

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Victor Ferreira Dias Santos

E-mail:

victor14.f.dias@gmail.com

Instituição: Universidade Federal da Bahia, Brasil

Submetido: 10/08/2021

Aprovado: 13/12/2021

Publicado: 27/04/2023

 10.20396/rho.v23i00.8666647

e-Location: e023012

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

SANTOS, V. F. D.; MESSEDER NETO, H. da S. O que queremos ensinar é mesmo clássico?:

Veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8666647.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666647>. Acesso em: 27 abr. 2023.



Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



O QUE QUEREMOS ENSINAR É MESMO CLÁSSICO?: VEREDAS PARA PENSAR A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

  **Victor Ferreira Dias Santos***
Universidade Federal da Bahia

  **Hélio da Silva Messeder Neto****
Universidade Federal da Bahia

RESUMO

O clássico é um dos critérios de seleção de conteúdos da pedagogia histórico-crítica. Apesar da sua relevância, vemos uma certa banalização no uso desse conceito, acompanhada de um discurso que, por vezes, faz parecer que é simples determinar o que seria o clássico em cada disciplina escolar. Para contribuir na construção de ferramentas para o processo de seleção de conteúdos, este texto tem como objetivo apresentar elementos que apontem um caminho investigativo para que cada área possa determinar com mais concretude quais seriam os clássicos. Como método, utilizamos uma análise conceitual-bibliográfica fundamentada no materialismo-histórico dialético de textos que abordam o conceito de clássico da pedagogia histórico-crítica. E, como síntese provisória, este trabalho apresenta três apontamentos para a investigação do conceito de clássico: a) conhecer a estrutura lógica do conhecimento a ser ensinado; b) entender o movimento histórico de seleção de conteúdos da disciplina específica; e c) investigar a história do desenvolvimento da ciência de referência. Por fim, apontamos a necessidade de avaliar coletivamente esses apontamentos, a fim de avançar na construção coletiva do entendimento do conceito de clássico.

PALAVRAS-CHAVE: Clássico. Pedagogia histórico-crítica. Seleção de conteúdos.

WHAT DO WANT TO TEACH IS, INDEED, CLASSIC?: PATHS TO THINK THE CONTENTS SELECTION IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY**Abstract**

The classic is one of the content selection criteria of the critical-historical pedagogy. Despite its appearance, we see a certain trivialization in the use of this concept, accompanied by a discourse that, at times, makes it seem as though it is simple to determine what would be the classic in each school subject. To contribute to the construction of tools for the content selection process, this text aims to present elements that point to an investigative path so that each area can determine more concretely which are the classics. As a method, we use a conceptual-bibliographic analysis based on dialectical historical-materialism of texts that address the concept of classic of critical-historical pedagogy. As a provisional synthesis, this work presents three points for an investigation of the concept of classic: a) knowing the logical structure of the knowledge to be taught; b) sense of the historical movement of content selection in the specific discipline; c) investigate the history of the development of reference science. Finally, we point out the need to collectively evaluate these notes, in order to advance the collective construction of the understanding of the concept of classic.

Keywords: Classic. Critical-historical pedagogy. Content selection.

¿ES REALMENTE CLÁSICO LO QUE DESEAMOS ENSEÑAR?: RUTAS PARA PENSAR SOBRE LA SELECCIÓN DE CONTENIDOS EN PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA**Resumen**

El clásico es uno de los criterios de selección de contenidos de la pedagogía histórico-crítica. A pesar de su relevancia, se ve una especie de trivialización en el uso de ese concepto, además de un discurso que se cree ser simple la determinación de lo que es clásico en cada materia escolar. Con la intención de contribuir en la construcción de herramientas para el proceso de selección de contenidos escolares, ese artículo pretende presentar elementos que apunten un camino de investigación para que cada materia pueda determinar más concretamente cuáles serían sus clásicos. Como método, se utilizó un análisis conceptual-bibliográfico, basada en el materialismo histórico y dialéctico, de textos que versen sobre el concepto de clásico de la pedagogía histórico-crítica. Además, como síntesis de carácter provisional, se presentan tres apuntamientos para la investigación del concepto de clásico: a) conocer la estructura lógica del conocimiento que se va a enseñar; b) comprender el movimiento de selección de los contenidos de la materia en específico; y c) investigar la historia del desarrollo de la ciencia de referencia. Por último, apuntamos la necesidad de evaluar de forma colectiva esos apuntamientos por si deseamos avanzar en conjunto en la construcción de la comprensión del concepto de clásico.

Palabras clave: Clásico. Pedagogía histórico-crítica. Selección de contenido.

INTRODUÇÃO

A seleção de conteúdos é uma questão importante que perpassa o debate sobre o currículo e as práticas pedagógicas dos professores. Contudo, o debate sobre **o que ensinar** está cada vez mais apagado das tendências pedagógicas atuais, pois, as mesmas, têm dado amplo destaque às formas. E, enquanto isso, vemos os conteúdos serem subtraídos da escola, assim como também observamos o ensino para a classe trabalhadora ser sistematicamente rebaixado e secundarizado. Ademais, isto pode ser verificado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a atual política norteadora da produção dos currículos escolares. (PINA; GAMA, 2020).

Na Pedagogia Histórico-Crítica, a bússola para debater essa seleção está naquilo que Saviani (2008) chamou de **clássico**. Esse conceito ajuda a colocar luz sobre aquilo que seria essencial, referência para que a escola cumpra sua função de produzir humanidade de modo intencional. Trata-se, portanto, de um critério de seleção que nos ajuda a definir, nessa árdua e necessária tarefa, o que ensinar para as novas gerações. No entanto, conforme aponta Pasqualini (2019, p. 6-7, grifo nosso), “[...] em certos espaços de debate e estudo da pedagogia histórico-crítica, [há] certa banalização da ‘defesa dos clássicos’, como se fosse um indicativo simples e/ou resolvesse, por si só, a problemática do currículo escolar.”

Logo, observamos que essa banalização acaba por não convocar os pesquisadores e pesquisadoras da pedagogia histórico-crítica a mergulhar com profundidade sobre seus objetos de conhecimento, de modo que o clássico termina por ser aquilo que comumente vem sendo ensinado nas escolas – ou que já está presente no currículo, por tradição. Porém, como já apontado por Saviani (2008), e corroborado por Pasqualini (2019), os conhecimentos clássicos defendidos não se configuram como tradicionais e nem se opõem ao moderno e contemporâneo. Na verdade, o que alçamos são os conhecimentos mais ricos e desenvolvidos do conjunto de produções históricas da humanidade, como aponta Pasqualini (2019, p. 8-9, grifo nosso):

[...] ao defender a presença dos conhecimentos clássicos nos currículos escolares, **não se propõe que a escola promova uma assimilação direta e acrítica dos mesmos, mas que o estudante possa ter acesso e apropriar-se do clássico como produção historicamente situada**, como expressão e síntese histórica do pensamento e da prática social humana, como produto do enfrentamento humano com as problemáticas, necessidades e dramas da vida social que ilumina aspectos do presente e orienta nossa projeção ao futuro. Não é o clássico em si que forma o estudante, mas o clássico situado na história humana: quem forma é a história condensada nos clássicos!

