

CONTEÚDOS ESCOLARES E A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ENTREVISTA COM NEWTON DUARTE

Silvia Alves dos Santos*

Antonio Carlos Aleixo**

Uma das referências da teoria histórico-crítica, Newton Duarte publicou, em 2016, o livro OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A RESSURREIÇÃO DOS MORTOS, pela editora Autores Associados. Os temas ali circulantes motivaram-nos a buscar o autor, seis anos após a publicação, no momento histórico em que a educação brasileira é objeto de amplos debates e mudanças contundentes, que podem ter, como consequência, alterações profundas na formação das novas gerações. A importância que o professor Newton Duarte, suas pesquisas e publicações possuem na luta das ideias educacionais, no país, foi outro motivo pelo qual realizamos o convite para esta entrevista, que procura debater o panorama político do Brasil e a educação; a reforma do ensino médio e a BNCC; os conteúdos escolares, formação de professores e a Pedagogia Histórico-Crítica.

Newton Duarte é graduado em pedagogia pela UFSCAR, com mestrado em educação pela mesma universidade e doutorado em educação pela UNICAMP. É professor da Unesp/Araraquara e líder do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Suas pesquisas mais recentes são: “Arte e formação humana em Lukács e Vigotski” e “A liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica”.

Entrevistadores: Na última década, mas, principalmente, após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, o Brasil presenciou um conturbado movimento de incitação a discursos e práticas de descrédito, desrespeito e banalização da ciência e do conhecimento sistematizado, historicamente, por meio das instituições formais como escolas, universidades e centros de pesquisa. Qual sua avaliação sobre o que leva boa parte da sociedade a abraçar esse discurso e quais possíveis caminhos a resgatar o sentido do conhecimento e da ciência no espaço educativo formal e na sociedade?

Newton Duarte: Meu ponto de vista é o de que essa situação precisa ser analisada numa perspectiva que trabalhe com as categorias de totalidade, historicidade e contradição, caso contrário corremos o risco de fazermos um diagnóstico muito preso aos aspectos conjunturais e, pior que isso, aos fenômenos mais aparentes. Se, por um lado, é verdade que o obscurantismo beligerante ganhou força com o golpe de 2016, por outro, precisamos levar em conta a realidade capitalista global e, igualmente, as tendências históricas do

capitalismo no que se refere ao conhecimento objetivo da sociedade e da natureza e à difusão desse conhecimento por meio da educação escolar.

Em termos do capitalismo global, a crise da economia capitalista deflagrada em 2008 não foi superada até hoje e foi acentuada pela pandemia Covid-19. Essa crise acentuou as contradições da sociedade capitalista, acirrando os ataques da classe dominante à classe trabalhadora e intensificando a luta ideológica com o objetivo de fazer com que a sociedade inteira acredite que não há outra forma viável de organização social que não seja o capitalismo. Mas essa crise já era prevista e vinha sendo gestada desde a década de 1970 quando ocorreu outra crise decorrente do fim do período de expansão dos mercados, posterior à segunda guerra mundial. Crise essa que levou ao início da substituição da ideologia da social-democracia e do estado de bem-estar social para a ideologia neoliberal. O capitalismo se reorganizou, tanto em termos das dinâmicas produtivas como em termos das formas de exploração da classe trabalhadora pelo empresariado. Juntamente com o neoliberalismo, no final da década de 1970, o pós-modernismo também começou a se difundir nos meios culturais e acadêmicos. Vieram as décadas de 1980, 1990, a virada do século e se desenvolveram as tecnologias digitais, a robotização etc. Em termos das políticas educacionais, em vários países do mundo foram ocorrendo reformas nos sistemas escolares, incluindo-se as reformas nos currículos escolares. Ganharam força as pedagogias do aprender a aprender, que se tornaram a orientação oficial para as reformas dos sistemas educacionais e dos currículos. No Brasil, esse processo começou a ocorrer em meados da década de 1980 com a onda construtivista e seguiu pela década de 1990 com a entrada em cena de outras pedagogias do aprender a aprender como a pedagogia das competências, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a aprendizagem baseada na resolução de problemas, o multiculturalismo etc. Espalhou-se pelo mundo a ilusão de que estávamos vivendo na sociedade do conhecimento e que as tecnologias digitais de informação e comunicação, a internet etc. haviam criado uma nova sociedade, na qual a circulação rápida de informação havia tornado obsoletas as formas clássicas de educação, as teorias e os tipos de pensamento formados a partir de longos processos de aquisição do saber sistematizado. Velocidade, adaptação, criatividade e competitividade passaram a ser os princípios impostos a todos. As reformas educacionais, que vêm ocorrendo até hoje desde a década de 1980 em diversos países do mundo, têm aproximado cada vez mais a educação escolar do senso comum (Gramsci) e da estrutura da vida cotidiana (Ágnes Heller). Os currículos tornaram-se cada vez mais uma mistura de ideias neoliberais e pós-modernas, o que se justifica pelo fato de que o neoliberalismo e o pós-modernismo são as matrizes que nessas últimas quatro décadas têm alimentado a ideologia dominante. Essas duas matrizes, embora possam aparentar se opor porque divergem em algumas questões culturais e políticas, são duas faces da mesma moeda, posto que confluem na difusão da visão de que chegamos ao fim da história e que a economia de mercado é a base insuperável de uma sociedade que se pretenda democrática. Além disso, ambas negam o conhecimento da totalidade social. As grandes teorias foram abandonadas e em seu lugar passaram a ser valorizadas as experiências

