

TALITA CRISTINA LEAL NOGUEIRA

DA IDEIA INICIAL DO ALUNO À ELABORAÇÃO DO CONCEITO NA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA



TALITA CRISTINA LEAL NOGUEIRA

DA IDEIA INICIAL DO ALUNO À ELABORAÇÃO DO CONCEITO NA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

ARARAQUARA – S.P.
2014

Nogueira, Talita Cristina Leal

Da ideia inicial do aluno à elaboração do conceito na
metodologia da mediação dialética / Talita Cristina Leal
Nogueira – 2014

38 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de
Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

– Orientador: Maria Eliza Brefere Arnoni

1. Trabalho. 2. Práxis (Filosofia). 3. Objetividade.
4. Subjetividade. I. Título.

TALITA CRISTINA LEAL NOGUEIRA

DA IDEIA INICIAL DO ALUNO À ELABORAÇÃO DO CONCEITO NA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/ Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Data da defesa: 28/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Edilson Moreira de Oliveira

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Carina Alves da Silva Darcoletto

UEPG – Ponta Grossa /PR

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

A Deus, que além de oportunizar a experiência de cursar o Mestrado me dá força para vencer as angústias em relação ao novo e capacita-me a um futuro diferenciado.

Aos meus avós, à minha mãe, ao meu padrasto, aos meus tios e minha prima, a família mais orgulhosa que alguém pode ter e que sempre estiveram ao meu lado.

Ao meu namorado, que fundamentalmente me apóia, entendeu os momentos que tive que me ausentar e recarregou minhas energias nos momentos que estávamos juntos.

À minha companheira de estrada, Natália Pavezi, que esteve comigo durante estes dois anos compartilhando aulas, viagens, eventos, dúvidas e esclarecimentos.

A minha amiga, Fernanda Vollet, amiga para todas as horas e que se dispôs a fazer a leitura do meu trabalho.

Aos meus amigos e às crianças da igreja que com orações, um abraço apertado ou uma palavra de reconhecimento me confortam.

E claro, à minha orientadora, que me permite crescer academicamente e emocionalmente a cada ano, desde 2009.

Pessoas significativamente importantes que acreditam em mim, no meu esforço e toleram uma série de crises de ansiedade, de dúvidas, de dedicação exclusiva aos estudos, mas também vibraram com as minhas alegrias em cada nota, a cada trabalho aprovado, a cada conquista.

Aos funcionários da Seção de Pós-graduação sempre pacientes e eficientes.

E a CAPES, pelo apoio financeiro concedido, possibilitando-me maior dedicação à pesquisa.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender as relações históricas da produção do conhecimento, analisando o predomínio ora da objetividade, ora da subjetividade regidas, pelos modos de produção, no processo de elaboração do conhecimento pela humanidade. Constatou que, devido às reflexões de Marx, foi possível enxergar a possibilidade de uma síntese entre subjetividade e objetividade com a predominância desta. Esta síntese é dada na categoria trabalho, entendida como ato originário do ser social. A partir dela, ao compreendermos a aula como práxis educativa ou atividade educativa, derivada das necessidades do trabalho, vimos a possibilidade de estudá-la a partir da relação dos elementos constitutivos do trabalho. Com esta relação, apresentamos a proposta de Arnoni (2014) para um Planejamento Processual da aula como uma proposta de direcionar a educação no sentido da emancipação humana.

Palavras-chave: Trabalho. Atividade humana. Emancipação humana. Objetividade. Subjetividade. Conhecimento.

ABSTRACT

This study aimed to understand the historical relations of knowledge production, analyzing the prevalence of objectivity sometimes prays subjectivity governed by the modes of production in the knowledge elaboration process for humanity. Noted that due to the reflections of Marx was possible to see the possibility of a synthesis between subjectivity and objectivity with the predominance of this. This synthesis has given in the work category, understood as originating act of social being. From it, to understand the lesson as educational praxis or educational activity, derived from the needs of the work, we saw a chance to study it from the ratio of the constituent elements of the work. With this relationship, we present the proposed Arnoni (2014) for a Process Planning class as a proposal to direct education towards human emancipation.

Keywords: Work. Human activity. Human emancipation. Objectivity. Subjectivity. Knowledge.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	PERCURSO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	15
	2.1 Momento Greco-medieval: o predomínio do materialismo.....	15
	2.2 Momento Moderno: o predomínio da subjetividade.....	17
	2.3 Momento Marxiano: síntese entre subjetividade e objetividade.....	26
3	A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA TRABALHO PARA COMPREENSÃO DA OBJETIVIDADE POSTA.....	35
	3.1 Apontamentos sobre a aula no sistema capitalista.....	37
	3.2 Relação da atividade humana laborativa (trabalho) à atividade humana educativa (aula).....	44
4	A OPERACIONALIZAÇÃO DO MÉTODO MARXIANO NA PRÁTICA EDUCATIVA, A DIMENSÃO PRÁTICA DA AULA COMO ATIVIDADE EDUCATIVA OU PRÁXIS EDUCATIVA.....	50
	4.1 Planejamento Processual como instrumental da atividade educativa...52	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
	REFERÊNCIAS.....	72

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, apresentamos o percurso da elaboração do conceito educativo¹ pelo aluno a partir das suas ideias iniciais, utilizando como proposição teórico-metodológica os fundamentos da Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.). Tal investigação é relevante no campo da educação escolar por tratar de um dos elementos fundamentais da função social da escola: a apropriação do conhecimento historicamente acumulado.

Para Saviani (1997, p. 22-3)

É a existência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das nossas gerações que torna necessária a existência da escola. A Escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência).

Neste trabalho apresentaremos a M.M.D. como o instrumental que possibilita o acesso ao saber elaborado. Sabemos que o conhecimento é fruto da produção humana e, antes de adentrarmos na exposição do nosso objeto, considerou-se necessário analisar como se deu o percurso histórico do processo de produção do conhecimento pela humanidade. A transição de um modo de produção para outro marca também o modo de produção do conhecimento de cada momento.

Destacamos, no primeiro capítulo, três momentos significativos para compreensão da produção do conhecimento: o Greco-medieval, marcado pelo modo de produção escravista e feudal, no qual a centralidade para produção do conhecimento é na objetividade posta, no que é dado pela realidade; o Moderno, marcado pela transição do modo feudal para o capitalista, no qual a centralidade passa a ser no sujeito e não mais na realidade. Ambas possuem o predomínio de um único sentido do percurso de produção do conhecimento: do objeto para o sujeito ou do sujeito para o objeto. E o Marxiano, o qual com uma sistemática observação da realidade, o filósofo alemão Karl Marx identificou que essas abordagens apresentavam o “caminho de ida” para produção do conhecimento. E, então, diante de seus estudos sobre a realidade foi elaborando o seu próprio método de compreensão da realidade e consequentemente da produção do conhecimento e

¹ Para Arnoni (2014, p. 14) conceito educativo é o conceito produzido historicamente pelas áreas do conhecimento transformado metodologicamente pelo professor e adequado para a atividade humana educativa na perspectiva da emancipação humana para que seja apropriado pelo aluno.

constatou como carência das abordagens anteriores o “caminho de volta”, e, ao propor este caminho, supera o dualismo entre sujeito e objeto e enfatiza a síntese da relação entre subjetividade e objetividade com predominância desta última sobre a subjetividade na produção do conhecimento. Esta síntese dá-se principalmente no processo que diferencia os homens dos outros animais, o ato originário do trabalho.

Ao entender que o trabalho não só origina o ser humano, mas também rege outros atos sociais, tais como a educação; Arnoni (2010, 2012, 2014) buscou, a aproximação dos elementos do trabalho definidos por Marx com os elementos da atividade educativa. A fim de compreendermos os fundamentos teóricos da prática educativa, nosso objeto de pesquisa, dedicamos o segundo capítulo para explicitar relações entre a atividade humana educativa, a aula e a atividade humana, em si, o trabalho.

No terceiro capítulo, expusemos como as categorias apresentadas até aqui – objetividade e subjetividade – articulam-se no Planejamento Processual da aula, em especial no processo de elaboração do conceito educativo pelo aluno a partir de suas ideias iniciais.

2 PERCURSO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O debate sobre a produção do conhecimento perpassa a relação entre subjetividade e objetividade, bem como as diversas formas de abordá-la, marcadas principalmente pelo dualismo entre elas, em que, ora predomina a centralidade do objeto-factual, numa visão naturalista e materialista e, ora, centra-se sobre o sujeito, numa perspectiva idealista e subjetivista.

Este dualismo das abordagens relativas ao conhecimento pode ser identificado em dois grandes momentos históricos: o Greco-medieval e o moderno. Mas esta dualidade é rompida com a análise de Marx sobre a realidade da sociedade daquela época a qual permitiu que ele elaborasse um método capaz de superar as duas abordagens anteriores pela síntese.

2.1 Momento Greco-medieval: o predomínio do materialismo

Anteriormente ao período Greco-Medieval, durante milhares de anos, a humanidade organizou-se em comunidades primitivas. O baixo desenvolvimento das forças produtivas nestas sociedades primitivas fizera com que se pensasse muito pouco acerca da problemática do conhecimento. Certamente havia conhecimento, mas não uma reflexão sistemática sobre ele.

Esta organização da sociedade de gregos e medievais era bastante definida e essencialmente imutável. Por isso cabia ao homem adaptar-se a esta ordem natural e só lhe cabia desvelar a essência do ser. Tonet (2013, p. 25) afirma que, neste contexto, seria fundamental “o conhecimento da ordem universal e dos valores mais sólidos, universais e imutáveis, tais como a verdade, o bem, a justiça, o belo, etc.” Tudo isto se encontrava no próprio objeto, a realidade.

Desta forma, para as sociedades primitivas, a produção do conhecimento parte sempre do “ser da coisa” (o existente), pois somente após a apreensão mais geral das determinações deste ser é que se pode pensar (abstrair) nos meios adequados para conhecê-lo em sua totalidade - fenômeno e essência. Logo há uma relação de subordinação do sujeito ao objeto em que o ser do objeto determina o caminho do sujeito no processo de conhecimento.

Percebemos que o conhecimento era concebido do ponto de vista ontológico, em que a centralidade estava no objeto, cabendo ao sujeito desvelar a verdade existente no ser. Porém esse ponto de vista ontológico, Greco-medieval de conhecimento era de caráter materialista, a-histórico e até mesmo religioso.

O modo de produção escravista não necessitava do desenvolvimento de forças produtivas, mesmo porque escravos não tinham interesse em aumentar a produção e seu conhecimento era adquirido no próprio processo prático. Parecia ser natural a condição de escravo ou senhor e, por isso não havia o que mudar.

É neste modo de produção que se tem as primeiras classes sociais, grupos de interesses variados e que não são comuns a todos os seus membros. Tal posicionamento - a realidade como algo dado e imutável - e o empenho para esta manutenção, justifica-se como afirma Tonet (2013, p. 16)

Para a conquista e manutenção de uma classe sobre as outras, exige que a classe que quer dominar lance mão não apenas das forças materiais, mas também de forças não materiais (ideias e valores).

A relação dos homens com a sua própria história era intermediada pela religião, visto que os deuses faziam a história e os homens apenas estavam de passagem na terra. Era como se a natureza, controlada pelos deuses, fizesse a história. Aos escravos cabia a produção dos bens materiais e aos homens livres a organização da sociedade, mantendo a dominação nas mãos dos homens livres. Neste momento, a mitologia desenvolvia um papel predominante, embora neste período a filosofia surja para criticá-la.

Uma vez que a produção não pertencia aos escravos, a estes não interessava o aumento da produtividade ou o desenvolvimento de técnicas de produção. Se o senhor quisesse aumentar suas riquezas bastava aumentar o número de escravos.

Porém, com o passar dos anos, o número de escravos era imensamente superior ao número de senhores e, em caso de uma revolta dos escravos, esta seria incontrolável. Desta forma, foi necessário criar mecanismos de submissão e repressão para se protegerem da revolta dos escravos. Foi o aparecimento da propriedade privada que condicionou o aparecimento do Estado e do Direito, os quais eram mantidos pelos senhores por meio de impostos recolhidos.

No entanto, em um dado momento histórico, os custos com o exército e o Estado tornaram-se maiores que os lucros dos senhores. Sem recursos, os exércitos

deixaram de defender os senhores, resultando na revolta dos escravos, entretanto, devido às condições de vida e de trabalho que eram determinados, os escravos não conseguiram desenvolver um conhecimento adequado para uma alteração revolucionária da sociedade. E, com um longo processo de transição, foram submetidos ao modo de produção feudal.

Com a crise do escravismo, houve o desaparecimento da estrutura produtiva e do dinheiro, portanto, produzir para a auto-suficiência voltou a ser necessário, como nas comunidades primitivas. Os escravos, agora livres, não tinham terras para produzir, então, o trabalho no campo era feito pelos servos que, diferentemente da condição anterior, eram proprietários de suas ferramentas e de uma parte da produção, e interessava-os aumentá-la.

Logo a produção voltou a crescer. Os feudos possuíam mais servos do que necessitavam e produziam mais do que conseguiam consumir, assim, os senhores feudais necessitavam romper o acordo que tinham com os servos, expulsando os que estavam sobrando. Tonet (2008, p. 65) afirma que

Estes (servos expulsos) começaram a roubar e a trocar o produto do roubo com outros servos. Como todo mundo estava produzindo mais do que necessitava, todos tinham o que trocar e voltou a florescer o comércio.

Nesse contexto, surgiram duas novas classes: o proletariado e a burguesia, dando início a um novo momento histórico, o moderno.

O agrupamento dos modos de produção escravista e feudal é justificável, pois ambos “têm algumas características importantes em comum. Ambos são bastante estáticos. Suas estruturas sociais, de longa duração, parecem ter um caráter de imutabilidade e de naturalidade.” (TONET, 2013, p. 17).

Para a concepção Greco-Medieval, o mundo tinha uma natureza e uma ordem anteriores e exteriores ao sujeito, de caráter imutável e a-histórico.

2.2 Momento Moderno: o predomínio da subjetividade

A filosofia moderna teve seu início quando filósofos contestaram a forma medieval de conceber a verdade e, assim, a questão do conhecimento ganhou centralidade. No padrão moderno de produção do conhecimento, a determinação da objetividade (mundo) é substituída pela centralidade da subjetividade (razão) que

passa a decidir a forma de compreensão do mundo. A unidade interna do mundo, preocupação do padrão de conhecimento Greco-Medieval, tornou-se incognoscível. A essência do mundo, para o padrão moderno, não pode ser alcançada, pois somente o fenômeno é perceptível e decodificado pela razão.

A passagem do pensamento medieval para o moderno se dá em um processo de desmoronamento sistemático das verdades medievais, onde as concepções, até então vigentes, foram gradativamente perdendo sua legitimidade, tanto no plano material (modo de produção) quanto no espiritual. No que diz respeito ao conhecimento, a centralidade passa do objeto para o sujeito, mudança que tem implicações até os dias de hoje.

Quanto ao plano material, o primeiro destaque é o modo de produção que passou a se diferenciar entre o trabalho dos escravos e o trabalho dos servos, para os primeiros, o aumento da produção em nada mudava as condições que viviam, pois nada ganhavam pela melhoria da produção. No entanto, para os servos, tal melhoria possibilitava o acesso a uma parte maior da riqueza. Isso gerou melhorias para o comércio, levando à acumulação do capital mercantil. Este momento de acumulação do capital, passado por diversas fases (artesanato, manufatura, grande indústria), deu as bases para o estabelecimento de uma nova forma de sociabilidade, a capitalista.

O capitalismo é um sistema em que os bens e serviços, inclusive as necessidades mais básicas da vida, são produzidos para fins de troca lucrativa; em que até a capacidade humana de trabalho é uma mercadoria à venda no mercado; e em que, como todos os agentes econômicos dependem do mercado, os requisitos da competição e da maximização do lucro são as regras fundamentais da vida. Por causa dessas regras, ele é um sistema singularmente voltado para o desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade do trabalho através de recursos técnicos. Acima de tudo, é um sistema em que o grosso do trabalho da sociedade é feito por trabalhadores sem posses, obrigados a vender sua mão-de-obra por um salário, a fim de obter acesso aos meios de subsistência. No processo de atender às necessidades e desejos da sociedade, os trabalhadores também geram lucros para os que comprem sua força de trabalho. Na verdade, a produção de bens e serviços está subordinada à produção do capital e do lucro capitalista. O objetivo básico do sistema capitalista, em outras palavras, é a produção e a auto-expansão do capital [por meio da exploração massiva dos trabalhadores] (WOOD, 2001, p. 12).

A riqueza produzida não está mais relacionada à terra e ao escravo ou servo, no capitalismo, a natureza da riqueza advém da mudança do “valor de uso” da mercadoria em “valor de troca”. Inicialmente, todo objeto, a partir de suas propriedades materiais, tem a propriedade de satisfazer as necessidades do homem. Essa característica é conhecida como “valor de uso”. Por outro lado, a mercadoria produzida além de ter “valor de uso” também tem a propriedade de poder ser trocada por mercadorias distintas de si. A essa característica chamou-se “valor de troca”.

