

Conhecimento científico e formação de professores

Resumo

O presente texto é instrumento por meio do qual discutimos as categorias de verdade e falsidade do conhecimento científico, com o objetivo de contribuir com a reflexão crítica, histórica e ontológica da pesquisa em educação e, mais precisamente, na formação de professores. De modo geral, pode-se observar no cotidiano escolar um desprezo pelas ideias de verdade ou falsidade com relação ao conhecimento científico. Para analisar esta questão, partimos do processo histórico de autoconstrução humana para demonstrar a especificidade da ciência enquanto impulso à compreensão correta e aproximada da essência e da totalidade do objeto investigado e sua importância na formação de professores. Por fim, concluímos que os conhecimentos científicos e teóricos são indispensáveis para o desenvolvimento humano-genérico dos alunos e dos professores e que abandonar o critério da crítica para analisar as distintas proposições teóricas é ajudar a confundir o entendimento da realidade objetiva e não a sua elucidação.

Palavras-chave: Ciência. Essência. Totalidade. Crítica.

Rafael Rossi

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
rafaelrossied@gmail.com

Aline Santana Rossi

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS – Campo Grande/MS – Brasil
alinesantanarossi@gmail.com

Para citar este artigo:

ROSSI, Rafael; ROSSI, Aline Santana. Conhecimento científico e formação de professores. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 21, n. 47, p. 290-304, set./dez. 2020.

DOI: 10.5965/1984723821472020290

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723821472020290>

Scientific knowledge and teacher training

Abstract

The present text is an instrument through which we discuss the categories of truth and falsity of scientific knowledge, with the aim of contributing to the critical, historical and ontological reflection of research in education and, more precisely, in teacher education. In general, one can observe in the scholarly daily a contempt for the ideas of truth or falsity with respect to scientific knowledge. In order to analyze this question, we start from the historical process of human self-construction to demonstrate the specificity of science as an impulse to the correct and approximate comprehension of the essence and the totality of the object investigated and its importance in teacher education. Finally, we conclude that scientific and theoretical knowledge are indispensable for the human-generic development of students and teachers and that abandoning the criterion of criticism to analyze the different theoretical propositions is to help confuse the understanding of objective reality and not its elucidation.

Keywords: Science. Essence. Totality. Critical.

Introdução

Há, de modo geral, na educação escolar e na formação de professores, posicionamentos que afirmam que verdade e falsidade não são categorias válidas para a análise educacional científica. Compreendem que o mundo contemporâneo é marcado por intensas mudanças tecnológicas, técnicas, informacionais, pedagógicas, empregatícias etc. e, justamente em decorrência disso, teríamos que analisar os vários posicionamentos, os diversos “olhares” a respeito de uma mesma questão. Para essa perspectiva, verdade e falsidade são ideias antiquadas, ultrapassadas, oriundas da época das “grandes narrativas” dos pensadores modernos. Nossa sociedade “pós-moderna”, sociedade “da informação e do conhecimento” não abriria espaço para certezas rígidas. Tudo seria algo muito subjetivo, muito relativo, tudo dependeria apenas da consciência de quem analisa.

Não vamos esmiuçar a caracterização dessas pedagogias pós-modernas, dessas pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001, p. 35). Outros já realizaram uma análise mais profunda sobre esse tema, como, por exemplo, as elaborações de Duarte (2010) e Saviani (2013). Nosso objetivo é mais simples e, nem por isso, significa que seja algo plenamente abordado nas formações de professores. Trata-se do entendimento do conhecimento científico e a respeito das categorias de verdade e falsidade à luz do processo histórico de autoconstrução humana. Para tanto, partimos das contribuições de Lukács (1981; 2013), pois esse autor – e outros na mesma tradição filosófica e metodológica – apresenta reflexões importantes para compreendermos, com base na história, com base no *movimento essencial* e na *totalidade* da realidade objetiva, a relação entre verdade e falsidade no âmbito das ciências.