cotidianas dos agentes econômicos empreendedores e as narrativas encrustadas em contextos culturais e identitários específicos. Todas as referências passaram a ser consideradas como relativas e subjetivas. A luta política se tornou fragmentada e circunstancial, já que os sujeitos neoliberais se dirigem apenas pelos interesses econômicos imediatos e os sujeitos das causas pós-modernas se mostraram fluidos, inconstantes e sem compromisso com um projeto de sociedade que fosse além do discurso de respeito à diversidade. Esse ambiente ideológico se refletiu, como não poderia deixar de ocorrer, nos discursos pedagógicos e nas políticas educacionais, com forte impacto sobre a educação pública brasileira que sempre foi terreno de intensa luta de classes, já que a classe dominante brasileira nunca permitiu que a educação pública alcançasse níveis realmente satisfatórios de democratização do acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico em suas formas mais ricas e mais desenvolvidas. Como o professor Dermeval Saviani já havia analisado na década de 1980, a luta das forças progressistas em educação deveria se dirigir pelo objetivo de fazer com que a escola realizasse sua tarefa que é a de socialização do saber sistematizado, isto é, elevação do nível cultural da nação, passando do nível do senso comum ao da consciência filosófica. Mas é claro que essa elevação nunca interessou à burguesia brasileira e até mesmo parte da esquerda brasileira sempre resistiu a aceitar que a socialização do saber sistematizado fosse uma bandeira que devesse ser empunhada pelas forças progressistas.

A queda do regime soviético, simbolizada pela queda do muro de Berlim, fez com que soassem as trombetas de anúncio da vitória do capitalismo e de início de uma suposta era de democracia, paz e progresso que, entretanto, não se efetivou. Entramos no século XXI com o avanço mundial da direita liderado pela “guerra ao terror” desencadeada pelos EUA a partir de 11 de setembro de 2001, que levou à invasão do Afeganistão e do Iraque.

O irracionalismo da economia capitalista e as ilusões que essa sociedade cria e recria diariamente foram solapando as crenças na possibilidade de construção de um mundo mais justo e mais humano, o que levou a uma compulsão social generalizada pela busca de satisfação imediata, uma espécie de sensação de que seria necessário buscar com sofreguidão algum prazer, por fugaz que fosse, antes que tudo acabasse. Mas, como o consumismo nunca satisfaz, e é muito difícil viver diante das incertezas e das dificuldades quando as pessoas não constroem conscientemente o sentido de suas vidas, boa parte da população brasileira e de outros países fez aquilo que Marx já havia previsto, ou seja, apegou-se à ideia de que exista algum ser superior que nos proteja, nos ampare e nos conduza. Marx já havia escrito que os seres humanos só se libertarão da necessidade de crença em seres superiores quando forem sujeitos dos rumos da sociedade e dos rumos de suas próprias vidas. Antes de Marx, Feuerbach já havia escrito que a humanidade age em relação aos deuses que cria da mesma forma dependente que as crianças agem em relação aos adultos. Como o capitalismo sempre ataca no plano material e no plano ideológico as tentativas coletivas dos trabalhadores de assumirem o papel de sujeitos dos rumos da sociedade e de suas próprias vidas, os

indivíduos acabam buscando anestésicos psíquicos nas religiões, além dos demais anestésicos psíquicos dos mais variados tipos propiciados pelos meios de comunicação, desde os tradicionais como rádio e TV até as redes sociais acessadas de início pelos computadores e depois pelos *smartphones* que se tornaram aparelhos muito eficazes de massificação de comportamentos. Também fazem parte dessa lista de anestésicos psíquicos as drogas legais e ilegais que destroem a vida de milhões de pessoas em todo o mundo.