Nesse momento, já não é mais o Estado que organiza a forma de produção, mas o mercado destinado à produção de mercadorias, visando acumular capital. Para isso,

(...) os indivíduos devem poder estar livres para buscar a satisfação dos seus interesses particulares. Suas qualidades pessoais e seu esforço deveriam ser as únicas condições para alcançar este objetivo. (TONET, 2013, p. 31).

Essa perspectiva altera consideravelmente a relação entre o indivíduo e a comunidade, fazendo com que o indivíduo se relacione cada vez menos articulado com a comunidade mais independente.

Tonet (2013, p. 32) nos explica que este

(...) processo de transformação do ser humano singular em indivíduo levou milhares de anos. Ele implica a apropriação, por parte do indivíduo das objetivações que foram se tornando patrimônio do gênero humano, tornando-as suas de maneira específica.

Esta intensa mudança no modo de produção capitalista vai gerar transformações econômicas nessa sociedade, desembocando na Revolução Industrial. Além destas transformações, este período foi marcado por “profundas mudanças em todas as outras dimensões da atividade humana – políticas, artísticas, jurídicas, sociais, ideológicas, educativas, filosóficas, científicas, etc.” (TONET, 2013, p. 31). Tem-se, assim, a criação de uma nova forma de sociabilidade impulsionada pela produção da riqueza material.

Nas formas de sociabilidades anteriores, a classe dominante apenas usufruía das produções com nenhuma participação no processo de produção, nesta, a burguesia tem controle direto do processo produtivo, apesar de ainda não fazer

parte da produção. A necessidade pelo aprimoramento das forças produtivas fez com que a articulação entre conhecimento e produção material ascendesse.

A problemática do conhecimento Greco-Medieval era contrária ao defendido pelos modernos; isso porque, para esses, a falta de validação empírica impossibilitava caracterizar um conhecimento como verdadeiro ou falso. Para eles, “qualquer conhecimento que se pretenda verdadeiro tem que passar pelo crivo da experimentação e da verificação empírica”. (TONET, 2013, p. 36). Nesse momento, já não existem conhecimentos essencialmente imutáveis, de ordem universal. As bases sólidas do conhecimento já não estão no mundo objetivo, mas sim no subjetivo, cabendo ao homem a articulação entre os dados empíricos e a razão.

Isso quer dizer que, nesse período, é marcada a transformação do ponto de vista do mundo social no qual tanto a produção do conhecimento quanto a construção da realidade social destacaram a importância da atividade humana. Essas mudanças marcaram a ruptura com o mundo Greco-Medieval, visto que defendia uma ordem imutável, da qual somente a aparência pode ser apreendida, valorizando a realidade imanente. Somado a isso, ocorrera um processo de naturalização dos fatos sociais, construídos pela humanidade e, como naturais, não poderiam ser modificados. Portanto as possibilidades de mudanças colocavam-se apenas para as coisas subjetivas.

Neste momento, o conhecimento contemplativo e religioso do padrão Greco-Medieval passa a ter um caráter ativo e prático contribuindo para organização da nova sociabilidade moderna, ou seja, “[...] voltado para a transformação da natureza com o intuito de dominá-la e de colocá-la a serviço dos interesses humanos. Por isso mesmo, ele não poderia estar direcionado a busca da essência das coisas [...]” (TONET, 2013, p. 36).

O conhecimento deveria direcionar-se à apreensão do real e o real é tudo aquilo que pode ser captado pelos sentidos. Algo que só pode ser apreendido pela razão, pode gerar algum tipo de extravio, sendo assim para os estudiosos modernos era necessário limitar à realidade empírica. Porém, para Tonet (2013, p. 37) “[...] os dados colhidos pelos sentidos são, por sua própria natureza, singulares e parciais, pois eles sempre recolhem fragmentos da realidade, nunca a totalidade”. Deste modo, o conhecimento nada mais é senão a articulação entre os dados empíricos, os sentidos e a razão.

Nesse contexto, o conhecimento deveria estabelecer leis gerais e válidas para o futuro e, assim, relacionadas com a razão. Os pensadores modernos apontaram três caminhos para esta problemática do conhecimento: o Racionalismo, o Empirismo e o Criticismo Kantiano.

Descartes (1596-1650) é o principal representante do Racionalismo e, como o nome da corrente diz, privilegia a razão. Tonet (2013, p. 38) afirma que para tal pensador,

[...] os sentidos podem nos enganar, mesmo quando agimos de maneira cuidadosa. Por isso, na razão deve tomar como ponto de partida o conhecimento, por via puramente racional, de determinadas verdades que não necessitam de bases empíricas.

O autor não exclui a possibilidade de se trabalhar com os dados empíricos desde que estes estejam sob o controle da razão, pois, a utilização destes contribui para produção do conhecimento verdadeiro.

Já para o empirismo, no qual Bacon (1561-1626) destaca-se, são os sentidos que não nos enganam, por isso são eles os responsáveis por toda produção do conhecimento desde que a razão não tente tirar conclusões a partir dela, ou seja, a produção do conhecimento não deve ir além dos dados empíricos, os quais não nos permite chegar a uma verdade universal, pois nos apresenta uma realidade aparente.

Desta forma, Kant (1724-1804) visa superar os limites dados pelo racionalismo e pelo empirismo, como explica Tonet (2013, p. 40),

[...] antes de poder conhecer, é preciso examinar o processo de conhecimento em sua forma mais geral e abstrata [...] Somente após ter determinado as possibilidades e os limites da razão é que se pode proceder à efetivação do conhecimento sem cair nas armadilhas do racionalismo ou do empirismo.

Assim, Kant defende que nascemos com características (categorias do entendimento) que determinam a forma de percebermos o mundo que se dá pelos sentidos. Tonet (2013, p. 41) explicita como seria este processo:

Através dos sentidos, que são as únicas mediações entre nós e o mundo externo, colhem-se os dados. Estes, porém, são sempre singulares, parciais, múltiplos e heterogêneos. Classificar, organizar, estabelecer relações e extrair leis gerais, este é o trabalho da razão.

É este o modo de a razão produzir os conceitos, vale dizer de realizar juízos acerca dos dados escolhidos.

Tal produção do conhecimento dá-se numa relação entre dois momentos do próprio sujeito. As sensações são produzidas pelo próprio sujeito, desta forma, o objeto não é aquilo que é, o “em si”, mas, “aquilo que nossa sensibilidade produz em contato com algo externo”. (TONET, 2013, p. 42). Tal constatação rompe com o paradigma da essência e da totalidade como defendido no período Greco-medieval.

Assim, quando Kant afirma que não podemos conhecer a essência das coisas, ou seja, não podemos conhecer as coisas para além daquilo que elas se apresentam a nós, ele assevera que é apenas a aparência que pode ser captada pelos sentidos, matéria-prima do nosso conhecimento.

Entendemos que os sentidos captam apenas o fragmento, ou seja, dados parciais do real, a categoria totalidade desfaz-se. O método de Kant ficou conhecido como hipotético-dedutivo, pois, parte de uma hipótese e trilha um caminho para comprovar ou refutar esta hipótese.

Pressupondo que esta nova forma de sociabilidade estava regida pelos interesses do capital, ou seja, para o domínio da natureza a serviço da humanidade e para gerar a acumulação do capital, fazia sentido uma lógica que não fosse para além da realidade aparente. Concordamos com Tonet (2013, p. 46-47) quando afirma

Desse modo não haveria sentido em buscar um conhecimento que contribuísse para a construção de uma forma de sociabilidade radicalmente diferente desta. O conhecimento deve ter apenas por finalidade permitir o aperfeiçoamento dessa forma de sociabilidade. [...] Da natureza do sujeito [...], da regência do sujeito no processo do conhecimento e do caráter não radicalmente histórico da realidade social atual brota a exigência da neutralidade do conhecimento científico.

Para o autor, não podemos ter acesso à realidade como ela é em si mesma, somente como ela é para cada um de nós, pois, tendo como resultado final não o objeto real, teoricamente traduzido, mas um objeto teoricamente construído.

A respeito do conhecimento da realidade social configurado a partir do século XIX, Tonet (2013, p. 48) “aponta que há dois grandes períodos na configuração (...): o primeiro que vai do século XVI ao XIX e outro, do XIX aos nossos dias”.

O primeiro constitui-se num período de amadurecimento da nova forma de sociabilidade no qual os movimentos do Renascimento e do Iluminismo contribuíram para considerar as dimensões humanas na sociedade. Isso se deu porque a burguesia estava em ascensão e para ela era fundamental ir para além de conhecer apenas os aspectos da natureza, ou seja, seria importante conhecer a realidade social. E mais, “[...] nesse primeiro período a burguesia é uma classe revolucionária, pois está em luta contra o sistema feudal e abrindo caminho para a construção de uma nova forma de sociabilidade”. (TONET, 2013, p. 49).

No segundo período, o conhecimento da realidade social ganha cientificidade, e, neste contexto, a Revolução Industrial e Francesa foram marcantes para compreensão desta realidade, isso porque gerou “[...] uma gigantesca explosão das forças produtivas, demonstrando a capacidade humana de dominar a natureza e colocá-la a serviço dos seus propósitos” (TONET, 2013, p.50), trazendo influências para outros aspectos da vida humana como: sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

A Revolução Industrial marcou as leis capitalistas agregando a nova forma de sociabilidade tão irredutível quanto as leis que regem a natureza enquanto a Revolução Francesa marcou o caráter revolucionário e a passagem da burguesia à classe dominante, assinalando sua decadência ideológica.

Interessante destacarmos o papel e o discurso da burguesia nesse processo de passagem de classe revolucionária a classe dominante. Num primeiro momento, enquanto classe revolucionária, a burguesia pregava o discurso da liberdade, igualdade e fraternidade entre as pessoas, com um destaque especial para a “igualdade”, categoria necessária para criar um mecanismo de identificação das pessoas com a luta da burguesia. Desta forma, todos eram, ou deveriam ser, tratados como iguais.

No entanto, o discurso da burguesia enquanto classe consolidada no poder, não podia mais ser o da igualdade, visto que se todos fossem iguais não poderia existir exploração de uns sobre outros. Assim, a burguesia altera seu discurso reforçando, agora, não mais a igualdade, mas as diferenças. O normal ganhou identidade agora, o certo é ser diferente, naturalizando as desigualdades sociais de classe, mantendo a ordem e a supremacia da burguesia sobre o proletariado. Os interesses da burguesia não caminhavam mais em direção a uma sociedade emancipada, ao contrário, os interesses passaram a coincidir com a perpetuação da

sociedade capitalista, ou seja, da sociedade democrática. É esta naturalização que marca a nova forma de sociabilidade moderna e consequentemente a sua forma de produzir conhecimento.

Na passagem da sociedade feudal para a sociedade capitalista, o homem foi emancipado dos laços de servidão que o ligavam ao senhor feudal, recebeu liberdade de vender sua força de trabalho a quem lhe pagasse melhor. Contudo, esta foi e é uma liberdade conquistada parcialmente, pois o produto do trabalho continua não pertencendo ao trabalhador.

Para Marx (2010), a emancipação possui duplo caráter, por um lado, é emancipação política e, por outro, emancipação humana. O exemplo da emancipação do homem livre do senhor feudal trata da emancipação política, pois não há ruptura com a propriedade privada e com a alienação. A emancipação política, embora parcial e limitada, é um avanço importante, ela não pode bastar-se, porque não emancipa o ser humano das relações desumanas, mudando apenas a forma como a dominação se efetiva. O homem torna-se livre para escolher o seu feitor, mas ainda há feitores.

A atividade cotidiana do homem que lhe permitia sobreviver, agora não é mais suficiente, sua atividade, o trabalho, permite-lhe apenas vender sua força produtiva, não garantindo elementos básicos como moradia ou alimentos, como assevera Marx (2006, p. 111-112).

A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica

Novas necessidades são instituídas para o trabalhador, fazendo com que seja necessário vender cada vez mais força de trabalho a um preço ainda menor. Os esforços produtivos não são mais pela busca do produto, mas sim pela busca do dinheiro que lhe permite apropriar-se do resultado do trabalho de outro. Em um contexto alienado o homem vive, portanto, longe de sua natureza, vive dominado por uma força que não é capaz de entender e que, por conseqüência, passa a tratar como algo natural.

No cientificismo moderno, fica evidente o abandono das categorias „essência” e „totalidade” indispensáveis para conhecer a realidade social em sua profundidade,

ou seja, em seu caráter histórico e social. Isso porque tal conhecimento, segundo Tonet (2013, p. 53)

[...] permite desvendar os mecanismos essenciais da produção e reprodução da forma atual de sociabilidade, marcada pela exploração do homem pelo homem, pela desigualdade social, com todas as suas consequências e da qual depende sua própria (da burguesia) existência.

Entendemos, assim, que existem níveis de verdade, e o grau de verdade possível depende dos interesses de classe. O nível mais profundo de verdade não interessa à burguesia, ele revela mecanismos essenciais que garantem a existência e manutenção da sociedade burguesa. E, concebendo o conhecimento como forma de mediação para intervenção social, cabe ao proletariado buscar pela verdade, sendo ela necessária para a intervenção direta na realidade social, mas antes, para o proletariado transformar esta forma de sociabilidade.

A apreensão da verdade, em nível maior de profundidade, só se dá quando optamos pelas categorias da essência e da totalidade para a compreensão do mundo, uma opção necessária para a perspectiva de construção de uma nova forma de sociabilidade, pois, nesta ordem moderna, conhecer a realidade é necessário “[...] não para transformá-la radicalmente, mas para permitir a reprodução, certamente, com melhorias, desta forma de sociabilidade”. (Tonet, 2013, p. 55).

A organização da sociedade, sob as ordens do capital, fez Marx (1975, p. 81 apud Tonet, 2013, p. 58) apontar a mercadoria como resultado da exploração pelo capital, o que evidencia a alienação. Para ele, “A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens”. O autor ainda nos traz que

[...] onde há mercadoria há necessariamente estranhamento e o desgoverno na produção da mercadoria (caso do mundo atual) e tem sempre como consequência a intensificação desse estranhamento. A fragmentação, a diferença, a empiricidade, a efemeridade, então deixam de ser produtos histórico-sociais, para se tornarem características naturais da realidade. (TONET, 2013, p. 60)

Essas características estão presentes e fundamentam o processo de construção da cientificidade moderna. Sintetizando, ultimamente essa concepção vai sendo reforçada pelos ideais neoliberais e pós-modernos que possuem idéias políticas e econômicas capitalistas e defendem que a educação deve ingressar no

mercado e funcionar a sua semelhança. Isso justifica o uso corriqueiro de expressões como: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade.

O estudo de diferentes abordagens nos permitiu compreender que, em cada momento histórico, a problemática do conhecimento exerceu e exerce uma função na reprodução do ser social, reforçando a ideia de que a forma de produzir conhecimento não é definitiva ou estática, mas histórica e socialmente determinada.

Em relação às abordagens discutidas, constatamos o predomínio de um único sentido do percurso de produção do conhecimento: do objeto para o sujeito ou do sujeito para o objeto.

Com uma sistemática observação da realidade, o filósofo alemão Karl Marx identificou que estas abordagens apresentavam o “caminho de ida” para produção do conhecimento. E, diante seus estudos sobre a realidade, foi elaborando o seu próprio método de compreensão da realidade e, conseqüentemente, da produção do conhecimento, constatando como carência das abordagens anteriores, a apresentação do “caminho de volta”. Para o autor, o “caminho de ida” articulado “ao caminho de volta” expressa a superação do dualismo entre sujeito e objeto, enfatizando a síntese da relação entre objetividade e subjetividade na produção do conhecimento.

2.3 Momento Marxiano: síntese entre subjetividade e objetividade

A concepção de mundo do homem moderno tinha caráter gnosiológico, uma das principais diferenças com o momento marxiano, em que

[...] seu pensamento (Marx) não se instaura como uma gnosiologia, mas como uma ontologia. Isto porque ele compreende que as questões relativas ao conhecimento só podem ser resolvidas após a elaboração de uma teoria geral do ser social, vale dizer, de uma ontologia do ser social. (TONET, 2013, p. 70)

E mais, a busca pela cientificidade dar-se-á a partir da categoria da essência e da totalidade, pois, só se conhece a partir da compreensão abrangente do processo total.

Para gnosiologia, Tonet (2013, p. 72) aponta que o método consiste em

[...] um conjunto de regras e procedimentos previamente estabelecidos, que podem ser apreendidos separadamente do objeto e que serão aplicados na realização do conhecimento [...] A razão se examina a si mesma e decide, inteiramente isolada do conjunto da sociabilidade, o que ela pode ou não pode fazer e como deve proceder para efetivar o conhecimento científico.

Por outro lado, na perspectiva ontológica, entende-se o conhecimento como uma das dimensões da totalidade que é o ser social. Desta forma, somente quando “se identificar o lugar que o conhecimento ocupa na produção e reprodução do ser social como totalidade” (TONET, 2013, p. 74) é que podemos compreender o conhecimento em sua totalidade.

