

# O CONCEITO DE ‘ONTOLOGIA’ E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO EDUCATIVO COM VISTAS À FORMAÇÃO HUMANA POR MEIO DA ARTE LITERÁRIA

Cíntia Franz <sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo provocar a reflexão teórico-epistemológica acerca do ensino, em que a arte literária é considerada uma das formas mais elaboradas de conhecimento, sendo a base fundante dessa reflexão o materialismo histórico e dialético. Dessa forma o trabalho discorre sobre a categoria central para o debate – o trabalho, este considerado uma atividade vital humana pelo seu potencial humanizador. Marca ainda a relação estabelecida na dialética homem-natureza-sociedade, crucial para a compreensão da ontologia e da epistemologia pelo viés marxista. A proposição central deste trabalho concentra-se no trabalho educativo à luz da dialética entre ontologia e atividade humana, integrando assim o processo de conhecimento de formação omnilateral, ou seja, busca o direcionamento a uma educação comprometida com o desenvolvimento humano, sendo assim, ontológica, com potencial humanizador e de possibilidade de transformação social.

**Palavras-chave:** Dialética, Literatura, Linguística, Omnilateralidade, Ontologia.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão que, de antemão, destacamos distinguir-se das teorias de ordem pragmatista e utilitarista, que colocam as ações educativas exclusivamente como uma prática, cujo propósito é o da ordem do aprender a fazer. Nele, pretende-se trazer à luz reflexões teórico-epistemológicas sobre o ensino através da perspectiva do materialismo histórico e dialético que se aproxima com a formação omnilateral. Dentre os conhecimentos relevantes para esta formação, destacaremos especificamente a arte literária, dado que sua apropriação é concebida na perspectiva ontológica do ser social.

Concebemos, neste trabalho, o ser social, de acordo com Marx (2008, p. 85), a partir da premissa de que o indivíduo humano é um ser genérico, que se diferencia dos outros animais por sua consciência, sendo que suas ações (conscientes) resultam em produtos que são incorporados à cultura por meio do trabalho. O trabalho possibilita que estes produtos tenham funções sociais que só são possíveis por meio de práticas sociais. Neste sentido, o homem se desenvolve como ser genérico por meio da dialética entre “[...]”

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Curso de Linguística Aplicada da Universidade Federal – SC. [cintiafranz@hotmail.com](mailto:cintiafranz@hotmail.com).

a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, o trabalho”.

Nesse ínterim, a arte, também por meio da literatura, tem potencial de promover a função social e incidir sobre a vida do homem e sua essência, ou seja, o conhecimento que a literatura possibilita por meio da apropriação dos objetos literários é a elevação do homem que, inevitavelmente, está posto e se locomove em uma cotidianidade, sendo que a apropriação do conhecimento literário possibilitará uma nova visão de mundo e de se estabelecer nele.

Em contraposição às bases conservadoras e afirmando que a concepção de que “Todo ser humano é único, singular, irrepetível” (DUARTE, 2013, p. 194), a arte literária emerge como potencialmente importante para o vislumbre da possibilidade de revolução social. Essa premissa é base para que a pedagogia histórico-crítica junto ao materialismo histórico e dialético se posicionem na direção de que é necessário “[...] lutar para que se torne cada vez mais intensa em todos os indivíduos a necessidade de socialização dessa produção material e espiritual universal” (DUARTE, 2013, p. 195).

Se considerarmos que a participação social e a participação efetiva na cultura escrita por parte dos indivíduos requerem que a leitura seja compreendida para além do ensino de uma técnica ou de práticas de decifração, defende-se abertamente “[...] que a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática” (BRITTO, 2012, p. 35). Assim, a arte literária ganha contornos que põem em destaque a humanização dos indivíduos.

Convém destacar que a perspectiva filosófica do materialismo histórico e dialético inaugurou um novo paradigma em relação ao pensamento humano que possibilita ao indivíduo o alcance de uma formação omnilateral. Em linhas gerais, a filosofia marxista defende e apresenta contribuição para o entendimento da constituição do indivíduo do plano da abstração e do biologicismo, além de o reconhecer em constituição real, ou seja, social e histórica.