Importante afirmar, já aqui na introdução, que não estamos aderindo a qualquer tipo de posicionamento dogmático ou sectário. Não pensamos a realidade, as categorias, os conceitos e o método a partir de padrões subjetivos que giram ao redor de si mesmos, sem respaldo e sem articulações com o movimento histórico do processo de desenvolvimento e complexificação das sociedades e das individualidades. Por outro lado, verdade e falsidade, como demonstraremos, são sempre parâmetros historicamente determinados, passíveis de apreensão e de *tradução teórica* quando confrontados com a essência e a totalidade do real. Nesse sentido, o conhecimento

científico verdadeiro é sempre aproximativo, pois quanto mais se pesquisa, mais determinações, mais vínculos se captam a respeito da gênese, do desenvolvimento e da estruturação do objeto sob investigação.

Pensemos no exemplo utilizado por Lukács (2013) a respeito da vontade humana de voar. Essa vontade já se manifestava entre os gregos da Antiguidade clássica e nos esboços do próprio Leonardo Da Vinci. Todavia, apenas nesta sociedade capitalista foi possível objetivar essa intenção e inventar, de fato, aviões, helicópteros, etc. As leis da física e da aerodinâmica sempre estiveram presentes no planeta Terra desde a Antiguidade, até nossos dias. Porém, apenas o acúmulo de conhecimentos e de desenvolvimento das forças produtivas alcançado pela sociedade capitalista possibilitou a objetivação dessas invenções. O avião, portanto, não foi inventado antes do capitalismo por uma incapacidade subjetiva de algum pensador da Antiguidade ou do próprio Leonardo Da Vinci. Evidencia-se, com esse exemplo, o caráter cumulativo do conhecimento que possibilita, cada vez mais, a apreensão correta – mesmo que sempre aproximada – da essência das legalidades da objetividade social ou natural.

Podemos não ter os parâmetros necessários para avaliar se tal ou qual posicionamento é verdadeiro ou falso. Entretanto, de modo algum, isso significa que verdade e falsidade tenham perdido sua validade para analisarmos os discursos, teorias e perspectivas em educação. Abandonar nossa capacidade de *traduzir e apreender* a realidade em sua essência, em sua totalidade, ao longo do processo histórico é uma premissa irracionalista e subjetivista que, na prática social, desempenha um enorme obstáculo do ponto de vista das autênticas necessidades do gênero humano.

O discurso que afirma que teríamos que respeitar aquilo que os alunos sabem e não explicarmos os conteúdos escolares com a análise de “certo e errado”, mas sim, com base nos distintos e igualitários “pontos de vista”, pode parecer progressista e democrático. Todavia, seu efeito na prática, é contribuir ainda mais com os processos de alienação desta sociedade. Postura *pseudodemocrática* que ajuda, efetivamente, a aumentar as desigualdades sociais no campo da educação. Concordamos com a relevante reflexão de Duarte (2016):

O primeiro ponto a ser considerado é o de que a aquisição de conhecimentos, por si só, não supera as enormes barreiras que o capital apõe à efetiva liberdade humana. Essas barreiras só podem ser derrubadas pela luta coletiva pela superação da sociedade capitalista. Por sua vez, tal **luta só pode ter chances de algum êxito se estiver orientada por um conhecimento das contradições essenciais que movem a vida social contemporânea, o que demanda o domínio de teorias que cheguem o mais próximo possível da verdade sobre a realidade social.** Busca da objetividade e luta ideológica unem-se num mesmo processo. (DUARTE, 2016, p. 138, grifo nosso)

Confundir, fragmentar em particularismos, manipular, esconder ou deturpar são ações que coadunam com as demandas das classes dominantes. A única classe que demanda uma compreensão sólida e verdadeira da realidade é a classe trabalhadora. Não se trata de nenhum messianismo ou devoção de qualquer tipo. Esse é um entendimento extraído a partir do exame da lógica real de funcionamento dessa forma de sociabilidade. Os interesses das classes dominantes, em seu conjunto, são o de manter e reproduzir a exploração sobre o processo de trabalho para que seus interesses, seus lucros e suas riquezas possam continuar se expandindo. A enorme classe trabalhadora, por seu turno, é a única classe que apresenta interesses e objetivos universais, pois para a natureza que emana de sua constituição, há a necessidade do fim, e não apenas da diminuição, da exploração. Ou seja: os interesses da essência da classe dos trabalhadores são o de compreender em profundidade, com os conhecimentos oriundos das ciências, da grande arte e da autêntica filosofia; para o pleno atendimento das reais demandas do gênero humano e não de pequenos grupos preocupados tão somente com os desejos do mercado.

