Trata-se do processo de trabalho, entendido enquanto relação da sociedade com a natureza para a produção das condições objetivas indispensáveis à vida em sociedade.

Com os atos de trabalho, a consciência humana pode refletir sobre os elementos presentes fora dela, existentes na realidade natural e, a partir de ações concretas, desempenhar a produção de algo inteiramente novo. Um machado, por exemplo, são partes da natureza (madeira e pedra) organizados de modo conscientemente intencional. Do auto movimento natural da madeira e da pedra não se deriva um machado. Para que isso ocorra é imperioso a atuação consciente e correta da ação humana (LUKÁCS, 2013).

O trabalho apresenta uma síntese entre teleologia e causalidade. A causalidade é entendida enquanto um “princípio de movimento autônomo que repousa sobre si mesmo” e a teleologia é uma “categoria posta”, já que “todo processo teleológico implica numa finalidade e, portanto, numa consciência que estabelece fins” (LUKÁCS, 1981, p. 09). Lukács explica que o pôr teleológico do trabalho significa que este se consubstancia enquanto “momento efetivo da realidade material” e, assim, a teleologia só pode “adquirir realidade quando for posta”. O social, deste modo, “se constitui como grau específico, se eleva a partir do grau em que está baseada a sua existência, o da vida orgânica, e se torna uma nova espécie autônoma de ser, somente porque há nele este operar real do ato teleológico” e, em razão disto, “só é lícito falar do ser social quando se compreende [...] o seu distinguir-se da sua própria base, o processo de tornar-se algo autônomo [...] isto é, na contínua realização de posições teleológicas” (LUKÁCS, 1981, p. 13).

Este processo entre causalidade e teleologia também precisa ser analisado, sempre de acordo com Lukács, a partir da “posição dos fins” e a “busca dos meios”. A busca dos meios é necessária para efetivar a posição dos fins e, para que ela se manifeste, é preciso um “conhecimento objetivo” das objetividades e dos processos que se articulam para o fim posto. A busca dos meios possui uma dupla função: 1) evidenciar o em si dos objetos em questão “independentemente de toda consciência” e, 2) descobrir neles “aquelas novas conexões, novas possíveis funções” que irão possibilitar efetivável o fim teleologicamente posto. Ou seja: “no ser-em-si da pedra não há nenhuma intenção, e até nem sequer um indício da possibilidade de ser usada como faca ou como machado; mas só pode adquirir uma tal função de instrumento” quando suas “propriedades objetivamente presentes, existentes em si sejam adequadas para entrar numa combinação tal que torne isto possível” (LUKÁCS, 1981, p. 15).

Aqui reside a *especificidade do conhecimento científico*: compreender, de modo sempre aproximado (pois quanto mais se desenvolve a sociedade, maiores as possibilidades de ampliar o conhecimento acumulado), a *essência, a totalidade do objeto* como ele é em si mesmo, sem lucubrar, sem fantasiar e sem colocar nossos desejos e anseios acima daquilo que a realidade nos apresenta.

A ciência, assim como os demais complexos da sociedade, irá se desenvolver e adquirir uma autonomia perante os atos de trabalho. Todavia, mes-

mo com sua crescente complexificação, o que é específico do conhecimento científico é a tradução do movimento real e essencial do objeto investigado ao longo da história em articulação com a totalidade social na qual atua e interage.

Percebemos, portanto, que o conhecimento científico parte necessariamente da análise da realidade, de suas aparências. Todavia, por realizar um estudo profundo e sistemático, a ciência pode avançar sobre o aparente imediato e, com isso, apreender novas articulações, novas determinações e vínculos do seu objeto com a totalidade social, num movimento de aproximação da essência daquilo estudado.

Uma teoria que se enclausura em especulações vazias, em parâmetros oriundos apenas da própria consciência, que abandone a pesquisa sobre o movimento da totalidade do real ao longo da história, se conforma em uma teoria relativista, esvaziada de conteúdos concretos e ilusória. Os conceitos e as categorias com os quais a ciência trabalha, em uma perspectiva histórica e ontológica, são expressões de determinações reais, naquilo que apresenta de essencial ao longo do tempo.