## **2 O TRABALHO E A ONTOLOGIA: DIALÉTICA FUNDAMENTAL NO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO**

Considerando que a categoria *trabalho*, pelo menos na origem, é concebida como todo agir humano em sociedade orientado para obtenção de um produto material ou intelectual (LEONTIEV, 2001[1978]), faz-se necessário compreender esta categoria

como fundamental e, mais aprofundadamente ainda, como vital para a existência humana. Essa atividade ocorre por meio de um trânsito metabólico ativo entre o homem e a natureza, na qual o homem, por sua ação, consegue mediar e controlar seu metabolismo com a natureza (MARX, ENGELS, 2007).

Engels (1876) expõe a compreensão de que o desenvolvimento psíquico se concretiza por intermédio do trabalho. O autor ainda a identifica como vital, ou seja, o ser social como categoria ontológica resulta da relação dos homens com o trabalho, sendo esta relação condição para sua existência, ponto de partida para o processo de humanização, uma vez que nesta sociedade capitalista assola esta humanização transformando a força vital que é o trabalho em um trabalho apenas assalariado, alienado e fetichizado.

Assim, partindo do pressuposto de que o trabalho é a atividade vital humana (MARX, 2010 [1973]) e fundamental para o processo de humanização, que consiste na diferenciação entre o homem e os demais seres, que se dá pela “[...] atividade pela qual o homem transforma a natureza e a si próprio” (DUARTE, 2008, p.23), no que diz respeito ao trabalho educativo, cabe defender que a “educação é uma prática no interior da prática social em seu todo” (DUARTE, 2016, p. 67). Assim, dominar os elementos mais desenvolvidos, os objetos culturais mais representativos de um tempo histórico, se faz potencialmente humanizador.

Desta forma, se o trabalho é condição para a existência da vida humana, infere-se, assim, que a apreensão do trabalho deve ser dada em sua dimensão ontológica: “a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele” (ENGELS, 1876 p. 13). Engels explica que a necessidade humana modificou e desenvolveu vários órgãos, atribuindo a eles novas funções, do que não é exceção a linguagem verbal e sua manifestação na fala articulada: “os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros” (ENGELS, 1876, p. 15).

É neste sentido que a ontologia para o materialismo histórico e dialético tem relação com a produção de capacidades humanas na história da humanidade, oportunizando aos indivíduos a apropriação das “[...] objetivações do gênero humano e o caráter universal e multifacetado da riqueza material e espiritual produzida pelo trabalho dos próprios seres humanos” (DUARTE, 2013, p. 195).

A superação dos limites da existência presa a uma sociedade capitalista se faz necessária para que haja o livre desenvolvimento dos seres humanos e não um desenvolvimento espontâneo, automatizado, controlador da consciência humana. Nesse

movimento dialético, produz-se alienação; no entanto, é no interior dele que se prevê a necessidade de .

Destaca-se, portanto, a *ontologia* na relação entre natureza e sociedade e sua relevância para o desenvolvimento da psique humana,

O mundo real, imediato, do homem, que mais do que tudo determina a sua vida, é um mundo transformado e criado pela atividade humana. Todavia, ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando aptidões humanas formadas no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica enquanto tal, apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver (LEONTIEV, 1978, p. 178)

Corroborar-se, assim, tal qual defende Duarte (2008, p. 23), a concepção de que “O homem é antes de tudo um ser vivo, isto é, um ser cuja existência jamais pode transcorrer sem a indispensável base biológica”. Só é ontológico, porque é histórico, social.

Engels (1876), retomando a compreensão de atividade humana para o entendimento desta na discussão ontológica, destaca ainda o princípio de que os homens porque trabalham são dotados de consciência, uma vez que, previamente, desenham e formatam as finalidades de sua atividade. Tal compreensão da formação da consciência pela via do trabalho é diametralmente diferente do que se dá no modo capitalista; nele o trabalho perde seu caráter humanizador previsto nesta categoria, passando a ser reduzido a meio para obter recurso (financeiro) apenas para sua sobrevivência

A relação homem-natureza-sociedade em dialética é fundamental para a compreensão da ontologia humana e da epistemologia estabelecida na concepção de uma perspectiva marxista. Nessa direção, Duarte (2008, p. 25) contribui para o debate ao defender como fundamental a consciência da dialética entre *objetivação* e *apropriação*, que possui relação estrita com a categoria trabalho.