As religiões e seus deuses são fenômenos históricos e, no caso do Brasil, os grupos religiosos adaptaram-se ao ambiente ideológico do fim do século XX e início do século XXI, flexibilizando a produção da ideologia religiosa, segmentando os produtos de acordo com os perfis de consumidores desse tipo de ideologia e empoderando os discursos religiosos como elementos fundamentais das identidades dos grupos culturais. Esse ambiente cultural de revalorização neoliberal e pós-moderna das religiões ajudou a alimentar o clima social de conflito entre as diversas identidades culturais, já que os discursos de respeito à diversidade cultural mostram-se contraditórios com o fato de que as religiões se fundam em dogmas que não podem ser relativizados sob pena de enfraquecimento da identidade religiosa.

Marx, Gramsci, Lukács e Saviani, cada um em seu momento e a seu modo, nos mostraram que a sociedade capitalista lida de formas muito contraditórias com o conhecimento. As atuais manifestações de obscurantismo beligerante são atualizações de um problema que existe ao menos desde meados do século XIX, que é o fato de que o capitalismo, por um lado, precisa do conhecimento para desenvolver as forças produtivas e, por outro, precisa impedir que o conhecimento seja usado para o esclarecimento das contradições fundamentais da sociedade capitalista e para a compreensão das relações entre as classes sociais e entre a produção capitalista e a natureza. A conjuntura atual de ataques constantes à produção do conhecimento e à sua difusão é um desdobramento de contradições e lutas que não são recentes na história do capitalismo.

Minha avaliação da situação atual à luz dessa perspectiva histórica leva-me à convicção de que precisamos, como professores, como formadores de professores e como pesquisadores em educação, voltar nossos esforços em direção ao objetivo de fazer com que o sistema escolar brasileiro assuma a bandeira da socialização do saber sistematizado, nos termos já formulados por Dermeval Saviani desde a década de 1980.

Entrevistadores: A atual reforma do ensino médio, organizada por itinerários formativos, alinhada à BNCC, aprovada em 2017, nos parece um movimento de redefinição do currículo escolar parametrizando-o por baixo, com a extinção de áreas de conhecimento e conteúdos que, historicamente, contribuem para a formação humana. Tendo em vista tamanha desconstrução em processo nas escolas públicas, ainda é possível resgatar o sentido do currículo escolar? Quais as possibilidades?

Newton Duarte: Assim como na resposta que dei à primeira pergunta, também nesta recorro ao procedimento de ampliar o foco histórico. O empobrecimento

dos currículos escolares não é um fenômeno recente. A escola nova, no início do século XX, já criticava os currículos da escola tradicional e defendia que as atividades escolares passassem a girar em torno às atividades espontâneas dos alunos, atividades essas que deveriam ser respostas às necessidades naturais de cada indivíduo. Naquela época já era usado o argumento da liberdade para se criticar currículos que supostamente estariam distantes dos interesses da criança e do adolescente. Esse tipo de argumento manteve-se presente nos debates educacionais durante todo o século XX e foi herdado pelo século XXI, só que ele sempre é apresentado como se fosse uma grande inovação. Gramsci, nos Cadernos do Cárcere, já criticava as ideias pseudodemocráticas que dirigiram a reforma Gentile, que foi a reforma educacional escolanovista implementada durante o regime fascista na Itália. Saviani, na década de 1980, afirmou que quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos ela esteve articulada à construção de uma ordem social democrática. A reforma do ensino médio é justificada com o argumento da liberdade do adolescente em escolher entre diferentes percursos formativos o que é uma enorme falácia, a começar da própria ideia de escolha individual de percursos formativos. Ao contrário dessa falsa liberdade, o ensino médio deve fornecer uma base sólida de conhecimentos das várias disciplinas clássicas para que, a partir da aprendizagem desses conhecimentos, os jovens enriqueçam e diversifiquem suas relações com o conhecimento em suas expressões mais ricas como, por exemplo, os clássicos da literatura, da filosofia, das ciências da natureza, das ciências da sociedade etc. A ideia de escolha individual do percurso formativo no início do ensino médio é uma camuflagem da velha divisão social do trabalho que se expressa em primeiro lugar sob a forma da divisão entre aqueles que realizem atividades predominantemente manuais e aqueles que realizem atividades predominantemente intelectuais.