Por isso que, a posição da finalidade se baseia numa necessidade social, numa necessidade humana e, para que ela se torne a posição de um fim é preciso que realize a “busca dos meios”, caso contrário “a finalidade permanece um mero projeto utópico, uma espécie de sonho, como, por exemplo, o voo foi um sonho desde Ícaro até Leonardo e até um bom tempo depois”. Com isso, tem-se que no trabalho, exclusivo ao âmbito do ser social, há sempre a produção do novo (LUKÁCS, 1981, p. 18-19). Aqui reside, por exemplo, a gênese do complexo que mais tarde se desenvolverá e será denominado de ciência, ou seja, na apreensão da causalidade natural e de suas legalidades próprias para que a consciência capte esta dinâmica e possa efetivar o pôr teleológico, assim “a busca dos objetos e processos na natureza, que precede a posição da causalidade na criação dos meios, consiste [...] em atos cognitivos reais, e por isso traz em essência, objetivamente, o início, a gênese da ciência” (LUKÁCS, 1981, p. 21).

A PECULIARIDADE DA ARTE

Ao contrário do pensamento pós-moderno dominante na atualidade, para Lukács nem toda manifestação cultural pode ser encarada como uma autêntica obra de arte. Sabe-se que o filósofo húngaro dedicou vários escritos ao tema estético, culminando, em 1963, com a publicação de seu inacabado escrito “*Estética*”. Intento interrompido, em boa medida, pela idade avançada de Lukács e, também, sua vontade em escrever sobre as bases ontológicas da ética. Os escritos introdutórios para a ética tomaram corpo, desenvolvimento e complexificação, ficando reunidos como uma obra à parte: “*Para uma Ontologia do Ser Social*”, com dois volumes e, ainda, uma rápida introdução à ontologia, com o título de “*Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social*”.

Estes brevíssimos esclarecimentos são necessários, pois ajudam a demonstrar ao leitor que o empenho, a dedicação febril e a árdua pesquisa que Lukács elaborou ao longo de toda sua vida são evidências de uma atividade intelectual comprometida com a explicitação histórica, científica e filosófica do processo humano de autoconstrução e formação, bem como a peculiaridade de cada complexo/dimensão que conformam nossa realidade social. Não há nenhum reducionismo mecanicista ou maniqueísta em suas elaborações. A sociedade, enquanto síntese de múltiplas interações sociais, será compreendida como um “complexo de complexos”.

As bases ontológicas, isto é, históricas e essenciais, da sua compreensão sobre o pôr estético, por exemplo, já podem ser constatadas em seu clássico texto “*Narrar ou Descrever*” de 1936. Quem se aventurou pelo estudo destas valiosas páginas irá perceber a erudição do filósofo em transmitir grandes clássicos da arte e analisá-los em confronto com a peculiaridade da obra de arte.

Para Lukács, a arte não precisa ser “mais que uma obra de arte”, não precisa estar “engajada e politizada” para ser verdadeira e autêntica. Ao contrário, quanto mais cumprir a sua função social, a sua peculiaridade, isto é, quanto mais a obra cumprir a sua especificidade própria, oriunda de sua natureza mais íntima; mais ela estará contribuindo para o esclarecimento do homem perante a história humana. Vejamos:

Tais problemas sociais também são aflorados por Zola. Mas são descritos apenas como fatos sociais, como resultados, como *caput mortuum* da situação. O diretor do teatro, em Zola, repete incessantemente: “Não diga teatro, diga bordel”. Balzac, entretanto, representa o modo pelo qual o teatro se prostitui no capitalismo. O drama das figuras principais é, ao mesmo tempo, o drama das institui-

ções no quadro das quais elas se movem, o drama das coisas com as quais elas convivem, o drama do ambiente em que elas travam as suas lutas e dos objetos que servem de mediação às suas relações recíprocas. (LUKÁCS, 1965, p. 47)

