



Ensino & Teoria

Diálogos entre epistemologia e ontologia

Humberto Perinelli Neto (Org.)



| φ

Em boa parte dos dicionários filosóficos é possível identificar que a ontologia pertence, inauguralmente, aos pressupostos contidos na obra de Parmênides, Heráclito, Platão e Aristóteles, isto é, ao nascimento da própria filosofia. Por ontologia, pode-se depreender, com base nos estudiosos mencionados, o conjunto de qualidades mais gerais do ser, escapável aos que pretendem compreender a realidade, tendo como base explicações fragmentadas, portanto, exigente de uma visão calcada na totalidade. Ao vislumbrar a preocupação destes autores para com a ontologia, torna-se possível identificar uma chave explicativa fundamental. Desde seu nascimento, as reflexões envolvendo ontologia apresentam o desafio de fundar um entendimento da realidade que busca superar o dualismo constituído pelas tradições filosóficas pautadas no idealismo e no empirismo. Viver e pensar o real, num movimento cíclico e também reverso, constitui alvo dos pensadores afinados com a ontologia. A contar deste ângulo, pode-se argumentar que a ontologia constitui, por excelência, uma “tradição de fronteira”. Isto porque a busca por superar o dualismo das tradições filosóficas pautadas no idealismo e no empirismo forjou diálogos com tais tradições de modos diferentes. Desde a Grécia Antiga, se aventuraram em produzir escritos com a marca ontológica autores como Plotino, São Tomás de Aquino, Avicenna, Descartes, Espinosa, Leibinz, Kant, entre outros. Contudo, o viver maduro da modernidade, a contar do século XIX, quando as feições do mundo burguês se tornaram mais claras, revigorou a tradição ontológica, cumprindo à Georg Wlhielm Friedrich Hegel papel especial. O reposicionamento do tempo como categoria fundamental para o pensar filosófico impelia ao reencontro crescente com a ontologia, desafio posto a cabo, a contar de então, por autores como Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Sartre, Husserl, Deleuze e Foucault.



Programa de Pós-Graduação em
Ensino e Processos Formativos
Rua Solteira/Jaboticabal/São José do Rio Preto



PPGE - UEPG
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNINOVE

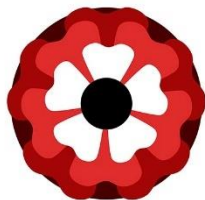


Universidade Nove de Julho
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)



editora fi
www.editorafi.org

Ensino & Teoria



SÉRIE Processos Formativos

Diretores da Série:

Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves
(Unesp/FEIS)

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto
(Unesp/IBILCE)

Comitê Editorial Científico:

Prof. Dr. Adriano Vargas Freitas
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Alejandro Pimienta Betancur
Universidad de Antioquia (Colômbia)

Prof. Dr. Alexandre Pacheco
Universidade Federal de Rondônia(UNIR)

Prof.ª Dr.ª Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

Prof.ª Dr.ª Ana Lúcia Braz Dias
Central Michigan University (CMU/EUA)

Prof.ª Dr.ª Ana Maria de Andrade Caldeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Antonio Vicente Marafioti Garnica
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Armando Traldi Júnior
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
(IFSP)

Prof.ª Dr.ª Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Eder Pires de Camargo
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
(UNESP)

Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Dr. Elison Paim
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. George Gadanidis
Western University, Canadá

Prof. Dr. Gilson Bispo de Jesus
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Prof. Dr. João Ricardo Viola dos Santos
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho e Instituto Paulo Freire (Uninove e IPF)

Prof. Dr. José Messildo Viana Nunes
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciriaco
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof.ª Dr.ª Lucélia Tavares Guimarães
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Marcelo de Carvalho Borba
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Prof.ª Dr.ª Márcia Regina da Silva
Universidade de São Paulo (USP)

Prof.ª, Dr.ª, Maria Altina Silva Ramos
Universidade do Minho, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

Prof.ª, Dr.ª, Olga Maria Pombo Martins
Universidade de Lisboa (Portugal)

Prof. Dr. Ricardo Cantoral
Centro de Investigación e Estudios Avanzados del Instituto Politécnico
Nacional (Cinvestav, México)

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani
Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof. Dr. Vlademir Marim
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Ensino & Teoria

Diálogos entre epistemologia e ontologia

Organizador:

Humberto Perinelli Neto

φ editora fi

Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Fontella Margoni

Arte de capa: Cloud Birth - Alex McLeod - <https://www.alxclub.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Processos Formativos - 3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

NETO, Humberto Perinelli (Org.)

Ensino e Teoria: diálogos entre epistemologia e ontologia [recurso eletrônico] / Humberto Perinelli Neto (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

152 p.

ISBN - 978-85-5696-324-6

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação, 2. Ensino, 3. Pedagogia 4. Coleção I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Janelas do meu quarto,
Do meu quarto de um dos milhões do mundo que ninguém sabe quem é
(E se soubessem quem é, o que saberiam?),
Dais para o mistério de uma rua cruzada constantemente por gente,
Para uma rua inacessível a todos os pensamentos,
Real, impossivelmente real, certa, desconhecidamente certa,
Com o mistério das coisas por baixo das pedras e dos seres,
Com a morte a por umidade nas paredes e cabelos brancos nos homens,
Com o Destino a conduzir a carroça de tudo pela estrada de nada.

Estou hoje vencido, como se soubesse a verdade.
Estou hoje lúcido, como se estivesse para morrer,
E não tivesse mais irmandade com as coisas
Senão uma despedida, tornando-se esta casa e este lado da rua
A fileira de carruagens de um comboio, e uma partida apitada
De dentro da minha cabeça,
E uma sacudidela dos meus nervos e um ranger de ossos na ida.
(Fernando Pessoa)

Sumário

Prefácio	11
Reflexões filosófico-educacionais Antônio Joaquim Severino	
Apresentação	17
Ontologia, ontologias & ensino Humberto Perinelli Neto	
Capítulo 1	21
Teoria pedagógica da metodologia da mediação dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo Maria Eliza Brefere Arnoni	
Capítulo 2	57
Paulo Freire: ontologia e ensino? José Eustáquio Romão	
Capítulo 3	69
Os fundamentos ontológicos da didática: a mediação como categoria central José Luís Vieira de Almeida	
Capítulo 4	91
Trabalho, alienação e participação política: fundamentos ontológicos e históricos Carina Alves da Silva Darcoletto; Geovani Roberto Kreling	
Capítulo 5	113
O manifesto da transdisciplinaridade, a proposta do terceiro incluído e a lógica dialética: desafios ontológicos ao ensino Edilson Moreira de Oliveira; Hugo Rocha Nhôato	
Capítulo 6	131
Uma abordagem da crise da docência e dos paradigmas do conhecimento na perspectiva da ontologia do ser social Teresa Maria Grubisich	

Prefácio

Reflexões filosófico-educacionais

Antônio Joaquim Severino

Consolidada na modernidade, a educação escolar é marca distintiva da tradição sociocultural do Ocidente. A configuração da escola como comunidade de mestres e aprendizes à qual a sociedade encarregava de cuidar da inserção das novas gerações no meio humano, complementando as atribuições das famílias e dos grupos sociais, permanece até hoje, sobrevivendo como se já fosse um processo natural da cultura. E, do mesmo modo, a atividade docente manteve-se, ao longo dos séculos, como tarefa e função dos professores, e foi sempre vista como necessária e relevante. Ao longo do tempo histórico, enquanto a escola ganhava cada vez maior institucionalidade, muitas teorias e práticas relacionadas ao ensino foram se constituindo, fazendo com que procedimentos didáticos a ele pertinentes fossem se tornando permanentes, como que se naturalizando nesse âmbito.

Em que pesem reconhecidos problemas que envolveram a educação ao longo de todo esse tempo, a educação e seu *locus* privilegiado, a escola, até os dias de hoje, foram pouco questionadas. Mas, a situação atualmente parece bastante mudada. A existência da escola bem como a necessidade da função docente específica vem sendo objeto de cerrada crítica no cenário sociocultural da atualidade. Essa crítica atual à docência não se restringe mais apenas a eventuais defeitos e limitações de seu desempenho, mas envolve um questionamento profundo quanto a sua própria razão de ser. Surgem questionamentos quanto à real justificativa do investimento

e da oferta de modalidades institucionais de educação e a consequente existência de instituições escolares e de professores.

As reflexões apresentadas neste livro não vão nessa linha. Os autores argumentam em prol da importância, da validade e da necessidade dessa função em decorrência das características específicas da própria condição humana, mesmo não se desconhecendo as profundas mudanças socioculturais pelas quais a sociedade contemporânea vem passando. Defendem a posição de que continua cabendo à educação mediar, significativamente, a implementação do projeto humanizador, sem o qual a própria existência humana perderia o seu sentido. Daí o empenho e a razão de ser da educação, em seu alcance antropológico, em mediar a implementação desse projeto humanizador, processo que não encontra algo parecido entre outras espécies biológicas. Eis porque a primeira conclusão é que a educação, em seu significado antropológico, não é a mesma coisa que instrução, treinamento. O que está fundamentalmente em pauta é a formação.

Por formação, há que se entender a própria construção do humano, passagem da condição de pura naturalidade para a condição de culturalidade, de construção de autonomia, vinculada à dignidade que deve ser atribuída à pessoa humana, a ser buscada e implementada em todas as nossas práticas, e, conseqüentemente, na prática educativa. Não se trata de instrução técnica, processo institucionalizado, mas da constituição integral do homem como ente especificamente humano. É o sentido da *paideia*, processo que alimenta todo o vir-a-ser dos integrantes da espécie. É processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa. Trata-se de se buscar um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação e de construção da autonomia do sujeito. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano,

seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por sua vez, o ensino deve ser visto como mediação eficaz dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem. Sem dúvida, os processos didáticos são mediações práticas importantes, fecundas e valiosas, mas implementar o projeto de humanização não é só habilitar tecnicamente, é transformar o indivíduo natural em pessoa cultural. Mas o próprio sentido de mediação precisa ser concebido em sua significação ontológica, como forma de superar o imediatamente dado.