Os educadores precisam se organizar coletivamente contra essas reformas curriculares que têm por real objetivo fazer com que o conhecimento científico, filosófico e artístico esteja cada vez menos presente na vida das novas gerações. Mas não adianta tentar combater a pedagogia das competências, que é a referência pedagógica da BNCC, adotando-se o relativismo cultural e epistemológico. Precisamos de um amplo esforço dos educadores de todo o país em defesa do conhecimento em suas formas mais ricas e mais desenvolvidas.

Entrevistadores: Em seu livro *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos* você é enfático ao defender o conteúdo clássico como condição indispensável para a revolução tendo em vista seu poder de transformação da concepção de mundo do indivíduo e, conseqüentemente, da transformação da realidade social. Poderia nos dizer como materializar proposta tão ousada em um contexto complexo como o que vivemos?

Newton Duarte: Nesse livro procurei desenvolver, ampliar e aprofundar alguns conceitos da pedagogia histórico-crítica e algumas ideias com as quais venho trabalhando desde minha tese de doutorado, que deu origem ao livro *Individualidade Para Si*. Uma dessas ideias é a da dialética entre objetivação e

apropriação que, no livro *Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos* é explorada por meio da análise dialética, feita por Marx, entre trabalho morto e trabalho vivo, que associei aos estudos realizados por Vigotski, por Gramsci e por Lukács sobre as relações entre a atividade humana objetivada na cultura e a atividade dos indivíduos. Nessa perspectiva teórica, o trabalho com os conteúdos escolares clássicos é visto como mobilização de atividade acumulada ao longo de séculos e sintetizada nas linguagens, nas formas de pensamento, nas teorias, nas obras científicas, artísticas e filosóficas. Foi nesse contexto de análise que argumentei que o ensino dos conteúdos escolares transmite ideias sobre a natureza, a sociedade, a vida, o ser humano etc. Sempre existem relações entre o que a escola ensina e visões de mundo. Se esse raciocínio estiver correto e se nos lembrarmos que Saviani argumentou que a prática pedagógica deve passar do nível do senso comum ao da consciência filosófica, então precisamos discutir sobre o tipo de visão de mundo que estejamos endossando por meio dos conteúdos escolares que ensinamos. Dando continuidade a essa linha de reflexão, escrevi um texto intitulado *A Catarse na Didática da Pedagogia Histórico-Crítica* que foi publicado em 2019 na revista *Pro-Posições*, da Unicamp, e foi incorporado, em 2021, à coletânea de textos do professor Saviani e meus, publicada pela editora Autores Associados com o título *Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Trata-se da ideia de que o trabalho educativo deve produzir catarses e que elas se constituem em mudanças, em graus maiores ou menores, da concepção de mundo dos alunos.

Vocês me perguntam como materializar isso em um contexto complexo como o que vivemos. Peço licença para questionar uma percepção que parece estar implícita à pergunta, que seria a de que o contexto no qual vivemos colocaria dificuldades inauditas para o enfrentamento da luta ideológica que sempre esteve presente no trabalho educativo. Sem desconsiderar a existência de conflitos ideológicos intensos na atualidade, minha percepção não é a de que esses conflitos sejam obstáculos intransponíveis. Em certo sentido, nossa tarefa não mudou, ela continua a ser a de ensinarmos as crianças e os jovens a compreenderem a realidade na qual vivemos como obra humana, que contém aspectos bons, que precisam ser preservados e aspectos ruins que precisam ser superados. Para isso são necessários conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos por meio dos quais o pensamento ultrapassa as aparências e o imediatismo pragmático próprios aos modos de pensar e agir na vida cotidiana. Ao formular sua definição de trabalho educativo como a produção direta e intencional, nos indivíduos, da humanidade que vem sendo produzida ao longo da história, Saviani derivou dessa definição a proposição de que, do ponto de vista dos conteúdos escolares, é preciso identificar os elementos culturais que precisam ser incorporados à segunda natureza das crianças e dos jovens para que eles se desenvolvam plenamente como seres humanos e, do ponto de vista das formas do processo educativo, é preciso descobrir aquelas que sejam as mais adequadas para a efetivação da aprendizagem desses elementos culturais. Em relação ao que deva ser ensinado às novas gerações, temos os debates sobre os currículos escolares,