Lukács não está desprezando Zola e exaltando Balzac. Sua análise está pautada na busca pela compreensão da particularidade da obra de arte. Ao contrário de apontar simplesmente o resultado de um processo para o leitor, o texto literário, como ocorre em Balzac de acordo com nosso filósofo, deve permitir a apreensão do movimento, das interações entre o teatro e a sociedade, nesse caso em particular e, de modo geral, entre o destino dos indivíduos e da sociabilidade em que se insere. Por isso mesmo afirma que:

O verdadeiro conhecimento das forças motrizes do processo social e o reflexo exato, profundo e sem preconceitos da ação deste processo sobre a vida humana, assumem a forma de um movimento: um movimento que representa e esclarece a unidade orgânica que liga a normalidade à exceção. (LUKÁCS, 1965, p. 57)

Isto nos leva a uma questão crucial: a autêntica arte fornece um tipo de conhecimento. De modo diferente da ciência e da filosofia, todavia, ainda assim, nos transmite um conhecimento. Muito comum, na contemporaneidade, perceber compreensões afirmando que tudo é arte e que o importante é compreender o que o autor pensou, o que o artista quis dizer, pretendeu transmitir com aquele quadro, música, poesia, livro etc. Também neste ponto, Lukács nos adverte que o principal é a obra *em si*, suas características, suas articulações entre conteúdo e forma e não a opinião do artista. Balzac, por exemplo, do ponto de vista particular, foi um indivíduo conservador e reacionário. Todavia, seus escritos apreenderam o movimento da sociedade enquanto totalidade. Sua obra foi capaz de traduzir e expor a decadência de uma sociedade e a construção de outra forma de sociabilidade. Aqui reside a necessidade de compreender 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)

Em nosso entendimento isto também é válido para outras esferas da vida social. Contudo, no que diz respeito à arte:

Se não revelam traços humanos essenciais, se não exprimem as relações orgânicas entre os homens e os acontecimentos, as relações entre os homens e o mundo exterior, as coisas, as forças naturais e as instituições sociais, até mesmo as aventuras mais extraordinárias tornam-se vazias e destituídas de conteúdo (LUKÁCS, 1965, p. 58).

Lukács encontrou a gênese da arte na atividade de trabalho, conceito primordial para toda a tessitura da obra de Marx. O trabalho, como explicamos anteriormente, é a atividade inaugurada pelo ser humano que consistiu na transformação da natureza em realidade social e, na mesma direção, provocou mudanças subjetivas nos indivíduos, dotando-os de capacidades e habilidades para lidarem com demandas da vida.

No entanto, no início do processo de desenvolvimento humano, as necessidades estavam ancoradas em elementos destinados à garantia da sobrevivência. Foi com passar do tempo e a supressão estável das necessidades básicas que outras, mais complexas, emergiram e entre elas está a arte, assim como, encontramos também a ciência, a filosofia, a política. Não por acaso, Lukács afirma que a arte resultou de um longo processo histórico de desenvolvimento da realidade social e dos próprios seres humanos.

Em sua *Estética*, Lukács, além de se fundamentar no conceito de trabalho, se respaldou no método de investigação advindo do materialismo histórico-dialético que caminha no sentido que vai do fenômeno em sua forma mais rica de expressão ao fenômeno em suas formas menos desenvolvidas. Assim, o filósofo húngaro analisou, em princípio, as obras de arte mais desenvolvidas para buscar as tendências essenciais do seu desenrolar histórico, retomando a sua gênese. Sobre a importância do método para a formulação da *Estética* ele afirma que:

Somente realizando e mantendo, durante a própria investigação esse método, a orientação desses caminhos, se oferece a possibilidade de se alcançar o buscado, de construir corretamente a estética marxista ou, pelo menos, de se acercar à sua essência verdadeira. (LUKÁCS, 1966a, p. 16).

A arte se originou, portanto, em um momento imaturo em termos de desenvolvimento humano. Ela se colocou como uma forma de responder a

aspectos da realidade humana que ainda não conseguiam ser explicados pela via da razão e da lógica científica. Por isso, a arte esteve, em seu nascedouro, diretamente alinhada a características metafísicas. Mas esse vínculo inicial foi, aos poucos, se perdendo e se instaurando no seu lugar uma convicção da arte como um produto de afirmação da imanência da realidade.