A educação é pois prática intencional e sistemática com vistas a mediar as demais práticas existenciais dos homens. Visa explicitar os sentidos conceituais dessas práticas, articulando esses sentidos com os sentidos da própria existência humana, razão pela qual precisa explicitar também os valores que qualificam esses sentidos. Sempre em pauta o cuidado com a vida, portanto, a busca de garantia para o existir humano, a cada instante histórico, enfrentando as pressões de toda ordem que se colocam no seu caminho. O sentido é dado por uma articulação do conceito com o valor, essas duas dimensões da esfera da subjetividade, território do sentido. Percepção epistêmica e vivência sob a sensibilidade valorante.

A relação pedagógica se justifica e se legitima, na medida em que se dá como essa mediação. E é a qualidade demandada dessa mediação que é o critério para se avaliar a necessidade e a qualidade das instituições educadoras. Por isso mesmo, o que se nos impõe como tarefa nesse *front*, não é puramente descartar a escola e a atuação dos professores, mas a crítica competente denunciadora dos desvios e desmandos das instituições e das pessoas e o anúncio de novos caminhos para um investimento sistemático e qualificado na preparação de seus profissionais.

Assim, mobilizar-se pela busca do sentido do existir, preocupação onto-antropológica, pela busca das vias de acesso a esse sentido, preocupação com o conhecimento, epistemológica,

bem como pela legitimação do agir, preocupação com os fundamentos da prática, dimensão axiológica, a meu ver, constituem os próprios pilares estruturais do filosofar.

Mas, obviamente, não há como abordar o homem, seu conhecimento e sua ação, buscando desvendar o seu sentido - situação vista como uma se fosse uma dimensão transcendente -, sem considerar sua imanência radical nas coordenadas do espaço e do tempo. Espaço social e tempo histórico. Nas malhas do social, na temporalidade histórica, na praxidade real. Na profunda encarnação do existir humano. Sem esta adequação, o pensamento filosófico não iria além de uma formulação abstrata, apriorística e idealista, situações de que não nos faltam numerosos exemplos na história da filosofia.

É neste contexto que vejo as contribuições trazidas pelos ensaios que constituem esta coletânea, elaborada por grupo de estudiosos que se propõem explorar os recursos de uma abordagem dialético-materialista, com vistas a explicitar o sentido ontológico da educação e o decorrente papel do conhecimento nesse processo. Os textos expressam resultados de seus estudos, desenvolvidos no contexto de seus grupos de pesquisa, pondo em pauta um esforço de ressignificar a didática e, conseqüentemente, o ensino. Para tanto, revisitam as teorias vigentes no campo educativo, bem como avançam propostas inovadoras, consonantes com a condição ontológica de ser social dos humanos.

A abordagem dialética do ensino exige que se repense a prática ensinante na interface posta pela relação da epistemologia com a ontologia, do conhecer com o ser, uma vez que é no plano do ser que se realiza a formação humana que se espera da educação e a essa condição, o conhecimento deve se submeter. Daí a necessidade de se repensar com rigor as propostas de metodologia de ensino e suas formatações didáticas, pois estas não podem se estruturar desvinculadas de seus fundamentos ontológicos. entre os quais se destacam a práxis histórica, cuja mediação principal é o trabalho. Impõe-se igualmente questionar os enviesamentos

produzidos pelas pretensões filosóficas pós-modernas, avançadas sob o pretexto de se questionar o legado iluminista da modernidade, reclamar a transdisciplinaridade, de modo a se reconhecer a complexidade da unidade e da totalidade do existir humano, em que deve se inserir o processo educativo, superando-se os dualismos, a fragmentação, a dispersão, bem como as reduções tecnicistas, que ainda persistem nas teorias, nas práticas e nas políticas educacionais, o mais das vezes sancionadas pela legislação da área.

Sem esta revisão crítica da educação e sua efetiva impregnação no ensino, os procedimentos didáticos perdem a fecundidade emancipatória que se espera da educação. Deixam de ser mediações eficazes. A emancipação universal dos homens é a intencionalidade legitimadora da educação, o que não podem perder de vista os seus agentes em seus procedimentos didáticos, na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Encontra-se aí a contribuição dos ensaios que compõem o presente livro: um significativo e fundamentado investimento na explicitação da dimensão ontológica implicada no todo do processo educativo, perspectiva de entendimento da realidade humana que não se identifica com a metafísica tradicional, mas que, ao contrário, supera a visão dual essencialista que comprometeu essa tradição filosófica. Sob essa perspectiva, o real é vivido e pensado em contínuo movimento de permanente transformação, muito mais sob inspiração heracliteana do que parmenídea. O real não pode existir nem ser conhecido, se não for inteiramente tecido pela temporalidade histórico-social, pois o existir no tempo é o verdadeiro modo de ser, a condição ontológica fundamental. Por isso mesmo, este novo enfoque filosófico resgata aqueles subsídios da tradição ontológica que não se comprometeram com o essencialismo metafísico clássico, nem com os pressupostos do empirismo e do idealismo modernos. Trabalha-se agora com os recursos de uma nova tradição filosófica, que se inaugura a partir das referências hegelianas e marxianas e vai tecendo a realidade do

existir humano, mediante a práxis histórica constitutiva da vida da espécie.

Os autores, apoiando-se nesta nova tradição, desenvolvem então reflexões filosófico-educacionais, buscando apreender a educação em sua dimensão ontológica, enquanto tecida pela práxis humana, que se constrói por força da dinâmica de sua condição histórico-social. Assim concebida, a educação não pode ser reduzida a sua expressão como mera instrução a ser transmitida mecanicamente aos educandos, mediante procedimentos didáticos tecnicamente operativos. Impõe-se uma radical revisão de sua relação com o ensino.

A exigente e bem cuidada construção da proposta desta coletânea fornece, a nós leitores, uma vigorosa contribuição teórica, para que possamos, também nós, repensarmos e reavaliarmos nossas próprias visões sobre a educação e seus caminhos práticos.

Antônio Joaquim Severino
Uninove/Feusp
São Paulo, maio de 2018

Apresentação

Ontologia, ontologias & ensino

Humberto Perinelli Neto

Em boa parte dos dicionários filosóficos é possível identificar que a ontologia pertence, inauguralmente, aos pressupostos contidos na obra de Parmênides, Heráclito, Platão e Aristóteles, isto é, ao nascimento da própria filosofia. Por ontologia, pode-se depreender, com base nos estudiosos mencionados, o conjunto de qualidades mais gerais do ser, escapável aos que pretendem compreender a realidade, tendo como base explicações fragmentadas, portanto, exigente de uma visão calcada na totalidade.

Ao vislumbrar a preocupação destes autores para com a ontologia, torna-se possível identificar uma chave explicativa fundamental. Desde seu nascimento, as reflexões envolvendo ontologia apresentam o desafio de fundar um entendimento da realidade que busca superar o dualismo constituído pelas tradições filosóficas pautadas no idealismo e no empirismo. Viver e pensar o real, num movimento cíclico e também reverso, constitui alvo dos pensadores afinados com a ontologia.

A contar deste ângulo, pode-se argumentar que a ontologia constitui, por excelência, uma “tradição de fronteira”. Isto porque a busca por superar o dualismo das tradições filosóficas pautadas no idealismo e no empirismo forjou diálogos com tais tradições de modos diferentes. Desde a Grécia Antiga, se aventuraram em produzir escritos com a marca ontológica autores como Plotino, São

Tomás de Aquino, Avicenna, Descartes, Espinosa, Leibinz, Kant, entre outros.

Contudo, o viver maduro da modernidade, a contar do século XIX, quando as feições do mundo burguês se tornaram mais claras, revigorou a tradição ontológica, cumprindo à Georg Wlhielm Friedrich Hegel papel especial. O reposicionamento do tempo como categoria fundamental para o pensar filosófico impelia ao reencontro crescente com a ontologia, desafio posto a cabo, a contar de então, por autores como Schopenhauer, Nietzsche, Heidegger, Sartre, Husserl, Deleuze e Foucault.

Deste reencontro com a tradição ontológica nasce uma filiação filosófica particular: o materialismo histórico dialético. Pensar a realidade, tendo como ponto de partida e chegada as maneiras pelas quais os homens se construíram socialmente ao longo do tempo, via trabalho, era tarefa inaugurada por Karl Marx e levada adiante por um grupo grande e diferente de estudiosos cujos termos como "marxianos" e "marxistas" os aproximam e os distanciam, dentro de um mesmo campo de reflexão.

Diferenças à parte (e elas existem), a ontologia, constituída do século XIX adiante, reforçou o componente político desta tradição. Como efeito, houve o reforço da distinção entre epistemologia e ontologia, posto que a segunda passou a representar a superação da primeira e não mais figurar como apenas mais um ramo desta. No grupo formado por "marxistas" e "marxianos", essa superação se tornou uma pedra de toque, visto a indistinta relação por eles vislumbrada entre teoria do conhecimento, ação política e utopia. Conhecer envolvia interrogações como: "o quê", "para quem" e "por quê"?

É com base nessas interrogações que os autores da obra "Ensino e Teoria: diálogos entre epistemologia e ontologia" propõem pensar o ensino a contar do diálogo entre epistemologia e ontologia. Constitui-se dessa proposta, preocupações com a teoria no sentido *lato* deste termo: forma pela qual a realidade é

vislumbrada. Seis são os capítulos que formam a obra, além de Prefácio.

No Capítulo 1, intitulado “Teoria pedagógica da metodologia da mediação dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo”, pertencente à Maria Eliza Brefere Arnoni, a preocupação é propor uma metodologia para o processo educativo (M.M.D.) capaz de promover a vivência da atividade educativa, tendo como base pesquisa levada a cabo pela autora há bom tempo e envolvendo contribuições de estudiosos como Marx, Lukács e Vigotsky.

Em “Paulo Freire: ontologia e ensino?”, Capítulo 2 desta obra, assinado por José Eustáquio Romão, o grande pensador brasileiro tem seus escritos revisitados com base na dúvida elevada à condição de subtítulo do texto: o resultado é um exercício reflexivo que retoma concepções freirianas e as repõe sob o signo da definição crítica dos termos “ontologia” e “ensino”.