Concordamos com Tonet (2013, p. 76) quando assevera que

Uma ontologia do ser social (filosofia) é, pois, condição prévia para a resolução das questões relativas ao conhecimento. [...] é condição imprescindível para, em interação com a ciência, produzir um conhecimento adequado da realidade social.

Contrapondo-se ao paradigma gnosiológico e explicitando o paradigma ontológico, José Paulo Netto (2011, p.20-21) explica como Marx entende a produção do conhecimento científico, dizendo que:

Para ele, a teoria não se resume ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para relações de causa/efeito – de seu momento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a chamada comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós-modernos (...).

Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, aspirações e das representações do pesquisador. A *teoria* é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (grifos do autor)

O ponto determinante da ontologia é a objetividade, neste sentido cabe apontarmos a diferença entre a centralidade da objetividade Greco-Medieval e a de Marx e, ao mesmo tempo, diferenciar tal ponto de vista do moderno cuja centralidade é na subjetividade.

Segundo Marx, a diferença entre os dois momentos anteriores é que a subjetividade e a objetividade constituem uma unidade indissolúvel, o que, até então, não havia sido compreendida e incorporada. Para o autor, a atividade humana enquanto práxis, síntese teórico prática no sentido da transformação, é o que explica essa unidade entre subjetividade e objetividade, em que um polo não pode existir sem o outro.

A ênfase na objetividade é justificada por Tonet (2013, p.77) “[...] porque, para Marx, na relação entre sujeito e objeto, o polo regente é este último embora, com isso, não seja diminuída a importância da subjetividade”.

Os idealistas argumentavam que o pensamento (consciência) era o centro e as ações das pessoas vinham do pensamento abstrato, independentemente da história e das condições materiais. Marx e Engels desafiaram esta concepção, explicando que uma compreensão do mundo deve começar não das idéias que existem nas cabeças das pessoas, em um período histórico particular, mas do real, das condições materiais em que estas idéias surgem. Daí, o predomínio da objetividade sobre a subjetividade, essa, o ponto de partida e também o ponto de chegada, passando pela subjetividade.

O primeiro ato imposto aos seres humanos foi o trabalho que, pela transformação da natureza, atende a necessidade de sobrevivência. Por este motivo, é definido como modelo de todas as outras práxis e, por isso, cabe iniciar a análise a partir dele, entendendo a natureza como “algo inseparável da construção humana”.

Para Marx (apud Tonet, 2013, p. 82), “O trabalho é o elemento que torna possível integrar o natural e o social. Esta integração se dá por intermédio de uma síntese que origina um novo tipo de ser, o ser social”. Diversos fatores podem diferenciar os homens dos animais, porém os homens diferenciaram-se ao produzir seus meios de vida.

Nesse sentido, Marx (2008, p. 212) define a principal diferença entre o animal e o homem afirmando que este

[...] figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar a sua vontade.

O homem como qualquer outro animal, possui necessidades básicas materiais que serão atendidas pelas condições objetivas dadas pelo mundo concreto, mas diferente dos outros animais, o homem apropria-se das condições materiais para satisfazer suas necessidades, a partir de seu pôr teleológico, ou seja, de sua capacidade de antever, de “figurar na mente” algo, antes de realizá-lo.

Este processo de “figurar na mente”, que acontece subjetivamente (no pensamento), só é possível porque o homem é capaz de, anteriormente à “transformação em realidade”, elaborar perguntas referentes às necessidades postas objetivamente (na realidade). Ou seja, o homem antes de colocar em ação qualquer etapa do trabalho, projeta em seu pensamento aquilo que deseja produzir, estabelece a maneira mais adequada de execução do objeto almejado, além de efetuar a escolha do material mais adequado para esse fim agindo sobre a natureza tornando-os úteis à vida humana.

Tonet (2013, p. 83) ainda ressalta que “o homem [...] tem a possibilidade de se distanciar da sua atividade imediata, de estabelecer seus próprios fins e de orientar a atividade no sentido de alcançá-los”, agindo sobre a natureza tornando-os úteis à vida humana. O fato é que para o homem, o produto de sua atividade já existe antes mesmo dele ser executado, porém, de forma ideal, na sua consciência.

Quanto a esta forma de apreender o real, Tonet (2013, p. 87) faz questão de reforçar que não se trata de apropriar-se da natureza de forma mercantil, pois caso esta se realize desta forma, não permite o intercâmbio entre homem e natureza no processo de humanização da natureza / naturalização do homem, mas pelo contrário, desumaniza o próprio homem e não se caracterizando pela natureza ontológica do processo social, mas uma forma histórica marcada pela alienação.

Para compreensão da natureza social do homem, Tonet (2013, p. 87-97) sugere quatro aspectos a serem analisados, os quais foram defendidos por Marx: o caráter radicalmente histórico do ser social, o caráter essencialmente social do

homem, o caráter de totalidade que caracteriza o ser social e a articulação das categorias subjetividade e objetividade.

A historicidade é marcada por um complexo indissolúvel de essência e fenômeno. Tonet (2013, p. 89) define essência como

[...] o elemento que expressa, em última análise, a unidade e a identidade do ser social e que, portanto, nos permite falar em gênero humano, em história humana como algo de efetivamente existente e não como uma simples denominação formal. Por sua vez, o fenômeno é o elemento que expressa, de modo mais incisivo, a diversidade e a mutabilidade do mesmo ser.

O ser humano, ao longo de sua história, intervém na realidade pelos atos históricos que “[...] objetivam e conferem ao ser social uma identidade que se conserva ao longo de toda a sua história” (TONET, 2013), sendo passada para as próximas gerações.

O segundo aspecto refere-se ao caráter social do homem. Tal caráter explicita a diferença do homem com o animal que se dá pelo trabalho.

[...] o ato do trabalho tem em seu núcleo mais íntimo a capacidade de abstração e generalização, que se originam, de sua interação com a realidade objetiva. Essas capacidades, por sua vez, começam pela formação de conceitos abstratos capazes de substituir as coisas em sua realidade imediata. Armazenados na consciência e cristalizados nos instrumentos de trabalho, os conceitos permitem o seu aproveitamento em novas atividades do mesmo indivíduo e a sua transmissão a outros indivíduos. (TONET, 2013, p. 90)

Para a concepção moderna, o indivíduo é o “[...] único responsável pelo conhecimento [...] e sua tarefa é produzir um conhecimento que seja do interesse de toda humanidade” (TONET, 2013, p. 91). Para abordagem marxiana, o indivíduo é “[...] o resultado do processo social” e a articulação entre indivíduo e humanidade dá-se pela mediação das classes sociais. São elas o

[...] sujeito fundamental da história e, por isso mesmo, também, o sujeito fundamental do conhecimento [...]. Sem dúvida, são os indivíduos que produzem o conhecimento. Estes indivíduos, porém, pertencem a determinadas classes sociais. [...] Ao elaborarem as suas teorias eles estarão, pois, respondendo, consciente ou inconscientemente, aos interesses de alguma classe social (TONET, 2013, p. 92)

Assim, o trabalho é o ato originário do ser humano, mas o ser social não se limita ao trabalho. Isso significa que o trabalho origina outros atos sociais para além dele mesmo, caracterizando a complexidade do ser social. Ao trabalho articulam-se todas as outras dimensões sociais, cada uma com a sua função própria para reprodução do ser social e é a essa articulação que Lukács (apud Tonet, 2013, p. 94) vai chamar de complexo dos complexos, caracterizando o terceiro aspecto a ser considerado. a totalidade do ser social.

[...] a partir do trabalho, surgem outros momentos específicos da atividade humana e na medida em que há, entre aquele e estes uma dependência ontológica e uma determinação recíproca, determinação que também existe entre os diversos momentos, então o ser social se põe, na bela expressão de Lukács, como um *complexo de complexos*. (TONET, 2013, p. 94)

Cabe ressaltar que a totalidade, na concepção marxiana, não é sinônimo de tudo, mas “[...] expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples.” (Tonet, 2013, p. 96) o que confirma a afirmação de Lukács, ao compreender o ser social como um „complexo de complexos”.

A relação entre o todo e as partes é permeada por mediações e contradições “O trabalho, por sua vez, é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo constrói a si mesmo”. (Tonet, 2013, p. 98) que podem ser dadas tanto por elementos materiais como não materiais e que irão

[...] estabelecer uma distância entre sujeito e objeto. Essas mediações são necessárias porque não há uma relação direta e imediata entre o fim pretendido e a realidade objetiva. A realidade tem que ser transformada para adequar-se ao objetivo almejado pelo sujeito”. (TONET, 2013, p. 104)

O quarto aspecto refere-se à articulação das categorias subjetividade e objetividade. A análise do trabalho, categoria fundante do ser social mostra que ele tem origem na síntese entre subjetividade e objetividade, e

[...] o que se acha na consciência não é simplesmente produto da sua atividade, mas já é resultado de elementos capturados da própria realidade objetiva. A atividade prática é o meio pelo qual a

subjetividade imprime na matéria externa a forma previamente mentada. Por sua vez, a atividade teórica é a mediação através da qual a consciência transforma a realidade objetiva em ideias. (Tonet, 2013, p. 97)

Tonet (2013) entende o conhecimento como uma mediação importantíssima para a intervenção na realidade e indispensável para a construção do ser humano. Para ele,

Na medida em que o objeto – a realidade – é infinita e sempre em desenvolvimento, seu conhecimento nunca poderá ser esgotado. A possibilidade do conhecimento é absoluta, isto é, não há nenhum limite que impeça, em termos absolutos, a contínua ampliação e o contínuo aprofundamento do conhecimento. (p.102-3)

O caráter radicalmente histórico, o caráter essencialmente social, o caráter de totalidade do ser social e a forma como se originam e articulam as categorias subjetividade e objetividade são condições essenciais para compreensão do ser social e para produção do conhecimento em geral.

Na perspectiva moderna, essas condições são desconsideradas, afirmando a tese da neutralidade do conhecimento. Tonet (2013, p. 109) aponta que o conhecimento que se pretende verdadeiro

[...] deve ser objetivo, uma vez que sua função é capturar a realidade como ela é em si mesma. Ser objetivo é capturar a lógica própria do objeto. Ser neutro é não tomar partido, isto é, não permitir que julgamentos de valor interfiram na produção do conhecimento. À primeira vista, poderia parecer, então, que portar-se de maneira não neutra impossibilitaria a apropriação do objeto na sua integralidade. Tomar partido implicaria uma visão parcial do objeto. (TONET, 2013, p. 109),

De acordo com esta relação da construção do conhecimento e a perspectiva de classe, temos que nenhum conhecimento pode ser neutro. O autor exemplifica, se o projeto do proletariado vem a ser de caráter universal, isso implicaria que a classe se apropriou de um conhecimento da realidade social, de tal maneira, “que [lhe] permita fazer uma crítica radical da forma da sociabilidade existente, isto é, [...] ir à raiz mais profunda desta forma de sociabilidade” (TONET, 2013, p. 19), para apreender as relações construídas historicamente e, então, buscar a transformação radical desta sociedade.

Optando pela concepção marxiana de construção do conhecimento, Tonet (2013, p. 112) mostra-nos como o sujeito deverá agir para compreender teoricamente a realidade, lançando a questão do método. Para Marx (2008a, p. 258) o método cientificamente correto é aquele em que

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. [...] o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado.

No método marxiano, o instrumento utilizado em primeiro momento é a abstração. Mas não se trata da abstração do sujeito, mas sim, do objeto (realidade) para compreendermos a realidade (produto), o concreto também se faz ponto de partida. Este processo de abstração do objeto é elementar para a superação da aparência rumo à essência do objeto, e ele “nada mais é do que a busca por traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade” (TONET, 2013, p.120). Após a abstração, volta-se ao concreto, porém este não é mais como antes pois já passou pelo processo de abstração, ele é agora um “concreto pensado”, este processo é chamado de “concreção”. Para Tonet (2013, p. 121) “[...] o processo de abstração [...] contribui tanto para o processo de concreção como para a superação da aparência e a captura da essência”.

Tonet (2013, p. 120), informa que antes da abstração ser uma operação lógica, ela tem um caráter ontológico,

Isto significa que a abstração é algo que se realiza na própria realidade. É nela que se estabelecem as diferenças, as semelhanças e as articulações entre os diversos momentos que a compõem. O processo lógico de abstração, quando realizado adequadamente, nada mais é do que a busca por traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade.

Desta forma, o autor explica-nos que a abstração dá-se na busca de levar para o pensamento, dados para o estudo da realidade e, a partir daí foi possível compreender o que Marx apontou como “[...] do abstrato ao concreto”. Para Tonet (2013, p. 122),

É através do processo de concreção que se chegará à integralidade do objeto. O processo de concreção, por sua vez, é o movimento pelo qual o pensamento vai capturando um número cada vez maior de determinações do objeto fazendo emergir, assim, um concreto pensado cada vez mais rico. Vale, porém, enfatizar que não se trata de somar determinações, mas de capturá-las seguindo a importância, as mediações e a articulação entre elas postas pela lógica do próprio objeto.

Ao explicar o momento de concreção, Tonet (2013) permite-nos compreender a diferença entre o predomínio da objetividade no momento Greco-Medieval e o predomínio dado a objetividade no momento marxiano. No primeiro momento há a captura das determinações da objetividade (do real), mas num processo de “soma”, de sobreposição. No momento marxiano a captura da realidade vem no sentido de, ao levá-la para o pensamento (processo de concreção), este fala às relações, mediações e articulações entre as determinações posta.

Tonet (2013, p. 125) posiciona-se contrário a todo ecletismo e pluralismo metodológicos, especialmente pelos fundamentos de estes estarem na subjetividade, recomendando, assim, o método de Marx,

[...] de caráter ontológico [...] por natureza, radicalmente crítico e anti-dogmático, o que significa que com ele o cientista se torna mais e não menos livre, pois sua liberdade não está fundada no terreno movediço da subjetividade – incapaz de superar o relativismo – mas numa angulação produzida pela objetividade, o que lhe permite melhores condições de visibilidade. (TONET, 2011, p. 14).

Tonet (2013) entende que o “terreno movediço da subjetividade” contribui para extraviar a razão, dando a ilusão de liberdade perante a realidade posta que é controladora dos interesses da classe dominante, por isso recomenda o método marxiano que tem a realidade como ponto de partida, ou seja, a objetividade como pólo regente mas não desconsiderando a importância da subjetividade não processo de produção do conhecimento.

Como o objeto do nosso trabalho situa-se no âmbito da educação escolar dedicamos o próximo capítulo, a partir da pesquisa de Arnoni (2014) a expor o que Marx define como elementos do trabalho capazes de possibilitar à emancipação humana e a aproximação destes elementos à atividade humana educativa.

3. A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA TRABALHO PARA COMPREENSÃO DA OBJETIVIDADE POSTA

Para Engels (1979, p. 215), o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem”. O trabalho, a atividade humana laborativa, constitui-se numa ação previamente idealizada pelo homem para transformar a natureza sendo, ao mesmo tempo, responsável pela criação do homem como ser social. Estas considerações permitem afirmar que os elementos do trabalho são os norteadores de toda atividade humana por ele impulsionada.

Neste processo, cria-se o que Lukács (apud Lessa, 2007, p.36) denomina práxis social, ou seja, as dimensões humano-sociais criadas pelo homem para organizar a sociedade tais como moral, ética, política, entre outras, como a educação, nossa área de estudo.

A práxis, assim como o trabalho, constituem-se na síntese entre subjetividade e objetividade, sendo esta predominante sobre aquela. Nesta perspectiva, Arnoni (2014, p. 7) busca em Marx e Engels (2001) a justificativa da predominância da objetividade:

(...) são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. (ARNONI, 2014, p. 7 apud MARX; ENGELS, 2001, p. 19)

Marx e Engels não descartam a importância da subjetividade na elaboração do pensamento e na transformação da própria realidade, entendendo-a como consciência (subjetividade) que analisa a realidade posta (objetividade), depreende as carências e as relações necessárias para respondê-las, para então, exteriorizar a sua produção. Assim, tanto o trabalho, como as atividades humanas derivadas desta categoria processam em seu desenvolvimento, a partir da realidade que é socialmente determinada. A categoria trabalho universal permitiu que o homem se tornasse um ser radicalmente histórico.

Complementando o entendimento sobre a práxis, Arnoni (2014) utiliza Tonet (2013) para explicá-la como dimensões humanas sociais criadas a partir de

necessidades surgidas pelo trabalho e, por ele, estruturadas, porém, com particularidades próprias.