Nesse ponto, vale dizer que a questão da imanência impera quando analisamos a arte a partir do marxismo e entendemos que mesmo as grandes obras que apelam para traços mágicos em seu conteúdo reafirmam a imanência da arte, na medida em que colocam, mesmo sem intencionalidade, o ser humano como o criador daquela obra que fala sobre o sagrado.

Portanto, por meio da obra de arte evidencia-se o ser humano como aquele que construiu a realidade e o mundo que o cerca. A imanência da arte obriga a realidade a “aparecer como o que é, como elemento de vida humana, de vida imanente, como sintoma de seu ser-assim de cada momento” (LUKÁCS, 1966a, p.28). A arte, desde os seus primórdios foi uma forma de expressão que permitiu ao ser humano se destacar e diferenciar da natureza, ela dotava indiretamente os seres humanos de força e coragem para enfrentar a realidade que se apresentava, no mais das vezes, de modo hostil.

Lukács do decorrer de sua enciclopédica *Estética* vai explanando conceitos basilares para entendermos a arte em seus princípios marxistas. Além do conceito de imanência, já mencionado, que é aquele que acentua o surgimento da arte no e pelo trabalho e coloca nas mãos dos próprios seres humanos a responsabilidade pela criação e produção da realidade e de si mesmos, temos o conceito de antropomorfismo que está estreitamente relacionado ao de imanência e evidencia que a arte eleva, ao primeiro plano de expressão, os seres humanos.

O filósofo húngaro analisa também a noção de mimese e afirma ser a arte um reflexo mimético da realidade, ou seja, a arte seria um reflexo tal como uma cópia da realidade. No entanto, Lukács corrige possíveis interpretações equivocadas sobre esse referido reflexo artístico que copia a realidade e confere à arte uma conotação mecânica e superficial. Deve-se ter claro que esse reflexo mimético se traduz enquanto um reflexo que intensifica traços da realidade para lhe proporcionar uma requalificação. A arte extrai da vida humano o seu conteúdo essencial, mas o faz de modo a torná-lo mais inten-

so. Com efeito, a arte demonstra elementos que estão esmaecidos pela poeira cinzenta do cotidiano e requalifica esse reflexo da realidade ao evidenciar, portanto, aspectos do mundo que não somos capazes de acessar criticamente na heterogeneidade do cotidiano.

Consequentemente, um outro conceito basilar da estética lukacsiana é a catarse, termo que foi empregado pela primeira vez por Aristóteles em sua obra *Poética* para expressar a comoção desencadeada pelos enredos trágicos nas artes cênicas. Ao longo do tempo, o conceito de catarse passou a ser utilizado em outras áreas do conhecimento como a psicologia e a educação. Na Estética de Lukács a catarse se refere ao ponto alto da criação e da fruição estéticas.

É o momento em que a arte faz com que o indivíduo pela via da subjetividade, por meio de sentimentos genuínos perceba a realidade humana para além das aparências e alcance um patamar elevado de conscientização, chegando à raiz, ou seja, à essência dos dilemas e contradições histórico-sociais. Lukács define catarse como: “uma sacudida tal da subjetividade do receptor que suas paixões vitalmente ativas adquirem novos conteúdos, uma nova direção, e, assim purificadas, se convertam em base psíquica de disposições virtuosas” (LUKÁCS, 1966b, p. 504).

Durante o processo catártico o indivíduo deixa de lado a sua individualidade alienada do cotidiano para se afirmar como um membro do gênero humano. Percebe-se que a arte envolve a subjetividade humana, mas não exclui a racionalidade. Temos uma relação dialética entre ambas, na qual elas estão imbricadas uma a outra.