Já o Capítulo 3, “Os fundamentos ontológicos da didática: a mediação como categoria central”, tecido por José Luís Vieira de Almeida, questiona determinadas propostas de ensino (Dewey, Piaget, entre outros) e apresenta a ontologia, tal como definida por György Lukács, como fundamental para vivência e a superação da didática, graças a mediação e a automeiação.

Carina Alves da Silva Darcoletto e Geovani Roberto Kreling são os responsáveis pelo Capítulo 4, intitulado “Trabalho, alienação e participação política: fundamentos ontológicos e históricos” e voltado para salientar a categoria trabalho como fundante nas relações humanas, portanto, imprescindível para “conquistas no âmbito dos direitos sociais e da própria superação radical da sociedade capitalista”.

Capítulo 5, “O manifesto da transdisciplinaridade, a proposta do terceiro incluído e a lógica dialética: desafios ontológicos ao ensino”, Edilson Moreira de Oliveira; Hugo Rocha Nhôato refletem sobre o debate entre “modernistas” e “pós-modernistas”, promovendo a recuperação de pressupostos filosóficos,

especialmente aristotélicos e marxistas, como forma de organizar alternativa de ensino em torno da temática ambiental.

Finalizando, “Uma abordagem da crise da docência e dos paradigmas do conhecimento na perspectiva da ontologia do ser social” é o Capítulo 6, cuja autoria cabe à Teresa Maria Grubisich, estudiosa que propõe a educação dos sentidos humanos com base nas postulações de Karl Marx, Georg Lukács e István Mészáros, visando assim superar a crise da docência, discutida e refletida a partir de peças de Bertolt Brecht.

Sem mais delongas, diante da tradição filosófica criada em torno da ontologia, cabe sugerir ao leitor trilhar por conta própria as veredas formadas pelos textos que constituem esta obra, conhecendo as ontologias e ensino que tais diálogos evocam.

São José do Rio Preto, inverno de 2018.

Capítulo 1

Teoria pedagógica da metodologia da mediação dialética, uma abordagem ontológica do processo educativo

Maria Eliza Brefere Arnoni¹

Se nos enganamos sobre os nossos dons da escolha da nossa carreira, este erro recairá sobre nós mesmos, e a sanção suscitará em nós mais sofrimento do que todas as censuras do universo (Karl Marx e Friedrich Engels, 1978).

1. Introdução

Discursar sobre processo educativo é comum nos artigos sobre a escola pública, tratando-o como algo pontual, desfragmentando-o do contexto histórico-social desta sociedade capitalista, o que torna a discussão inócua, por não colaborar na compreensão histórica da educação escolar institucionalizada. Para tanto, é necessário estudar o processo educativo na perspectiva da categoria totalidade, entendendo-o como um complexo, cuja

¹ Doutora em Educação pela Unicamp. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e integra o Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e Ontologia do Ser Social” (GREOOS). E-mail: meliza@ibilce.unesp.br.

dinâmica é gerada na relação dialética entre seus nexos internos, os conceitos que se articulam em seu interior, os quais foram, por ele, historicamente superados e os seus nexos externos, os quais expressam as possibilidades dele relacionar-se com elementos, a ele, externos.

Nesta perspectiva histórica, entende-se que para conceituar o processo educativo é necessário investigar como ele se inicia e como se processa. Segundo Silva:

Com o desenvolvimento industrial, temos a divisão cada vez mais evidente da sociedade em duas classes principais: a burguesia, proprietária dos meios de produção, classe cada vez mais abastada e o proletariado, classe cada vez mais pobre e miserável, cuja força de trabalho é a única propriedade. O homem, em não sendo o fim da economia burguesa, mas um mero instrumento de produção é tratado como máquina, submetido às relações sociais opressoras, alienando-o da verdadeira essência humana (2011a, p.147).

A origem destas classes sociais e a necessidade de sua manutenção deu origem à educação escolar institucionalizada, segundo o modelo de produção, o que perdura na sociedade atual, visto que, no final do século XIX “a escola torna-se pública, laica e obrigatória de maneira efetiva, cabendo a ela exercer o papel de preservar as relações burguesas.”, informa Silva (2011a). E, neste aspecto, a crítica da educação e do ensino, em Marx (2008), foi como a da economia política, basearem-se “essencialmente em critérios de classe que sublinham o caráter falsamente imparcial e objetivo de todas as instituições existentes que encontram finalmente a sua explicação na *economia*.”, assevera Dangeville (2011b).

Para o autor:

Ainda na Idade Média, o artesão – como o camponês proprietário da sua parcela – detinha o produto do seu trabalho. É apenas sob o capitalismo que se separa sistematicamente o *produto* do trabalhador assalariado e das suas condições reais de produção, que só podem ser sociais e coletivas, para ser atribuído ao

capitalista individual. Assim que o produto imediato – a obra – é dissociado das suas condições de produção, a arte e a ciência separam-se da massa da produção social e autonomizam-se por conta dos capitalistas (DANGEVILLE, 2011b, p.111 - grifos no original).

É possível constatar que o modelo de ensino, desde sua origem, é determinado pelo modo de produção material, como o artesanal, em que o artesão planejava a produção do objeto pretendido na perspectiva da totalidade, e, então, desenvolvia o plano e avaliava seu *produto*. Este processo de produção material era, também, modelo do processo educativo, em que o artesão também ensina o aprendiz, na perspectiva da totalidade. Neste processo educativo, o artesão articulava a ciência, a arte e a técnica.

No entanto, a busca de lucro, a produção manufatureira trouxe a fragmentação na produção do objeto material, em que, “o saber, a arte e a cultura separam-se dos produtores, passam para as superestruturas e são monopolizados pelas classes dominantes.”, segundo Dangeville (2011b). Para o autor, enquanto o trabalho exigia

[...] todo ou quase todo o tempo da grande maioria dos membros da sociedade, *esta divide-se necessariamente em classes*. A par do maior número exclusivamente votado à submissão ao trabalho, forma-se uma classe *liberta do trabalho diretamente produtivo* que se encarrega dos assuntos comuns da sociedade: direção do processo de trabalho, administração do Estado e dos assuntos políticos, justiça, ciência, belas-artes, etc. *É a lei da divisão do trabalho que está pois na base da divisão em classes* (p.110 - grifos no original).

Desse modo, à medida que a divisão do trabalho se desenvolve, a burguesia defende “menos” a ruptura radical no “domínio das ideias”, apresentando os valores da Democracia, da Ciência, da Técnica, da Arte e da Cultura como *entidades universais, válidas para sempre, para além das barreiras de classe e das formas*

de produção, o que permite denomina-las de *slong* ou *insígnia* do capital, incluído termos correlatos, como cidadania, formação integral, cidadão crítico, dentre outros.

Transformar valores específicos da sociedade capitalista em *entidades universais*, como termos de uso cotidiano, uma espécie de lugar-comum, que balizam a legislação educacional e os documentos oficiais, determinando as regras da Educação Básica, explicita o processo de dominação da burguesia. Estes termos despertam um sentimento de nacionalidade e, assim, “compram a simpatia” do professor, induzindo-o a pensar que ao usar o livro didático, por exemplo, desenvolverá os objetivos propostos pelos referidos termos. Isto é possível, pois os documentos oficiais não apresentam citações diretas ou indiretas dos fundamentos que informam tais termos e, assim, cada professor operacionaliza o manual pedagógico oficial, com seus próprios princípios e sentem-se culpados pelo fracasso, quando, na verdade, só obedece ordens.

Neste aspecto, esta ausência do referencial teórico dos termos básicos dos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), por exemplo, leva o professor a comprometer-se com a educação escolar proposta pelo sistema político atual, acreditando que por meio dele, a escola “cumpr[e] papel destacado na formação dos cidadãos” (p. 28) e trata da “[...] questão da formação dos educadores e de sua condição de cidadãos.” (p. 38), afirmando para o professor que o objetivo do PCN “é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.” (p.07).

Este exemplo aponta como são organizados os documentos oficiais e justifica a impossibilidade de propor a educação escolar institucionalizada pautada na emancipação humana, numa sociedade capitalista centrada na emancipação política. Explicita, também, a contradição vivenciada pela sociedade capitalista, se por um lado, a educação escolar colabora na sua manutenção, formando

empregados que tenham conhecimentos suficientes para acionar o instrumental tecnológico e gerar riqueza, por outro lado, o avanço tecnológico exige um empregado que acompanhe tal avanço e, quando culto, questiona sua condição de explorado. Daí, a necessidade de controlar e distribuir o conhecimento “na medida certa” via manual pedagógico oficial, o livro didático disponibilizado aos professores e alunos, que trazem a dosagem certa de “conhecimento” e as “formas de ensiná-lo”.

Social e historicamente, fica explícito a dependência do processo educativo desenvolvido em sala de aula, ao sistema educacional institucionalizado, o qual lhe determina a função política de colaborar na manutenção do sistema capitalista, via gestores escolares que utilizam as legislações, os documentos e, em especial, os manuais pedagógicos oficiais, como meios para o professor colocar, em prática, o modelo burguês de aula. No entanto, os dados estatísticos das avaliações internas e externas apontam para a ineficácia deste modelo educacional, sem valorar o empobrecimento da escola pública, em todos seus aspectos, do material ao cultural e, em especial, no conceitual.

Tendo como pressuposto básico que a aula atende aos propósitos desta sociedade atual, atuando na sua manutenção, é possível concluir que a mudança radical deste modelo burguês de aula depende da transformação na organização desta sociedade burguesa, eliminando as classes sociais, seria a conquista da emancipação humana. Explícita-se, assim, para o professor, a dificuldade tal tarefa e a necessidade não paralisar-se diante desta situação, pois, seria negar a contradição que rege o desenvolvimento do ser social, da sociedade capitalista e a totalidade do próprio universo. E mais, o influxo do sistema capitalista na educação escolar deve ser considerado quando o foco é a educação escolar na sala de aula.

Daí a questão, como lidar com esta *contradição* no processo educativo que o professor desenvolve com seus alunos nas salas de aula?