Assim, se é a história humana condensada nos clássicos que formam os sujeitos, cabe à pedagogia histórico-crítica apontar alguns caminhos para que possamos encontrar aquilo que seria clássico em cada objeto específico de conhecimento. Em outras palavras, precisamos de pistas que nos ajudem a debruçarmos sobre nossos objetos de ensino para que

possamos encontrar aquilo de mais rico que a humanidade produziu e, deste modo, termos mais segurança para fazer uma seleção de conteúdos. E isso não pode ser feito baseando-se simplesmente na tradição, naquilo que já vem sendo ensinado nos livros didáticos ou em opiniões pessoais de professores e pesquisadores, os quais elegem determinados conteúdos como ricos e imprescindíveis, elevando-os ao nível de clássico, pois entenderam que tal conceito/obra fez diferença na sua vida.

Aqui nos parece importante destacar que, mesmo em objetos do conhecimento nos quais a palavra clássico já aparece, a mesma não coincide imediatamente com o conceito de clássico que está posto na pedagogia histórico-crítica. Logo, ainda que pareça óbvio, é importante ressaltar que o clássico da música não é, necessariamente e só, a música clássica. O clássico da dança não é, necessariamente e só, o balé ou jazz clássico. Assim como no ensino da Física, o clássico não é só a física clássica.

O clássico, como critério de seleção de conteúdos, não está dado na imediaticidade do objeto, ou seja, não salta aos olhos de imediato. É necessário que encontremos caminhos que nos ajudem na investigação para pensar o que de fato faz com que um conteúdo possa ser considerado clássico, isto, de modo a tornar o sujeito coetâneo do seu tempo e capaz de ver a face oculta da lua. (SAVIANI, 2009).

Deste modo, se não desejamos reforçar a banalização do conceito de clássico da pedagogia histórico-crítica, precisamos de ferramentas teórico-conceituais que ajudem a comunidade de pesquisadores e professores a se debruçarem sobre seu objeto específico, caminhando, assim, para uma seleção mais consciente de conteúdos; e mais condizente com o trabalho intencional exigido pela pedagogia histórico-crítica.

Para contribuir na construção dessas ferramentas, este texto tem como objetivo apresentar elementos que ajudem no processo investigativo do conceito de clássico. Sem nenhuma pretensão de esgotar a temática, utilizaremos de uma análise conceitual-bibliográfica (PASQUALINI, 2019) de obras e artigos que discutiram o conceito de clássico, operando, no percurso, com textos mais gerais e também contribuições específicas que estão inseridas nesse processo coletivo de construção da teoria pedagógica histórico-crítica.

Ademais, esperamos que este artigo ajude o campo histórico-crítico a dar uma maior concretude ao conceito de clássico, fugindo de repostas fáceis, as quais transformam qualquer conteúdo interno da ciência, arte ou filosofia em clássico, ou que classificam um conhecimento/obra como essencial apenas por intuição, sem mostrar as razões pelas quais aquele conteúdo deve ser escolhido em detrimento de outros (os quais também podem ser relevantes para a humanização dos indivíduos).

O CONCEITO DE CLÁSSICO: O QUE/COMO TEM SIDO DESENVOLVIDO NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Em termos históricos, o primeiro momento no qual o conceito de clássico aparece é na obra ‘Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações’, de Demerval Saviani, como destaca Pasqualini (2019, p. 10):

[...] no contexto de debate com o escolanovismo, no qual o autor se encontrava engajado em combater o abandono da perspectiva de transmissão-assimilação do conhecimento sistematizado como função social precípua da escola e conseqüente descaracterização do ensino.

Como pode ser observado, o conceito é desenvolvido em meio a uma disputa do processo de negação do conhecimento sistematizado. Nesta mesma obra, Saviani (2008, p. 13) aponta que o objetivo da educação é “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Logo, ao anunciar essa definição do trabalho educativo, o autor aponta para um processo intencional que produz em cada sujeito aquilo que conquistamos como humanidade ao longo da história. Contudo, é possível ensinar todas essas produções? Saviani (2008, p. 14) aponta que não se trata de ensinar todas as objetivações humanas, mas, sim, identificar quais são as produções que se configuram enquanto referência, e, para isso indica a seguinte elaboração:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico.

Deste modo, como já dissemos, o autor apresenta um critério útil para compreender **o que**, desse conjunto de produções, deve ser selecionado e ensinado aos indivíduos singulares das novas gerações.

A ideia de clássico não é algo novo na tradição marxista, pois a mesma costuma recorrer a esse conceito para tratar de obras de referências. Kosik (2002, p. 141, grifo do autor), por exemplo, nos apresenta elementos importantes para entender o conceito:

A particularidade da obra consiste exatamente no fato de que ela não é sobretudo – ou apenas – um testemunho do seu tempo, mas no fato de que **independentemente** do tempo e das condições dadas de que nasceu e das quais ela nos oferece **também** um testemunho – a obra é, ou acaba sendo, um elemento constitutivo da existência da humanidade, da classe, do povo. O seu caráter não é o fato de estar reduzida ao determinado, não é a “má unicidade” e a irrepetibilidade, mas sim a autêntica historicidade, ou seja, a capacidade de concretização e de sobrevivência.

Na citação acima, é evidente a preocupação do autor em compreender o que torna uma obra essencial para (re)produção da humanidade historicamente acumulada, destacando principalmente, a questão do testemunho e elemento constitutivo da existência humana marcada por sua classe em determinado momento histórico. Esse mesmo movimento de

compreensão das riquezas das produções ocorreu em Marx (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019), quando o mesmo buscou compreender a lógica presente na sociedade capitalista a partir das produções de seu tempo que buscavam fundamentar essa nova forma de reprodução da vida. Assim, Marx se deparou com diversas concepções e bases teóricas, e, a partir do próprio movimento real de consolidação do capitalismo, foi compreendendo o que era primário e secundário, o que era objetivo na explicação desse novo fenômeno e/ou apenas reprodução da ideologia burguesa que vinha se consolidando. Logo, essa contextualização mais ampla do clássico na tradição marxista nos ajuda a pensar e agir no enfrentamento do objeto clássico para a educação – não no sentido mecanicista, mas, sim, compreendendo como o método foi operado por outros autores e autoras a partir dos diversos objetos investigados.

Além das primeiras elaborações de Saviani (2008) em torno do clássico, podemos verificar a tentativa de entendimento desse conceito em outros trabalhos. Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 24), por exemplo, a partir das contribuições de Ítalo Calvino, apontam que o clássico pode ser entendido como:

[...] aquilo que passou a ter lugar de impacto na vida de uma sociedade ou de uma geração inteira, coloca em diálogo o nosso tempo (presente) e o tempo passado (tempo de criação da obra clássica), impactando os sujeitos, a pessoa e as gerações. Dessa maneira, o contato com o clássico aguça o nosso sentido de humanidade, pois nos permite ter referências da constituição das individualidades e da coletividade; enfim, é clássico aquilo que é mais essencial para a liberdade do ser humano.

O argumento expressado pelas autoras nos mostra que o clássico possui uma potencialidade enorme no que tange à própria liberdade do ser humano. Pois, ao estabelecer o diálogo constante entre nosso tempo e a história condensada nessas obras, nós não apenas estamos nos apropriando de um testemunho determinado pelo contexto histórico, como também de uma gama de individualidades, e da própria coletividade que estava presente naquele contexto histórico.

Outra contribuição de Marsiglia e Della Fonte (2016), importante para compreender o clássico, é a conclusão de que as necessidades históricas se tornam um critério para operar essa seleção. Em outras palavras, as autoras estão destacando a importância da categoria prática social para o processo de investigação de quais conteúdos serão ensinados.