Desse modo, Lukács assinala a desfetichização produzida pela arte. Ela rompe, ainda que momentaneamente, com a alienação generalizada própria da sociedade alicerçada nos moldes do capital. A alienação em Marx é um processo histórico que se caracteriza pelo fato do indivíduo que vende a sua força de trabalho estar a margem da riqueza que ele mesmo produziu para o crescimento da sociedade capitalista, bem como ele é expropriado de se desenvolver em todas as suas possibilidades e potencialidades, restando-lhe apenas a alternativa de sobreviver.

Portanto, temos quatro pontos essenciais que a leitura e o estudo de “*Narrar ou Descrever*” podem oferecer à apreensão da função social da au-

têntica arte: 1) nem toda manifestação cultural exerce a peculiaridade da grande arte; 2) a obra de arte se conforma enquanto tal, quanto melhor cumprir a sua própria especificidade; 3) a arte “narra”, ou seja, *traduz* o movimento dos personagens, da vida, das dimensões sociais com a totalidade ao longo da história e; 4) obras que se prendem apenas às aparências e às formas de estilo, secundarizando a explicitação da essência e das contradições, tornam-se “vazias e destituídas de conteúdo” como está na última citação.

A arte se configura como um instrumento criado pelo coletivo dos seres humanos para atingir a autoconsciência do gênero humano. Por meio da arte, o indivíduo nota que certos sentimentos não estão relegados à esfera sujeito tomado em sua vida particular, mas são sentimentos que estão circundados à esfera do gênero humano e, desse modo, o indivíduo se enxerga como um membro integrante da genericidade. Cabe, por fim, compreender a função social da autêntica filosofia numa prerrogativa ontológica.

A AUTÊNTICA FILOSOFIA

É importante compreender, mesmo que de maneira extremamente rápida, que a filosofia não se consuma em saber enciclopédico para erudição arrogantemente estruturada e centrada na reflexão puramente escolástica. Ao contrário, o ser da filosofia é o mundo humano, o homem em seu processo de autoconstrução e, portanto, socialização permanente e crescente. A filosofia “aprofunda as generalizações das ciências, antes de tudo, por estabelecer uma relação inseparável com o nascimento histórico e o destino do gênero humano, com a essência, o ser e o devir humanos” (LUKÁCS, 2013, p. 540). Isso, por sua vez, pressupõe um certo desenvolvimento da capacidade humana de transformação da natureza para a produção das condições materiais da existência social e, igualmente, um certo nível de generalização e sociabilidade. Em razão disto que a Grécia clássica marca o início da reflexão de tipo filosófica.

Para a filosofia “a essência e o destino do gênero humano, o seu ‘de onde?’ e o seu ‘para onde?’, constituem o problema central permanente – todavia, em constante transformação temporal e histórica” (LUKÁCS, 2013, p. 540). A universalização que a filosofia desempenha ao refletir as implicâncias e articulações recíprocas que o conhecimento da ciência pode nos oferecer,

por exemplo, não é um fim em si mesmo, mas uma “sistematização como meio de possibilitar a compreensão mais adequada possível desse ‘de onde?’ e ‘para onde?’ do gênero humano” (LUKÁCS, 2013, p. 540).

A autêntica filosofia não possui sua autenticidade por ser sempre progressista, mas sim, em razão da maneira como desempenham o enfrentamento e a resolução de conflitos sociais. Não por um acaso qualquer a filosofia, de um ponto de vista centrado na objetividade essencial da realidade do ser social, pode ser compreendida como uma forma de ideologia. Ideologia no que se refere à *função social* de induzir ações práticas perante um conflito na sociedade (ROSSI, 2019). Nesse aspecto, isso ocorre quando “a generidade cunhada idealmente pela filosofia estabelecer uma referencialidade real e essencial com aquela que contraditória e espontaneamente toma forma no processo histórico como possibilidade real no campo de ação de possibilidades” (LUKÁCS, 2013, p. 542). Importante alerta é elaborado por Chasin (1988):