Pretendo, neste texto, discutir esta contradição, propondo alternativa teórico-metodológica para professor desenvolver em sala de aula, nas brechas deixadas pelo sistema vigente, por entendê-la necessária nesta escola pública, esvaziada do conhecimento sistematizado pelas áreas de conhecimento que sustentam, ao mesmo tempo, os currículos escolares as pesquisas “de ponta”, responsáveis pelo que há de mais recente desenvolvimento tecnológico decorrente de áreas que envolvem atividades inovativas para o mercado.

Entendo que o estudo sobre a contradição do processo educativo envolve a mudança no modelo burguês de aula, de centrado numa forma de liberdade essencialmente limitada, oriunda da sociabilidade fundada no capital, para uma forma de liberdade ilimitada, a emancipação humana, que abre a perspectiva de autoconstrução para o gênero humano, tendo como ponto de partida a base material da sociabilidade, o trabalho associado, como propõe Marx, um estado de socialidade ideal que deve permanecer como objetivo da sociedade, como um todo.

Inicialmente, trago as categorias trabalho, emancipação política e emancipação humana, apontando a possibilidade do trabalho desenvolver-se por uma ou por outra categoria. Ao fazer esta discussão, apresento o trabalho, como atividade humana, por excelência, valorizando seus elementos básicos, a intencionalidade, o objeto e o instrumental. Ao mesmo tempo em que trago o estudo do trabalho, em Marx, sinalizo a possibilidade de propor a atividade humana educativa, identificando as similaridades entre ela e o trabalho, ambos, pautados na emancipação humana, e problematizo a necessidade que esta atividade educativa volte-se para o professor, no sentido de lhe oferecer os fundamentos que a informam, ou seja, a relação teoria (Lógica Dialética) método (Materialismo histórico) e Metodologia (aplicação das categorias do método na compreensão da prática), do trata minha pesquisa. E, apresento a “**Metodologia da Mediação Dialética - M.M.D.**”, como *instrumental da atividade educativa*, por meio da qual, o professor desenvolve o *objeto da*

atividade educativa, o conceito educativo, atendendo a *intencionalidade* consciente e previamente elaborada pelo professor. Assim, colaboro com as teorizações educacionais de estudiosos de Marx e de Lukács, em especial, com as críticas que delas resultam, apresentando uma alternativa teórico-prática, possível de ser desenvolvida pelo professor, em seu processo educativo, como enfrentamento às limitações que lhes são objetivamente postas pelo manual pedagógico oficial.

2. Trabalho, emancipação política e emancipação humana

No campo educacional, o termo cidadania, de modo geral, é tomado como sinônimo de liberdade e, assim, segundo Jimenez (2007, p.610), ao utilizarem-no, “[...] ignoram os limites que circunscrevem a cidadania à conquista de direitos políticos no escopo da ordem burguesa, tratando-a, erroneamente, como sinônimo de emancipação ou liberdade plena.”. Daí o equívoco conceitual que o professor incorre quando pressupõe que a *emancipação política* como forma da educação escolar contribuir para a formação de cidadãos é a de “[...] contribuir para a formação – sempre processual – de indivíduos cada vez mais livres e humanos.” (TONET, 2005, p.470).

Contrapondo-se às afirmativas dos documentos oficiais, Tonet (2007b) assevera que a cidadania é uma forma de liberdade limitada, é parte da emancipação política que tem raízes no capital, no ato de compra e venda de força de trabalho. E, como consequência, temos a desigualdade social, uma vez que esta relação opõe trabalhador (possuidor da força de trabalho) e proprietário (dos meios de produção). Assim sendo, a cidadania é ao mesmo tempo, expressão e condição de reprodução da desigualdade social e por isso, de desumanização.

Para o autor, instalou-se uma confusão entre os termos *socialidade* - um componente da natureza essencial do ser social e

cidadania - uma categoria histórica e concretamente datada, a qual, embora ressaltando decididamente os seus aspectos positivos e a sua importância na história da humanidade, trata-se de uma forma de liberdade essencialmente limitada, a qual elucida a autoconstrução humana numa perspectiva marxiana, um processo que tem como ponto de partida o trabalho que, em Marx (2008), é entendido como uma síntese entre teleologia (prévio estabelecimento de fins e escolha de alternativas) e causalidade (o ser natural, regido por leis de tipo causal).

Para Tonet:

[...] o trabalho é considerado o ato fundante do ser social, porque é por meio dele que se dá o salto do ser natural ao ser social e são produzidos os bens materiais necessários á vida humana. Além disso, o trabalho é a mediação através da qual o homem transforma a natureza, adequando-a aos seus fins e, ao mesmo tempo, se constrói a si próprio (2005 p.471).

Para o autor, o trabalho é apenas o fundamento que permite a compreensão que o homem se constrói como um ser essencialmente histórico, ativo, social, universal, consciente e livre. Este ato fundante do ser social, ao ser movido pela complexificação do ser social, dá origem a outras dimensões da atividade humana, cada qual com uma natureza e uma função própria na reprodução do ser social.

Segundo o autor:

[...] o processo de tornar-se homem do homem não é um acontecer aleatório. O que não significa dizer que seja determinado aprioristicamente. É uma processualidade que tem como substância última os atos dos indivíduos singulares que são, de alguma forma, atos livres. E que, tendo, além disso, como fundamento, o trabalho, vai se pondo sob a forma de um complexo de complexos, ou seja, de um conjunto de dimensões que interagem entre si e com a dimensão fundante. Ao longo deste processo, o ser social se torna cada vez mais heterogêneo, diversificado e multifacetado, mas, ao mesmo tempo, mais

unitário. Vale ressaltar, também, que, a partir da análise do trabalho, pode-se constatar que neste processo [...] dois momentos assumem um papel especialmente relevante: o momento da singularidade (indivíduo) e o momento da universalidade (gênero). Do ponto de vista ontológico, estes dois momentos constituem uma unidade indissolúvel. Suas relações concretas, porém, só podem ser entendidas a partir da própria lógica do processo real e jamais tomadas como um dado ontológico do ser social. Deste modo, o processo de autoconstrução do homem, matricado pelo trabalho, será, sempre, o fio condutor do processo social [...] (TONET, 2005, p.472)

Este entendimento permite delimitar posições historicamente produzidas em relação à cidadania humana, como a teoria liberal da cidadania que tem como pressuposto que todos os homens são iguais e livres por natureza, sendo que as desigualdades sociais seriam apenas o desdobramento da igualdade e da liberdade naturais, em que,

[...] A busca da realização pessoal, uma exigência da liberdade e da igualdade naturais, teria dado origem a toda sorte de conflitos que, na ausência de qualquer elemento inibidor, poderiam pôr em perigo a sobrevivência da própria humanidade. Por isso mesmo, os homens ter-se-iam visto obrigados a se organizar em sociedade e a instituir uma autoridade (Estado) capaz de garantir a observância de certos limites. Deste modo, a desigualdade social é considerada legítima e constitutiva do mundo humano. Tratava-se, pois, não de suprimi-la, o que seria impossível, mas apenas de coibir os seus excessos. [...] todos os homens já eram potencialmente cidadãos. O desenvolvimento posterior, sempre complexo e contraditório, seria apenas a concretização daquilo que já estava posto, como possibilidade, desde o início. [...] a cidadania seria sempre vista como um instrumento para equilibrar as desigualdades sociais e não para erradicá-las (TONET, 2005, p.472).

Neste aspecto, o autor expõe outras situações, uma com autores liberais que mesmo não aceitando a igualdade e a liberdade

como determinações naturais, mas sim, como produtos sociais, não desbordam aquele campo, pois, trata-se de encontrar uma forma de equilibrar, já que é impossível superar, as contradições existentes entre a liberdade e igualdade. Outra abordagem, a da esquerda democrática, em que não há uma articulação essencial entre cidadania e classes sociais e, portanto, entre cidadania e capitalismo, informando que,

[...] o homem é um “animal político” por natureza. Isto significaria que a condição de cidadão é um elemento constitutivo da “condição humana”. Sua forma concreta seria historicamente datada, mas a sua natureza essencial acompanharia a humanidade desde o começo até o fim. [...] a cidadania existiu antes do capitalismo, de modo que sua relação com ele seria apenas acidental e não essencial. Mais ainda: a história da construção da cidadania mostraria que esta é muito mais o resultado das lutas das classes trabalhadoras do que uma concessão da burguesia. Deste modo, a sua conquista plena seria um interesse daquelas classes e não da burguesia. Em última análise, a realização da cidadania plena se chocaria contra a lógica do capital, só sendo possível com a superação deste. Assim, a luta das classes subalternas não iria no sentido de superar a cidadania, mas de afastar as barreiras postas à sua plena realização (TONET, 2005. p.473).

Nesta abordagem, uma sociedade democrático-cidadã é efetivamente livre, em que, a contribuição da educação escolar e formal pode ser resumida pelo termo educação cidadã, que deve formar os indivíduos como cidadãos críticos, isto é, indivíduos que participam ativamente do processo social, via acesso de todos à educação, como forma de garantir, segundo o autor:

- Um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber, o que implica em melhorar as condições gerais de trabalho de todos os envolvidos no processo;
- Buscar métodos democráticos e ativos de ensino-aprendizagem; - estabelecer uma interação ativa entre a escola e a comunidade;

- Estabelecer formas democráticas e participativas tanto na gestão da escola quanto na elaboração da política educacional mais geral etc.

Entende-se, a partir destas considerações do autor, que ao denominar a escola de cidadã, com a presença de “métodos democráticos e ativos” e de “formas democráticas e participativas” alcançar-se-ia “um nível cada vez mais elevado de acesso ao saber”, o que resultaria em “melhorar as condições gerais de trabalho” e, certamente, uma convivência mais harmoniosa e humanizada. No entanto, nesta proposição, o uso do termo *cidadania* é correto, ao pautar-se na emancipação política e um engodo, ao pautar-se na emancipação humana. E, o que vê é a manutenção da emancipação política, deixando a causa do insucesso da escola cidadã para o professor.