Desse modo, abordamos a gênese do conhecimento científico a partir do processo histórico e social de autoconstrução humana. Nosso objetivo não é ofender ou desprezar qualquer indivíduo. A meta é contribuir com a reflexão crítica, isto é, que agarre os fundamentos, a respeito do debate sobre verdade e falsidade no âmbito da ciência e, mais precisamente, na importância dessa discussão na formação de professores.

A particularidade do Conhecimento Científico

Para entendermos a ciência e a sua especificidade devemos esboçar um entendimento que se predisponha a entender a dinâmica de autoconstrução do gênero humano. Isso é necessário, pois a ciência não é exclusiva de nossa sociedade. Trata-se de uma dimensão, um complexo social, que acompanha a humanidade e as distintas sociedades ao longo do tempo. Sendo assim, é preciso conhecer a sua especificidade, a sua natureza e função no processo de reprodução social. Não estamos afirmando que o conhecimento científico seja imutável. Ao contrário, a própria história explicita que o desenvolvimento cada vez mais social das formações sociais, baseadas em novas formas de trabalho, impulsionam a complexificação da ciência. Contudo, há traços que se mantêm, dentre eles, o *impulso à apreensão da realidade em sua essência*.

Sabemos que os seres humanos não nascem prontos. Nós nascemos com potencialidades para nos formarmos humanamente. Se iremos nos tornar membros do gênero humano, o nível qualitativo dessa formação e as possibilidades que teremos são questões que encontram resolução em face da respectiva totalidade social que estivermos analisando, em um determinado período histórico, no que se refere às suas oportunidades e obstáculos reais e concretos.

A existência social não é simplesmente dada pela natureza. Os seres humanos precisam transformar os recursos naturais para a produção da vida em sociedade. Os animais também transformam a natureza: pássaros fazem ninhos, abelhas constroem colmeias; formigas estruturam formigueiros impressionantes etc. Contudo, a transformação que nós, seres humanos, realizamos sobre a natureza é essencialmente distinta da dos animais. Essa é uma atividade de *trabalho*, não no sentido de assalariamento, mas no que se refere à produção das condições materiais da existência social, o que implica na articulação inteiramente nova entre consciência e realidade objetiva, um efetivo *pôr teleológico*, como nos explica Lukács (2013).

Isso significa que a consciência humana, a partir de uma necessidade real e efetiva (construir uma lança, um abrigo etc.), analisa os elementos naturais, as possibilidades e obstáculos que existem na objetividade, suas articulações e possíveis vínculos e, com isso, empreende um processo de objetivação, ou seja, de criação, de fato, daquele

instrumento que tinha sido previamente idealizado para atender determinada necessidade. Com esse processo, que surge a partir dos atos de trabalho, os seres humanos criam conhecimentos, habilidades, valores, técnicas e ideias a respeito da realidade objetiva. Tem início aqui a origem histórica e ontológica da *cultura humana* em seu sentido amplo.

Todo esse patrimônio intelectual se generaliza e poderá, por sua vez, ser utilizado em uma série ampla de novas e distintas situações que podem ser diversas da situação original. Com isso, podem se desenvolver novas necessidades sociais que antes não existiam e que, por seu turno, impulsionarão a produção de novos conhecimentos, habilidades etc. A *reprodução social* não é a reposição, portanto, do mesmo, mas a *produção incessante do novo*, como explica Lukács (2013). Essa é a base para o surgimento dos complexos sociais (educação, arte, filosofia, ciência etc.) que irão consubstanciar uma *totalidade*, ou seja, uma *rede de mediações e de sínteses* entre as *determinações recíprocas* das distintas dimensões que formam as sociedades.