“Eu acho...”, ora, guarde para a vovó, porque não interessa nunca o que “eu acho”. Não se trata do que alguém ache, trata-se isto sim do que é preciso dizer em relação a um determinado problema. O “eu acho” é o pior subjetivismo. A opinião entre os gregos é uma tese fundada que não tem forma cabal, mas não é um achismo. Opinião é um enunciado que não pode ser cabalmente provado, ciência é a afirmação cabalmente provada. A opinião jamais é o que “eu acho”, pode ser o que eu consegui entender, o que eu consigo pensar, o que eu sei. O que “eu acho” não tem a menor importância diante de um objeto científico, ele é absolutamente insignificante. O que não quer dizer que a pessoa não possa expressar as suas convicções, mas expressar as próprias convicções significa enunciar aquilo que ela julga verdadeiro, por isso ela tem que provar. E no caso ontológico é mostrar que aquilo que corresponde à minha convicção corresponde, sob forma na representação que reproduz o real, o real. (CHASIN, 1988, p. 49)

A filosofia, portanto, possui em sua gênese um caráter ontológico, isto é, preocupado com o ser, com a realidade. O “objeto central da filosofia é o gênero humano, isto é, uma imagem ontológica do universo e, dentro desta, da sociedade a partir do aspecto de como ela realmente, foi, veio a ser e é” para que “produzisse como necessário e possível cada um dos tipos atuais de generidade” e, com isso, “ela une, portanto, sinteticamente os dois polos: mundo e homem na imagem da generidade concreta” (LUKÁCS, 2013, p. 543).

Saviani (2013) possui uma abordagem muito esclarecedora a respeito das contribuições e da essência da autêntica reflexão filosófica. Argumenta o

autor que a verdadeira filosofia possui três características básicas: a *radicalidade*, a *rigorosidade* e a *globalidade*. A radicalidade indica a necessidade em analisar os fenômenos e as questões estudadas em seus fundamentos, suas origens, suas bases e estruturas, ou seja, “exige-se que se opere uma reflexão em profundidade” (SAVIANI, 2013, p. 21). A rigorosidade, por sua vez, demonstra o compromisso com a excelência na análise, a reflexão pormenorizada que não se deixa levar pelos vendavais dos mais diversos modismos acadêmicos, demonstrando a necessidade de procedimentos que prezem pela sistematização, colocando em questão “as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar” (SAVIANI, 2013, p. 21). Por fim, a globalidade, indica a necessidade de sempre buscar articular os processos estudados com as dinâmicas que estabelece com o todo social em um determinado momento histórico, pois “a filosofia, embora dirigindo-se às vezes apenas a uma parcela da realidade, insere-a no contexto e a examina em função do conjunto” (SAVIANI, 2013, p. 21).

Com o surgimento da filosofia, podemos observar uma mudança no emprego da racionalidade. Trata-se da passagem de uma reflexão cosmogônica para uma cosmológica. A racionalidade mítica passa a ser insuficiente para a explicação do mundo (CHASIN, 1988). Trata-se, em verdade de uma mudança subjetiva intimamente relacionada numa articulação dialética com os movimentos objetivos que estruturam o movimento da realidade social grega.

Importante notar que a racionalidade não é guiada pelo discurso, mas pela reflexão a respeito da própria realidade objetiva. Em outras palavras: “o racional não é alguma coisa que se põe porque determinadas regras de discurso estabelecem, mas o próprio discurso para se desdobrar se apoia em algo [...] no ontológico” (CHASIN, 1988, p. 10). Ou seja, “passar da cosmogonia para a cosmologia significa ter passado da especulação para a reflexão” (CHASIN, 1988, p. 10).

A grande diferença consiste em que “a cosmogonia, o mito, é o caminho do subjetivo em direção ao objeto [...] é especulativo, é atributivo, é imputador”, já a “racionalidade não é um conjunto de regras formadas, mas é o caminho inverso: da objetividade à subjetividade, ou seja, a verdade ontológica”; com efeito, “é quando não mais se admite à subjetividade o devaneio da imputação, mas dela é exigido um comportamento que explique as coisas imanentemente” (CHASIN, 1988, p. 10).