tanto em sua estrutura mais ampla como em relação aos detalhes de conteúdos específicos. Nesse terreno é preciso enfrentar três tendências que são contrárias à socialização do saber sistematizado: a primeira é a dos conservadores que querem centrar o currículo no ensino de normas de comportamento e valores morais de origem religiosa; a segunda é dos pragmático-productivistas que querem centrar o currículo em competências e saberes tácitos que otimizem a adaptação à ideologia da sociedade comandada pelo mercado e a terceira é dos relativistas culturais e epistemológicos que defendem currículos valorizadores da diversidade cultural organizados a partir de temas oriundos das pautas dos movimentos identitários. Essas três visões de currículo deixam à margem o saber sistematizado, cada qual por seus motivos e usando diferentes estratégias de luta ideológica.

A pedagogia histórico-crítica precisa fortalecer a defesa dos conteúdos clássicos na educação escolar e, ao mesmo tempo, aprofundar os estudos sobre as relações entre esses conteúdos e a concepção de mundo materialista, histórica e dialética. Há alguns educadores dessa corrente pedagógica que, por vezes, reduzem o materialismo histórico e dialético a um dos possíveis métodos de pesquisa. Ocorre que o materialismo histórico e dialético é uma filosofia integral, com uma visão explicativa do que seja a sociedade, a natureza, as relações entre ambas, o conhecimento, o ser humano, a cultura, a vida, a individualidade etc. É uma filosofia que tem uma visão do que seja a humanização e a desumanização. Assumir a pedagogia histórico-crítica implica assumir essa filosofia, o que, por sua vez, requer da parte de cada educador uma crítica ao senso comum que herdou dos ambientes culturais dos quais participa desde sua infância. É por isso que Gramsci tinha clareza de que o ensino de valores morais às crianças é uma coisa bem diferente do ensino de valores religiosos. Até hoje existem educadores brasileiros, inclusive entre aqueles que defendem a pedagogia histórico-crítica, que identificam valores morais com religião e, por consequência, acham que o ensino de valores religiosos é necessário à formação moral das crianças. Ao pensarem e agirem dessa forma, esses educadores revelam que não entenderam que o materialismo histórico e dialético é uma filosofia ou não entenderam que uma filosofia é uma visão de mundo mais desenvolvida, mais sistematizada e mais consciente que o senso comum. De qualquer maneira, parece que não entenderam bem o que Saviani definiu como passagem do senso comum à consciência filosófica.

Há também outra polêmica que é a que alguns educadores fazem em relação à pedagogia histórico-crítica, afirmando que a tese de que caiba à escola a tarefa de socialização do saber sistematizado não é suficientemente revolucionária ou não é revolucionária em nenhum sentido.

A expressão “socialização do saber sistematizado” é uma proposta que exige ações desde o plano das políticas educacionais, nas quais está incluído o orçamento da federação, dos estados e dos municípios para a educação, até ações no plano das unidades escolares e do trabalho de sala de aula. Trata-se de se fazer com que o saber sistematizado (as ciências da natureza e da

sociedade, a filosofia e a arte) passe a estar presente na vida de todas as pessoas. Repetindo: todas. Claro que esse processo precisa ocorrer como apropriação do conhecimento pelos indivíduos singularmente considerados, mas a tarefa da escola não terá se cumprido se apenas uma parcela da população se apropriar do saber sistematizado. Então eu pergunto: porventura a escola brasileira chegou perto de atingir esse objetivo, de cumprir essa missão, em algum momento da história de nosso país? Parece-me que a resposta só pode ser negativa, a começar do fato de que até hoje não eliminamos sequer o analfabetismo, além da reconhecida precariedade do domínio da língua escrita por parte de muitos dos que são considerados alfabetizados. Quando, portanto, a pedagogia histórico-crítica defende que o ensino escolar dos conteúdos clássicos é potencialmente revolucionário por acarretar mudanças na visão de mundo, estamos pensando na elevação do nível cultural da população em geral, ou seja, na criação de um ambiente cultural nacional que se eleve acima do senso comum atual, fortemente impregnado de misticismos, irracionalismos e de uma atitude imediatista, pragmática, egoísta e competitiva. Trata-se da elevação do nível intelectual e moral de toda a população brasileira. O sistema escolar pode desempenhar um papel importante nessa elevação e pode servir de exemplo para as atividades socioculturais não escolares, mas, para que isso ocorra, é preciso, em primeiro lugar, concordar-se com Saviani que a tarefa da escola é a de socialização do saber sistematizado.