Galvão, Lavoura e Martins (2019) também apontam para a necessidade da investigação histórica dos conteúdos escolares como uma forma de garantir a materialização do clássico – especialmente quando apontam para a sistematização do trato do conhecimento pelo método de ensino da pedagogia histórico-crítica. As elaborações desse esquema (Figura 1) são fruto de contribuições de diversos autores e autoras dessa teoria ao longo do processo de construção coletiva. A justificativa para a apresentação dessas relações é debatida da seguinte maneira:

Se a prática pedagógica exige, por parte dos professores, pleno domínio do objeto do conhecimento, para que o ato de ensinar histórico-crítico se concretize verdadeiramente, entendemos ser fundamental que isso ocorra por meio de um **eixo** e de uma **dinâmica** pautados na lógica dialética. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 146, grifo dos autores).

A defesa do pleno domínio do objeto do conhecimento se relaciona com o processo de seleção dos conteúdos, logo, com o conceito de clássico. Além disso, ao afirmar a defesa de um eixo e dinâmica dialética, também reconhecemos a importância de pensar na totalidade e no processo de historicização, compreendendo, assim, quais são os nexos e determinações essenciais a serem ensinadas a partir da didática dessa teoria pedagógica. Vejamos a seguir como esses princípios estão esquematizados.

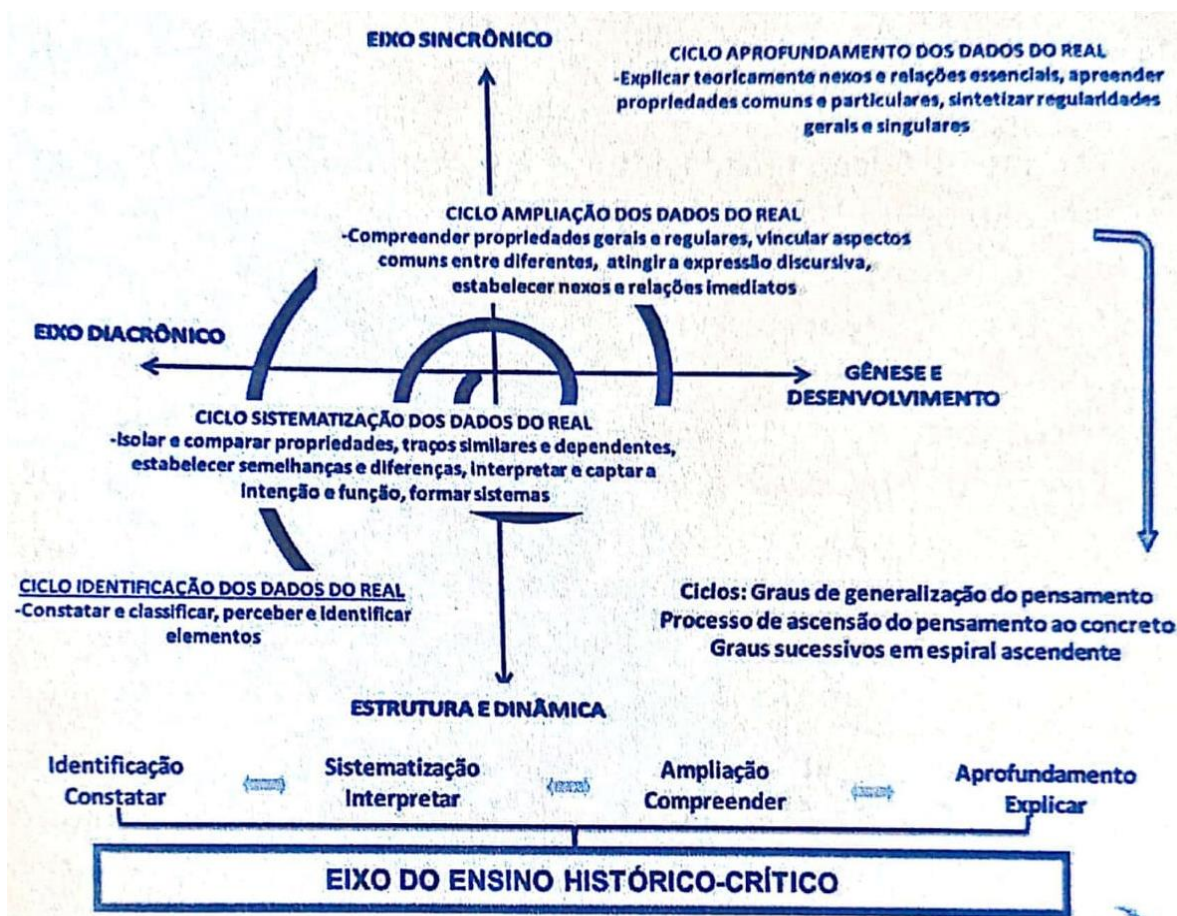


Figura 1 – Dinâmica de ensino e trato do conhecimento na pedagogia histórico-crítica
 Fonte: Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 149).

Destacamos aqui as noções apresentadas acerca dos eixos sincrônicos e diacrônicos que estão relacionadas com a forma que a pedagogia histórico-crítica irá sinalizar para o ensino dos conteúdos, assim como a sua apropriação por parte do professorado na sua formação. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 150), essas estruturas dialéticas dos eixos podem ser compreendidas da seguinte maneira:

[...] o eixo do ato de ensinar histórico-crítico possui duas dimensões distintas, porém inter-relacionadas: a dimensão do eixo sincrônico e dimensão do eixo diacrônico. Elas revelam, por um lado, toda a constituição da estrutura atual e da dinâmica de funcionamento de um dado objeto do conhecimento (o eixo sincrônico) e, por outro lado, todo o processo de historicidade referente à gênese e as contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação desse mesmo objetivo no âmbito da prática social (eixo diacrônico).

Tais noções nos indicam que, ao investigar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica, é preciso lidar com essa unidade de contrários, ou seja, conhecer como a estrutura desses conhecimentos estão organizadas no contexto atual, assim como os seus processos e movimentos de desenvolvimento ao longo da história de sua produção pela humanidade. Logo, o que destacamos anteriormente sobre ensinar a história condensada a partir dos conteúdos clássicos é extremamente importante para avançarmos no enfrentamento desse objeto. Reconstruir o movimento lógico-histórico a partir dos eixos destacados na Figura 1 acerca do sincrônico-diacrônico dessas produções humanas e avançar no que Saviani (2008, p. 13) aponta sobre a necessidade “[...] de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório.”

A afirmação de Saviani (2008) aponta para um elemento importante presente nas formulações da pedagogia histórico-crítica: a objetividade não se confunde com a neutralidade. Contudo, é importante destacar que essa objetividade vem sendo confundida em alguns espaços da teoria, como sinaliza Pasqualini (2018, p. 11-12, grifo nosso):

Tendo como aporte teórico-filosófico o materialismo histórico-dialético, **não é cabível se considerar o clássico como neutro nem objeto de consenso; é preciso reconhecê-lo sujeito à disputa de interesses políticos e epistemológicos.** A consolidação de dado conhecimento, elaboração filosófica ou produção artística como clássico da cultura não é isenta de determinações político-ideológicas. **É decisivo considerar essa dimensão pois se tomamos como elemento definidor do clássico a captação de questões nucleares da condição humana, nem tudo aquilo que permanece no tempo será necessariamente um clássico, podendo tratar-se de mera tradição, que se perpetua pela correlação de forças sociais.** Por outro lado, e pela mesma razão, é preciso ter em conta que nem toda objetivação da cultura que revela aspectos essenciais da existência humana chegará necessariamente a consolidar-se como clássico, em vista dos obstáculos a sua veiculação social interpostos pelos interesses dominantes e precariedade de recursos de grupos sociais minoritários para promover tal difusão – considere-se, por exemplo, o franco desconhecimento de grandes pensadores do continente africano e sua ausência no rol de referências culturais clássicas.