Com a complexificação dos atos de trabalho, há a correspondente complexificação das dimensões sociais, das sociedades e das individualidades. Trata-se de um processo caracterizado por Lukács (2013) como *afastamento das barreiras naturais*. Isso significa que a natureza continuará com sua legalidade própria, porém a maneira como a humanidade irá lidar com ela será crescentemente mais social. Pensemos, por exemplo, nos maremotos e terremotos que afligem diversos países. Nós não podemos evitá-los, porém, conseguimos objetivar uma série de técnicas de construção, tecnologias de prevenção, métodos de refúgio etc. que permitem lidarmos com esses eventos naturais de modo muito mais social.

Tudo isso, em grande medida, se relaciona ao conhecimento científico. Vejamos:

O fato de que apenas – no contexto do respectivo trabalho concreto – um espelhamento objetivamente concreto das relações causais pertinentes ao fim do trabalho pode realizar sua transformação absolutamente necessária em relações postas não atua apenas em direção a um constante controle e aperfeiçoamento dos atos de espelhamento, mas também à sua generalização. **Na medida em que as experiências de um trabalho concreto são utilizadas em outro, ocorre gradativamente sua – relativa – autonomia**, ou seja, a fixação generalizadora de determinadas observações que já não se referem de

modo exclusivo e direto a um único procedimento, mas, ao contrário, adquirem certa generalização como observações de eventos da natureza em geral. **São essas generalizações que formam os germes das futuras ciências**, cujos inícios, no caso da geometria e da aritmética, se perdem em um passado remoto. Mesmo sem que se tenha uma clara consciência disso, tais generalizações apenas iniciais já contêm princípios decisivos de futuras ciências autenticamente autônomas. Como exemplo, **o princípio da desantropomorfização**, a observação abstrata de determinações que são indissociáveis do modo humano de reagir face ao entorno (e também em face do próprio ser humano). (LUKÁCS, 2013, p. 86, grifo nosso)

O que o filósofo húngaro está nos explicando é que a gênese do conhecimento científico se baseia no *conhecimento aproximado e correto da realidade como ela é em si mesma* para a efetivação de atos de trabalho. Este é o caráter *desantropomorfizador* da ciência, captar a realidade em sua legalidade própria, sem se deixar levar pelos anseios e vontades da consciência. Se os seres humanos não fossem capazes de compreender e captar os elementos da realidade objetiva, não seríamos capazes de efetivar atos de trabalho. Além disso, a cada ato laborativo, como vimos, ampliam-se os conhecimentos adquiridos, produzidos e generalizados em *patrimônio genérico elaborado*. Esse será o ponto de partida que, muito tempo depois, constituirá a especificidade de cada ciência especializada: a geografia, a química, a física, a matemática etc.

Entretanto, todos esses conhecimentos científicos possuem como núcleo central o fato de intentarem conhecer a realidade objetiva como ela é em sua *processualidade existente*, em sua *totalidade* e *essência*. Quanto mais se desenvolvem as sociedades, mais progredem a ciência e o conhecimento teórico e isso, por consequência, possibilita novas objetivações, novas criações humanas, novas produções sociais. A criação dos moinhos de vento, por exemplo, no feudalismo, não seria possível sem os conhecimentos produzidos pela Antiguidade escravista ou, pensemos ainda, na comunicação, hoje em dia, por satélites, que não seria possível sem os conhecimentos da física do início do século XX. Como explica Lukács (1979):

O conhecimento, na medida em que é justo, isto é, total, reflete sempre um conjunto composto de totalidades unidas por laços orgânicos, mas só acede a ele por aproximação. Isto é assim, primeiro porque cada “todo” (cada círculo, para retomar a expressão de Hegel) que o conhecimento toma por objeto (a estrutura econômica de tal país, por exemplo) faz ao

mesmo tempo parte de uma totalidade ainda mais vasta, tanto histórica quanto teoricamente, o que significa que objetivamente sua totalidade é relativa. E isto é assim ainda, porque o conhecimento que podemos ter da totalidade é necessariamente relativo, sendo apenas uma aproximação. É somente apreendendo correlações móveis, multilaterais e sempre mutáveis dos elementos, que chegaremos – nos limites de nossas possibilidades historicamente determinadas – a cercar cada vez mais a realidade objetiva. (LUKÁCS, 1979, p. 240-241)