Os critérios para apreendermos a ciência, grande arte e autêntica filosofia em suas formas mais desenvolvidas são:

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

Ou seja: a defesa da educação escolar, de um ponto de vista humano-genérico, precisa contribuir de todas as formas (na teoria e na prática) para a socialização de conhecimentos científicos verdadeiros, grandes conhecimentos estéticos e autênticas reflexões filosóficas. Sem este esforço, o único horizonte a ser delineado continuará a ser o relativismo irracional e fenomênico do pós-modernismo.

A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Até o momento demonstramos, em linhas gerais, a partir da perspectiva ontológica lukacsiana, a particularidade do conhecimento oriundo da ciência, da arte e da filosofia. Todavia, precisamos ainda responder uma pergunta que comumente se faz presente na reflexão educacional e pedagógica: por quê contribuir com a transmissão e disseminação dos saberes elaborados e não ficarmos apenas com a cultura popular?

Este debate é antigo e a própria tradição das pesquisas baseadas na pedagogia histórico-crítica apresentam formulações importantíssimas para a compreensão adequada e racional desta temática. Todavia, ainda hoje, é muito forte encontrarmos em todos os lugares posicionamentos que tendem a

considerar os conhecimentos eruditos e elaborados como algo eminentemente “etnocêntrico” e/ou “aristocrático”. Em geral, argumentam os defensores da cultura popular que o povo precisa legitimar discursos e práticas educativas nas quais seja garantida e respeitada a sua diversidade e a sua autêntica identidade de grupo ou coletivo.

É preciso limpar o terreno: de modo algum defender a transmissão dos conhecimentos clássicos seja sinônimo de um apagar ou de qualquer tipo de desprezo arrogante pelas manifestações culturais efetivadas pelos diversos grupos sociais das camadas populares. Ao contrário, trata-se do reconhecimento de que o mais desenvolvido e o mais elaborado ajudam a iluminar e a expressar de modo mais profundo e crítico o popular.

Se determinada cultura é realmente uma elaboração do povo e de seus grupos ou coletivos, então, não há necessidade da escola para socializar estes conhecimentos, pois, neste caso, já se trata de um patrimônio da própria população. Contudo, temos que admitir que os conhecimentos científicos, estéticos e filosóficos não estão amplamente disponíveis ao acesso de todos. O conhecimento desenvolvido por Galileu, as tragédias de Eurípedes, as novelas de Balzac ou as reflexões de Aristóteles e Hegel não são algo “aristocrático” ou “etnocêntrico” por natureza. Ao contrário, tratam-se, em verdade, de fantásticas e riquíssimas elaborações científicas, artísticas e filosóficas que permitem que nós seres humanos possamos apreender o movimento histórico da própria humanidade, para além das banalidades vulgarizantes ou das superficialidades preconceituosas com as quais lidamos cotidianamente.

Os clássicos não sufocam o popular. Os clássicos permitem o popular se expressar em níveis mais sofisticados, sistematizados e organizados; de modo que a epiderme do real não seja o horizonte máximo a ser vislumbrado em qualquer análise ou debate. Entendemos que o alerta entendemos de Saviani (2011) ainda é válido na educação escolar e na formação de professores, no sentido de promover a:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. (p. 08)

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2011, p. 09)

Socializar o clássico das ciências, artes e filosofia na escola é contribuir para que os alunos possam ter chances de ampliar e elevar seu nível cultural e intelectual, suas concepções de mundo e de ser humano. Novamente aqui, Saviani apresenta um alerta indispensável:

Exemplificando: um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento dos interesses das camadas populares, da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos. **Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais.** Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, **ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política.** (SAVIANI, 2008, p. 64, grifos nossos)

Concordamos com o posicionamento de Saviani (2008): os conteúdos específicos de cada área disciplinar são fundamentais tanto na educação escolar como na formação de professores e isto, por sua vez, numa postura crítica.

CONSIDERAÇÕES

Com o presente texto abordamos a especificidade da ciência, da grande arte e da autêntica filosofia a partir das contribuições da perspectiva ontológica elaborada por G. Lukács. Entendemos que tanto a ciência, quanto a arte e a filosofia, ao cumprirem o que lhes é específico, fornecem formas de conhecimento que avançam para além das aparências do real.