Há educadores que se dizem apoiados em determinadas interpretações da obra de Marx e que afirmam que a pedagogia histórico-crítica não é revolucionária porque ela não faria a crítica à “ciência burguesa”, à “arte burguesa” e à “filosofia burguesa”. E afirmam que a prova de que a pedagogia histórico-crítica não é revolucionária é que existem as pessoas que tiveram acesso a uma educação escolar rica em conteúdos e não desenvolveram uma consciência crítica da realidade social. É curioso que os autores dessas críticas estudem Marx e não consigam entender, em primeiro lugar, que o indivíduo é uma síntese das relações sociais das quais ele participa e que, portanto, as relações entre os conhecimentos que o indivíduo aprende na escola e a sua consciência como um todo não são relações diretas de causa e efeito. Além disso, é também curiosa a insistência em não entender que a pedagogia histórico-crítica, ao empunhar a bandeira da socialização do saber sistematizado, está defendendo uma estratégia político-cultural cujos resultados positivos ou negativos só podem ser avaliados à medida em que se avance em direção a essa socialização. Ora, nas últimas décadas o que temos verificado é, infelizmente, um processo de retrocesso social generalizado em termos de socialização do saber sistematizado e não um avanço nessa direção. Por exemplo, esses críticos marxistas da pedagogia histórico-crítica dizem que ensinar ciências nas escolas é pouco em termos revolucionários. Essa afirmação só fará sentido se for resultado da avaliação de uma realidade social na qual as ciências estejam sendo de fato ensinadas ao menos à maioria da população em idade escolar, já que estamos falando de mudanças generalizadas do ambiente cultural.

Também precisamos discutir qual seja o significado do adjetivo “revolucionário”. A obra *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin, foi revolucionária, embora, até onde eu saiba, ela não tenha sido empregada para destituir governos. A universalização da educação escolar, desde que a escola esteja, de fato, socializando o saber sistematizado, será revolucionária, o que não significa que isso, por si só, mudará toda a estrutura econômica e política da sociedade. A pedagogia histórico-crítica defende a necessidade de superação da sociedade capitalista, o que seria, sem dúvida, um processo revolucionário, já que implicaria a mudança nas relações de produção e no fim da sociedade submetida aos processos de reprodução do capital. Mas as pessoas não entenderão por que é necessário superar a sociedade capitalista e construir outro tipo de sociedade se não entenderem o que é o capital e como ele submete toda a sociedade aos seus processos de reprodução. Para isso é necessário um nível de análise teórica da realidade social que não é alcançado espontaneamente pelas pessoas em suas práticas cotidianas.

Entrevistadores: A formação inicial e continuada de professores sofre as influências das disputas políticas e interesses econômicos de corporações educacionais sobre os projetos educativos vigentes no país. Tendo em vista que no âmbito dessa disputa temos um forte apelo para a adesão à Educação à Distância, gostaríamos que discorresse sobre aquilo que você considera como os principais impactos para a formação de professores?

Newton Duarte: O ensino à distância não é um avanço educacional. Ele não produz mais e melhores aprendizagens. Ele não democratiza o acesso ao saber sistematizado. Em algumas circunstâncias muito específicas e excepcionais ele pode ser usado como recurso provisório para suprir demandas educacionais que não possam ser atendidas de forma presencial. Não se deve confundir ensino à distância com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação como recurso complementar que pode, em determinadas circunstâncias, enriquecer os processos educativos. Mas é preciso ter cuidado para não se cair nas ilusões do fetichismo da tecnologia, ou seja, para não se atribuir à tecnologia o poder de educar por si só como quando, por exemplo, escolas particulares buscam convencer mães e pais que sua proposta pedagógica é boa porque emprega recursos tecnológicos de última geração. Ou quando gestores de sistemas públicos de ensino alegam estarem investindo na educação por distribuírem aparatos tecnológicos para uso por alunos e professores.