As ponderações feitas por Pasqualini (2018) evidenciam que até mesmo o caráter objetivo é fruto de disputas epistemológicas e político-ideológicas. Portanto, nem tudo que permanece enquanto referência pode ser considerado clássico. Do mesmo modo que outras objetivações humanas nem sequer assumem o caráter de referência, isto, por consequência

de diversos obstáculos de veiculação social acerca de interesses dominantes e particularidades do desenvolvimento de grupos sociais minoritários.

Ademais, Pasqualini (2018) utiliza como exemplo o franco desconhecimento de grandes pensadores do continente africano. Essa questão é essencial para que possamos responder o dilema apontado por Duarte (2006) no que tange à dicotomia entre o etnocentrismo e o relativismo cultural. Afinal, não se trata de executar uma escolha ou defender de forma romântica as produções europeias, e nem entortar a vara para a defesa dos conhecimentos produzidos por diversas outras localidades. O que devemos objetivar, enquanto coletivo da pedagogia histórico-crítica, é o uso do método materialista histórico-dialético, a fim de identificar no movimento real do objeto sua reconstrução mais fiel possível.

Cabe a cada área específica contribuir no processo coletivo de resgatar e evidenciar possíveis objetivações que foram impedidas de ser denominadas como clássico por conta dos embates políticos ideológicos. O enfrentamento dessa questão de forma científica irá auxiliar inclusive na resposta às diversas perspectivas educacionais que taxam a pedagogia histórico-crítica de conservadora e etnocêntrica. E a solução se dará apenas no movimento histórico-concreto de encarar essa problemática e não apenas destacar para a importância da universalidade dos conhecimentos de forma abstrata.

A partir de tais princípios da historicização, na sua relação contraditória entre os eixos sincrônicos e diacrônicos, faz-se importante a afirmação de Duarte (2010, p. 48), a partir de Marx: “Creio que os educadores ainda não se deram conta do grande significado que pode ter para a educação a afirmação feita por Marx (1993, p. 105): ‘a anatomia humana é uma chave da anatomia do macaco’.” Logo, um ponto essencial para a investigação em torno dos conteúdos clássicos é compreender que o mais desenvolvido terá importância central no entendimento do lógico-histórico condensado que objetivamos transmitir para as futuras gerações. E olhar para o mais desenvolvido com esse processo metodológico é importante para a avaliação objetiva do conhecimento, tanto para compreensão de seu movimento de produção quanto o desenvolvimento não linear das produções humanas. Como o autor destaca, muitos educadores e educadoras ainda não se deram conta da potencialidade desse instrumento e isso também se refere à pedagogia histórico-crítica e a investigação do conceito de clássico.

Destacados os princípios em torno do eixo didático da pedagogia histórico-crítica, os quais também tratam do processo de identificação dos conteúdos clássicos, apresentamos nesse momento as contribuições de Ferreira (2019), pois, em sua pesquisa, debruçou-se especificamente em torno dos aspectos histórico-filosóficos do conceito de clássico. A autora discute as noções de referência e permanência no sentido do se tornar clássico, e aponta para as seguintes considerações:

Segundo Saviani, se um clássico se refere a grandes obras e autores que conseguiram captar questões centrais de determinada época, ascendendo à universalidade, logo, todas as épocas que se situaram em períodos férteis do desenvolvimento histórico, criaram condições propícias para o florescimento de obras clássicas. Partindo dessa noção de permanência e referência, se pensarmos no desenvolvimento histórico do gênero humano, a Antiguidade greco-romana pode ser considerada uma época clássica, pois ali são formuladas grandes obras, teorias, questões, etc., que permanecem como referência para os períodos posteriores – inclusive à contemporaneidade. (FERREIRA, 2019, p. 116).

Concordamos com a afirmação de que existiram períodos mais férteis na história humana, principalmente nos contextos de revoluções estruturais, como podemos verificar no próprio desenvolvimento da ciência moderna. Hobsbawm (2017) aponta que, no período entre 1789 e 1848, existiram diversas produções importantes para o conjunto da humanidade, sendo esse um norteador importante ao investigarmos o conceito de clássico nas diversas particularidades das disciplinas. Contudo, é importante que adentremos na história e desvelemos quais foram as necessidades frutíferas e quais foram suas objetivações.

Ferreira (2019) opera determinando que a antiguidade greco-romana pode ser considerada uma época clássica, pois foram formuladas diversas teorias e grandes obras nesse período. Essa reflexão é fruto também das considerações feitas por Saviani (2010, p. 16-17) acerca do mesmo momento:

[...] se a Grécia e Roma tiveram seus clássicos como Homero e Virgílio, a Itália teve Dante, a Inglaterra, Shakespeare, a Espanha teve Cervantes e Portugal teve Camões. E o Brasil também não deixa de ter seus clássicos, como Machado de Assis. Igualmente nós podemos identificar os clássicos tendo por referência as áreas do conhecimento. Assim, desde a Antiguidade, identificam-se os clássicos da filosofia, como Platão e Aristóteles na Grécia e Sêneca e Marco Aurélio em Roma; Santo Agostino e Santo Tomás de Aquino na Idade Média; a partir da época moderna. Descartes, Malebranche, Espinosa e Leibniz pela linha racionalista e, pela linha empirista, Bacon, Berkeley, Locke e Hume, ambas desembocando em Kant e Hegel; e, entre os mais recentes, podemos citar Bergson, Dilthey, Husserl, Merleau-Ponty, Heidegger e Sartre; Frege, Carnap, Bertrand Russel, Moore e Wittgenstein; Marx, Engels, Lukács e Gramsci. Nas ciências físico-matemáticas: Pitágoras, Euclides, Arquimedes, Ptolomeu, Copérnico, Kepler, Newton, Boole, Lobatschewski, Riemann, Cantor, Einstein. Na economia política: Adam Smith, Ricardo, Malthus, Sismondi e, obviamente, Marx, que empreendeu a ótica da economia política clássica.

Entretanto, da forma como é operada, essa consideração assume um caráter universal para todos os campos do saber. Falando em outras palavras, para auxiliar os leitores e leitoras deste ensaio: Será que todas as disciplinas escolares irão beber diretamente desse período histórico e dos autores nele elencados? Quais são os exemplos concretos que justificam essa determinação?

Em relação aos conhecimentos que possibilitaram a sistematização da Química moderna, Pinheiro (2021) aponta que os mesmos ocorreram, em grande parte, no período neolítico e localizaram-se no continente Africano. Essa etapa é comumente relacionada às artes práticas, ou seja, a manipulação do fogo e dos metais, ao estabelecimento da agricultura e das primeiras civilizações não nômades. Esse período em questão possui uma potencialidade enorme, contudo, como aponta a autora, normalmente a historiografia presente da Química acaba por apresentar esse período como algo menos importante e fortalece as ideias dos cânones (Lavoisier e/ou Boyle como os grandes fundadores da Química).