Concebendo a realidade concreta como aquela derivada pelo *trânsito metabólico ativo* entre homem, natureza e sociedade, ou seja, como produto da ação humana, Kosik (1976) apresenta em sua tese a concepção de um indivíduo que é histórico e que age sobre a natureza e com os demais homens, tendo em vista seus interesses e com base nas suas relações sociais. Para o autor, a práxis utilitária, dissociada das relações do gênero humano, da história, se desloca da dinâmica da ontogenética, na medida em que prevalece em seus fundamentos a manutenção do *status quo*, ou seja, “[...] constitui o mundo da pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976, p.15).

Kosik (1976), neste sentido, atenta para o que ele denomina de *fenômeno aparente*, ou seja, há um mundo que consiste em fenômenos externos, um mundo da manipulação ou, ainda, que se realiza por meio de uma práxis fetichizada dos homens,

que dão a impressão de serem condições naturais, sendo o resultado da atividade social dos homens. Assim, ao escamotear a realidade concreta, causa a impressão de que o que consta na condição atual de organização social é algo natural, comum aos indivíduos, fetichizando a práxis.

Dessa forma, a aparência fenomênica, por meio das propriedades objetivas dos fenômenos, é condição necessária, no entanto, não suficientes para o conhecimento total da realidade. Se a aparência fosse sinônimo da “coisa”, não precisaríamos da produção de conhecimento nos campos para se sustentar (arte, ciência e filosofia), uma vez que a realidade seria aquilo que é evidente, identificável na própria experiência cotidiana. A ciência, que produz o conhecimento acerca das realidades natural e social, não se detém nem se contenta com a superficialidade do mundo aparente, fenomênico, já que “compreender o fenômeno é atingir a essência” (KOSIK, 1976, p. 16)

Kosik (1976), neste ínterim, dá relevo à percepção e à necessidade da dialética entre ontologia e epistemologia, proporcionando uma reflexão complexa acerca deste movimento destas/entre estas duas categorias, de modo a chegar ao que ele denomina *totalidade concreta*. A mencionada totalidade é considerada um dos princípios da dialética marxista, contrapondo-se à dimensão da pseudoconcreticidade.

Assim, complexificar e transformar a sociedade passam a ser necessidades humanas. Dessa forma, ao produzir um conjunto de bens imateriais, os mesmos são absorvidos pelas visões sociais de mundo, ou seja, não é possível fazer ciência neutra, uma vez que ciência é produzida na história, imersa em questões políticas e econômicas. Kosik (1976, p.22-3, grifo no original) parte da compreensão de que “[...] a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós”, para evidenciar que na ciência não há neutralidade, uma vez que a práxis é fruto da atividade humana, ou seja, do trabalho; logo, ela é orientada para finalidades, portanto sempre premiada por visões sociais de mundo.

A discussão de Kosik (1976), que retoma ideias fundamentais do materialismo histórico e dialético para refletir sobre a relação entre ontologia e epistemologia, dentre outros pontos da elaboração marxista, permite entendermos que a categoria da totalidade concreta busca, então, compreender a realidade e, a partir dela, desvelar suas conexões internas, resultantes dos processos de apropriação e objetivação humanas.

Heller (2008 [1970]), nessa mesma direção, postula, acerca da possibilidade de particularidade do ser, que, ao vincular a constitutividade do indivíduo à sua

historicidade, submete-se ao particular-genérico, em que “a vida cotidiana está carregada de alternativa, de escolhas”.

Compreende-se, assim, que a vida cotidiana estimula a reificação, sendo ela presa à dimensão pragmática da realidade, que induz a seguir o senso comum; ela é também espontânea, havendo sempre uma unidade entre pensamento e a ação rotineira. Se colocarmos em suspensão essas questões, evidencia-se que é possível orientar o desenvolvimento humano pela via defendida por Leontiev (1978), que diferencia a formação do indivíduo como processo de apropriação ativa e adaptação ao meio – a ontogênese animal, que estabelece a distinção entre espécie humana e gênero humano, elevando-se assim, ou seja, humanizando-se pela apropriação dos produtos da atividade humana, sejam eles intelectuais e materiais, que é fundamental para a elevação ao genérico humano (HELLER, (2008 [1970])).