A formação de professores por cursos a distância faz parte de uma visão da educação como mercadoria e de uma visão extremamente pobre do que sejam os conhecimentos que um professor deva dominar. Mas ela é coerente com políticas educacionais neoliberais pautadas nas pedagogias do aprender a aprender que, portanto, não veem a escola como instituição de socialização do saber sistematizado.

Entrevistadores: A Pedagogia Histórico-Crítica tem suas bases na teoria marxista. Portanto, é portadora de práticas que pressupõem caráter revolucionário. Num país em que, genericamente, a escola pública foi se estruturando pelo projeto burguês de educação, como poderá ocorrer o enfrentamento a esse sistema de ensino que, historicamente, é dominado pelas pedagogias hegemônicas do capital? Há espaço para a Pedagogia Histórico-Crítica?

Newton Duarte: Creio que as respostas que dei às perguntas anteriores já contém os elementos da resposta a esta. Trata-se de partirmos do que existe, analisarmos as possibilidades de transformação e conduzirmos nossas ações em direção à concretização dessas possibilidades. Também é preciso levar em conta que a pedagogia histórico-crítica faz parte de um projeto de sociedade, o que a insere em disputas no plano sociopolítico e econômico. Em momentos de retrocesso social generalizado como o que estamos vivendo não é de se esperar que uma pedagogia como essa encontre as portas abertas para sua difusão. Na história, assim como na vida, a paciência continua a ser uma virtude importante.

Entrevistadores: Como você analisa a conjuntura na qual o capitalismo contemporâneo e seus agentes conseguem combinar o desenvolvimento da ideia de necessidade científica e tecnológica a seu serviço com a utilização da, e incentivo à, religiosidade, como se vê tanto na retomada de grupos religiosos fechados quanto da propagação de igrejas populares, influenciando, inclusive, o cotidiano e os conteúdos escolares?

Newton Duarte: Creio que também no caso dessa pergunta já a respondi em boa medida ao responder questões anteriores. Apenas quero acrescentar um comentário sobre a ciência reduzida à função de instrumento da economia capitalista e sobre a ciência em seu papel mais nobre que é o de buscar respostas à pergunta “o que é a realidade?”. Os interesses econômicos, políticos e culturais da burguesia buscam, de todas as maneiras, impor à ciência o papel subserviente de mero instrumento do capital. E muitas vezes os cientistas aceitam esse papel. Mas há processos que são intrínsecos à produção do conhecimento científico e que o impulsionam, mesmo que de maneiras muito contraditórias, em direção à busca de respostas à pergunta que não quer calar: “o que é a realidade?”. A humanidade já realizou avanços importantes na busca de resposta a essa pergunta e uma de nossas tarefas como educadores é não deixar que esses avanços se percam. Claro que essa preservação dos avanços deve caminhar junto com o cultivo do pensamento crítico, com a busca intransigente da verdade e com a consciência do caráter sempre inacabado do conhecimento. E, também, precisamos explorar as relações entre ciência, arte e filosofia, no sentido de que essas relações podem ser mutuamente enriquecedoras. Por vezes as pessoas se referem às ciências se beneficiando de aportes das artes ou a filosofia, se apoiando em conquistas das ciências e tudo isso, de fato, pode ocorrer, mas a verdade é que essas relações podem ser exploradas em múltiplas direções, trazendo-se

enriquecimento para essas três grandes áreas da produção cultural. No caso da educação escolar, as relações entre ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia e as artes, incluindo-se a literatura, podem ser exploradas sem se perder de vista as especificidades de cada disciplina escolar e o sequenciamento lógico de seus conceitos, mas também sem fazer dessas especificidades e desses sequenciamentos formas de enclausuramento que segmentem o conhecimento em territórios incomunicáveis. A realidade é um todo e o necessário esforço por conhecer suas infinitas partes não deve levar a se perder de vista que as partes não existem em separado do todo.

O obscurantismo tem muitas faces e uma delas é o esforço deliberado por fazer a ciência e os cientistas caírem em descrédito perante a população. E isso se faz tanto pela negação da veracidade das descobertas científicas como pela negação do modo científico de se pensar a realidade. E, também aqui, é preciso admitir que não é só a direita bolsonarista, imitadora dos seguidores de Trump, que tem alimentado o obscurantismo, pois a esquerda pós-moderna vem afirmando há décadas que não existe a objetividade do conhecimento e que boa parte daquilo que se chama ciência é constituído tão somente por discursos positivistas falsamente objetivos. Não estou negando a influência do positivismo sobre várias perspectivas científicas, mas precisamos distinguir a criança da água suja do banho para não jogar fora uma com a outra.