Neste momento, acreditamos que os leitores e leitoras podem perceber as contradições no próprio movimento de se apresentar a história e quais as valorizações atribuídas para cada período; negando as contribuições de países do continente africano como Egito antigo, Nigéria e tantos outros que cooperaram para o desenvolvimento humano de reprodução da vida.

Precisamos ressaltar que não desejamos negar a importância do período grego, o nosso intuito é apontar para a necessidade de uma investigação mais específica e profunda de todos os períodos históricos, a fim de determinar, a partir da especificidade de cada área, o conjunto de conhecimentos universais que serão importantes na materialização das particularidades da educação escolar. E, visto que pontuamos o período neolítico, nele existem bases fundamentais do desenvolvimento de técnicas com profunda riqueza para o entendimento da manipulação da natureza.

Retomando o instrumento de olhar para o mais desenvolvido e, então, compreender o menos desenvolvido, é importante identificar nesses caminhos quais foram as permanências e referências mais importantes para cada área das disciplinas escolares. Sem esse processo de mediação, continuaremos a anunciar obras e/ou conceitos apenas no que tange à definição dos conteúdos clássicos. Afinal, é necessário que articulemos, como apontam Pasqualini e Martins (2015), a dialética do universal-particular-singular na investigação dos conteúdos clássicos, sem cairmos em uma supervalorização de algum desses polos, mas estabelecermos a totalidade sobre o objeto.

Destarte, não desejamos impedir Saviani e o coletivo de autores da pedagogia histórico-crítica de apontarem para outros períodos clássicos. Contudo, destacamos a importância de se avançar em um estudo mais amplo e profundo desses períodos com as devidas especificidades do objeto, a fim de enriquecer as questões mais gerais a partir das particularidades e singularidades de cada um.

Outra característica importante trazida por Ferreira (2019) gira em torno do aspecto político, a defesa dos clássicos como uma força instrumental no entendimento da realidade:

Do ponto de vista político, entendemos a importância do acesso pleno e universal aos conhecimentos clássicos, levando-se em conta a necessidade de que todos tenham acesso aos instrumentos mentais indispensáveis à apropriação da realidade pelo pensamento, condição necessária, embora não suficiente, para a transformação deliberada da sociedade em direção à superação das contradições geradas pelas relações capitalistas de produção. Dessa forma, a educação escolar não transforma, por si mesma a realidade social mas, ao realizar o que lhe é específico, isto, a socialização dos conhecimentos clássicos, desempenha um papel político de primeira grandeza, o que é comprovado pelas muitas formas de ataques desferidos à escola e aos professores por forças sociais defensoras da perpetuação da ordem social burguesa. (FERREIRA, 2019, p. 121).

Essa consideração reforça a importância da defesa dos conteúdos clássicos, pois é a partir do entendimento da realidade social e natural que, então, poderemos compreender o que foi e o que poderá ser, isto, em relação ao conjunto da humanidade. Contudo, a autora pondera que não é apenas com a apropriação desses conteúdos que tal transformação será possibilitada, mostrando o caráter determinado da escola na condição capitalista que a sociedade se configura. Logo, essa questão é central para que não caiamos em uma defesa abstrata e não-crítica da apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente.

Deste modo, Ferreira (2019, p. 153), em suas conclusões, aponta que o conceito de clássico:

[...] não é passível de ser corretamente apreendido fora de um adequado entendimento de como se dá a cultura, entendida como a realidade humana constituída pelas objetivações resultantes da atividade de transformação da natureza. Se entendido a partir desse contexto, fica evidente que o conceito clássico não diz respeito a uma escolha pautada em uma decisão arbitrária ou uma imposição de um grupo específico; mas sim de que diz respeito a produções do gênero humano que efetivamente surgiram de necessidades que emergiram do próprio processo de constituição da humanidade.

Essa conclusão indica que não podemos operar uma escolha arbitrária e de cunho apriorístico-subjetivista, muito pelo contrário, ela ocorre pelo próprio processo da cultura e constituição da humanidade de suas necessidades concretas reais.

Consequentemente, o debate de clássico não ficou restrito aos fundamentos. Podemos elencar alguns trabalhos que objetivaram trazer exemplos de conteúdos clássicos para determinadas áreas de conhecimento; com destaque para dois cujo enfoque seria de discutir a questão do saber clássico. Giardinetto (2010) e Zaneti *et al.* (2020), por exemplo, avançam nesse debate a partir do ensino de Matemática e do ensino de Ciências da Natureza, pois esses trabalhos apresentam uma potencialidade e um esforço enorme em discutir e defender o conceito de clássico como critério de seleção de conteúdos nessas duas áreas, as quais não possuem grandes produções no campo marxista e crítico da educação.

Ainda sobre os trabalhos de Giardinetto (2010) e Zaneti *et al.* (2020), eles se articulam com as questões mais gerais da pedagogia histórico-crítica, apresentando os fundamentos da primazia da transmissão do conhecimento como função da educação

escolar, a necessidade do acesso às produções universais em relação a restrição ao saber imediato, a importância da referência e permanência dos conteúdos, assim como a dimensão desses conhecimentos para o desenvolvimento do psiquismo do alunado. Nesses trabalhos, há uma tentativa de apresentar exemplares de conteúdos clássicos utilizando outras pesquisas no campo específico das disciplinas escolares que se basearam na pedagogia histórico-crítica. Esse movimento é muito importante para a disputa de uma pedagogia revolucionária e crítica em espaços cujas teorias educacionais hegemônicas dominam no sentido mais geral. Contudo, mesmo com a divulgação desses trabalhos, ainda existe muita dificuldade em avançar no processo de seleção dos conteúdos a partir da pedagogia histórico-crítica.

Nossos leitores e leitoras devem estar se perguntando o porquê dessa contínua dificuldade em operacionalizar tal seleção. Entendemos que um dos motivos para que a dificuldade ainda seja algo bastante presente é a falta de orientação e de categorias que apresentem critérios mais amplos e, ao mesmo tempo, particulares para a definição desses conteúdos clássicos. Em outras palavras, existem trabalhos que buscam desenvolver a pedagogia histórico-crítica nos campos específicos, porém, deparam-se com a questão de quais conteúdos devem ser ensinados. Assim, efetuam tentativas de olhar para o que está posto atualmente e, a partir dos conhecimentos que estão sendo ensinados, definir se são conteúdos clássicos ou não.

Portanto, a escolha é pautada, principalmente, pela noção de referência e permanência. E, nesse processo, vamos esbarrando com a realidade e identificando possibilidades de conteúdos que são importantes para a educação escolar. Entretanto, não há um processo de sistematização mais amplo dessas categorias e caminhos investigativos para a seleção dos conteúdos; e, justamente por esse motivo, as formas e critérios utilizados para a seleção ficam bastante dispersos. Não negamos que cada área em específico terá suas particularidades, porém, é importante avançarmos na compressão mais sistemática desse movimento, a fim de tornar a atividade de selecionar os conteúdos clássicos mais consciente.

AFINAL, COMO INVESTIGAR O CLÁSSICO? PRÍNCIPIOS PARA A INVESTIGAÇÃO SOBRE A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS

Ao longo da seção anterior, apresentamos o que já está consolidado na pedagogia histórico-crítica em relação ao conceito de clássico, isto, com algumas considerações críticas em torno dessa produção. Entendemos que é importante para o leitor compreender que a teoria pedagógica histórico-crítica não poderá nunca oferecer uma lista de conteúdos clássicos para serem aplicados sem a mediação de um professor.