Explicita-se, assim, a necessidade do professor conhecer os fundamentos marxianos para analisar o papel da educação escolar na sociedade atual e, dentre as contribuições do autor, considero relevante o seu posicionamento em relação às posturas diferenciadas sobre a abordagem da problemática da cidadania (TONET, 2005, p.473): (i) na perspectiva liberal parte da ideia que o indivíduo precede ontologicamente a sociedade e, mais, que a natureza essencial desse indivíduo é egoísta e competitiva. E, portanto, a desigualdade social seria uma decorrência inevitável dessa natureza, competindo ao Estado, com seus vários instrumentos, impedir os seus excessos. E, (ii) na perspectiva da esquerda democrática, a cidadania é sinônimo de socialidade e as formas concretas da cidadania seriam apenas manifestações da “condição humana” essencial.

Para Tonet (2005. p.474), a questão decisiva entre estas abordagens e a abordagem na perspectiva marxiana, situa-se no ponto de partida para tal análise, o trabalho – ato fundante do ser social ou origem ontológica do homem. E, pautado em estudos marxianos e lukácsianos, o autor conceitua o ser social como síntese

entre subjetividade e objetividade, o que permite definir o homem não apenas como um animal racional, mas como um ser da práxis. Segundo o autor, o trabalho,

Ao ser a mediação entre o homem e a natureza e ao produzir os bens materiais necessários à existência humana, o trabalho põe-se como o fundamento de toda e qualquer forma de sociabilidade. Daí decorre que a cisão entre vida social (aqui entendida como o conjunto de relações que os homens estabelecem entre si no trabalho) e vida política (o conjunto de relações que dizem respeito ao exercício do poder) surge quando a humanidade se divide em classes sociais (portanto, quando surge a propriedade privada) (TONET, 2005. p.474).

Depreende-se, assim, como consequência, que a superação dessa cisão implica na eliminação das classes sociais e da propriedade privada, visto que, na sociabilidade capitalista, existe uma relação indissolúvel entre *sociedade civil* (o momento das relações econômicas) e a *emancipação política* (o momento jurídico-político), da qual fazem parte a democracia e a cidadania. Para o autor, o ato gerador de desigualdades sociais e da relação de subordinação do trabalho ao capital, é o ato de compra-e-venda de força de trabalho, o que exige que existam pessoas livres, autônomas, iguais e proprietários, qualidades essenciais para a sociabilidade capitalista.

Segundo Tonet, na sociedade capitalista:

[...] os indivíduos não comparecem como homens integrais, mas apenas como contratantes. É apenas neste sentido que são iguais, livres e proprietários. O que temos, então, é que a desigualdade de raiz (economia) se inverte em uma forma de igualdade, de liberdade e de propriedade. Há, portanto, uma articulação férrea, obviamente não isenta de tensões, entre a matriz econômica (o capital) e a forma jurídico-política (emancipação política; democracia e cidadania). Por isso mesmo, cidadão é, por sua natureza, sempre homem parcial. O homem em sua plenitude está necessariamente para além da cidadania (2005. p.475).

Neste contexto, sob o jugo do capital, os indivíduos só se sentem iguais e livres quando proprietários, daí o cidadão ser sempre um homem parcial. Entretanto, é mister reconhecer os aspectos positivos que a emancipação política trouxe para a humanidade, quanto ao desenvolvimento tecnológico, cultural, acadêmico, comercial, agrícola, dentre outros, porém, não ameniza sua essência, a expressão e a condição de reprodução da desigualdade social, sendo, assim, geradora de uma falsa liberdade humana, ou seja, uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade que jamais avança o perímetro da sociabilidade regida pelo capital, como assevera o autor. Assim, o indivíduo é cidadão sem deixar de ser um trabalhador assalariado e explorado.

Para Tonet:

[...] esta concepção da cidadania de modo algum implica sua desqualificação ou menosprezo, mas apenas a apreensão da sua natureza própria, o que implica o conhecimento das suas possibilidades positivas na autoconstrução da humanidade, mas também dos seus limites intrínsecos. Ela poderá ser uma mediação, junto com outras, mas jamais o fim maior da humanidade (2005. p.475).

De acordo ainda com Tonet:

[...] emancipação humana não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade. Assim como a comunidade política, também a comunidade humana é uma processualidade. Mas o que distingue fundamentalmente uma da outra é o caráter essencialmente limitado e parcial da primeira e o caráter essencialmente ilimitado e integral da segunda. Integral, porque não é apenas uma parte dos homens que é livre, nem a totalidade dos homens que é livre apenas em parte, mas porque todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível. Ilimitada, porque faz parte de uma forma de sociabilidade indefinidamente

aperfeiçoável; porque não traz em si obstáculos insuperáveis. Deste modo, por liberdade plena não entendemos liberdade absoluta, perfeita, definitivamente acabada, o que seria contraditório com a própria definição do ser social como um processo interminável de autoconstrução; muito menos a liberdade irrestrita do indivíduo visto como eixo da sociedade. Se por liberdade entendemos essencialmente autodeterminação, então liberdade plena significa aquela forma de liberdade – o grau máximo de liberdade possível para o homem – que o indivíduo tem como integrante de uma comunidade real, cujo fundamento é necessariamente o trabalho associado. O que significa, também, que nesta forma de sociabilidade há uma relação harmônica – embora não isenta de tensões – entre o indivíduo e a comunidade, ou seja, estão dadas as possibilidades para uma realização ampla das potencialidades humanas de todos os indivíduos; que já não há mais cisão entre o momento real e o momento formal, entre o público e o privado; que os homens já não são dominados por forças estranhas, mas que eles são – porque estão dadas as condições objetivas e subjetivas – efetivamente senhores do seu destino. Em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico (2005. p.467).

Nas questões que tratam da educação escolar institucionalizada, é importante investigar o conceito de cidadania, via emancipação política, como também, estabelecer-lhe um contraponto, via emancipação humana. E, assim, a cidadania, entendida como comunidade política, e a emancipação humana, como comunidade humana, expressam uma determinada forma de sociabilidade que se distinguem pelo caráter essencialmente limitado e parcial da *primeira* e pelo caráter essencialmente ilimitado e integral da *segunda*, ambas fundamentais para se compreender que a *primeira* fundamenta o modelo burguês de aula, enquanto a *segunda*, perspectiva a superação de tal modelo.

Os termos usados para explicitar a concepção de emancipação humana expressam fundamentos marxianos, como, *liberdade* – autodeterminação; *liberdade plena* - o grau máximo de liberdade

possível para o homem integrante de uma comunidade real; *integral* todos os homens estão situados no interior do patamar humano mais livre possível e, em todos os termos, o fundamento é o trabalho associado que “representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino.” (TONET, 2005, p.477).

A concepção de emancipação política e de emancipação humana, tendo como ponto de partida o trabalho, ato fundante do ser social e origem ontológica do homem, fortaleceu e enriqueceu minha proposição de superação do modelo burguês de aula, inicialmente fundamentada na concepção de atividade em Vázquez (1980 p.245), como “o ato ou conjunto de atos em virtude dos quais o sujeito ativo (agente) modifica uma matéria prima dada”. Este estudo foi complementado pela concepção de atividade vital, em Marx (2002 p.116), “O homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital lúcida. A atividade vital lúcida diferencia o homem da atividade vital dos animais. Só por este motivo é que ele é um ser genérico.”, ou seja, o trabalho associado promove a realização do ser humano livre.

Este estudo foi se desenvolvendo e culminou com a possibilidade de estabelecer as similaridades entre o trabalho universal, atividade humana por excelência, e atividade educativa, em que, ambas, pautadas na emancipação humana, propiciam a análise de como a sociedade capitalista as transformou, ao centrá-las na emancipação política. E, neste aspecto, informar que a atividade educativa, na sociedade atual, perspectiva a emancipação humana e se desenvolve pontualmente, nunca, em nível estado ou país.

3. O trabalho como atividade humana laborativa: elementos básicos

Para Marx:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho (2008, p.211-213).

Marx pressupõe o trabalho sobre forma exclusivamente humana e discute a diferença entre o trabalho do homem e o dos demais animais, Pressupomos o trabalho sobre forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele 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 sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito (MARX, 2008 p.211-213).

Pautado na comparação entre as operações da abelha e o trabalho do arquiteto, o autor apresenta os atributos que caracterizam o trabalho humano como posição teleológicas primária que agindo sobre a consciência humana consistem no instrumento

para influenciar outros indivíduos. A teleologia assegura ao homem a capacidade de relacionar conscientemente ideia e prática, tendo como atributo:

- ✓ Projetar uma ação na mente, antes de realizá-la;
- ✓ Imprimir no produto do trabalho o resultado que já existia no projeto que tinha conscientemente;
- ✓ Subordinar sua vontade mediante o projeto pensado de forma consciente e não como ato fortuito;
- ✓ Transformar o material que opera e ao mesmo tempo, transformar-se.

Estes princípios teóricos de Marx (2008, p.211-215) sobre trabalho fundamentam toda atividade humana. Para ele:

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada a um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio do instrumental de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor-de-uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido. Observando-se todo o processo do ponto de vista do resultado, do produto, evidencia-se que meio e objeto de trabalho são meios de produção e o trabalho é trabalho produtivo (MARX, 2008 p.215).

Esta abordagem do trabalho é condição natural e eterna da vida humana, constitui-se no processo entre homem e natureza, o qual independe de suas formas históricas, como assevera o autor:

O processo de trabalho, que descrevemos em seus elementos simples e abstratos, é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição natural eterna da vida humana, sem

depende, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2008, p.218).

Nesta concepção de trabalho universal, segundo Marx, a “concentração de trabalho produtivo, derivada apenas do processo de trabalho, não é de modo adequado ao processo de produção capitalista” (2008, p.215). E, neste aspecto, estas determinações universais do trabalho não levam em conta as peculiaridades essenciais do capitalismo. No entanto, o autor, alerta que a análise das formações sociais pautadas apenas pelo ato fundante, o trabalho, produzem análises mecânicas, estruturalistas, que desconsideram a complexidade das formações sociais, de suas inúmeras mediações. E, mais, que partir do trabalho, não significa, ao mesmo tempo, reduzir uma análise a este ato fundante.