(...) o trabalho tem, desde o início, em sua natureza essencial, a possibilidade de produzir mais do que o necessário para a reprodução daquele que o realizou. Por isto ele é o fundamento de uma complexificação cada vez maior do ser social. Esta implica que, ao longo do processo, surjam necessidades e problemas, cuja origem última está no trabalho, mas que não poderiam ser atendidas diretamente na esfera dele. **Daí o nascimento de outras esferas de atividades – tais como linguagem, ciência, arte, direito, política, educação etc. – cujos germes podem, às vezes, se encontrar no próprio trabalho, para fazer frente a estas necessidades e problemas.** Por sua vez, a estrutura fundamental destas atividades é a mesma que o trabalho. No entanto, nem a ele se reduzem nem são dele diretamente dedutíveis. Todas elas têm uma dependência ontológica em relação ao trabalho, mas a função a que são chamadas a exercer exige que elas tenham em relação a ele uma distância – base de autonomia relativa – sem a qual não poderiam cumpri-la. Daí a sua especificidade (TONET, 2013. p.93, grifos nossos)

Ao entender que a educação escolar tem sua origem no próprio trabalho, Arnoni (2014, p. 9) aponta que é possível entendê-la também como a síntese entre a subjetividade e a objetividade, ou seja, a práxis. Sendo assim, a autora determina “o trabalho como criação humana pode ser considerado *práxis social de primeira natureza* e as demais atividades humanas, dele decorrentes, *práxis social de segunda natureza*”.

Desta forma, a partir das leituras de Arnoni (2014), compreendemos que, ao considerarmos a aula como práxis educativa, estamos considerando-a como práxis social de segunda natureza, derivada do trabalho e, assim, preservadora dos elementos do trabalho e da síntese da relação dialética entre subjetividade e objetividade, sendo esta prioritária.

Se para Marx, no trabalho, a realidade objetiva é o que determina na relação dialética com a consciência, na práxis educativa não seria diferente. É a objetividade quem determina os fins a serem atingidos. Estes são criados pela consciência do professor, na dependência das necessidades que ele depreende da realidade objetiva que lhe é posta.

3.1 Apontamentos sobre a aula no sistema capitalista

Ao analisar a objetividade posta, Marx depara-se com os limites colocados pela sociedade capitalista, criados pela emancipação política que, sem dúvidas, representou avanços, no que se refere às relações sociais dos modos de produção anteriores, mas que não rompeu com a exploração do homem pelo homem. A emancipação política não liberta o ser humano das relações desumanas, mudando apenas a forma como a dominação se efetiva.

Marx é categórico para explicar que o limite da emancipação política é a capacidade de o Estado criar um “Estado Livre sem que o homem seja um homem livre” (MARX, 2010, p. 39). Para isto, é necessário que a burguesia tenha controle não só político e administrativo, mas também ideológico, de tal forma que ela possa se manter dominante. Por entender que o acesso ao conhecimento é imprescindível para que a sociedade capitalista se reproduza, valoriza a educação escolar.

Segundo Tonet (2014, p. 5)

Quem organiza a educação é, em última instância, o Estado e este, por mais que, em sua concretude, seja o resultado da luta de classes, em sua essência, nunca deixa de ser um instrumento de defesa dos interesses da burguesia. Isto significa que não só o acesso, mas também as formas e inclusive os conteúdos a serem transmitidos serão, de alguma forma, e sem que isso implique intencionalidade manifesta, clivados no sentido de favorecer a reprodução da sociedade burguesa. Todos os conhecimentos, ideias, valores, comportamentos e habilidades serão, de alguma forma, postos a serviço da continuidade da sociedade burguesa

Arnoni (2014), a partir dos estudos de Hoff (2000, 2008, 2008b), ressalta a relação entre educação e o modo de produção, analisando-a em épocas anteriores à sociedade moderna, em que o ensino caracterizava-se pelo modo de produção do artesão. Neste processo, o artesão transmitia os conhecimentos ao seu discípulo (aprendiz) de maneira particular e individualizada, em que o “aluno-aprendiz” tinha a dimensão do todo, participando do processo desde a matéria-prima até o produto final da produção, buscando legitimar o conhecimento do aluno por meio do aprendizado por compreensão. Durante as aulas, o aprendiz realizava diversos processos parciais da produção de uma obra, era instruído a mudar de lugar na oficina, de instrumentos, dividindo e conhecendo os diferentes momentos da

produção. Isso fazia com que seu trabalho aumentasse o tempo de produção e o preço da obra final.

Por sua vez a escola moderna, constituída pela burguesia, teve seu início nos moldes da produção manufatureira, com o objetivo de diminuir o tempo de produção, simplificar o trabalho executado e a reduzir os custos da produção, visando lucros. Para isso, foi organizada de forma objetiva e racional, determinada pelos princípios básicos da produção, a ordem e a disciplina. É neste período que o pedagogo Wolfgang Ratke se destaca com sua proposta pedagógica, em moldes capitalistas.

Arnoni (2014) aponta, a partir dos registros de Hoff que

Ratke organizou a escola como uma oficina e, assim, numa mesma sala, à mesma hora, sob a direção de um mesmo professor, muitos alunos realizavam coletivamente o trabalho de aprendizagem, utilizando um instrumento idêntico ao da manufatura, o manual didático, o que resultava numa aprendizagem mais eficiente, com redução de custos. O pedagogo alemão introduziu na sua arte de ensinar os princípios da disciplina e da ordem, atribuindo a mesma ordem do trabalho manufatureiro para trabalho didático. (ARNONI, 2014, p. 13)

Para manter a sociedade capitalista hegemônica, a classe dominante precisa manter a contradição pela devolução parcelada de um mínimo de saber necessário para classe dominada produzir. Saviani (1997, p.91) mostra-nos que

A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence. (...) Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível de elaboração do saber, embora continuem pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber.

Uma forma que contribui para a devolução parcelada no contexto escolar é a inserção do Livro Didático como o direcionador da prática educativa do professor. Este material tornou-se uma ferramenta muito utilizada pelos professores, em especial, os das séries iniciais, cuja causa pode vincular-se a sua formação inicial, pois, a graduação e ou magistério não lhes proporcionou o estudo aprofundado dos conceitos específicos das disciplinas do currículo do ensino fundamental e dos fundamentos pedagógicos que embasam a forma de ensinar os referidos conceitos marcando a redução de saber disponível a classe trabalhadora. Duarte (2010)

alerta-nos que mesmo quando estes profissionais voltam para universidade e buscam uma pós-graduação, poucas são as instituições que contribuem para a formação de um indivíduo crítico

[...] as condições institucionais postas atualmente para os e pelos programas de pós-graduação em educação não são propícias à formação do intelectual crítico, seja do ponto de vista das condições objetivas, seja do ponto de vista das condições subjetivas. [...] Isso quer dizer que a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação nos dias atuais é algo que exige muito mais esforço e o enfrentamento de obstáculos que não raro parecem quase intransponíveis, estando entre os maiores aqueles impostos por uma parcela da própria intelectualidade educacional brasileira, parcela essa que parece não sentir nenhum desconforto com o esvaziamento crescente da educação escolar brasileira em todos os níveis. (DUARTE, 2010, p. 76-7).

Este “recoo da teoria” (MORAES, 2001) impede a compreensão consciente da realidade, por parte do professor, dificulta sua intervenção, nega a relação dialética entre os processos de ensino e de aprendizagem e, assim, mascara a intencionalidade que deveria existir em sua prática pedagógica.

Um dos influxos da situação escolar brasileira na prática educativa do professor constitui no fornecimento (imposição) de modelos “oficiais” que prescrevem a ação prática que o professor deve assumir em situação de aula, como por exemplo, os Livros Didáticos do Plano Nacional do Livro Didático. Estes modelos destinados à rede pública apresentam situações de aprendizagem voltadas diretamente ao aluno, como uma “receita pronta” para orientar a atividade prática do professor, em sala de aula. Isso promove o afastamento do professor do processo da aula que ele desenvolve, ou seja, ele realiza apenas a transposição (levar de um local para outro) dos textos didáticos dos livros didáticos para sua sala de aula, atendendo os modelos oficiais.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (art. 3º, inciso II), a educação deve basear-se em plena liberdade, na de aprender e também na de ensinar. Embora seja dada ao professor a liberdade na escolha do material didático para o ano letivo, ela é de certa forma, uma “falsa liberdade”, por ser manipulada pelos órgãos superiores, uma vez que os livros didáticos disponíveis no Guia do Professor são enumerados segundo a avaliação de especialistas indicados pelos órgãos oficiais (MEC – Ministério da Educação).

Essas medidas oficiais privam o professor da compreensão de sua ação educativa, como síntese de múltiplas determinações historicamente produzidas, tornando-o uma presa fácil da armadilha educacional: uma formação precária frente às benesses dos dirigentes (autoritarismo) que oferecem (impõem) textos didáticos prontos para a sala de aula. Em síntese, estas medidas oficiais consideram o professor como o operário da escola, ou seja, um “dador de aula” que pratica os modelos oficiais.

Nelson Pretto (1985, p. 41) afirma que diante dessa situação,

A professora faz parte, portanto, de um sistema ideologicamente bem definido, onde não lhe cabe nunca o papel de definidora da sua própria ação. Resta então, à professora insatisfeita com os salários e com as condições de trabalho, e insegura profissionalmente, adotar algo que *já vem pronto*. E esse algo pronto nada mais é do que o livro didático e seu manual do professor.

A ineficiência da formação inicial e continuada dos profissionais da educação leva à aceitação do uso de materiais sem uma análise teórica aprofundada. Assim,

[...] a sedução fica na aparência, na superficialidade deslumbrada das ideias e dos fatos, limitando-se às vinculações afetivas alienadas. Não se pauta em argumentos ou pressupostos racionais. Não se baseia no estudo e na reflexão teórica profunda. Portanto, minhas reflexões aqui consistem em uma defesa incondicional da reflexão teórica e filosófica, da análise crítica, coerente e consistente; numa defesa da necessidade do estudo sistemático, da fundamentação e da consistência teórica, por parte dos educadores, em qualquer âmbito de seu trabalho educativo. (ROSSLER, 2006, p. 288-9)

Com esta compreensão, o professor opta por uma teoria pedagógica que vai embasar o processo educativo. Porém a educação escolar, como práxis social, ou seja, uma das dimensões criadas para organização da sociedade é também influenciada pelo que influencia a sociedade, levando ao que Tonet (2013) denomina de ecletismo e pluralismo metodológicos que refletem nas abordagens pedagógicas e causam um “mix” e conseqüentemente uma adesão acrítica por modismos.

Concordamos com Rossler (2006, p.7) quando afirma que

torna-se preocupante o fato de que ideários pedagógicos alcancem facilmente uma repercussão tão entusiasmada e se transformem em

verdadeiros modismos educacionais, conquistando a adesão apaixonada, acrítica e deslumbrada de grande parte de nossos educadores, como se fossem a solução mágica, fácil e imediata para todos os nossos problemas na educação. Frequentemente observamos no meio educacional que, motivados por paixões imediatistas e primeiras impressões, educadores de todas as áreas, num instante, passam a defender e a reproduzir apaixonadamente as ideias, os valores, os princípios, os métodos e as técnicas que advêm da corrente de pensamento que esteja em voga no momento, muitas vezes sem qualquer consistência e na ausência de uma reflexão crítica e consciente acerca dos seus pressupostos, princípios e implicações.

No contexto educacional o livro didático nada mais é que um mecanismo de sedução que ilude o professor apresentando-se como um material que veio para ajudá-lo quando na verdade lhe tira sua função primordial de pensar e planejar a sua aula. “A utilização de mecanismos de sedução e manipulação ideológica é sempre um meio necessário para envolver e ganhar a adesão e a aceitação da massa que se quer dominar, mesmo quando esse domínio ocorre principalmente pela força”. (ROSSLER, 2000, p. 260)

Ainda nesta perspectiva, Saviani (1997, p.90) discute

Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono da força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada.

Mais uma vez temos a formação de um indivíduo alienado que não tem contato com o que é de fato produzido pela academia, conhecimentos estes que a sociedade contemporânea cada vez mais nega ao indivíduo nos pressupostos da sua formação. Rossler (2006, p. 280) analisa que,

[...] em nossa sociedade, tão marcada pelos processos de alienação das relações sociais humanas, os educadores muitas vezes reproduzem em seu trabalho as características da vida cotidiana, as características de seu modo de pensar, sentir e agir em sua existência nas esferas cotidianas de sua vida. Nesse caso, portanto, estaremos diante de um trabalho educativo essencialmente alienado.

Essa análise explicita a necessidade de a escola brasileira concentrar seus esforços na luta pelo domínio conceitual dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasam a aula, unidade de sua ação profissional, que permite o ensino

compromissado com a aprendizagem, para assegurar a efetiva aplicação dos direitos constitucionais cabíveis à educação pública.

O Livro Didático e seu respectivo Manual do Professor vêm no sentido que Saviani (1997) defende, o da devolução parcelada, mínima para o professor trabalhar intensificado pela indústria cultural das editoras de Livros Didáticos reforçando a simplificação do conceito, tornando o indivíduo alienado, *impedidos de ascender ao nível de elaboração do saber* e a lógica que reproduzem afeta diretamente a formação dos alunos.

O fato de o Livro Didático tratar os conceitos como elementos a-históricos, dogmáticos e fragmentados reitera a dificuldade de o professor compreendê-los como bens culturais produzidos historicamente pelo homem, em sociedade.

Para Saviani (1997, p. 22-3)

É a existência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das nossas gerações que torna necessária a existência da escola. A Escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência).

A aula assim como a docência são colocadas a serviço do capital para a manutenção da classe hegemônica e perde o seu papel de possibilitar o acesso ao saber elaborado. A escola, dessa forma, não cumpre o seu papel emancipador. Concordando com Saviani, Duarte (2010, p. 48) afirma que “[...] é necessário superar a educação escolar em suas formas burguesas sem negar a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos pela humanidade.” No entanto o liberalismo torna difícil essa emancipação. Aos trabalhadores foram negadas as condições básicas para essa formação. Os professores são massacrados para preparar seus alunos para as avaliações em larga escala que poderão trazer-lhes bônus remunerado caso seus alunos superem os índices. Não conseguem refletir sobre o conteúdo para cumprirem os modelos oficiais.

Em outra obra, Duarte reflete sobre o senso comum negativo que se criou em relação à escola

[...] como uma instituição com função social de universalização do conhecimento científico, artístico e filosófico. Parece que a aquisição desse conhecimento seria algo de escasso valor para a formação de crianças e jovens, e chega-se mesmo à negação de

que existam conhecimentos que devam ser transmitidos.
(DUARTE, 2006, p. 100-101)

Além disso, o professor nega a sua função de mediador entre o conteúdo científico e o conteúdo de ensino para ser um reprodutor do que lhe é dado e intensificado pelo consumo de “fatias do mercado [que se apresentam] na venda de livros, cursos, palestras e de tantas outras mercadorias consumidas pelos educadores e pelas instituições” (DUARTE, 2006, p. 90) para atingir metas internacionais.

Este contexto permite-nos considerar o Livro Didático como um mecanismo político que atua na sala de aula e direciona o processo educativo, interferindo no ensino do professor e na aprendizagem do aluno. O vínculo do Livro Didático com os processos de ensino e de aprendizagem é a constatação do aspecto social da educação, pois, explicita que a política educacional, por meio dos organismos oficiais, apropria-se da prática educativa da escola brasileira, via manual didático.

Sem desconsiderar os demais determinantes que atuam na prática educativa, o manual didático exerce influência direta nas ações do professor e, por meio do professor, nas do aluno. Esta dupla intervenção do material didático explicita sua função, a de impor, intencionalmente, a direção e o sentido da aula, atendendo às necessidades do desenvolvimento histórico do sistema vigente gerado nas relações entre os planos que sustentam a sociedade, o econômico, o político, o social e o cultural.

[...] não é fácil analisar criticamente essas contradições e reordenar individual e coletivamente a conduta profissional, pois a contaminação do dia a dia institucional pela estrutura alienada da vida cotidiana torna professores e alunos reféns de uma lógica pragmática que se atém a superficialidade e ao imediatismo da prática utilitária tomada como realidade única. (DUARTE, 2006, p. 101).

É assim que o manual didático delimita a prática do professor e do aluno em sala de aula e para uma educação que busque a emancipação humana é necessário que o professor conheça a relação entre os planos que sustentam a sociedade atual no sentido de superar e organizar sua aula na direção pretendida, vislumbrando as possibilidades de transformação tendo como perspectiva a emancipação humana e diante da contradição lutar por transformações ou permanecer para manutenção do capital.

3.2 Relação da atividade humana laborativa (trabalho) à atividade humana educativa (aula)

A educação é, certamente, uma das dimensões de grande importância para a reprodução social. Ela existe desde os primeiros momentos da vida social, pois, ao contrário dos animais, os homens não nascem sabendo o que devem fazer para se reproduzir socialmente. A educação é condição imprescindível para que os seres humanos singulares se tornem, de fato, membros do gênero humano. Por isso eles precisam se apropriar do patrimônio – material e intelectual/cultural – acumulado, em cada momento, pela humanidade contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção deste mesmo patrimônio. A forma e a medida em que este processo de apropriação/efetivação se derem nos permitirá aferir o estágio concreto em que se encontra o ser social. (TONET, 2014, p. 12-13)

Ao compreendermos a educação como uma das dimensões para reprodução do ser social e entendermos o trabalho como o ato originário do ser social, é possível articular os elementos que norteiam o trabalho universal para organizar a práxis social de segunda natureza, ou seja, a práxis educativa, esta por sua vez responsável por tornar os indivíduos singulares membros do gênero humano, permitindo que estes se apropriem do conhecimento historicamente acumulado.