O que teremos sempre serão sínteses históricas que assumirão um grau de generalidade elevado, mas que só ganharão materialidade à medida que conheçamos os estudantes, o tempo pedagógico disponível e as formas que possuímos para que tais conhecimentos ganhem forma concreta. Desse modo, o papel do clássico não poderá ser de

encerrar o debate do que ensinar, mas de apresentar elementos que contenham a humanidade condensada, os quais também precisarão ser pensados e dosados ao longo do processo educativo.

Um exemplo talvez ajude a sermos mais claros. Em um artigo escrito por Abreu e Duarte (2020), os autores defendem, através de uma argumentação consistente, que a notação seria um clássico da educação musical.

A escrita e a leitura da música representam, assim, exemplos de conteúdos escolares típicos da educação musical, pois, do ponto de vista do desenvolvimento histórico da música e do ser humano, elas são clássicos. Os reflexos do advento da notação permanecem permeando toda nossa prática musical, direta ou indiretamente, seja na música erudita ou na popular – pense-se, por exemplo, no surgimento do sistema tonal a partir da polifonia, e de como a tonalidade ainda hoje determina a lógica da maioria das práticas musicais no mundo ocidental. A notação modificou de tal maneira a prática social da música que os elementos desse salto qualitativo não mais deixaram de estar presentes na estrutura musical. (ABREU; DUARTE, 2020, p. 71).

Ao defender a notação como um clássico da música, os autores, ao nosso entender, conseguem escapar das armadilhas de escolher determinada obra ou tipo de música e encontrar aquilo que é mais geral, que perpassa o objeto e que pode se manifestar de diferentes maneiras, em diferentes contextos, a depender da relação que se estabeleça com as formas e destinatários no processo educativo. Assim, orientados por um dos elementos clássicos da educação musical, o professor pode ser rigoroso e, ao mesmo tempo, criativo, capaz de lidar com a escola concreta escapando de idealismos, elitismos e/ou populismos. É aqui que o clássico como horizonte pedagógico ganha potência. Ele deixa de ser uma abstração vazia de significado e passa a ser uma generalização que extrapola o momento da elaboração – permanecendo essencial para o entendimento do objeto que está sendo estudado.

Concordamos, assim, com os apontamentos de Pasqualini (2019, p. 8, grifo nosso) ao dizer que:

Como síntese provisória, temos como critério definidor do saber clássico a validade que extrapola o momento histórico particular em que foi formulado por captar questões nucleares ou essenciais da realidade humana, tornando-se, por essa razão, referência permanente em determinado campo de conhecimento ou da prática social. Recorrendo a Kosik (1976), podemos compreender que a captação de questões nucleares ou essenciais da realidade humana refere-se à capacidade do conhecimento clássico de destruir a aparência superficial da realidade e aproximar-nos de seu núcleo interno essencial em suas dimensões filosófica, artística e científica. **Tal propriedade pode ser compreendida como universalidade do conhecimento, mas é preciso se ter a clareza de que o universal, para o materialismo histórico-dialético, não existe fora do processo histórico. Assim, a validade e permanência sustentam-se enquanto persistirem e se reproduzirem no tempo histórico as**

contradições que se refletem em determinada formulação epistemológica e/ou a partir dela se decodificam. Além disso, o universal não pode ser considerado fora da relação com a particularidade. Isso significa que, na sociedade de classes, é preciso situar os clássicos em relação ao lugar social particular de classe dos sujeitos concretos que com ele têm a possibilidade de se relacionar, sob pena de se incorrer em um trato abstrato ou mesmo idealista com o conhecimento.

Mas, ainda precisamos perguntar: Como avançar em relação ao processo de seleção de conteúdos e não cair em uma tradição de apenas definir uma lista de conteúdos “universais” que serão ensinados? Como encontrar, em cada área, aquilo capaz de orientar o que deve ser ensinado?

Durante nossa incursão na obra do Saviani, entendemos que as pistas para investigar os clássicos já estavam presentes quando o autor anuncia a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar. Vejamos quais são essas tarefas:

- 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.
- 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, 2019, p. 43).

Ao anunciar que precisamos identificar as formas mais desenvolvidas nas quais se expressa o saber objetivo produzido historicamente, o autor nos convida a olhar em detalhes para a matéria/área de conhecimento que vamos ensinar e mergulhar profundamente na sua **estrutura lógica**. Trata-se de perceber como os conceitos daquela ciência estão articulados e como os mesmos compõem uma totalidade, perceber o que é mais universal na ciência estudada e como essas redes de conceitos estão presentes na realidade social. Trata-se, portanto, de não perder de vista a realidade, mas de ver a ciência, arte e filosofia nela encarnadas, e, concomitantemente, a rede de conceitos que são específicos daquela ciência e que ajudam a entender a realidade. Assim, nos parece importante, na determinação do clássico, perceber de modo sistemático os aspectos filosóficos mais gerais do objeto que se está estudando e, ao mesmo tempo, a rede conceitual sem a qual o objeto em estudo deixa de ser ele mesmo. Esses conceitos são comumente chamados de conceitos estruturantes, fundamentais, essenciais. Ademais, reforçamos que tais conceitos não devem ser tomados **a priori**, afinal, precisamos olhar para o objeto e seu movimento do real.

No entanto, como bem nos alerta Saviani (2008), apenas identificar a estrutura lógica da área não é suficiente. Precisamos perceber sua conversão em saber escolar e sua dosagem no tempo. Deste modo, identificar o que é clássico também perpassa por conhecer a história

da disciplina que estamos estudando e como os conteúdos dela aparecem nos livros didáticos. E por que isso é fundamental para entender os clássicos? Por dois motivos. O primeiro deles é que há, na conversão do saber científico para o saber escolar, um processo contraditório no qual ocorrem manutenções e apagamentos, e, ao percebemos isso, podemos entender melhor o que a classe dominante quer que fique de fora da escola. O outro motivo é que, ainda que em doses homeopáticas, o currículo burguês e seu processo de seleção de conteúdo precisa guardar alguma fidedignidade com o real. Em outras palavras, ainda que de maneira superficial (e hegemonicamente pautado pela classe dominante), nós, se quisermos fazer uma pedagogia histórico-crítica, precisamos perceber aquilo que permaneceu nos currículos e, olhando para a estrutura lógica e histórica do objeto, compreender se aquilo permaneceu por tradição ou se, de fato, contribuiu para o entendimento da prática social.

Estudar a disciplina e seu movimento nos livros e currículos nos ajuda a pensar historicamente como se deu a conversão do saber científico em saber escolar e, certamente, ajudará a balizar o processo de seleção de conteúdo. Pois, simultaneamente, nos damos conta o que tem permanecido nos currículos, apesar da luta de classes e dos esforços para que a classe trabalhadora se aproprie de muito pouco.

Podemos encontrar no trabalho de Santos (2020) um bom exemplar de como a análise dos livros didáticos pode nos ajudar na tarefa multifacetada de trabalhar o clássico. Tendo a química como especificidade, Santos (2020) investigou os livros didáticos do tema desde 1886 – período que, segundo Schnetzler (2015), é um marco temporal que se aproxima das origens das primeiras sistematizações em torno da disciplina de Química no Brasil – até o ano de 2017, no qual ocorreu o último processo de avaliação e distribuição dos livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Ao longo de sua investigação, Santos (2020) concluiu que o movimento de inserção e retirada dos conteúdos se configura como algo que não é linear. Em diversos momentos históricos há a retirada de conteúdos que, posteriormente, voltam a estar presentes nos livros didáticos e nos currículos. Isso possibilitou evidenciar que não se trata de uma resistência/referência absoluta, mas que há diversas nuances e contradições nesse processo. Ao mesmo tempo, o autor encontrou conteúdos canônicos, como funções orgânicas, que, apesar de algumas modificações, vão persistir ao longo da história da seleção de conteúdos dessa disciplina nos livros didáticos e nos currículos.