Com base em Duarte (2008), demarcaremos na próxima seção o conceito de trabalho educativo convergente com a humanização dos seres humanos, na perspectiva de desenvolvimento humano, compatível com o materialismo histórico e dialético.

### **3 O TRABALHO EDUCATIVO À LUZ DA DIALÉTICA ENTRE ONTOLOGIA E ATIVIDADE HUMANA**

Saviani (1997 *apud* DUARTE, 2008, p. 34), ancorado no materialismo histórico-dialético, explicita a definição de trabalho educativo, cuja função ontológica integra o processo de conhecimento e de formação humana:

[...] é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, objeto da educação, diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Tendo em vista esta premissa, podemos dizer que é impossível conceber que a educação se estruture levando em conta apenas aspectos empíricos, portanto relacionados aos indivíduos presos à cotidianidade. Isso porque, por mais que esteja no plano do senso comum que a educação seja contribui à formação humana, há de se considerar o problema acerca do conhecimento para que possamos “fugir”, ou, além, superar por incorporação o movimento circunscrito à pseudoconcreticidade, ou seja, avançarmos em direção a sua destruição (KOSIK, 1976).

Ao conduzir esta discussão para o trabalho educativo, destacamos que o conhecimento se caracteriza pela própria dialética em uma das suas formas, que seria a decomposição do todo. Nela, o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade é um processo do qual “sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência.” (KOSIK, 1976, p. 16)

Saviani e Duarte (2010) afirmam que a elevação ao genérico humano é realizada pela educação. Nesse sentido, cabe a ciência sobre o fato de que a “filosofia da educação cumpre o papel preliminar de estabelecer a própria identidade de seu objeto [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 423), sendo a filosofia uma das formas mais elaboradas de compreensão humana já atingida pelo próprio homem.

É nesse contexto que Leontiev (2001 [1978]) assinala que a produção da vida humana não pode ser considerada um ato isolado, mas sim “como ‘reflexo psíquico da realidade’[,] determina compreendê-lo como um fenômeno que comporta a subjetivação do objetivo e a objetivação do subjetivado, isto é, a dinâmica apropriação/objetivação” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 54).

Duarte (2016, p. 66), no que diz respeito ao trabalho educativo, afirma que o debate sobre os conhecimentos escolares perpassa necessariamente os currículos escolares, sendo a liberdade e a universalidade as possibilidades de apropriação e incorporação das formas mais elevadas, fontes de conhecimentos. Isso quer dizer que, “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre”, num direcionamento que permite a emancipação humana.

Sob a ótica da formação humana na perspectiva ontológica, ancorada no materialismo histórico e dialético, é importante o entendimento de que não há possibilidade de o indivíduo transformar a si e a natureza por meio de uma formação humana circunscritas às formas pragmáticas que apenas contribuem para a manutenção do pensamento hegemônico. Vale o registro de que, no entanto, são justamente essas as formas que imperam nas instituições educativas, abordagens das quais fogem a ampliação cultural, científica, artística, social.

Neste ínterim, o trabalho educativo, podemos assim dizer, precisa assumir a liberdade como ponto de chegada (DUARTE, 2016), ou seja, o indivíduo precisa se apropriar dos elementos mais desenvolvidos, dos objetos culturais representativos de um

tempo histórico, que são considerados potencialmente humanizadores, para, então, ter autonomia e liberdade.

Duarte (2016), considerando o papel da escola acerca das objetivações e subjetivações humanas, indaga sobre o critério para a identificação dos conhecimentos mais elaborados e traz à reflexão a compreensão de que isso não significa hierarquizar os conteúdos, nem considerar aquilo que a elite trata como de prestígio. Para o autor, identificar as mais elaboradas formas de desenvolvimento por meio dos conteúdos escolares é uma das tarefas primordiais a serem tratadas na coletividade entre professores, uma vez que o debate sobre a identificação dos conhecimentos mais desenvolvidos deveria ter o destaque para um projeto de formação humana omnilateral – e, conseqüentemente, a possibilidade de liberdade e autonomia, ainda que sempre contingenciada pelo modo de sociabilidade vigente.