Marx (2008, p.212) aponta os elementos básicos que compõem o processo do trabalho universal, em que é permitido ao homem fruir da aplicação das suas próprias forças física e espirituais da atividade que desenvolve. São eles:

3.1. Intencionalidade: fruir do produto final do trabalho

O autor pressupõe o trabalho sobre forma exclusivamente humana, é possível afirmar que se trata de uma atividade humana conscientemente dirigida por uma finalidade previamente estabelecida, a qual lhe confere direção e sentido, fruir do produto final do trabalho. Trata-se da forma germinal da articulação entre teleologia (ato de idealizar com antecedência a finalidade de uma ação) e causalidade (nexos causais do mundo objetivo), a característica do ser social.

Por meio desta atividade humana, 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.

3.2. A matéria na qual se aplica o trabalho é o objeto de trabalho

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 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).

3.3. Os meios de trabalho é o instrumental de trabalho

O trabalhador opera sobre o objeto por meio do instrumental, uma coisa ou um complexo de coisas que ele insere entre si mesmo e o objeto de trabalho, que lhe serve de condutor para dirigir sua ação sobre esse 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. Com este ato de criar instrumentos o homem transforma o ambiente e, ao mesmo tempo, transforma-se com sua própria criação.

Marx (2008, p.212) informa os elementos simples que compõem o trabalho - a atividade adequada a um fim (o próprio trabalho); a matéria a que se aplica o trabalho (o objeto de trabalho) e os meios de trabalho (o instrumental de trabalho) - como condição natural e eterna da vida humana, movido por necessidades vitais de

criar valores-de-uso pela apropriação dos elementos naturais. De um modo geral, o fato de o homem fruir do produto de seu trabalho indica a ausência da alienação numa formação omnilateral do gênero humano e constitui-se numa categoria básica para o entendimento dos distintos modelos de organização social. Portanto, o trabalho universal mostra-se como atividade primária e básica das formas de sociabilidade postas no decorrer histórico das sociedades humanas.

Segundo Paniago:

O conhecimento adquirido nesse processo não é individual, visto que, ao construir um objeto, o indivíduo utilizou conhecimentos anteriores acumulados social e historicamente pelo conjunto dos homens. Quaisquer objetivações de ideias previamente pensadas, ou seja, projetadas na consciência, possuem uma dimensão social e coletiva, portanto, histórica. Esse conhecimento assume uma forma generalizada, uma vez que pode ser utilizado não apenas no aperfeiçoamento de um objeto inicial, mas também em circunstâncias diversas (2013, p.18).

Um aspecto relevante no estudo do trabalho é que o conhecimento por ele produzido adquire uma dimensão social, visto que, ele é sempre o resultado histórico de desenvolvimentos anteriores; seu produto, um novo objeto modifica situações históricas concretas de toda a sociedade, abrindo novas possibilidades e gerando novas necessidades para um futuro desenvolvimento e os conhecimentos acumulados são aplicáveis em diferentes circunstâncias e convertidos em bem cultural compartilhado por todos os homens.

Sob este aspecto, o trabalho é comum a todas as formações sociais e independe dos sucessivos modos de produção que organizam a produção e reprodução das condições materiais de existência, o trabalho tido como universal, constitui-se na unidade dialética de base material, originando unidades dialéticas de superestrutura jurídico-política e ideológica, a práxis social, como a

educação escolar, por exemplo. Isto mostra a gênese da práxis social e sua dependência ao modelo de trabalho, a atividade primariamente humana, por excelência. Assim, é possível supor que numa sociedade que opta politicamente pelo trabalho universal, proporciona a formação omnilateral que permite ao sujeito fruir dos bens materiais e espirituais socialmente produzidas.

Por outro lado, nesta sociedade capitalista, o sistema político e consequentemente a política educacional não são emancipadores, na perspectiva marxiana, trata-se de um modelo educacional burguês que inviabiliza e impossibilita a formação integral do sujeito.

4. Elementos básicos da atividade educativa e as similaridades com o trabalho

Apresento asserções sobre a atividade educativa que *objetiva* o desenvolvimento psicointelectual do ser social, numa perspectiva emancipadora, por possibilitar aos professores e aos alunos fruírem dos bens espirituais, dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. Daí, agregar à atividade educativa o termo *perspectivar*, dada a impossibilidade de se implantar um sistema educacional com esta intencionalidade na sociedade atual. Neste aspecto, a atividade educativa oferece ao professor a propriedade de ele analisar o modelo de aula proposto pelos manuais didáticos oficiais, em especial, no que se refere à simplificação e à vulgarização do conhecimento que ele promove.

1ª. Asserção – o conhecimento histórico e socialmente produzido pelo homem resulta da investigação que ele realiza de problemas surgidos na sua complexa relação com o ambiente - natureza e sociabilidade, uma totalidade complexa. E, mais, esta relação caracteriza a atividade de produção e a reprodução da sua existência social, estabelecida pelo mundo do trabalho.

2ª. Asserção – o conhecimento histórico e socialmente produzido pelo homem, ao ser validado cientificamente, ganha o *status* de

científico. Ele tem como unidade básica o conceito científico, universal e provisório, o que lhe permite superações. Neste sentido, é possível afirmar que o conceito científico expressa PROVISORIAMENTE a superação das contradições que o homem depreende na atividade estabelecida pelo mundo do trabalho, na produção e da reprodução da sua existência material e espiritual, ou, intelectual, compondo o repertório cultural e intelectual da educação escolar, no desenvolvimento do intelecto².

3ª. Asserção – Ensinar o conceito científico é a única possibilidade de a educação escolar valorizar o acervo cultural que traz, em sua história, a origem e o desenvolvimento atividade humana laborativa e educativa estabelecida pelo mundo do trabalho.

4ª. Asserção – Compreender o conceito científico, em sua totalidade, potencializa ao homem, a compreensão de si, do ambiente e dele no ambiente - natureza e sociabilidade, numa totalidade complexa, estabelecida prioritariamente pelo mundo do trabalho. E, potencializa, também, a proposição de transformações, por ele, pretendidas.

Neste aspecto, proponho como **intencionalidade da atividade humana educativa:**

- **Propiciar** ao aluno a compreensão dos conceitos das diversas áreas do conhecimento para que ele possa articulá-los na compreensão do ambiente natural, humano e social, como totalidade complexa, e reconhecer-se como parte, nele, inserida, como também, reconhecer as relações entre a sociedade e a educação escolar;
- **Promover** o desenvolvimento psicointelectual do aluno, numa perspectiva omnilateral, pela compreensão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, como instrumental para a análise dos fatos, compreendendo-os articulados ao contexto mais amplo e, não de forma fragmentada;
- **Permitir** ao aluno a fruição da riqueza intelectual do gênero humano para que possa aplicá-la nas demais atividades que desenvolve.

² Inteligência, capacidade de acumular conhecimento e processar informação, raciocínio.

Nesta complexa situação, a concepção de trabalho universal (MARX, 2008) possibilitou-me elaborar a proposição teórica e metodológica da atividade educativa que se perspectiva por um desenvolvimento omnilateral, com o objetivo de ensinar ao aluno um dos mais valiosos bens culturais, o conhecimento humano histórico e socialmente produzido, cuja unidade é o conceito científico. O objetivo é proporcionar ao professor e ao aluno a compreensão das relações materiais e sociais postas pela sociedade atual para que conscientemente possam lutar contra manutenção do que está posto, como a aula burguesa, via atividade educativa.

Explicita-se, assim, a impossibilidade de se propor a emancipação humana como meta deste sistema de educação escolar e, ao mesmo tempo, a possibilidade de buscá-la na ação individual do professor, como forma de congregar esforços na luta contra a privatização dos conceitos universais validados academicamente que estão sendo preservados para uso exclusivo da burguesia na produção e reprodução desta sociedade atual. E, neste aspecto, a atividade humana educativa constitui-se numa alternativa consciente para o professor analisar o sistema educacional brasileiro burguês e o modelo de aula atual.

Inspirada pelos elementos do trabalho (Marx, 2008) e pautada na ontologia lukacsiana (1968, 1979) organizei minha produção acadêmica referente à “Teoria pedagógica da Metodologia da Mediação Dialética”, sobre a qual, discorro parcialmente neste texto. Compreendo o trabalho como fundamento do ser social, sem contudo, esgotá-lo, ou seja, sem limitar a totalidade social ao trabalho. E, mais, como asseveram os estudiosos de Marx, o processo de complexificação do trabalho alarga o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando as formas para satisfazê-las, criando novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações e formam a totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar.

À luz da ontologia lukacsiana (1979), a compreensão da educação como panaceia geral desconsideraria a relação de dependência ontológica que esse complexo mantém com o trabalho, na sua gênese, e com a esfera da economia, na sua reprodução. Explicita-se, assim, que a educação escolar, por vincular-se às necessidades de classe é obrigada “a manter o sistema de acumulação privada e a exploração do homem pelo homem sob o capital”, mas, “pode constituir-se em espaço para objetivação de posições teleológicas voltadas à emancipação humana.”. Esta asserção valida a proposição teórico-metodológica da atividade educativa, a de constituir-se neste espaço de objetivação de posições teleológicas voltadas à emancipação humana, via compreensão dos conceitos científicos, unidades do conhecimento histórico e socialmente produzido, nosso acervo cultural.

Segundo as autoras Lima e Jimenez:

A função precípua da educação consiste em efetivar a apropriação das objetivações constituintes do gênero humano. Ao contrário das características biológicas, cuja transmissão se realiza por processos naturais, via hereditariedade, as características próprias do gênero humano precisam ser apropriadas por cada indivíduo singular. [...] Na compreensão lukacsiana, a educação é um complexo social fundamental para a realização desse processo, o que a torna indispensável em todas as formas sociais concretas. Em sentido *lato*, ela se constitui como um complexo universal; em sentido estrito, sua origem vincula-se a necessidades particulares, oriundas da sociedade de classes. Entre essas duas formas de educação, não há uma separação metafísica e, sim, influência mútua. [...] À luz da ontologia lukacsiana, a compreensão da educação como panaceia geral desconsideraria a relação de dependência ontológica que esse complexo mantém com o trabalho, na sua gênese, e com a esfera da economia, na sua reprodução. Pelo fato de a educação manter uma dependência ontológica em relação à economia, sua efetivação, seja em sentido *lato* ou estrito, não pode pairar sobre a totalidade social e ser erigida em mecanismo de ajuste e correção das mazelas sociais.