Esta articulação entre o trabalho, a práxis educativa tem sido estudada por Arnoni (2014). A autora busca a aproximação dos elementos componentes do trabalho para fundamentar sua proposta de aula na perspectiva da emancipação humana.

Para compreensão de cada um destes elementos vamos utilizar inicialmente a investigação de Arnoni (2014) sobre as asserções de Marx (2008) e posteriormente expor as asserções elaboradas pela autora para compreensão da aula como derivada do trabalho.

Os três elementos definidos por Marx (2008, p. 212) como componentes do trabalho, são destacados por Arnoni (2014) na constituição da aula como práxis ou atividade educativa, são eles: “(I) A atividade adequada a um fim, isto é, o próprio trabalho; (II) A matéria a que se aplica ao trabalho, isto é, o objeto de trabalho; (III) Os meios de trabalho, o instrumental de trabalho”.

Ao que Marx (2008b) determina o 1º elemento componente do trabalho “a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho”, Arnoni (2014) entende que

[...] o autor pressupõe o trabalho sobre forma exclusivamente humana, (e assim,) é possível afirmar que se trata de uma atividade

humana laborativa conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida, a qual lhe confere direção e sentido. [...] Por meio desta atividade humana laborativa, fundamental no processo de gênese e desenvolvimento do ser social, o homem, ao imprimir seu projeto intelectual no material sobre o qual opera, transforma-o, mas, como este projeto determina sua ação, o homem também se transforma neste processo do trabalho.

Assim, entendemos que a *atividade adequada a um fim* é uma ação humana previamente mentada que ao exteriorizar-se influencia diretamente sobre a natureza, como o trabalho, ou sobre as dimensões criadas a partir do trabalho, a práxis, como educação escolar.

O segundo elemento componente do trabalho é definido por Marx (2008b) como “a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho”. A esta definição Arnoni (2014) detalha que

Nesta, o homem idealiza mentalmente uma ação referente ao *objeto* selecionado (matéria sobre a qual o homem opera pelo trabalho) e, ao aplicar-lhe o projeto previamente idealizado, ele se materializa nesse objeto, transformando-o no que pretendia desde o princípio. Trata-se da objetivação da prévia-ideação, cujo resultado expressa o projeto que inicialmente se constituía apenas numa ideia de transformação motivada por uma necessidade. E, assim, o objeto, como *produto do trabalho*, apresenta como propriedade a forma idealizada previamente pelo trabalhador. Esta ação consciente que caracteriza a atividade humana laborativa é expressa na relação “o *trabalho está objetivado* e o *objeto trabalhado*”. Neste contexto, o termo objetividade tem um sentido ontológico, pois se refere à coisa em si, “ao que existe independente da consciência, à realidade que subsiste independentemente do pensamento” (TONET, 2013, p. 21).

Ao terceiro elemento componente do trabalho, Marx (2008b) afirma que este é “o instrumental de trabalho, os meios de trabalho”. Para definir este termo Arnoni (2014) utiliza o próprio Marx

“O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto (2008, p. 213)”. O trabalhador opera sobre o objeto por meio do *instrumental* que lhe serve de condutor de sua atividade laborativa sobre o referido objeto. Criar instrumentos exige conhecimentos sobre a constituição do objeto e da matéria a ser utilizada na fabricação do instrumento, e, a utilização de tais instrumentos também requer conhecimentos específicos. (ARNONI, 2014, p. 5-6)

Compreendendo trabalho e aula como atividades humanas, é que Arnoni (2014) considerou que os elementos constitutivos da atividade laborativa (trabalho)

são adequados para a elaboração dos elementos constitutivos da atividade educativa (aula). Sua contribuição no âmbito da educação escolar é inédita, pois possibilita a efetivação dos princípios da teoria e do método de Marx na prática educativa, por meio de sua proposição teórico-metodológica.

Ao primeiro elemento do trabalho “**atividade adequada a um fim**” apresentado na concepção de Marx, Arnoni (2014, p. 12) elabora a asserção

A práxis educativa é uma atividade criada pelo homem e constitui-se na síntese que o professor e o aluno elaboram entre sua subjetividade com a objetividade posta, sendo esta prioritária. Esta práxis educativa universal **é dirigida por finalidades previamente estabelecidas pelo professor, a de promover o desenvolvimento intelectual do aluno, pela compreensão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento historicamente produzido pela humanidade**, permitindo-lhe a apropriação da riqueza universal do gênero humano e a possibilidade de desenvolver a práxis educativa na perspectiva da formação omnilateral do homem. (ARNONI, 2014, p. 12, grifos nossos)

Assim como para Marx (2008b), a atividade laborativa adequada a um fim é o próprio trabalho, uma práxis de primeira ordem, para Arnoni (2014), a atividade educativa adequada a um fim é a própria aula, uma práxis de segunda ordem, por ela denominada práxis educativa. Segundo a autora, a aula como uma atividade educativa adequada a uma finalidade é, também, considerada como práxis educativa e unidade da educação escolar.

Na sociedade moderna, a aula está dirigida para manter a sociedade capitalista. Arnoni (2014) busca romper com as limitações dadas pelo modelo de aula burguesa, propondo a aula como atividade educativa, com a intencionalidade de potencializar aos alunos a apropriação da riqueza universal do gênero humano. Para assegurar que a aula seja dirigida para este fim é necessário que o professor compreenda a concepção de emancipação política e de emancipação humana, para então,

[...] compreender o modelo burguês da sociedade atual (objetividade) e depreender as questões que ele lhe suscita, como por exemplo, “Por que ensinar e aprender conceitos, na perspectiva da emancipação humana, numa sociedade capitalista?” (subjetividade), cuja intervenção se dá por meio das respostas elaboradas pelo professor, em forma de atividades educativas (síntese da contradição entre a subjetividade do professor com objetividade posta pela organização da educação escolar), na perspectiva da emancipação humana. (ARNONI, 2014, p. 14)

A **segunda** relação, que Arnoni (2014) faz entre os elementos do trabalho e os elementos da atividade educativa, refere-se ao que Marx chama de **objeto de trabalho**, “a matéria a que se aplica o trabalho”. A autora assevera que o objeto da atividade educativa é a categoria organização metodológica do conceito educativo. Para a autora,

O *objeto* da atividade educativa é a categoria *organização metodológica do conceito educativo*, pautada na mediação dialética e pedagógica, cujo princípio é a transformação metodológica do conceito produzido pelas áreas de conhecimento, em conceito educativo adequado para a atividade humana educativa na perspectiva da emancipação humana (ARNONI, 2014).

É sobre a organização metodológica do conceito educativo que o professor organiza sua prática educativa podendo direcioná-la no sentido da emancipação humana

Dentre os três elementos componentes do trabalho, Marx (2008b) aponta a necessidade do **instrumental de trabalho**. Na atividade educativa o *meio* que vai permitir ao professor a aplicação de sua ideia previamente elaborada na prática educativa, ou seja, é o Planejamento Processual, o condutor do desenvolvimento da categoria “organização metodológica do conceito educativo” Na atividade humana educativa. Segundo Arnoni (2014), O Planejamento Processual justifica-se, porque

A atividade humana educativa é um processo que não se restringe à prática educativa de sala de aula, ela inicia, assim como o trabalho, a priori da prática educativa, ação prática em que o professor desenvolve o conceito com o aluno, e finaliza a posteriori da prática educativa, o momento da análise da atividade educativa, em sua totalidade. Depreende-se, então, que a atividade educativa, como um todo, compõe-se na articulação dialética de três momentos, o 1º. Momento é teórico e anterior à prática educativa, o 2º. Momento é a prática educativa e o 3º. Momento é a análise da atividade educativa como um todo. O desafio que a processualidade coloca para o professor é a exigência do planejamento processual da atividade educativa e, decorrente dele, um plano que registre esta processualidade. (ARNONI, 2014, p. 22)

Assim, ao optar pelo planejamento processual, que em sua primeira fase é predominantemente teórico, o professor analisa a realidade objetiva respondendo subjetivamente às questões “Por que ensinar? Como ensinar? e O que ensinar?”

para que então possa planejar e registrar sua prática educativa na aplicação da Metodologia da Mediação Dialética.

Responder a estas questões antes de iniciar a prática educativa é fundamental para que o professor possa conscientemente optar pela maneira de organizar a sua aula.

Arnoni (2014) assevera que

somente a compreensão que a educação escolar é determinada pela sociedade atual e que esta favorece a reprodução da sociedade burguesa é que gera no professor a necessidade de ele optar conscientemente por uma concepção de aula na perspectiva da emancipação humana

O professor, ao conhecer os determinantes que atuam nesta sociedade, e compreender o processo histórico do mundo como criação humana, tem a possibilidade como ser social de transformar radicalmente o estado atual da sociedade, a fim de alcançar a emancipação humana. De acordo com Tonet (2013),

A emancipação humana é uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho sob a forma de trabalho associado) e, a partir disto, o conjunto da vida social.

Arnoni (2014) constata que o caráter emancipador de qualquer atividade resulta de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, à construção de uma sociedade plenamente livre, uma proposta inviável no contexto atual. No entanto,

devido à natureza contraditória da sociedade burguesa, em seu interior é possível desenvolver atividades educativas que contribuam para que a classe trabalhadora e integrantes de outras classes tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio acumulado pela humanidade (ARNONI, 2014)

Defendendo a proposta de Arnoni (2014) para realização de atividades educativas emancipadoras, como definidas por Tonet (2014), é que trazemos no próximo capítulo dados relevantes para compreensão do Planejamento Processual, em especial a Metodologia que articula os planos da subjetividade e da objetividade, com predominância desta, permitindo que ao final da processualidade do

planejamento o professor possa analisar sua atividade educativa e suas mudanças para o enfrentamento da objetividade posta.

4 A OPERACIONALIZAÇÃO DO MÉTODO MARXIANO NA PRÁTICA EDUCATIVA, A DIMENSÃO PRÁTICA DA AULA COMO ATIVIDADE EDUCATIVA OU PRÁXIS EDUCATIVA

Arnoni (2014) conceitua aula como “atividade humana educativa” e “práxis educativa”, devido à relação que ela estabelece entre a aula e o trabalho.

Ao conceituar o trabalho, Marx (2008a) evidencia a consciência ou o pensar antes de realizar uma ação, como o salto ontológico que diferencia o homem dos demais animais, em que o produto da ação já existe idealmente no pensamento do homem (no plano da subjetividade). E mais, esta idealização partiu de uma necessidade posta pelo real, o concreto (objetividade). A partir desta necessidade, o homem planeja ou “figura na mente” o objeto que deseja construir, cria ou seleciona instrumentos necessários para a execução de seu projeto e, neste processo, transforma a si mesmo e a natureza, diferentemente do animal que age por instinto.

Segundo Arnoni (2014), ao compreender o trabalho como a atividade humana laborativa que diferencia o homem dos demais seres biológicos, ou seja, a categoria fundante do ser social, é possível afirmar que os atributos do trabalho caracterizam a **atividade humana em geral**. Para a autora, a aula como atividade humana tem sua origem no trabalho e, para diferenciá-la, utiliza-se o adjetivo „educativa” nominando-a de atividade humana educativa ou atividade educativa.

Do mesmo modo, Arnoni (2014), baseada em Lukács, usa a expressão “práxis educativa” para referendar a aula, visto que a atividade humana não se restringe somente ao trabalho, pois, as relações sociais o impulsiona para além dele, criando o que Lukács (apud Lessa, 2007, p.36) denomina **práxis social**, a dimensão humano-social criada pelo homem para organizar a sociedade, como moral, ética, política, entre outras, incluindo a educação. Para a autora, ao optarmos pela definição de Lukács, compreende-se a educação como práxis educacional e a aula, derivada dela, como práxis educativa.

Neste sentido, Arnoni (2014) assevera:

pautada no **trabalho**, conceituo a **aula** como práxis educativa ou **atividade educativa**, a unidade da educação escolar, cujo **objeto** constitui-se na **organização metodológica do conceito educativo**, categoria básica da atividade educativa, em que, o desenvolvimento se faz por meio do **planejamento** e do **plano processuais desta atividade e pela Metodologia da Mediação Dialética**, considerados

como **instrumental** para o professor desenvolver a atividade educativa, na perspectiva da emancipação humana, segundo a lógica dialética e a ontologia do ser social.

Nesse contexto, a opção por um método de análise, além de nos ajudar a pensar sobre a realidade, ajuda-nos a viver coerentemente com o que pensamos. Todo método de análise é constituído por categorias que conferem a ele a possibilidade de explicar o mundo. Por esta razão, não podemos concordar com o ecletismo metodológico, presente da realidade educacional moderna, pois entendemos que ao fazer um mix de categorias de análise, o pesquisador não pode examinar o real de forma consciente.

Neste capítulo, apresentamos a operacionalização do método de análise marxiano, por intermédio de uma metodologia de ensino capaz de aplicar as categorias do referido método na prática educativa. A saber,

As categorias do materialismo histórico e dialético são normalmente apresentadas como: **o movimento, a totalidade, a contradição e a superação; acrescentamos a elas a mediação** porque é fundamental para a adequada compreensão da Ontologia do Ser Social. (OLIVEIRA; ALMEIDA; ARNONI, 2007, p. 89, grifos nossos)

Trata-se da Metodologia da Mediação Dialética que, juntamente com o Planejamento e o Plano Processuais, apresentam-se como o instrumental da atividade educativa, por meio do qual, o professor desenvolve a prática educativa na perspectiva da emancipação humana, a partir da categoria organização metodológica do conceito educativo.

A autora considera o planejamento processual como instrumental para o professor desenvolver a atividade educativa, a partir do seu objeto, a organização metodológica do conceito educativo. E, por este motivo, organizou o planejamento processual em três fases distintas e dialeticamente articuladas, assim denominadas: Primeira Fase: Compreender a atividade educativa: preparo teórico do professor; Segunda Fase: Organizar a prática educativa: desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética; Terceira Fase: Analisar a atividade educativa: avaliando aspectos subjetivos e objetivos.

É com esta compreensão que, para nós, a aula não se restringe ao momento em sala de aula, em que se relacionam professor e aluno, ela inicia-se no momento de prévia-ideação, em que subjetivamente pensamos sobre a prática educativa, a

partir da realidade posta. A aula é a síntese entre subjetividade e a objetividade com a predominância desta.

4.1 Planejamento Processual como instrumental da atividade educativa

1ª fase: Compreender a atividade educativa: preparo teórico do professor

Ciente que a elaboração da consciência do ser social é influenciada por múltiplas determinações do real, uma primeira necessidade posta ao professor é a do enfrentamento de situações cotidianas que se estabelecem como naturais para mascarar as imposições das classes que lutam pela sua manutenção. E, a valorização do professor como ser social capaz optar conscientemente por uma concepção teórica de mundo e, a partir dela, analisar as relações sociais atuais e planejar sua aula como práxis educativa no enfrentamento destas, é a condição básica para a melhoria do ensino. (ARNONI, 2012b, p. 2)

No planejamento da Primeira Fase da práxis educativa, antes do momento em sala de aula, Arnoni (2014) informa que o professor realiza a prévia-ideação da sua intencionalidade. Esse é o momento do planejamento que acontece subjetivamente para o professor no qual as consequências de sua ação são antevistas na consciência. Este momento exige a concepção de realidade, a objetividade posta, como totalidade complexa e o estudo das duas áreas do conhecimento que informam a práxis educativa, a **pedagógica** (conceitos filosóficos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social e, em especial, a aplicação deste na prática educativa pela M.M.D.) e a **disciplinar** (conceito produzido por uma determinada área do conhecimento). Isto lhe permite delimitar o Ponto de chegada pretendido para a práxis educativa.

Os conhecimentos estudados na **área pedagógica** referem-se, segundo Lessa (2007), a *prévia-ideação*, finalidade previamente construída na consciência, ou seja na subjetividade, que se particulariza pela incessante produção do novo, por intermédio da transformação do mundo que o cerca, de maneira conscientemente orientada, teologicamente posta; a *objetivação*, complexo de atos que transforma a prévia ideação, a finalidade previamente construída na consciência, em um produto objetivo, pela objetivação, o que era apenas uma idéia se consubstancia em um novo objeto, anteriormente inexistente, o qual possui uma história própria e a *exteriorização*, que possibilita ao sujeito “ver-se” na objetivação da sua prévia ideação. A cada objetivação-exteriorização é produzida uma nova situação tanto

objetiva (uma realidade que agora incorpora um objeto antes inexistente) como subjetiva (a consciência é portadora de conhecimentos e necessidades que não possuía anteriormente) que solicitam novas prévias-ideações e novos atos de objetivação-exteriorização, efetivando um novo passo em direção ao futuro: ao transformar o real, o sujeito também se transforma.