Duarte (2016, p. 67) afirma que “o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livres, e em termos educacionais tais conhecimentos contribuirão para a emancipação dos indivíduos”. Destaca-se que, neste entendimento, se faz necessário compreender a relação entre os conhecimentos *cotidianos* e *científicos*, entendendo-se que conhecimentos científicos não são considerados sinônimos de ciência, mas dizem respeito ao conhecimento sistematizado, produzido historicamente.

Por meio de Vigotski (1998 *apud* DUARTE, 2016), compreendemos que os conceitos científicos na escola, por ser ela o lócus principal de transformação social, produzem uma grande transformação nos conceitos espontâneos. Isso porque contrastar o conhecimento científico com o conhecimento cotidiano é uma das atividades próprias da escola, de modo que o aluno, ao executar uma tarefa proposta pelo professor, realiza operações mentais, como análise e comparação, processos indissociáveis na/para a apropriação do conhecimento.

Assim, é possível afirmar, em síntese, que o processo pelo qual se concretiza a elaboração conceitual por parte dos sujeitos é aquele que perpassa o desenvolvimento das funções superiores da consciência, resultando no encontro do conceito cotidiano e do científico. Compreender o processo de formação de conceitos cotidianos é tão relevante quanto o entendimento acerca da formação de conceitos científicos.

Com a assunção de que os sujeitos são historicamente constituídos, a escola não pode negar ou desconsiderar os conceitos cotidianos apropriados pelos sujeitos, concebendo-os como conhecimento inicial e prevendo que eles são fundamentais para

desenvolvimento de conceitos científicos. Nesse sentido, os conceitos cotidianos são aqueles desenvolvidos a partir das interações sociais imediatas; enquanto os conceitos científicos são apropriados em situações formais de ensino.

O estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na idade escolar é primordial na elaboração dos encaminhamentos pedagógicos. Contrastar o conhecimento científico com o conhecimento cotidiano é uma das tarefas subjacentes à escola, de modo que o aluno, ao executar uma tarefa proposta pelo professor, realiza operações mentais, como análise e comparação, processo indissociável na/da apropriação do conhecimento.

Ancorados na perspectiva do trabalho educativo com vistas à formação omnilateral, salientamos que “[...] o conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2016, p. 67). O autor instiga ainda um debate importante numa estreita relação entre a arte e a vida cotidiana, da qual se constitui a partir da categoria trabalho, em que “[...] o pensamento cotidiano, a ciência e a arte são formas pelas quais o psiquismo humano busca refletir o concreto” (DUARTE, 2016, p. 72). Eis o que focalizaremos, à guisa de aproximação, na seção que segue.

#### **4 A ARTE LITERÁRIA COMO UMA DAS FORMAS MAIS ELABORADAS DO CONHECIMENTO: ALGUMAS REFLEXÕES À GUIA DE APROXIMAÇÃO DO DEBATE**

No campo da arte, Britto (2003) destaca uma forma específica de representar a realidade e que caracteriza a dimensão ontogenética dos homens: a narração. Para o autor (2003, p. 110), narrar “[...] significa a reconstrução, no plano simbólico, da ação vivida, da experiência realizada”, o que consiste em faculdade tipicamente humana, presente nas produções humanas do plano da filosofia, da arte e da ciência.

O autor em questão traz a crítica se posicionando em contrário ao uso da leitura de entretenimento como forma de prática educativa, indagando a leitura como condição de desenvolvimento humano e, por isso, se torna uma maneira de intervir no meio e produzir possibilidades de humanidade. Nesta defesa de que a literatura é mais do que entretenimento, Britto (2012) destaca que por meio dela somos convidados a pensar nossa condição de morte. O autor reflete acerca da essência humana que perpassa o “conhecimento da vida – o que inevitavelmente supõe reconhecimento da morte”. Trata-se assim de uma literatura que retrata a vida pela história da humanidade.

Assumir esta perspectiva é voltar-se contra o utilitarismo e o pragmatismo, os quais usam a força e o poder que os construtos artísticos exercem na sociedade como objeto de lucratividade, através de práticas extremamente capitalistas, ignorando valores éticos, políticos, sociais, ideológicos que são exercidos através da leitura nas mais diversas manifestações culturais.