Por outro lado, gozando de autonomia relativa, não é deterministicamente ordenada pela sociedade. Assim, o campo específico da sua realização pode ser o espaço para a objetivação de posições teleológicas concretas vinculadas à emancipação humana ou destinadas a manter as desigualdades sociais e a exploração do homem pelo homem. Em ambos os casos, o material sobre o qual opera essas teleologias secundárias é um sujeito que também reage com alternativas, podendo produzir resultados bem diferentes daqueles intencionados pelas práticas educacionais (2011, p.92-93).

As autoras assinalam o lugar da educação no processo de reprodução social, asseverando que na dinâmica da sociedade atual, o trabalho mantém uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa com a reprodução social, abrindo, assim, a possibilidade da educação escolar constituir-se em espaço para objetivação de posições teleológicas voltadas à emancipação humana.

Sob estes mesmos preceitos, porém, numa perspectiva de proximidade e, não, de identidade com o trabalho universal, pautei-me em seus elementos básicos para organizar a atividade educativa universal, como possibilidade de o professor e o aluno fruírem do conhecimento elaborado via atividade educativa, perspectivando a emancipação humana.

Inicialmente, é necessário ressaltar a importância do termo universal nas asserções apresentadas, ele explicita o aspecto básico e primordial do trabalho, o de permitir a integral formação do homem pela possibilidade de ele fruir da aplicação das suas próprias forças física, espiritual e cultural. E, neste aspecto, o termo universal indica que esta concepção de trabalho se materializa numa sociedade sem classes sociais, sem a exploração do homem pelo homem e, portanto, numa sociedade para além do capital. Por este motivo, o *trabalho universal* constitui-se numa categoria que permite a análise dos tipos de socialidade e, de forma análoga, a

atividade educativa possibilita a análise dos modelos de aulas, em especial, o burguês.

Proponho, assim, colaborar com a possibilidade de superar a crítica da aula burguesa pautada em fundamentos marxianos, por intermédio da atividade humana educativa que perspectiva a emancipação humana, pautada no trabalho universal (MARX, 2008), cujos elementos basilares são:

- 1.1. **Intencionalidade** da atividade educativa – potencializar o desenvolvimento psicointelectual do ser social, para que ele possa fruir dos conceitos elaborados na vida diária, em especial, no reconhecimento da relação de dependência da educação escolar institucionalizada ao sistema capitalista, vislumbrando a possibilidade de superar o modelo burguês de aula, MESMO QUE PONTUALMENTE, via atividade educativa que perspectiva a emancipação humana, pautada no trabalho, em Marx.
- 1.2. **Objeto** da atividade educativa – o conceito educativo - de natureza interdisciplinar, decorrente da relação dialética entre dois conceitos distintos: o conceito da área disciplinar e o conceito da mediação, a base da organização metodológica do conceito disciplinar.
- 1.3. **Instrumental** da atividade educativa – os meios que o professor utiliza para desenvolver o conceito educativo com os alunos na prática educativa: o planejamento e plano processuais da atividade educativa e, em especial, a “Metodologia da Mediação Dialética”, centrada na mediação, na linguagem e na avaliação processual.

5. Metodologia da Mediação Dialética

A atividade educativa (ARNONI, 2007, 2008, 2012, 2014, 2014a) é formada por três Fases distintas e articuladas, as quais são planejadas processualmente:

- 1ª. **Fase da atividade educativa** - Subsidiar a profissionalização da docência via desenvolvimento psicointelectual do professor, segundo os fundamentos ontológicos da Metodologia da Mediação Dialética, visando assegurar o planejamento da atividade educativa

que perspectiva a emancipação humana, via desenvolvimento psicointelectual do aluno;

2^a. Fase da atividade educativa - Planejar processualmente o desenvolvimento do conceito educativo pela objetivação das Etapas metodológicas da Metodologia da Mediação Dialética; desenvolvê-las na prática educativa e avaliar as relações entre professor, aluno e conceito educativo. E, sucessivamente o objeto de cada uma das Etapas é o resultado da que a precede.

3^a. Fase da atividade educativa - Analisar a atividade humana educativa, em sua totalidade, e seu influxo no desenvolvimento psicointelectual do aluno no contexto da sociedade atual.\

A 1^a. e a 3^a. Fases da atividade educativa são teóricas, a 1^a. Fase prepara teoricamente o professor para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação da Metodologia da Mediação Dialética, enquanto a 3^a. Fase destina-se à avaliação da atividade educativa, em sua totalidade.

Neste texto discuto a 2^a. Fase da atividade educativa, em especial, a Metodologia da Mediação Dialética, expressa na Figura 1 em anexo (Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética).

Em relação ao objeto, é por meio da mediação, centrada na contradição, que o professor estabelece a relação pedagógica com o aluno, via linguagem³ que veicula o conhecimento entre ambos. A organização metodológica do conceito científico é realizada no decorrer das Etapas da “Metodologia da Mediação Dialética”, quando o professor, orientado pela avaliação processual, desenvolve o conceito científico de sua área de atuação, segundo as categorias dialéticas que qualificam cada uma das Etapas da M.M.D., objetivando o desenvolvimento psicointelectual do aluno, o qual expressa a intencionalidade posta pelo professor ao planejar a atividade educativa, perspectivando a emancipação humana.

³ Para Vygotsky (1999, p.70), “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao *papel de um instrumento no trabalho*”.

Em relação ao instrumental, o professor potencializa o desenvolvimento psicointelectual do aluno na atividade educativa (**intencionalidade**), ao desenvolver o conceito educativo (**objeto**) com os alunos na prática educativa, via Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. (**instrumental**), centrada na mediação, uma relação pedagógica pautada na contradição que o professor estabelece com aluno, via linguagem que veicula o conhecimento entre eles, no decorrer das Etapas metodológicas da M.M.D. O professor estuda o conceito científico de sua disciplina, na perspectiva da totalidade, identificando sua definição, seus nexos internos e seus nexos externos, para organizá-lo metodologicamente, ao desenvolvê-lo segundo a mediação e a categoria dialética que qualifica cada Etapa da M.M.D., no **Resgatando** (Totalidade e Movimento); no **Problematizando** (Contradição); no **Sistematizando** (Superação e Síntese) e no **Produzindo** (Exposição da síntese). Resumidamente:

- **RESGATAR** é investigar as ideias iniciais que os alunos trazem em relação ao conceito ensinado, é o ponto de partida para o desenvolvimento do conceito educativo. O professor elabora, por diferentes linguagens, questões investigativas que abrangem: (a) o conceito a ser ensinado; (b) seus nexos internos; (c) seus nexos externos. Desenvolve-as com os alunos e analisa as respostas obtidas ou manifestação observadas nos alunos, tendo como parâmetro o conceito a ser ensinado e, conscientemente, opta por iniciar o processo educativo pelas ideias iniciais dos alunos que guardam alguma relação com o conceito a ser ensinado. Importante é preservar o princípio básico desta proposição, o aluno só entende a fala do professor se possuir esquema cognitivo que lhe permita estabelecer relações com o conceito, em questão. Os dados obtidos são utilizados para o professor organizar a Etapa seguinte da M.M.D.,
- **PROBLEMATIZAR** é explicitar subjetivamente uma contradição e, para isso, é necessário colocar o aluno em uma situação desafiadora capaz de levá-lo mentalmente a

perceber as diferenças entre suas ideias iniciais e o conceito desenvolvido pelo professor. Como o conceito, em sua totalidade, expressa um todo formado pelas relações dialéticas entre as partes que o compõem e, destas, com o todo, para explicitar a contradição, o foco da questão-problema refere-se à parte, se os dados do Resgatando voltam-se para o todo do conceito. E, o foco refere-se ao todo, se os dados do Resgatando voltarem-se às partes do conceito, seus nexos internos. A *contradição*, a luta dos contrários, constitui-se na fonte fundamental do desenvolvimento da consciência, assim, a questão problematizadora é o despertar da consciência do que é aprender. As reações, manifestação ou registros dos alunos, são os elementos para a elaboração da Etapa seguinte da M.M.D..

- **SISTEMATIZAR** é o ato mental do aluno, ao superar as ideias iniciais na elaboração do conceito ensinado. Isto lhe é potencializado pelo professor quando retoma a questão-problema, discutindo-a, por meio de informações conceituais que possibilitem ao aluno compreender as relações de sentido entre aspectos de suas ideias iniciais e elementos do conceito ensinado, a elaboração de sínteses, o que lhe permite desenvolver a Etapa seguinte da M.M.D.
- **PRODUZIR** é o momento de o aluno expressar as sínteses cognitivas elaboradas no desenvolvimento da M.M.D., por meio de diferentes linguagens, o que permite ao professor compará-las com as ideias iniciais dos alunos. Como a produção final, a síntese conceitual, apresenta-se mais elaborada que as ideias iniciais, o Produzindo torna-se imediatamente o Resgatando de um novo conceito, e, assim, o ciclo não se fecha, ao contrário, ele forma no pensamento do aluno, a espiral do conhecimento, contínua e eterna. Ou seja, se a análise do texto final demonstrar que houve superação das ideias iniciais, o Produzir torna-se imediatamente um novo Ponto de partida, o Resgatando, gerando o movimento em espiral. Caso a análise demonstra que não houve superação, é recomendável ao professor planejar, desenvolver e analisar novamente a prática educativa.

Em síntese, na relação pedagógica e dialética da mediação entre professor e aluno, via linguagem que veicula conhecimento pelas questões apresentadas pelo professor e nas respostas dos alunos, a contradição inerente à mediação, apresenta direcionamentos distintos: (a) a relação de mediação entre o professor e aluno, a contradição não sofre superação, ela se realiza via momento predominante, em que, ora é o professor que predomina na mediação e, ora, é o aluno, e, assim, sucessivamente; (b) em relação ao pensamento do aluno, as questões postas pelo professor geram contradição entre suas ideias iniciais e o conceito educativo desenvolvido pelo professor, em que, a contradição é superada pela elaboração conceitual do aluno, no decorrer das Etapas metodológicas da M.M.D.