A educação escolar, de um ponto de vista humano e genérico, pode contribuir com a socialização destes conhecimentos sistematizados perante os alunos. Aliás, este é um desafio fundamental para a compreensão da objetividade em seu movimento histórico.

Saviani (2011) propositor da pedagogia histórico-crítica, conceitua a educação como um trabalho que visa produzir a humanização a cada indivíduo por meio de todo conhecimento engendrado historicamente. A arte, tal como a ciência, a filosofia, a política, entre outros, devem integrar os currículos escolares e serem transmitidos em suas formas mais ricas de expressão.

A pedagogia histórico-crítica se posiciona de modo contra hegemônico no celeiro das teorias educacionais da atualidade, não está alinhada às famigeradas pedagogias do “aprender a aprender” que de maneira geral colocam a ênfase na forma de ensinar desprestigiando o conteúdo a ser ensinado, valoriza em primeiro plano o aluno como ser ativo e construtor do seu conhecimento, menosprezando o professor como apenas um auxiliar do aluno em seu processo de construção do conhecimento, não aborda as desigualdades e a luta de classes que se instaura nas instituições sociais e, dentre elas, na escola e, por fim, universaliza fases e períodos do desenvolvimento humano apartando-os das mazelas do capital.

Entendemos que os conteúdos escolares devidamente dosados e sequenciados considerando-se as características dos destinatários (alunos) e as condições de trabalho dos professores podem contribuir decisivamente para a formação mais humanizada e sensível. É justamente aqui que a objetividade da ciência, a humanização da grande arte e a reflexão profunda da autêntica filosofia, mostram toda sua potencialidade para o trabalho educativo.

Resumo: O presente texto é instrumento por meio do qual abordamos a educação escolar de um ponto de vista conectado com os interesses humano-genéricos. Partimos das contribuições de autores da Pedagogia Histórico-Crítica e analisamos, tendo como parâmetros a perspectiva ontológica, a especificidade da ciência, da grande

arte e da filosofia enquanto dimensões humanas para-si. Se o objetivo, na educação escolar, é contribuir com o desenvolvimento intelectual e científico dos alunos, então, neste caso, transmitir os conhecimentos oriundos da ciência, da arte e da filosofia é uma atitude indispensável. Para tanto, analisamos, a partir da história e do processo humano de reprodução social, a particularidade e a função social de cada um desses complexos sociais.

Palavras-chave: Ciência. Arte. Filosofia. Educação Escolar.

Abstract: This text is an instrument through which we approach school education from a point of view connected with human-generic interests. We started from the contributions of authors of Historical-Critical Pedagogy and analyzed, having as parameters the ontological perspective, the specificity of science, great art and philosophy as human dimensions for themselves. If the goal in school education is to contribute to the intellectual and scientific development of the students, then in this case, transmitting knowledge from science, art and philosophy is an indispensable attitude. Therefore, we analyze, from the history and the human process of social reproduction, the particularity and social function of each of these social complexes.

Keywords: Science. Art. Philosophy. School Education.

REFERÊNCIAS

ASSUMPCÃO, M. C. *Educação Escolar e Individualidade: Fundamentos estéticos da pedagogia histórico-crítica*. 2018. 156 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, UNESP/Araraquara, 2018.

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

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

DUARTE, N. *A Individualidade Para Si*: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.

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

LUKÁCS, Georg. *Estética I: La peculiaridad de lo estetico*. v. 1. Cuestiones previas y de principio. Barcelona: Grijalbo, 1966a.

LUKÁCS, Georg. *Estética I: La peculiaridad de lo estetico*. v. 2. Problemas de la mimesis. Barcelona: Grijalbo, 1966b.

LUKÁCS, G. II Lavoro. In: *Per una Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. p. 11-131. (Tradução Mimeo.de Ivo Tonet, 145p.)

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

MÉSZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

ROSSI, R. *Educação Escolar e Conhecimento: Da Prática Espontânea à Crítica Ontológica*. 2019. 138 p. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2019.

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

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

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013.