Tem-se, também, na área pedagógica o estudo e a compreensão da Metodologia da Mediação Dialética como síntese entre subjetividade e objetividade assegurando o desenvolvimento destas no planejamento da atividade educativa em todos os momentos: anterior, interior e posterior à sala de aula, como totalidade dinâmica.

A totalidade segundo Lukács (1979),

é muito mais que um compêndio sintético, é uma estrutura e fundo da construção formada pela realidade em seu conjunto. Uma realidade que não possui simplesmente uma constituição totalitária, mas consiste de partes, de “elementos” que também são, por seu turno, estruturados como totalidades. Nesta perspectiva, o todo é uma totalidade complexa que se constrói nas inter-relações dinâmicas das partes, entendidas como totalidades relativas, parciais, particulares.

Entendemos que a totalidade dinâmica centra-se nas relações de tensão entre as partes e, entre elas, e o todo que compõem, geradas pela contradição. Esta, por sua vez, é a força motriz geradora do movimento da atividade humana educativa.

Para Arnoni (2014)

a atividade educativa como um todo, constitui-se numa das partes que integra a realidade social, entendida como um todo abrangente. Nesta realidade social, a atividade educativa, como parte, é, em si mesma, um todo de menor complexidade constituído na relação dialética de seus elementos básicos - professor, aluno e conhecimento -, os quais se determinam reciprocamente, numa permanente processualidade gerada pela contradição entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante.

A autora afirma que a atividade educativa constitui uma das partes que integra a realidade social, ou seja, é uma das dimensões sociais criadas pelo homem para organizar a sociedade. Sendo assim, ao mesmo tempo que a atividade educativa influencia a realidade também é influenciada por ela, uma vez que o todo é o momento determinante nesta relação.

Desta forma, atividade educativa não vai se restringir apenas ao momento da prática educativa em sala de aula, pois necessita analisar o real para poder agir na prática. Depreende-se então que a atividade educativa organiza-se em três momentos: um momento anterior à prática educativa determinado para análise da realidade, suas relações e a prévia-ideação da prática educativa e da análise da prática educativa, o momento da prática educativa propriamente dita e um momento posterior a ela, dedicado a análise da atividade educativa como um todo.

Arnoni (2014) assevera que

O papel da consciência é fundamental para planejar a aula como práxis educativa, a qual deve perspectivar-se na emancipação humana e permitir que o aluno compreenda o conhecimento historicamente produzido, permitindo-lhe a apropriação das objetivações que se tornaram patrimônio do gênero humano, como forma de luta contra o aligeiramento da educação escolar.

Assim entendemos que à escola pertence o ensino de conceitos historicamente produzidos, a fim de permitir que os alunos apropriem-se das objetivações do gênero humano. Para isso, cabe ao professor organizar metodologicamente o conceito científico, de tal forma, que ele passe por uma transformação e, sem perder as propriedades da sua área de produção, torna-se um “conceito educativo”, permitindo que o aluno compreenda-o.

Realizados e compreendidos os estudos, o professor elabora as respostas às três questões básicas contempladas na primeira fase do Planejamento Processual:

(a) *Por que ensinar?* Estudar os pressupostos da Lógica dialética e da Ontologia do ser social para compreender a função social da educação escolar na sociedade capitalista, em relação à manutenção, ou não, do processo de exploração. Estes pressupostos permitem que o professor compreenda a importância do ato de ensinar o conhecimento sistematizado para o processo de humanização, ou seja, a formação do ser social na perspectiva da emancipação humana, numa sociedade capitalista.

(b) *O que ensinar?* Estudar o conhecimento historicamente produzido que se tornou propriedade particular da classe dominante da sociedade capitalista, para compreender a importância de transformar metodologicamente o conceito produzido pelas diferentes áreas do conhecimento, o conceito a ser ensinado e aprendido no decorrer da aula. A compreensão do conceito gera o desenvolvimento das estruturas cognitivas superiores, colaborando na formação integral do aluno, permitindo-lhe que ao compreender-se como ser social inserido no contexto global, possa conscientemente posicionar-se diante de situações que lhe são postas. Isto exige que o professor estude o conceito, na perspectiva

da totalidade, investigando seus nexos internos e externos, no sentido de entendê-lo como parte do conhecimento historicamente produzido pela sociedade.

(c) Como ensinar? Estudar a proposição teórico-metodológica da Metodologia da Mediação Dialética, em toda sua complexidade, para compreendê-la como possibilidade de desenvolver a práxis educativa na perspectiva da emancipação humana. (ARNONI, 2012b)

Ao responder estas perguntas, o professor determina o Ponto de Chegada de sua prática educativa na perspectiva da emancipação humana.

2ª Fase: Organizar a prática educativa: desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética

A intencionalidade definida na Primeira Fase subsidia o planejamento da Segunda, da atividade humana educativa, que se constitui na prática educativa, caracterizada pelo desenvolvimento do conceito educativo junto aos alunos, por intermédio da aplicação das Etapas da M.M.D. - Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo. O desenvolvimento sequencial destas Etapas tem como ponto de partida as idéias iniciais do aluno sobre o conceito educativo (Resgatando), as quais devem ser superadas, por ele, no processo de elaboração do conceito (Problematizando, Sistematizando) e sua efetividade verificada pelas produções dos alunos (Produzindo). Esta proposição teórico-metodológica é pautada na mediação dialético-pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, em situação de aula, uma relação pedagógica centrada na contradição.

O diagrama da M.M.D. (Arnoni, 2014) apresenta setas que indicam a direção e o sentido da prática educativa, em sala de aula, quando o professor desenvolve junto aos alunos e, ao segui-la, é possível depreender o movimento gerado pela mediação dialética e pedagógica. Esse movimento é explicado pela categoria Momento Predominante², pois as Etapas da M.M.D. relacionam-se por contradição, permitindo a alternância de predomínio das Etapas – ora predomina o professor, ora o aluno -, o que resulta na direção do movimento da prática educativa.

Arnoni (2014, slide 3)

² Para que o processo evolutivo exista Lessa (2007, p.27) ressalta que não basta apenas a contradição. Este processo “requer que um dos seus elementos se constitua, dinamicamente, em determinação predominante do sentido e da direção do processo enquanto tal”. A esta determinação predominante que orienta o sentido e a direção do processo é o que Lessa (2007) denomina **Momento Predominante**.

A Metodologia da Mediação Dialética - expressa o movimento em espiral ascendente provocado pela contradição que se resolve pela superação ou pelo predominante.

A contradição está presente na mediação entre professor e aluno, gerando a relação dialética entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem e, também, está presente entre as Etapas metodológicas da M.M.D. - Resgatar, Problematicar, Superar e Produzir.

A contradição presente nestes processos “se realiza e se resolve” pelo momento predominante e, assim, na mediação, ora predomina o professor[ensino] e ora, o aluno[aprendizagem], de modo sequencial. E, na relação dialética entre as Etapas metodológicas, cada uma das Etapas assume o predomínio sobre as demais, de forma sequenciada no desenvolvimento da M.M.D. na prática educativa.

Professor e aluno estabelecem a relação dialética nas Etapas da Metodologia (Resgatando, Problematicando, Sistematizando e Produzindo). Em cada uma delas, temos o Momento Predominante, ora do Professor, ora do Aluno, apresentando o movimento dialético, pela mediação que permanece em todo o desenvolvimento da metodologia, conferindo-lhe dinamicidade a direção e ao sentido da prática educativa.

A contradição inerente à mediação dialético-pedagógica que se estabelece entre o professor e o aluno, se dá devido aos diferentes planos de conhecimento em que se encontram no desenvolvimento da prática educativa, orienta a articulação entre as Etapas da Metodologia da Mediação Dialética. (ARNONI, 2014)

A Metodologia da Mediação Dialética informa que na Primeira Etapa, *Resgatando*, a partir dos estudos (conceitos específicos da disciplina e da área pedagógica), realizados na 1ª Fase da atividade humana educativa, o professor elabora a atividade investigativa (observações, atividades, questionário, entrevista etc.) para investigar as ideias iniciais dos alunos, em relação ao conceito educativo a ser desenvolvido.

Arnoni (2014) define esta Etapa como o ponto de partida da atividade educativa

Resgatar é buscar, “momentaneamente e provisoriamente”, um ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido na prática educativa. Inicialmente, o professor ao estudar o conceito na perspectiva da totalidade, investiga: (a) o próprio conceito a ser ensinado; (b) os nexos internos - os conceitos que historicamente compõe o conceito a ser ensinado; (c) os nexos externos – os conceitos, os fenômenos naturais e sociais que se relacionam com o conceito a ser estudado, o contexto histórico. A

partir deste estudo, o professor, por intermédio de diferentes linguagens, elabora a *atividade da mediação dialética-pedagógica e investigativa* para resgatar as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito a ser ensinado, a representação do conceito que ele elaborou em sua vivência, desenvolvendo-a com os alunos e analisando as respostas obtidas. O professor, que estudou o conceito como totalidade, compara-o com as ideias iniciais dos alunos e depreende a contradição entre eles. Os dados desta análise são utilizados para o professor organizar a Etapa seguinte da M.M.D., o Problematizando.

A *Atividade da Mediação Dialética e Investigativa*, destacada na citação, é aquela ação em que o professor estabelece a mediação com o aluno para desenvolver o conceito, metodologicamente transformado em conceito educativo (processo de ensino), permitindo que o aluno compreenda-o (processo de aprendizagem).

Cabe ressaltar que, em cada Etapa, predominando o professor ou o aluno, o movimento do pensamento destes seres sociais desenvolve-se por meio do movimento sequencial das quatro Etapas da M.M.D.: Resgatar, Problematizar, Sistematizar e Produzir. E, em cada uma destas Etapas, professor e aluno desenvolvem a atividade da mediação dialética e pedagógica, por meio da prévia-ideação, no âmbito da subjetividade, seguida de sua aplicação, no âmbito da objetividade. E, assim, em cada uma das Etapas que apresentamos abaixo, destacamos entre parênteses a ocorrência das Etapas da M.M.D. no pensamento do professor e do aluno durante a aplicação das Etapas da M.M.D. da prática educativa.

Desta forma, entendemos que a partir da análise da realidade (objetividade posta), o professor estabelece, subjetivamente, a intencionalidade da aula e ao objetivá-la na atividade da mediação dialética e pedagógica, altera a objetividade da aula, sobre a qual o aluno vai estabelecer relações. Assim, a partir desta atividade organizada pelo professor (objetividade posta), o aluno estabelece, subjetivamente, suas ideias iniciais sobre o conceito educativo e a externa na objetividade da aula. Destacamos a predominância da objetividade sobre a subjetividade no processo de elaboração do pensamento, pois professor e aluno agem subjetivamente sobre ela.

Cientes disso, constatamos que, para preparar a Etapa **Resgatando da M.M.D.**, o professor, a partir do conceito estudado na perspectiva da totalidade (Resgatando/prévia-ideação/subjetividade), compara com o ano escolar do aluno (Problematizando/prévia-ideação/subjetividade), elabora a atividade investigativa

(Sistematizando/prévia-ideação/subjetividade) e desenvolve-a com os alunos e analisa as respostas (Produzindo/objetividade). O aluno, por sua vez, resgata os conhecimentos advindos da vivência (Resgatando/prévia-ideação/subjetividade), contrapõe com a atividade investigativa (Problematizando/prévia-ideação/subjetividade) e a partir desta comparação elabora uma resposta (Sistematizando/prévia-ideação/subjetividade) e apresenta-a ao professor (Produzindo/objetivação). Durante as 4 Etapas podemos ver a relação entre subjetividade e objetividade.

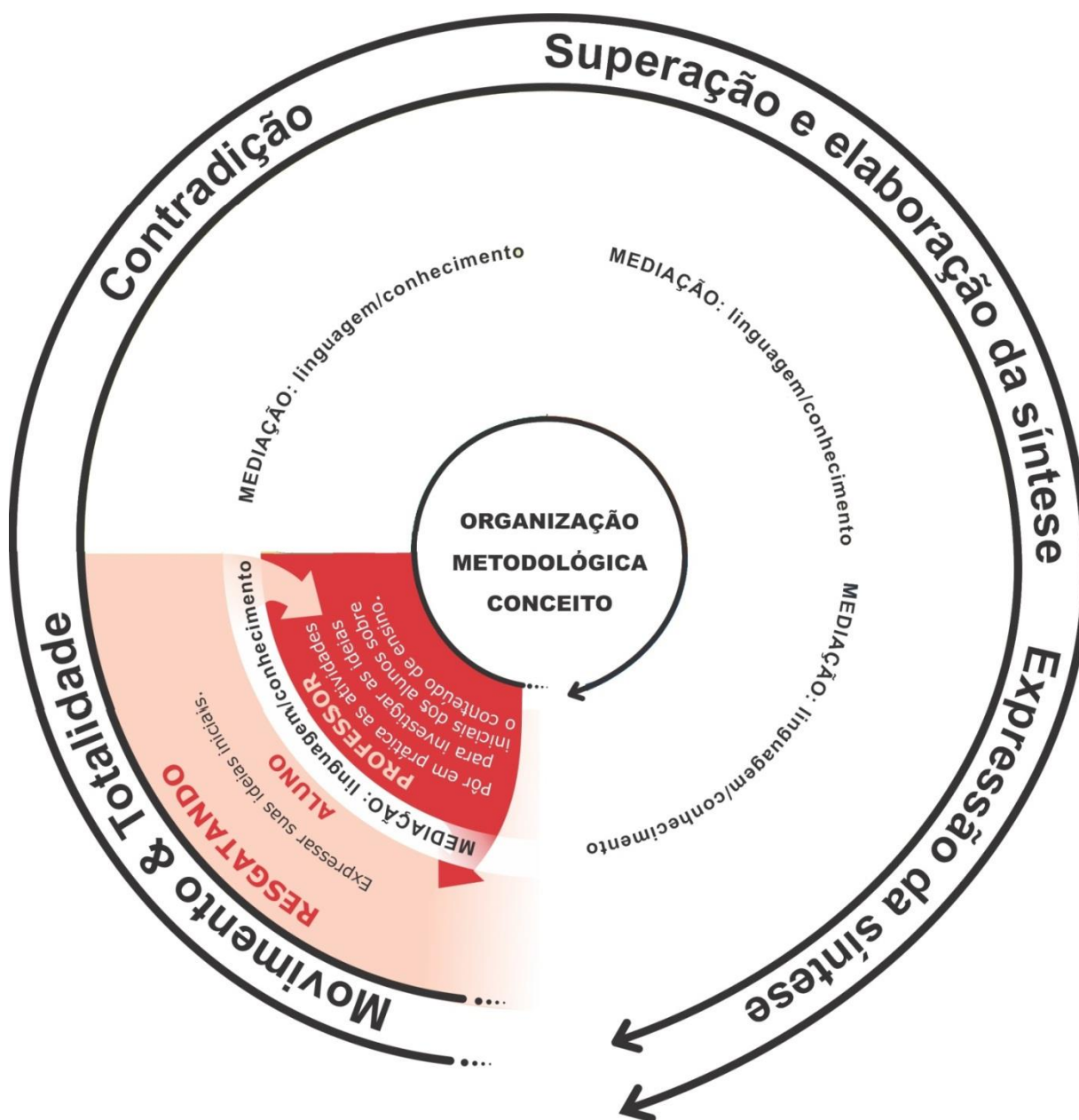


Imagem 1 Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética: Etapa Resgatando (ARNONI, 2014)

A partir das respostas dos alunos (Resgatando/prévia-ideação/subjetividade), o professor as compara com o conceito estudado (Problematizando/prévia-ideação/subjetividade), elabora a atividade problematizadora (Sistematizando/prévia-ideação/subjetividade) e desenvolve-a com os alunos analisando suas respostas (Produzindo/objetivação/objetividade). Ao professor cabe o papel de direcionador para a Segunda Etapa da M.M.D, como ilustrado no diagrama abaixo:

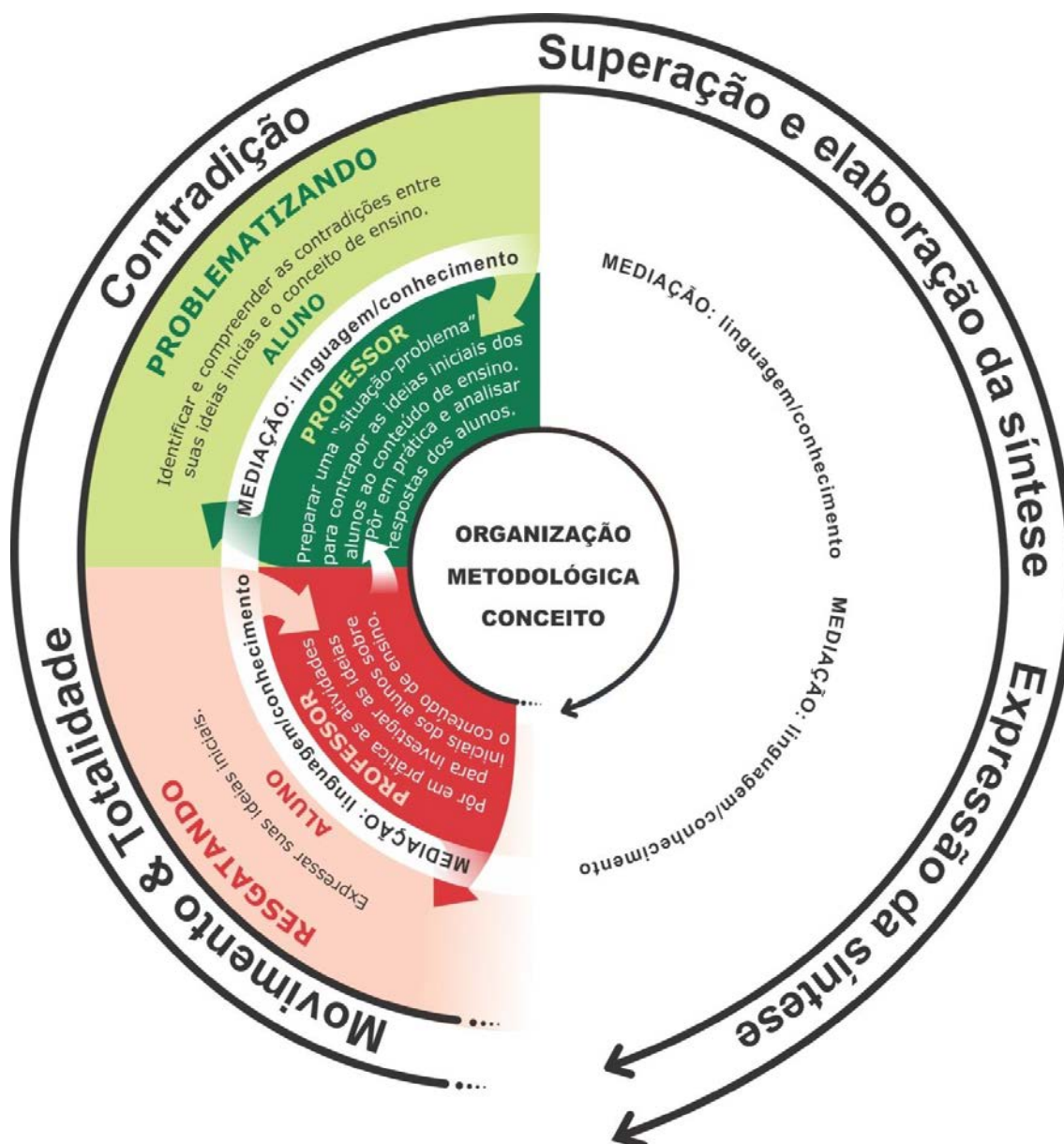


Imagem 2 Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética: Etapa Problematizando (ARNONI, 2014)

A Segunda Etapa da M.M.D. *Problematizando*, orienta-nos que, a partir da coleta de dados no Resgatando, devemos elaborar a questão-problema capaz de gerar tensão dialética (contradição) entre as idéias iniciais dos alunos e o conceito

educativo. Assim desenvolvemos a atividade dialética e pedagógica/questão-problema junto aos alunos e para que possamos verificar as relações que os alunos irão fazer. Arnoni (2008, p. 11) nos explica que

Problematizar é colocar o aluno em uma situação de ensino desafiadora capaz de levá-lo a compreender as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito educativo pelo professor é a consciência de que precisa aprender. A problematização explicita as diferenças entre estes planos, tensionando-os pela contradição, estimulando o aluno a buscar soluções para a questão-problema. Essa situação o leva a perceber que suas ideias iniciais não são suficientes para elaborar a resposta suscitada, gerando motivações e criando possibilidades de investigação e busca de novas relações.

O aluno, por sua vez, resgata os conhecimentos advindos da atividade investigativa (subjetividade), contrapõe com a atividade problematizadora (subjetividade) e, a partir desta comparação, elabora uma resposta (subjetividade) e apresenta-a ao professor (objetividade). As respostas às atividades da mediação dialético-pedagógica podem ser desenvolvidas pelo professor por diferentes linguagens (escrita, oral, expressão facial). Assim, com as respostas dos alunos o professor direciona-se para 3ª Etapa da M.M.D.

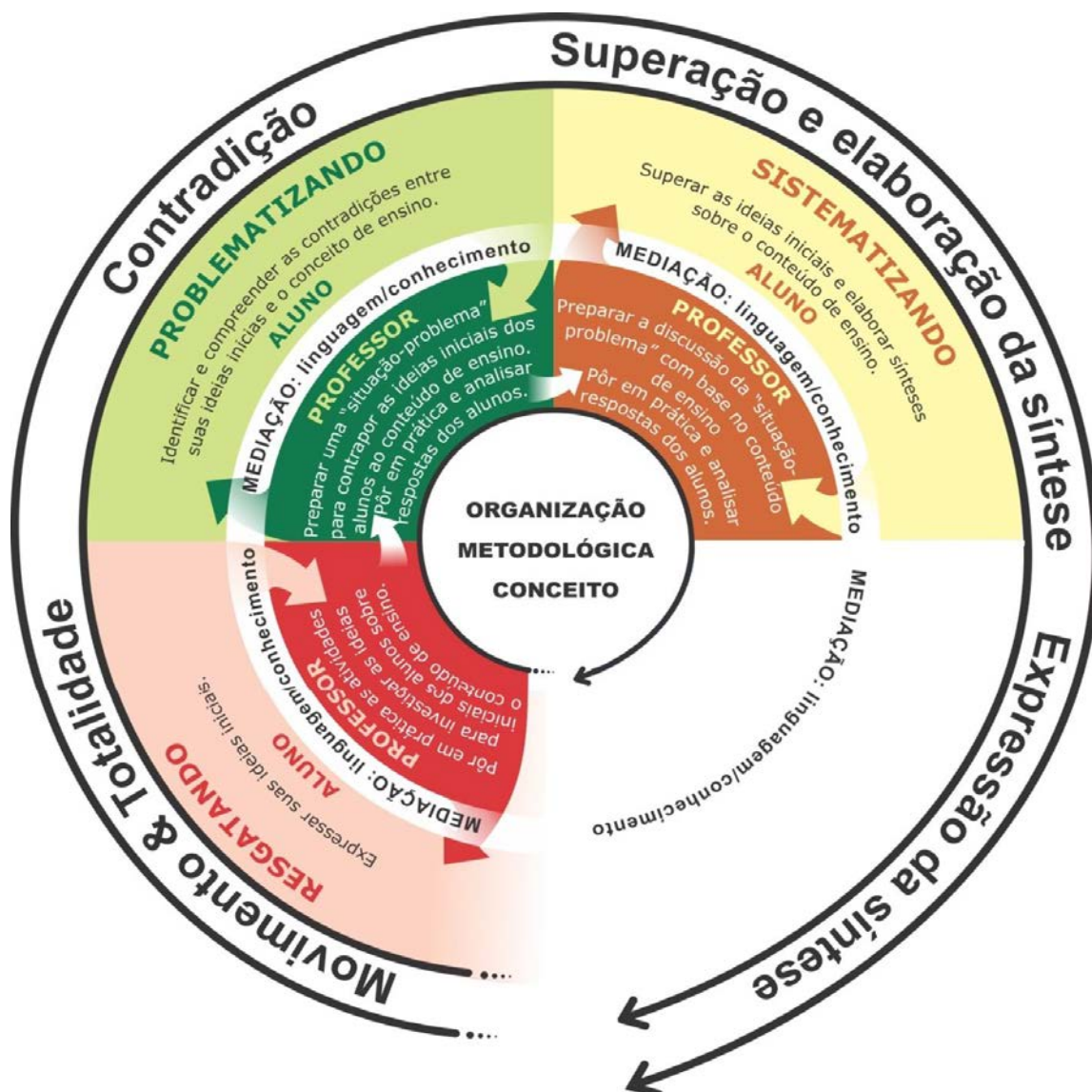


Imagem 3 Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética: Etapa Sistematizando (ARNONI, 2014)

A partir das respostas dos alunos obtidas pela atividade problematizadora (Resgatando/prévia-ideação/subjetividade), o professor as compara com o conceito estudado (Problematizando/prévia-ideação/subjetividade), elabora a atividade sistematizadora (Sistematizando/prévia-ideação/subjetividade) e desenvolve com os alunos analisando suas respostas (Produzindo/objetivação/objetividade).

Para Arnoni (2008, p. 13) nesta Etapa é necessário

[...] compreender os nexos e as relações do conceito, como totalidade. Para o aluno elaborar as idéias no plano do mediato, o professor precisa desenvolver situações de ensino que possibilitem ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos do seu conhecimento imediato e elementos do conceito pretendido. Essa

comunicação, promovida pelo professor, favorece a explicitação dos aspectos da problematização, a discussão do conhecimento científico a eles relacionado, potencializando a superação do imediato no mediato e a elaboração de sínteses.

E, então, o professor aplica a atividade sistematizadora e o aluno, por sua vez, resgata a questão-problema gerada na atividade problematizadora (Resgatando/prévia-ideação/subjetividade), contrapõem com a atividade sistematizadora, na qual o professor apresentou informações conceituais (Problematizando/prévia-ideação/subjetividade) e ao superar a contradição de seu pensamento, ao internalizar as informações conceituais, elabora uma resposta (Sistematizando/prévia-ideação/subjetividade) e apresenta-a ao professor (Produzindo/objetivação/objetividade). A partir da análise das respostas dos alunos, o professor direciona-se para 4ª Etapa da M.M.D.

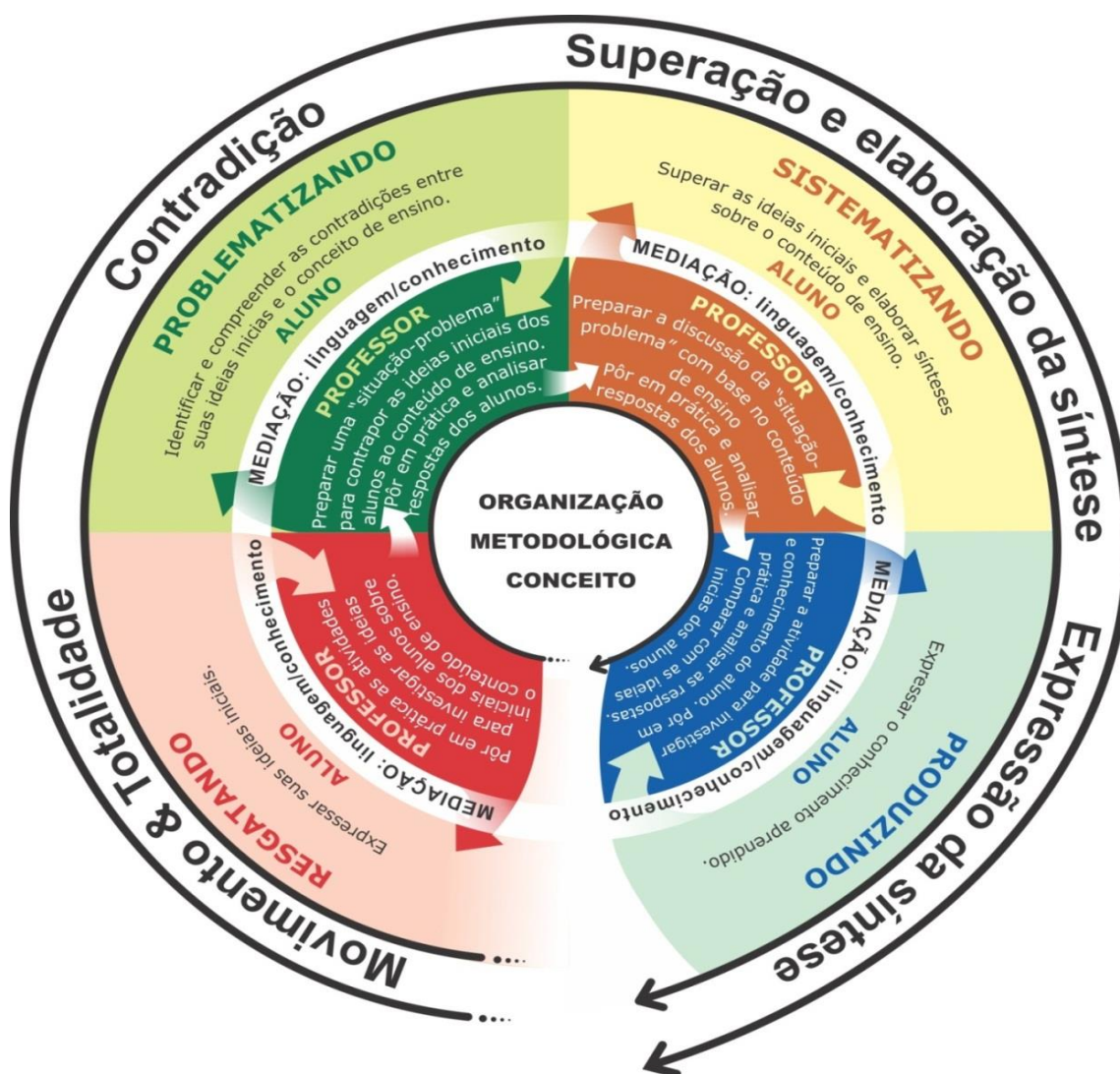


Imagem 4-Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética: Etapa Sistematizando (ARNONI, 2014)

Na 4ª Etapa da M.M.D., *Produzindo*, o professor deve elaborar e aplicar a atividade do produzindo a fim de permitir aos alunos a expressão de suas sínteses conceituais relativas ao conceito desenvolvido; Para isso, o professor, a partir das respostas dos alunos obtidas pela atividade sistematizadora (Resgatando/prévia-ideação/subjetividade) compara com o conceito estudado (Problematizando/prévia-ideação/subjetividade), elabora a atividade do produzindo (Sistematizando/prévia-ideação/subjetividade) e desenvolve com os alunos, analisando suas respostas (Produzindo/objetivação/objetividade).

Para Arnoni (2008, p. 13) este é o

[...] momento de o aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da “Metodologia da Mediação Dialética”. Para o aluno expressar suas idéias elaboradas, os conceitos, o professor desenvolve situações de ensino. É o ponto de chegada do processo de ensino, um conhecimento provisório que se torna imediatamente novo ponto de partida, constituindo-se em etapa imprescindível para avaliar o referido processo.

Para expressar sua síntese conceitual, o aluno resgata os conhecimentos obtidos na atividade sistematizadora (Resgatando/prévia-ideação/subjetividade), contrapõem com a atividade do produzindo (Problematizando/prévia-ideação/subjetividade) e, a partir desta comparação, elabora uma resposta (Sistematizando/prévia-ideação/subjetividade) e apresenta-a ao professor (Produzindo/objetivação/objetividade).

Diante das análises das respostas, o professor tem duas ações possíveis:

- Planejar novamente o desenvolvimento do conceito, a partir do Resgatando ou
- Considerar o Produzindo um novo Resgatando para a próxima atividade.

Assim, Arnoni (2014) entende que

[...] a atividade da mediação dialética e pedagógica, por meio das Etapas da Metodologia da Mediação Dialética, concebe direção e sentido ao movimento em espiral que desenvolve, o qual é gerado pelo fato que cada Etapa prepara a outra e, para que essa outra Etapa aconteça, a anterior tem de ser negada [tensão dialética/contradição], porém, sem ser superada [momento predominante]. E mais, a operacionalização desta sequência metodológica de etapas sucessivas, no desenvolvimento de um conceito, ganha a aparência de um movimento circular, porém, o Produzindo diferencia-se do Resgatando, por apresentar o conceito elaborado e, assim, não fecha o círculo unindo-se ao Resgatando. Pelo contrário, o Produzindo torna-se momentaneamente um novo

Resgatando, permitindo a continuidade da sequência metodológica, num devir infinito.

Entendido o que acontece no interior de cada Etapa e o seu movimento em espiral, utilizaremos o diagrama planificado para melhor compreensão da relação entre professor e aluno, durante a aplicação das quatro Etapas da M.M.D, pela categoria mediação, via linguagem que veicula o conhecimento dos seres sociais envolvidos neste processo.