Desse modo, podemos afirmar que um *conhecimento científico é verdadeiro* quando: apreende e explicita a dinâmica histórica, a essência, a relação do objeto investigado com o todo; a particularidade, a natureza do próprio objeto como ele é em sua estruturação e desenvolvimentos próprios. É relevante, todavia, novamente afirmar que em determinada questão podemos ainda não ter os conhecimentos e os parâmetros objetivos que permitam uma compreensão correta de determinado objeto ou fenômeno. Todavia, não devemos em razão disso, abandonar a perspectiva científica de *traduzir* a objetividade. Não devemos colocar nossos anseios, fantasias, desejos, sonhos ou lucubrações acima daquilo que a realidade nos mostra em sua essência e totalidade. Em última instância, ciência não é *construção* do objeto, mas *revelação, apreensão, tradução*.

Por outro lado, uma determinada *teoria científica se mostra falsa* quando deturpa a realidade, quando fica presa apenas às aparências mais imediatas e fenomênicas do real, quando deduz o objeto a partir de parâmetros refletidos pela consciência em si mesma, sem preocupação com as dinâmicas objetivas. A tentativa dos medievais, por exemplo, em converter chumbo ou outros elementos em ouro é algo que hoje podemos entender como uma intenção falsa, que é impossível em ser realizada. Todavia, afirmamos isso com base no acúmulo de conhecimentos científicos verdadeiros que foram ameadados ao longo do tempo pela humanidade. Essas tentativas de converter chumbo em ouro, mesmo assim, permitiram descobrimentos importantes para o avanço da ciência. É isso que o filósofo húngaro quer dizer, por exemplo, ao afirmar que: “[...] a partir de tendências que por sua essência própria não são científicas podem dar origem a descobertas cientificamente valiosas em termos objetivos (alquimia).” (LUKÁCS, 2013, p. 343).

Aqui chegamos à importância da *crítica ontológica*, ou seja, “uma crítica concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social”, pois

somente assim será possível “fazer um uso correto da função da prática como critério da teoria, função decisiva para todo desenvolvimento intelectual e para toda práxis social” (LUKÁCS, 1981, p. 63-64). A crítica, na *abordagem ontológica* (isto é, respaldada na realidade, numa perspectiva histórica e essencial), é o confronto de determinada teoria ou discurso com o conjunto do processo histórico real em sua totalidade, em suas contradições, desigualdades, rupturas, continuidades e articulações entre as aparências e a essência.

Dessa forma, quando Lukács fala que a prática social é o critério de verdade para a elaboração da crítica ontológica, ele não está se referindo à prática espontânea, imediata e fenomênica. É a prática na sua dinâmica interna, nas suas estruturas e desenvolvimentos impossíveis de serem apreendidos apenas pelo exame das aparências. Com efeito, é isso o que quer dizer ao ponderar que “as palavras dos homens, seus pensamentos e sentimentos [...] 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” (LUKÁCS, 1965, p. 57-58).

Podemos, agora, avançar para a importância dessa reflexão na formação de professores.

Formação de professores e a necessidade humana da crítica ontológica

Uma vez que entendemos a gênese histórica e ontológica do conhecimento científico e os parâmetros objetivos da crítica ontológica, podemos avançar para explicitar a importância dessa perspectiva na formação de professores. Antes, contudo, alguns esclarecimentos são necessários.

A educação escolar é, em nossa sociedade, o local por excelência da educação. Os trabalhadores podem se educar também em movimentos sociais, organizações, Igrejas, em suas famílias etc. Todavia, é na escola que possuem as possibilidades para se apropriarem dos rudimentos dos conhecimentos das ciências naturais, exatas, humanas e sociais. Não temos a ilusão de que a educação escolar possa contribuir plenamente, em absoluto, com a socialização de todas as objetivações intelectuais elaboradas pela

humanidade. A escola atua perante as possibilidades e os obstáculos instaurados pela presente totalidade social. Entretanto, isto não deve nos imobilizar. Também na educação, assim como na ciência, é preciso atuar de modo claro e consciente a partir do que a realidade nos apresenta em seu movimento essencial. Não devemos exigir da realidade possibilidades que ela não oferece concretamente. Colocar nossas vontades e desejos acima daquilo que a objetividade apresenta em sua essência é abrir caminho para a difusão de ilusões, de posicionamentos irracionistas e idealistas.