Derivado dessa constatação, Santos (2020) sinaliza uma importante consideração no que tange ao processo de definir os conteúdos clássicos:

Esse clássico [em relação a possibilidade de alguns conteúdos que resistiram] está consolidado e expressa as próprias contradições presentes na sociedade capitalista, na qual existe a resistência da classe trabalhadora e a ofensiva da burguesia na manutenção de sua hegemonia, refletidas na defesa das concepções de mundo expressadas nessa luta. **As soluções que possuímos para o clássico são provisórias, nesse momento, visto que**

estamos inseridos nessa sociedade desigual, na qual a hegemonia burguesa detém a propriedade privada, incluindo a dosagem dos próprios conteúdos socializados. Ditos conteúdos estão mergulhados em uma estrutura concreta. **Apenas uma lista de conteúdos absolutos não será capaz de definir o que é clássico, mesmo que analisemos a partir da resistência de alguns deles, indicando uma centralidade no desenvolvimento desse sistema capitalista que tem, na sua fase atual, o domínio e manipulação da natureza como imprescindível.** (SANTOS, 2020, p. 219, grifo nosso).

Como apontado anteriormente, Saviani (2019) defende que os estudantes não devem apenas se apropriar do saber pronto e acabado, mas deve conhecer o seu processo de produção. Ao anunciar isso, entendemos que Saviani também traz mais uma peça importante para compor o mapa do clássico. Pois, para pensarmos o clássico, não podemos apenas ver o que resistiu no tempo de modo a-histórico. Precisamos investigar o movimento histórico do objeto e o modo pelo qual ele se manifesta na realidade. Os zigue-zagues, apagamentos, tensões da luta de classes e ideologias que impregnaram o conhecimento só poderão ser entendidas e investigadas à medida que estudarmos a história, fator primordial para definirmos o que será importante e crucial para as próximas gerações. Esse princípio está de acordo com o que Saviani (2009) afirma ser essencial e central para o desenvolvimento de qualquer ensino que se coloque como revolucionário.

[...] historicizar todos os conteúdos, todas as ideias e propostas, todos os conhecimentos, situando-os no curso do desenvolvimento da humanidade no qual se revela plenamente o seu significado. Com efeito, como já se assinalou, o elemento educativo por excelência é a própria história, pois é nela que objetivamente os homens se constituem como homens. (SAVIANI, 2009, p. 115).

Logo, não é possível definir os clássicos da escola se não nos debruçarmos como coletivo nas contradições do seu curso de desenvolvimento, do objeto em seu movimento que não se dá em outro lugar que não seja no curso da história da humanidade.

Em síntese, a partir do que destacamos a partir de Saviani, defendemos que um caminho para investigarmos o clássico seria:

a) Investigar a estrutura lógica do conhecimento a ser ensinado. Identificar o que se expressa como mais geral, o que dá identidade ao objeto específico, sem perder de vista a prática social, e, assim, encontrar os conceitos estruturantes do objeto e suas manifestações concretas;

b) Entender o movimento de seleção dos conteúdos ao longo da história de consolidação da disciplina escolar do objeto específico. Ademais, cabe aqui olhar o que permaneceu e o que foi excluído, isto, a partir da investigação dos livros didáticos e currículos instituídos, prestando atenção nos embates daquilo que permaneceu e daquilo que foi retirado ao longo da história da disciplina;

c) Investigar a história do desenvolvimento da ciência de referência sem abrir mão das contradições políticas. Entender o processo de produção do conhecimento é crucial para que possamos perceber, em movimento, o objeto que desejamos ensinar e suas tendências de transformação, para que assim possamos pensar com mais acuidade aquilo que de fato se estabeleceu no tempo por se caracterizar como algo essencial.

Os três aspectos que apresentamos não devem ser pensados de forma linear e hierárquica, nem podem ser vistos como uma receita ou como a única forma de investigar o que é clássico. Como sinalizamos, será o objeto em questão e o seu próprio desenvolvimento no campo específico que irá sinalizar a forma de investigação ideal, os exemplares que têm que ser acessados. Novamente, o que convocamos aqui enquanto tarefa coletiva é de sermos fiéis ao objeto em seu movimento real e contraditório¹.

A convocação que reforçamos no aspecto coletivo é importante para a investigação das produções de conhecimento ao longo da história da humanidade – tanto na ciência como na filosofia e também nas artes. O que almejamos, em essência, é destacar a permeação que a ideologia possui na produção e também divulgação/apropriação desses conhecimentos. Além disso, como sinalizou Pasqualini (2019), e já tratamos aqui, muitas produções, por conta de diversos obstáculos, nem mesmo alçaram o nível de clássico. Logo, nossa tarefa é mergulhar nessas contradições e nesse movimento histórico para desvelar quais conhecimentos realmente são objetivos e universais no entendimento da realidade objetiva. Acreditamos que, para ocorrer essa descoberta da verdade, não podemos fugir da prática social em seu movimento histórico-concreto que, como aponta Kopsin (1978), é o critério da verdade.

No sentido de uma síntese provisória, Kosik (2002) aponta para as seguintes considerações em torno do processo da investigação científica:

A investigação que visa diretamente à essência, ao deixar para trás tudo aquilo que é inessencial, como lastro supérfluo, lança dúvida quanto à sua própria legitimidade. Faz-se passar por algo que não é. Apresenta-se com a pretensão de ser uma investigação científica, mas considera já provado, de antemão, justamente o ponto mais essencial: **a diferença entre o que é essencial e o que é secundário; vale dizer, faz uma afirmativa sem submetê-la a qualquer investigação.** Ela deseja chegar à realidade não através de um complicado **processo regressivo-progressivo** (no curso do qual e graças a cuja atividade a realidade se cinde em essência e inessencial, ao mesmo tempo em que se justifica esta cisão) porém, através de um salto que a coloca acima das aparências fenomênicas; **mesmo sem examinar tais aparências, este gênero de investigação já sabe o que é a essência e como alcançá-la. Mas pelo próprio fato de visar diretamente ao "essencial", ela salta por cima da essência e, perseguindo-a, acaba, ao invés, alcançando a coisa sem a essência, a abstração vazia ou a banalidade.** (KOSIK, 2002, p. 67, grifo nosso).

Determinar o que é clássico – de forma imediata, sem buscar a compreensão histórica do movimento de consolidação dos conhecimentos científicos, e nem dos saberes escolares

– é reproduzir uma lógica que, inicialmente, já determina o que é essencial; parte-se nesse sentido da lógica do sujeito, não executando o complexo movimento regressivo-progressivo ou da aparência-essência. Essa mesma afirmação é defendida por Saviani (1991), quando pontua que devemos avançar na extração do núcleo válido para avançarmos na elaboração de um novo senso comum, elaborado para os interesses da classe trabalhadora. Ou seja, se não examinarmos as aparências e já destacarmos de antemão a essência (os conteúdos clássicos), estaremos ocorrendo no erro de uma abstração vazia ou numa banalidade.