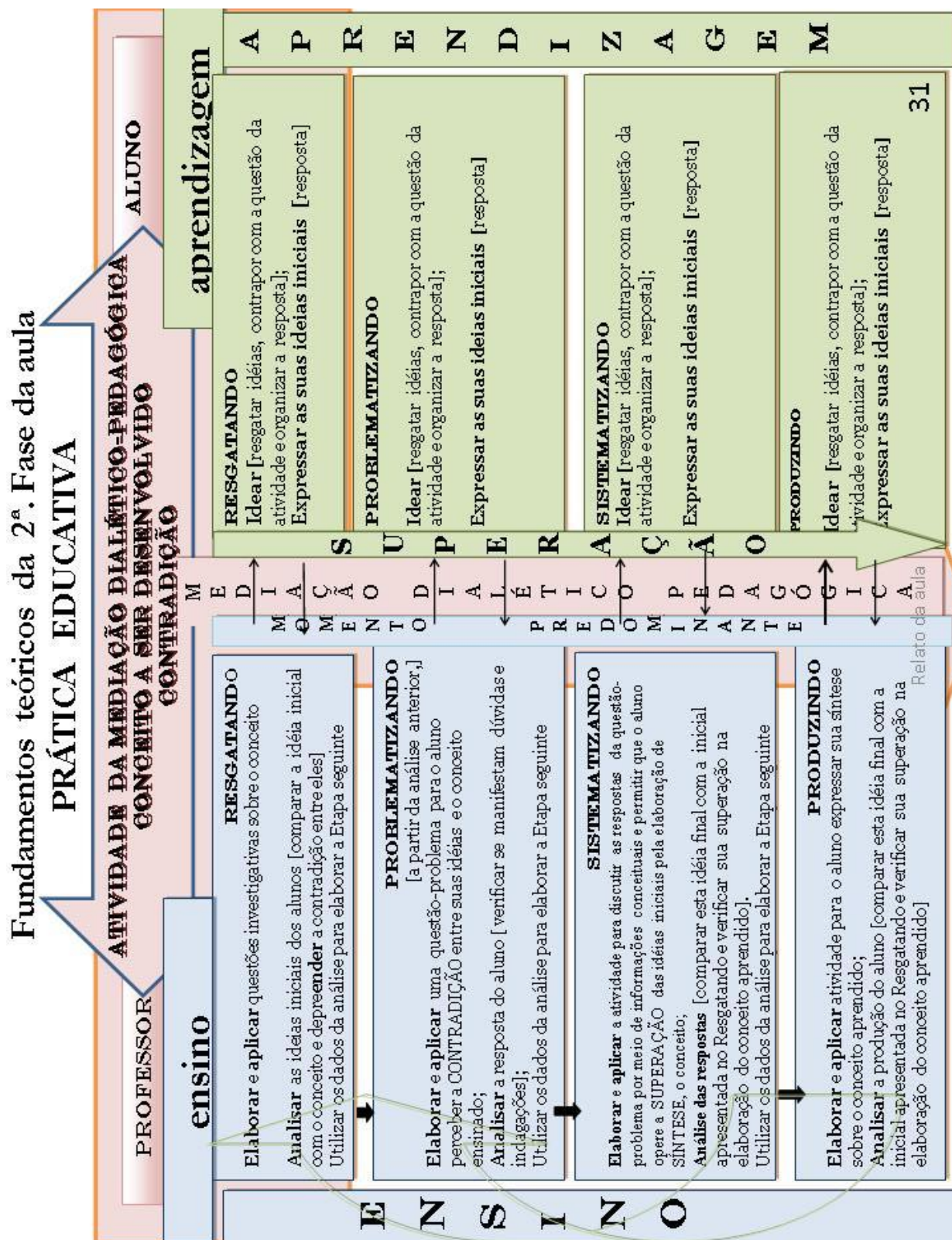


Imagem 5 Diagrama da Planificação da Metodologia da Mediação Dialética (ARNONI, 2014)

As setas pontilhadas em sentido horizontal do diagrama representam a **mediação** entre o professor responsável pelo processo de ensino e o aluno responsável pela aprendizagem. A mediação é dada pela linguagem por meio da

atividade da mediação dialético-pedagógica. Esta atividade é planejada pelo professor daí a seta pontilhada partir sempre do professor para o aluno.

O professor elabora uma atividade que exigirá a resposta do aluno para continuidade do processo. Para isso, o professor realiza a prévia-ideação da **atividade** (investigativa, problematizadora, sistematizadora ou do produzindo a depender da Etapa que está inserida) referente ao conceito e aplica ao aluno. Este, por sua vez, realiza a ação de idear em seu pensamento e expressar sua resposta ao professor, direcionando a seta pontilhada no sentido aluno-professor.

Arnoni (2012, p. 38) explica que a ação de idear do aluno (na práxis educativa) dá-se por ele “resgatar ideias referentes ao conceito; identificar as ideias que, em sua opinião, respondem à questão que lhe foi proposta; organizar a resposta, a ideia inicial sobre o conceito.”. Este ir e vir das setas pontilhadas, ilustrando a contradição entre os dois pólos (professor/ensino e aluno/aprendizagem) nas quatro Etapas da M.M.D são regidos pelo **momento predominante**, ou seja, ora predomina um polo, ora, outro, não havendo superação de um sobre outro, mas sim uma mediação dialética-pedagógica na organização do conceito.

As setas no sentido vertical, entre as Etapas da M.M.D., no polo ensino, marcam a passagem de uma Etapa para outra exclusivamente pela ação do professor. É ele quem vai direcionar a atividade da próxima para o aluno, estabelecendo a mediação dialético-pedagógica representadas pela seta pontilhada. O polo ensino, é regido pela categoria momento predominante, na qual não há superação, pois o professor está aplicando as atividades já antevistas em seu pensamento para atingir a intencionalidade pretendida com seus alunos.

As setas no sentido vertical, no polo aprendizagem, marcam a relação de contradição pela superação das ideias iniciais, ou seja, entre as ideias iniciais do aluno no início do processo e a síntese conceitual elaborada ao final. Arnoni (2012, p. 40) explica este processo de aprendizagem do aluno

Este inicia-se com uma operação mental de negação, no Resgatando, quando o aluno compara e seleciona, entre suas ideias, a que responde à atividade investigativa do professor; desenvolve-se no Problematizando, quando compara dois termos opostos entre si – sua ideia inicial sobre o conceito e o próprio conceito –, o que lhe suscita dúvidas, inquietação e a necessidade de obter informações que resolvam a contradição; supera-se no Sistematizando, quando utiliza as informações conceituais trazidas pelo professor na

discussão da questão-problema para elaborar o conceito ensinado; expressa-se no Produzindo, quando utiliza a linguagem para demonstrar/fazer ver a síntese conceitual que elaborou. Assim, ao final do processo educativo desenvolvido na atividade da mediação dialético-pedagógica, em relação à aprendizagem, a contradição estabelecida entre o aluno e o professor, potencializa/permite ao aluno realizar subjetivamente a superação de sua ideia inicial na elaboração do conceito, contando com a intervenção efetiva do professor.

Assim, no polo da aprendizagem, a contradição entre as Etapas dá-se pela superação das ideias iniciais do aluno mediadas pela intervenção contínua do professor, pois, como apontamos acima, é ele o responsável pela passagem, por meio da atividade da mediação dialético-pedagógica, de uma Etapa a outra.

Acreditamos que esta exemplificação seja fundamental para a compreensão do processo da organização metodológica do conceito educativo na prática educativa, conhecendo o interior de cada Etapa e a direção e o sentido dado pelos seres sociais envolvidos nesta prática educativa.

3ª. fase: Analisar a atividade educativa: avaliando aspectos subjetivos e objetivos

O planejamento da Terceira Fase da atividade humana educativa é subsidiado pelos dados oriundos das Fases anteriormente desenvolvidas. Nela é possível que os seres sociais, professor e alunos, identifiquem os novos nexos causais no mundo objetivo, a causalidade posta; os novos conhecimentos, as novas necessidades subjetivas geradas no professor e nos alunos, as novas possibilidades e as novas tecnologias; as modificações na participação do aluno; e o que a aula impulsionou para além dela. (ARNONI, 2010, p. 13)

Desta forma, avaliamos a aula em sua totalidade, verificando os aspectos acima e analisando as transformações promovidas nos seres sociais, professor e aluno, tais como mudanças no conhecimento, em valores, em concepções, em afetividade etc.; transformações objetivas na classe e na escola como um todo referente a participação, questionamentos, interesse etc.; E analisar a ausência de elementos necessários à efetividade da práxis educativa, tanto elementos subjetivos referentes ao conceito e sobre as questões pedagógicas e as objetivos provenientes da objetividade posta tais como o local, os recursos etc.

Esta proposta de organização da prática educativa traz tanto para o professor, como para o aluno, possibilidades de mudanças no cotidiano da sala de aula, justamente por colocar o professor como um ser capaz de planejar a sua aula e o aluno capaz de compreender o conceito em sua totalidade.

Destacamos a importância de o professor ter o estudo do conceito científico para que possa apreender a contradição entre o conceito educativo e as ideias iniciais trazidas pelos alunos para que estes desenvolvam o conceito elaborado da prática educativa. Cabe ao professor planejar a Atividade da Mediação Dialético-Pedagógica, que terá momentos distintos a depender da intencionalidade pretendida em cada Etapa, para que a superação possa acontecer. A relação entre professor e o aluno, ensino e aprendizagem é assegurada pela Metodologia da Mediação Dialética a qual exige que o professor parta das ideias iniciais dos alunos na elaboração de atividades da Primeira Etapa e, a partir das respostas dos alunos numa Etapa, elabora as atividades das seguintes, o que permite a superação da ideia inicial pela elaboração dos conceitos. Arnoni (2014) afirma que

Em relação ao processo de aprendizagem do aluno, a contradição entre suas ideias iniciais e o conceito ensinado é regida pela superação e, assim, conscientemente ele reconhece suas ideias iniciais, compara-a com o conceito ensinado, problematizando-o e, assim, sistematiza suas ideias na elaboração da síntese conceitual.

Esta proposição é diferenciada, pois apresenta o “como” o professor deve intervir para que se estabeleça a relação, pela mediação, entre as ideias iniciais dos alunos e supere-a na elaboração do conceito. O desenvolvimento da Metodologia da Mediação Dialética exige também a realização das três fases do planejamento processual: (1ª) Prévia-ideação antes da sala de aula, a intencionalidade visando a emancipação humana; (2ª) Prévia-ideação a aplicação sequencial das Etapas da M.M.D, junto aos alunos (objetivação); (3ª) Prévia-ideação da análise das consequências promovidas pelo desenvolvimento da práxis educativa (exteriorização), articuladas aos fundamentos teóricos e pedagógicos do conceito.

Reforçamos que nesta proposição de aula, professor e aluno são entendidos como seres sociais, capazes de realizar a prévia-ideação de suas ações. Em cada uma das Etapas da M.M.D. identificamos na atividade da mediação dialético-pedagógica, a intrínseca relação entre subjetividade e objetividade, em que uma é dependente da outra para sua realização. O desenvolvimento do conceito educativo,

metodologicamente transformado, na prática educativa inicia-se no Resgatando, em que, a partir das vivências dos alunos, dadas pela objetividade posta pela sociedade burguesa, eles elaboram suas ideias iniciais, no plano da subjetividade, as quais são manifestadas pelas respostas que os alunos emitem e estas são utilizadas para o professor planejar a continuidade da aula. Esta relação entre subjetividade e objetividade acontece nas demais Etapas da Metodologia da Mediação Dialética, sendo necessária para sua realização a mediação entre professor e aluno orientada pelo Planejamento Processual.

Assim, entendendo a aula como práxis educativa, o professor contribuirá significativamente, e não de forma alienante, à formação do ser social, preparando-o para que possa apropriar-se do patrimônio das riquezas do gênero humano na conquista da emancipação humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tratamos em primeiro lugar, de contribuir para que as pessoas, principalmente aquelas preocupadas com a educação, compreendam o processo histórico do conhecimento, de modo que entendam que a realidade é histórica e social, isto é, que ela resulta da atividade humana e não de forças divinas ou naturais. Entendemos que o que a faz social é a categoria trabalho, que permite que o homem possa idear suas ações antes de realizá-la, a partir da observação da realidade. É por meio desta categoria que mostramos a articulação entre subjetividade e objetividade com predomínio desta.

Vimos que a categoria trabalho origina outras dimensões humano-sociais criadas para organizar a sociedade, tais como a educação. Ao analisarmos a realidade educacional, constatamos a influência dos determinantes que atuam na prática educativa, especialmente o uso do material didático que exerce influência direta nas ações do professor e, por meio do professor, nas ações do aluno. Esta dupla intervenção do material didático explicita sua função de impor, intencionalmente, a direção e o sentido da aula, atendendo às necessidades do desenvolvimento histórico do sistema vigente.

Para suprir a carência da formação do professor, a classe dominante providencia materiais que “auxiliam” o professor em sua prática. Este discurso é caracterizado pelas práticas de emancipação política que não eliminam as desigualdades sociais, pois estes mecanismos mantêm o controle ideológico sobre a massa da população.

Diante destas condições, Arnoni (2014) conceituou a aula como práxis educativa ou atividade educativa, analisou-a a partir dos elementos componentes do trabalho e apresentou-nos uma proposta teórico-metodológica, a Metodologia da Mediação Dialética, capaz de direcionar a práxis educativa no sentido da emancipação humana.

É por meio da M.M.D. que conseguimos mostrar que o processo de elaboração do conhecimento do aluno pela apropriação dos conceitos educativos que, para serem aprendidos, por compreensão, é necessário que parta das ideias iniciais dos alunos. No entanto, entendemos que as ideias iniciais dos alunos não são advindas das ideias ou representações subjetivas, pois, o sujeito elabora suas ideias iniciais por meio de elementos de sua realidade, incluindo o ambiente escolar.

Sendo assim, a realidade é o ponto de partida da elaboração do conceito, por isso as ideias iniciais dos alunos não podem ser desconsideradas no processo educativo.

As categorias do método dialético marxiano qualificam as etapas da M.M.D., que se desenvolvem por intermédio da mediação dialética e pedagógica estabelecida entre professor e aluno na atividade da mediação, permitindo que o aluno reconheça suas ideias iniciais e utilize a contradição para compará-las dialeticamente com o conceito a ser ensinado, resultando na elaboração do conceito educativo, pela superação de suas idéias iniciais. Assim, conscientemente, o aluno reconhece suas ideias iniciais, compara-a com o conceito ensinado, problematizando-o e sistematiza suas ideias na elaboração da síntese conceitual.

A contradição entre ideia inicial e conceito educativo é possível devido aos diferentes planos de conhecimento que, professor e aluno, encontram-se no desenvolvimento da prática educativa. Nesta proposta, na aula, não há o predomínio do professor – escola tradicional³ ou o do aluno – escola nova, pois a relação entre os sujeitos sociais é regida pela categoria contradição inerente à mediação regida pelo momento predominante.

³ O centro do processo educativo, que na vertente tradicional centrava-se no professor, no escolanovismo desloca-se para o aluno. (SANTOS; GASPARIN, 2012, p.3)

REFERÊNCIAS

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Interface da Didática na formação de professores e na escola básica: uma mesma proposição metodológica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL – REFORMA DO ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: O PÚBLICO E O PRIVADO EM QUESTÃO E ENCONTRO ESTADUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE. Teresina, 2010.

ARNONI, M.E.B. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. **Revista SER Social** do Programa de Pós-Graduação em Política Social do SER (PPGPS) da UnB. 2012a.

_____. **Núcleo de Ensino numa proposta de práxis educativa**: a relação professor, aluno e conhecimento na unidade básica da educação escolar. In: Núcleo de Ensino da Unesp [recurso eletrônico]: artigos de 2010. Sheila Zambelo de Pinho, José Brás Barreto de Oliveira (Org.) São Paulo: Cultura Acadêmica da Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012b.

_____. **Conceito de trabalho em Marx e lineamento da aula como atividade humana e educativa, na perspectiva da formação plena do ser humano**. São José do Rio Preto: Editora HN, [2014]. No prelo.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10313>>. Acesso em: 14 jul. 2014

DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. In: DUARTE, N. & DELLA FONTE, S. S. Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 57-77

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

GUIA de livros didáticos: PNLD 2011: Ciências. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

HOFF, S. O método de Ratke: origem dos temas pedagógicos utilizados em tempos neoliberais. In: **IX JORNADAS DE HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN**. Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, 1999.

_____. O compromisso com a Educação: proposta de Ratke e do neoliberalismo. In: **23ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 24 a 28 set. 2000.

_____. O pensamento burguês na organização do trabalho didático moderno. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v.3, n.1, p. 43-54, jan./jun. 2008.

_____. A nova arte de ensinar: uma atividade de oficina. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.31, p.67-82, set. 2008b.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2007.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Trad. Carlos Nelson Coutinho. **Temas de ciências humanas**, n. 04. São Paulo: Livraria e Editora Ciências Humanas, 1968.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008a.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **O capital**: crítica da economia política: livro I/Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORAES, Maria Célia M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, vol.14, número 001, Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2001.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social. **CFESS& ABEPSS** (org) Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CEFESS/ABEPSS, 2009.

OLIVEIRA, E. M.; ALMEIDA, J. L. V. de; ARNONI, M. E. B. **Mediação Dialética na educação escolar**: teoria e prática. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

PRETTO, N. L. **A ciência nos Livros Didáticos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1985.

ROSSLER, J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SANTOS, N. de O. B. dos; GASPARIN, J.L. O trabalho educativo: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., Caxias do Sul, 2012.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TONET, I. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>> Acesso em: 14 jul. 2014

_____. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001