Porém, é preciso fazer uma escolha. Como mostramos brevemente na introdução, o interesse essencial das classes dominantes é a reprodução dos lucros acima de qualquer outro imperativo. O interesse da classe trabalhadora é o fim da exploração e isso exige conhecimentos científicos verdadeiros e, portanto, crítico ontológico, da realidade social. A classe trabalhadora não possui objetivos egoístas, particularistas. Por outro lado, ela apresenta um projeto universal que preza pelo atendimento das diversas necessidades dos indivíduos e do gênero humano em suas autênticas demandas.

Desse modo, de maneira consciente ou não, a formação de professores contribui, de forma *mediada*, com os interesses das classes dominantes ou da classe trabalhadora. Não há meio termo nessa questão. Isso é uma constatação obtida do próprio exame da dinâmica dessa forma de sociabilidade. Mais uma vez, aqui é preciso clareza de que não entendemos que todos os cursos de formação de professores possam estar conectados com os interesses essenciais dos trabalhadores. Temos consciência de que essas reflexões ficarão restritas a poucas *atividades educativas* que prezem por uma *orientação humanamente emancipatória*, como a análise de Tonet (2005), por exemplo, permite compreender.

Entendemos que, do ponto de vista das necessidades do gênero humano e não dos limitados e autocentrados interesses do mercado, é fundamental contribuir na formação de professores e na educação escolar com a transmissão dos clássicos das ciências, da arte e da filosofia como abordado por Saviani (2011) e Duarte (2016). Esse processo de transmissão das *objetivações intelectuais mais desenvolvidas* que a humanidade construiu historicamente precisa ocorrer numa *orientação crítica ontológica*, como discutido por Lukács (1981). Concordamos com a ideia de que:

Uma das diferenças entre a pedagogia histórico-crítica e as pedagogias adaptadas aos atuais interesses da burguesia reside no posicionamento perante a questão da verdade. **As pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.** (DUARTE, 2011, p. 05, grifo nosso)

De modo geral, as pedagogias do “aprender a aprender”, de acordo com Duarte (2011), são pedagogias baseadas no construtivismo e no pós-modernismo. Elas distanciam os alunos dos conhecimentos científicos verdadeiros, pois: 1) afirmam que as aprendizagens que o aluno realiza por sua própria conta, são mais importantes do que aquilo que ele poderia aprender a partir de outro (desvalorização, portanto, do papel do professor); 2) defendem que o processo de construção do conhecimento é mais importante do que os conhecimentos, de fato, que poderiam ser ensinados (desvalorização, portanto, do conhecimento acumulado e elaborado); 3) o ensino deve ser orientado pela prática cotidiana dos alunos para uma “aprendizagem significativa” (temos aqui uma rendição da escola e do ensino ao praticismo, imediatismo e espontaneísmo) e; 4) compreendem que a educação deveria fazer com que os alunos se tornem aptos para acompanharem as mudanças da sociedade e do mercado de trabalho (há, neste entendimento, uma subordinação acrítica da educação e dos alunos aos interesses do mercado).

Tais pedagogias do “aprender a aprender”, com efeito, enquanto expressões do pós-modernismo na educação, ajudam a confundir o entendimento verdadeiro da realidade objetiva em sua essência. Por isso, defendemos que os conhecimentos elaborados que as ciências, as grandes obras de arte e a autêntica filosofia fornecem, cada uma com sua particularidade, contribuem de modo extremamente positivo no enriquecimento cultural dos indivíduos. Esse desenvolvimento intelectual, por sua vez, amplia e aprofunda o entendimento do mundo, de sociedade e do gênero. As aparências são sempre necessárias como ponto de partida para análise, porém insuficientes para um entendimento crítico. O conhecimento erudito não é garantia, por si só, da transformação da realidade. Ele pode auxiliar nessa tarefa enquanto mediação; de fato, uma mediação humanista. Desprezar a apropriação dos clássicos das ciências, por meio da análise crítica

ontológica, é o mesmo que desprezar as possibilidades de compreensão e intervenção eficazes na realidade.