Duarte (2016), neste entendimento, sinaliza que a arte não é uma dádiva da natureza, nem algo relacionado a entidades divinas, mas sim, relacionada a ontogênese, que emerge pelo trânsito metabólico ativo – o trabalho relacionado a transformação realizada pela atividade humana.

Importante fazer um destaque a respeito da arte literária e sua relevância ao estabelecer relações entre seu mundo interno e as questões fundamentais de um determinado momento do desenvolvimento da humanidade. Duarte (2016) reflete sobre a dimensão dialética entre conteúdo e forma dos objetos artísticos, na relação entre criação e recepção que, demarcadamente, é fundamental para o entendimento sobre o que é a especificidade da arte literária.

Inferimos neste sentido, a arte literária àquela que se tornou um clássico, ou seja, se tornou referência e sinônimo de permanência, resistindo ao tempo. Nasce de/em períodos históricos e “[...] permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 430).

Neste sentido, a arte literária é, antes, uma das formas humanas de indagar sobre a história, a vida, a política, a cultura, dentre outros aspectos, possibilitando maneiras distintas de encontrar sentidos para a vida-vivida. Ainda, Lukács (1967 *apud* DUARTE, 2016, p. 78) defende que a contribuição específica da arte literária à elevação do genérico humano seria a de elevação da subjetividade a um nível superior como “uma síntese entre o singular e o universal e entre o subjetivo e objetivo”.

Podemos destacar que o conceito de clássico não é consensual seguramente. Na busca pela compreensão acerca do conceito, cabe lançar mão das contribuições de Saviani e Duarte (2010, p. 430):

[...] corresponde às regras, que se aproxima da perfeição, que é sóbrio, simples, isento de ornamentações, que é paradigmático, modelar, exemplar. E dessa conceituação derivou o sentido de “clássico” como o que é usado nas escolas, nas aulas, nas classes de ensino. Vê-se, então, que o termo “clássico” não coincide com o tradicional e também não se opõe ao moderno. Tradicional é o que se refere ao passado, sendo frequentemente associado ao arcaico, a algo ultrapassado, o que leva à



rejeição da pedagogia tradicional, reconhecendo-se a validade de algumas das críticas que a Escola Nova formulou a essa pedagogia.

Para uma obra manter-se, ser considerada um clássico, faz-se necessário que ela consiga estabelecer relações entre o que está no seu interno com o determinado momento em que a humanidade se desenvolveu, ou seja, ela não representa uma cópia da vida cotidiana, mas sim algo que é levado o indivíduo a “vivenciar as relações humanas de forma particularmente intensa e provocativa” (DUARTE, 2016, p. 81).

Assim, a arte literária torna-se central para a destruição da pseudoconcreticidade, saindo de um ensino pragmático em direção a uma educação comprometida com o desenvolvimento humano, sendo assim, ontológica e com potencial humanizador e de possibilidade de transformação social – “A escola por si só não faz a revolução, mas lutar para que a escola transita os conteúdos clássicos é uma atitude revolucionária” (DUARTE, 2016, p. 27).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho**. São Paulo. Expressão Popular. 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRITTO Luiz Percival Leme **Inquietudes e desacordos**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2012.

BRITTO. Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. São Paulo. Autores Associados. 2008.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000, 269p.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo**. São Paulo. Autores Associados. 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: Contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados. 2016.



DUARTE, N. MARTINS, L. M. **As contribuições de Aleksei Nikolaevich Leontiev para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno.** In: FERRO, O. M. R.; LOPES, Z. A. (Orgs.). Educação e cultura: lições do universo pantaneiro. Campo Grande: UFMS, 2013. p. 49-74.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** 1876. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf)>. Acesso em 26 out 2022.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring.** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HELLER, Agnes. **O quo[co]tidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008 [1970].

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 2001 [1978].

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010 [1973].

MARX, K.; ENGELS, F. Primeira parte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie.** São Paulo. Autores Associados. 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista Brasileira de Educação, [S.l.], v. 15, n. 45, p. 422-433, set./dez. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Sob a natureza e especificidade da educação.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1934].