Entrevistadores: Para concluir, gostaríamos que você falasse um pouco sobre o papel da arte na formação humana e como a Pedagogia Histórico-Crítica trata desta atividade como conteúdo de ensino.

Newton Duarte: Em primeiro lugar precisamos considerar que há uma grande diversidade de características definidoras das formas específicas de arte que são a pintura, a escultura, a música, a literatura, o teatro, a dança, a arquitetura, o cinema, a fotografia, entre outras. Além disso existem as diferentes correntes estéticas, cujas concepções do que seja a arte e dos limites entre o artístico e o não artístico podem divergir significativamente. Como vocês sabem, tenho realizado estudos sobre o papel da arte na formação dos indivíduos a partir de autores como Marx, Lukács e Vigotski. A arte, em suas mais ricas obras e linguagens, traz para a vida de cada pessoa a riqueza da experiência humana das diferentes épocas históricas e dos diversos contextos culturais. A arte é condensação das experiências de humanização e desumanização, de vitórias e derrotas na luta histórica pela construção das condições necessárias à vida humana digna e com sentido. A arte nos ensina a ver o mundo de formas que não o vemos em nossas práticas cotidianas e nos ensina a sentir esse mundo de forma mais rica, mais variada, mais intensa e mais profunda, mas, acima de tudo, nos ensina a sentir o mundo de forma mais universalmente humana, ultrapassando os limites de nossas idiosincrasias e de nosso ponto de vista pessoal. Quem lê *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, é levado a pensamentos e sentimentos sobre o que seja o mundo e a vida na perspectiva de quem está no limite da luta não só pela sobrevivência, mas pelo reconhecimento de seu direito a uma vida com dignidade. Mas essa obra não é

um tratado de sociologia, de história ou de psicologia, é uma vivência intensa que sacode o sujeito que lê, provocando-lhe sentimentos de estranheza e indignação. Quem lê *Humilhados e Ofendidos*, de Dostoievski, ou *Ilusões Perdidas*, de Balzac, é colocado diante de personagens, dramas, diálogos e situações de humanização e desumanização com uma profunda riqueza e, ao mesmo tempo, com uma grande clareza de penetração nas personalidades das personagens que, por sua vez, são sínteses que os escritores construíram a partir de muitas pessoas concretas e de muitas situações vividas pelas pessoas. Toda essa riqueza é trazida para a subjetividade do leitor de uma maneira que lhe desafia a mudar suas percepções e ideias sobre as pessoas, a vida e sobre si mesmo. E assim eu poderia seguir por muitas páginas dando exemplos dos vários tipos de arte e os efeitos que as obras artísticas verdadeiramente ricas podem produzir em nós. Mas assim como no caso das ciências e da filosofia, o trabalho educativo com as artes na escola precisa da clareza sobre as relações com concepções de mundo. E, como afirmei em resposta anterior, a concepção de mundo que orienta a pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico e dialético. Para essa visão de mundo, a realidade na qual vivemos é resultado da ação da totalidade dos seres humanos, ou seja, nós somos artífices das circunstâncias que nos formam. Como escreveram Marx e Engels, as circunstâncias fazem os seres humanos assim como eles fazem as circunstâncias. As obras de arte são um testemunho dessa história e um chamado para que assumamos a responsabilidade sobre o destino da humanidade. Cabe ao trabalho educativo construir as mediações necessárias para que as crianças e os jovens aprendam a explorar toda a riqueza humanizadora contida nas obras de arte. Em outras palavras, cabe ao trabalho educativo a tarefa de ressuscitar os mortos e fazer com que eles se transformem em segunda natureza dos indivíduos das novas gerações.

Notas

*Silvia Alves dos Santos é professora no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e atua na área de Educação - com ênfase em Políticas e gestão da educação. E-mail: sillalves@uel.br , Orcid: 0000-0002-0647-750X

**Antonio Carlos Aleixo é professor do Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, mestre em Letras/Estudos Literários pela Unesp/Campus de Araraquara e atua na área de Língua Portuguesa e Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: carlos.aleixo@unespar.edu.br