O objetivo do papel dos professores, nesta perspectiva que estamos tratando, é contribuir com o desenvolvimento intelectual, cultural, científico e filosófico dos alunos; é auxiliar na promoção e elevação de sua visão de mundo e não os rebaixar ao plano do imediatismo e do espontaneísmo. Por isso mesmo, a atuação dos professores é algo intencional, que demanda um planejamento consciente dos fins e dos meios a serem alcançados, bem como da seleção dos conteúdos a serem transmitidos. Não se trata de menosprezar aquilo que os alunos já sabem, suas culturas e seus “olhares” como as pedagogias pós-modernas costumam criticar naqueles que defendem a transmissão dos clássicos. A meta é enriquecer cultural e cientificamente a compreensão dos alunos. Sem isso, não faz sentido o trabalho educativo numa postura humano-genérica. *Partir do empírico e alcançar a totalidade concreta*, enquanto plena de mediações e sínteses entre as dimensões e complexos sociais.

Entendemos que hoje, mais do que nunca, “[...] a verdade é sempre revolucionária” (SAVIANI, 2011, p. 86). Do ponto de vista dos interesses do mercado, interessa disseminar a confusão e a manipulação. Por isso, é mais fácil presenciarmos a disseminação do irracionalismo subjetivista que afirma que tudo é uma questão do “olhar” e da consciência. Porém, para os trabalhadores interessa a crítica ontológica que possibilite distinguir as teorias em educação que trabalham com conhecimentos científicos verdadeiros e as que apenas espalham ilusões e falsidades.

Considerações Finais

Com o presente texto, abordamos um polêmico debate a respeito da verdade e da falsidade dos conhecimentos científicos. Para tanto, partimos não do debate conceitual a esse respeito, mas sim, da história, do processo dinâmico e contraditório de autoconstrução humana. Verificamos que a gênese histórica e ontológica da ciência se conforma no impulso à compreensão correta, mesmo que sempre aproximada (porque é cumulativa) da essência da realidade, seus processos de rupturas, contradições, continuidades e vínculos do objeto estudado com a totalidade social.

A partir desses parâmetros, explicitamos a necessidade da crítica ontológica, ou seja, da crítica que confronte as teorias em educação com a essência e a totalidade da realidade social em sua processualidade histórica. Entendemos que verdade e falsidade ainda são categorias válidas para a análise das distintas proposições teóricas e pedagógicas. Podemos não ter ainda nos apropriado dos conhecimentos necessários para uma compreensão crítica, todavia, nossa atuação não deve ser no sentido de desprezar os clássicos das objetivações intelectuais produzidas pelo gênero. Por outro lado, é nos apropriando daquilo que de mais elaborado a humanidade objetivou no campo das ciências, da arte e da filosofia, por meio da crítica ontológica, que poderemos discernir aquilo que é verdadeiro e aquilo que é falso com base na realidade em sua dinâmica própria. Defendemos que:

[...] contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra verdade, devemos lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano. (DUARTE, 2011, p. 12)

Hoje em dia, defender a transmissão de conhecimentos científicos verdadeiros e as bases para a elaboração da crítica ontológica é uma tarefa educativa conectada com os interesses humano-genéricos e não com as demandas limitadas do mercado. Não explicar aos alunos aquilo que está certo e o que está errado, baseados em conhecimentos científicos e na perspectiva crítica, é contribuir, ainda mais, com os processos de alienação que emanam dessa sociedade.

Referências

- DUARTE, Nentow. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.] n. 18, p. 35-40, 2001.
- DUARTE, N. O Debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos** – contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- LUKÁCS, G. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.
- LUKÁCS, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Ed Ciências Humanas, 1979.
- LUKÁCS, G. Il 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.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

Recebido em: 01/06/2019
Aprovado em: 15/10/2020

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 21 - Número 47 - Ano 2020
revistalinhas@gmail.com