Novamente, pontuamos que essas considerações não descartam as tentativas corajosas de expressar a definição dos conteúdos clássicos, mas essa é uma chamada para a necessidade de avançarmos em um processo de investigação materialista histórico-dialético que visa avançar do concreto real para o concreto pensado, isto, com as diversas determinações em torno do objeto. Ou, como Kopnin (1978, p. 83) nos alerta: “O exame do objeto em seu ‘automovimento’, com todas as suas relações e mediações, não é apenas nem simplesmente o caminho de obtenção da verdade, é também a demonstração desta.”

Portanto, almejamos que os aspectos aqui expostos como ponto de partida possam auxiliar para que avancemos no processo de investigação do critério de seleção da pedagogia histórico-crítica. Entretanto, esse enfrentamento não pode ser individual e é importante estabelecermos uma agenda coletiva das diversas disciplinas específicas para avançar no enriquecimento do clássico em seu sentido universal a partir das especificidades de cada disciplina. Essa tarefa irá auxiliar muito no processo de uso da pedagogia histórico-crítica no ambiente escolar, contudo, não resolverá a questão do trabalho educativo e nem da própria transformação da sociedade. Será apenas ao lado dos movimentos sociais, nas trincheiras de luta, pulsando a práxis revolucionária de forma organizada e coletiva que poderemos vislumbrar um futuro melhor e mais digno sem a exploração do ser humano pelo ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio teórico teve como objetivo discutir o processo e a defesa da seleção de conteúdos da pedagogia a partir do critério de clássico. Inicialmente, apresentamos algumas considerações em torno da banalização que essa categoria vem sofrendo no coletivo de autores, autoras, professores e professoras que utilizam a pedagogia histórico-crítica. A discussão em torno da seleção de conteúdos não se confunde, necessariamente, com as denominações presentes em algumas áreas, como a física clássica e a música clássica. Não é por conta dessa adjetivação que encontraremos imediatamente o que se configura como conteúdos defendidos e ensinados por essa pedagogia revolucionária. Apresentamos também que essa elaboração é originada nas disputas da defesa da transmissão dos conteúdos como objetivo e natureza do próprio fenômeno educacional.

Neste ensaio, buscamos mostrar aos leitores e leitoras que existe uma produção consolidada em torno do objeto apresentado, mas que muitas das afirmações e sínteses apontam para uma forma de organização de ideias soltas da própria teoria educacional em

questão, ou buscam definir de forma apressada os conteúdos clássicos que irão ser ensinados nas escolas e estarão presentes nos currículos. E, mesmo com essas considerações, reafirmamos a importância das investigações em torno dessa categoria tão importante para a pedagogia histórico-crítica, principalmente no que tange disciplinas específicas.

Tentamos aqui apontar alguns elementos para que possamos sair de um subjetivismo para determinação do clássico e encontrarmos parâmetros que possam ajudar pesquisadores a enveredarem pelos caminhos, nunca fáceis, de determinação do que é essencial de ser ensinado para as próximas gerações. Temos consciência que os três aspectos aqui anunciados, os quais serviriam para subsidiar a investigação do clássico, precisam passar pelo crivo do real e escrutínio dos pares. Também entendemos que outros caminhos são possíveis, desde que não se perca de vista o movimento lógico-histórico do objeto que se almeja investigar. Longe de desejarmos esgotar o tema, o que ambicionamos aqui é apontar caminhos, sem a pretensão – idealista – de fornecer receitas.

O caminho para a determinação do clássico é tortuoso e contraditório, mas enfrentá-lo, do ponto de vista da pesquisa, ajudará a lutarmos por uma educação para a classe trabalhadora, a qual tenha como horizonte o seu processo de emancipação. Mas, não podemos nunca nos esquecer de que a pedagogia histórico-crítica não é uma teoria a-crítica, ou seja, ensinar os conhecimentos clássico não resolverá aquilo que cria entraves para o próprio estabelecimento daquilo que é realmente clássico para a humanidade: a sociedade capitalista. Será através de uma organização coletiva que ultrapasse os muros da escola que avançaremos cada vez mais nesse projeto ousado, amplo e necessário de uma sociedade comunista que permitirá a todos e todas a plena liberdade de suas individualidades. Só assim superaremos a pré-história e entraremos na fase clássica da humanidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, T.; DUARTE, N. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **Revista da Abem**, v. 28, p. 65-80, nov. 2020. Disponível em: <https://bitlybr.com/dFIod> Acesso em: 20 fev. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em: <https://bitlybr.com/jDhCBH> Acesso em: 02 jan. 2021.

FERREIRA, C. G. **Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica**. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019. 180 p.

GIARDINETTO, J. R. B. O Conceito de Saber Escolar “Clássico” em Dermeval Saviani: implicações para a educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 36, p. 775-773, ago. 2010. Disponível em: <https://bitlybr.com/C4gF> Acesso em: 22 nov. 2020.

HOBBSAWM, E. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz & Terra, 2017.

KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 358 p.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 248 p.

MARSIGLIA, A. C. G.; DELLA FONTE, S. S. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 4, p. 19-34, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://bitlybr.com/8Zo66n1> Acesso em: 22 nov. 2020

PASQUALINI, J. C. **Seis teses histórico-críticas sobre o currículo escolar e o problema da especificidade da educação infantil**. Campinas: Unicamp, 2018. 52 p.

PASQUALINI, J. C. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://bitlybr.com/Sk6ssDfQ> Acesso em: 14 out. 2020.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 362-371, ago. 2015.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 343-364, maio/set. 2020. Disponível em: <https://bitlybr.com/NeXMy> Acesso em: 12 dez. 2020.

PINHEIRO, B. C. S. O Período das Artes práticas: a química ancestral Africana. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 6, n. 1, p. 4–15, 2021. Disponível em: <http://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3566>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SANTOS, V. F. D. **Entre o broto e a rosa do clássico**: análise histórico-crítica do movimento dos conteúdos nos livros didáticos de química. 293 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Curso de Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum a consciência filosófica. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1991. 224 p.

SAVIANI, D. Importância do conceito de “clássico” para a pedagogia. *In*: TEIXEIRA JÚNIOR, A. (org.). **Marx está vivo!** Maceió: [s. n.], 2010. p. 15-28.

SAVIANI, D. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. 346 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 160 p.

SCHNETZLER, R. P. Apontamentos sobre a história do ensino de química no Brasil. *In*: SANTOS, W. L. P. dos; MALDANER, O. A. (org.). **Ensino de química em foco**. 4. ed. Ijuí: Unijui, 2015. p. 51-75. Cap. 2.

ZANETI, J. de C. *et al.* Conhecimentos clássicos, trabalho educativo e ensino de Ciências: articulações possíveis a partir da pedagogia histórico-crítica. **Debates em Educação**, Alagoas, v. 12, n. 26, p. 302-322, abr. 2020. Disponível em: <https://bitlybr.com/zaqH> Acesso em: 17 jun. 2021.

AUTORIA:

* Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia. Contato: victor14.f.dias@gmail.com

** Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia. Contato: helioneto@ufba.br

COMO CITAR ABNT:

SANTOS, V. F. D.; MESSEDER NETO, H. da S. O que queremos ensinar é mesmo clássico?: Veredas para pensar a seleção de conteúdos na pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-22, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8666647. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666647>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Notas

¹ Esses princípios continuam sendo investigados na continuidade da pesquisa de Santos (2020). Neste ensaio apresentamos, de forma mais detalhada, o primeiro princípio, e, na continuidade desta pesquisa, será investigado o segundo e o terceiro princípio anunciado.