6. Considerações finais

Sinto-me mais tranquila ao expor parte de minha pesquisa, iniciada em 1967, quando iniciei minha caminhada profissional como professora [primária] dos anos iniciais do atual Ensino Fundamental, numa comunidade rural, com os três primeiros anos de escolaridade, uma situação que já apontava a ineficiência dos recursos didáticos oficiais, ocasionando uma situação que me levou a escrever atividades que possibilitassem a aprendizagem do aluno. Assim, a partir do conceito científico a ser ensinado, criava as atividades, sempre propondo uma brincadeira para observar o que os alunos sabiam em relação ao conceito, para então desenvolver o conceito e avaliar a aprendizagem dos alunos. Não só desenvolvi atividades nos anos iniciais, como nos anos finais do atual Ensino Fundamental e, também, no atual Ensino Médio, após curar Licenciatura em Ciências e em Pedagogia. Em 1987/92, quando cursei o Mestrado⁴, tinha por objetivo analisar os resultados obtidos

⁴ Universidade Federal de São Carlos, Dissertação “Ciências nas séries iniciais da escolarização: a construção do conhecimento”.

em minhas atividades, depreender a organização metodológica das mesmas e, então, sistematizar esta organização numa metodologia de ensino, pois, tinha como pressuposto deste estudo que a organização metodológica do conceito científico potencializava a aprendizagem dos alunos.

No percurso acadêmico, desde 1984, e, em especial, a partir de 1997, na UNESP-IBILE de São José do Rio Preto, como docente da Didática desenvolvo os conceitos específicos da Disciplina, pautada na Metodologia da Mediação Dialética, que qualifica a atividade educativa como práxis educativa na perspectiva da emancipação humana, possibilitando a superação do modelo burguês de aula.

O processo educativo caracteriza-se pelo desenvolvimento do conceito educativo, objeto da atividade educativa, na prática educativa, em que, o professor [ensino], por intermédio da mediação centrada na contradição, estabelece a relação pedagógica com o aluno [aprendizagem], via linguagem que veicula o conceito ensinado entre ambos, no decorrer das Etapas metodológicas da M.M.D., subsidiado pela avaliação processual.

A Didática nas Licenciaturas possibilitou-me desenvolver a M.M.D. com os licenciandos e, também, prepará-los teórico-metodologicamente para que desenvolvessem a docência na Escola Básica, pautados na mesma metodologia de ensino vivenciada na Universidade, gerando o movimento translacional “Da Universidade à Escola Básica e da Escola Básica à Universidade, via M.M.D.”, o que vem comprovando a efetividade desta proposição que operacionaliza categorias dialéticas na organização metodológica do conceito científico a ser desenvolvimento com os alunos na prática educativa, em que o aluno elabora o conceito ensinado pelo professor pela superação de suas ideias iniciais, num movimento, em espiral, contínuo e progressivo, e desenvolvendo do conceito educativo .

A *concepção ontológica da mediação*, a categoria central da M.M.D., congrega as categorias dialéticas que qualificam as Etapas metodológicas e as que compõem o conceito educativo, responsável pelo movimento dialético do processo educativo, em que a

efetividade do ensinar do professor, ao objetivar questões que potencializam ao aluno desenvolver, subjetivamente, o aprender, superando, por incorporação, a concepção de mediação estruturada na relação sujeito e objeto, de cunho epistemológico.

7. Referências

ARNONI, M. E. B; OLIVEIRA, E. M; ALMEIDA, J. L. V. **Mediação Dialética na Educação Escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARNONI, M. E. B. “Metodologia da Mediação Dialética” e a operacionalização do método dialético: os fundamentos da lógica dialética e da ontologia do ser social como base para a discussão da questão metodológica na educação escolar. In: **31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED** (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação): Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu/MG, 2008. **Anais**.

____. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. **Educação e Emancipação**, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maranhão: São Luís, v. 5, n.2, jul./dez. 2012.

____. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. **ANAIS DO X SEMINARIO DE LA RED ESTRADO**. Derecho a la educación, políticas educativas y trabajo docente en América Latina. Experiencias y propuestas en disputa. Salvador/Bahia: Brasil, 2014.

____. Metodologia da Mediação Dialética na organização da atividade educativa: Educação em Ciências. In: **Metodologias e Processos Formativos em Ciências e Matemática**. GOIS J. (Org.). Paco Editorial: Jundiáí. 2014a, p.99-119.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DANGEVILLE, R. Marx e Engels: crítica da educação e do ensino. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 3, n. 2, p. 109-134, dez. 2011b (Prefácio para a obra Marx e Engels: Crítica da educação e do ensino, originalmente publicada no Brasil por Editora Moraes).

JIMENEZ, S. V. Educação, cidadania e emancipação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 609-613, maio/ago. 2007. ISSN 0101-7330 (Resenha do livro de Ivo Tonet)

JOENK, I. K. Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky. **Revista Linhas**. v. 3, n. 1 (Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC).

LIMA, M. F; JIMENEZ, S. V. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.27, n.02. p.73-94. ago. 2011.

LUKÀCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 1968.

_____. **Ontologia do ser social**: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas. 1979.

MARX K; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Trad. Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1978.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro I/Karl Marx. Trad. Reginaldo SantAnna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p.211-213.

PANIAGO, M. L. **“Livro” didático**: a simplificação e a vulgarização do conhecimento. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

SILVA, J. C. Escola pública e classes sociais em Marx: alguns apontamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 146-155, abr 2011a.

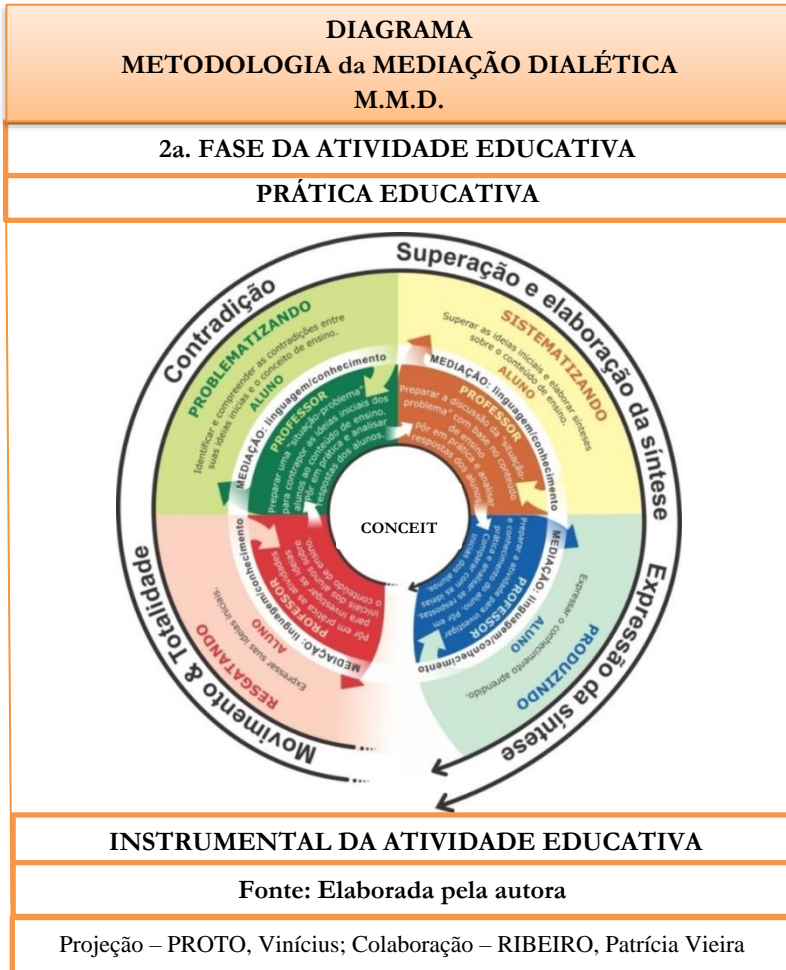
TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

_____. Um novo horizonte para a educação. In: I Congresso de Ontologia do ser social e educação, IBILCE--UNESP – São José do Rio Preto, nov./dez. 2007b. (Palestra).

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís S. M. Barreto, Solange, C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Figura 1 - Diagrama da Metodologia da Mediação Dialética



Capítulo 2

Paulo Freire: ontologia e ensino?

José Eustáquio Romão¹

1. Introdução

Aconselham os escritores mais experientes a não se apor interrogação em títulos de trabalhos. Embora eu tenha a tendência de seguir os conselhos dos mais talentosos e experientes no ofício da escrita, caminho, neste capítulo, na contramão do aconselhamento pelas razões que poderão ser verificadas no próprio texto.

Após 20 anos registrados do passamento de Paulo Freire, incorporar em seu legado uma concepção de ontologia e de ensino é um pouco complicado, porque ele negava, a meu juízo, tanto a “ontologia” quanto o “ensino”.

Entretanto, negar um conceito ou uma categoria singular, que vinha dando conta de explicar determinado fenômeno ou conjunto de fenômenos, sem pôr nada no lugar pode parecer voluntarismo de uma espécie de niilismo crítico auto-referenciado, que contraria até mesmo a substituição de um paradigma por outro, como explicou Kuhn no seu *Estrutura das revoluções científicas* (1995).

¹ Doutor em Educação pela USP. É docente e diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove). Além disso, preside o Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire. E-mail: jer@terra.com.br e jer@uninove.br.

Faz parte de uma pesquisa que venho desenvolvendo há anos sobre o pensamento profundo de Paulo Freire identificar e analisar sua concepção “ontologia” e de “epistemologia”, ou seja, como ele concebia o ser humano e o modo pelo qual o ser humano conhece. Desvendar estes dois conceitos axiais de qualquer formulação teórica escapa aos limites de um trabalho como este, mas, certamente, sobre eles algumas palavras, nem que sejam sumárias, devem ser ditas, pelo menos até o ponto a que chegaram os estudos que temos realizado neste particular sobre o legado freiriano.

Cabe destacar que fico me policiando todo o tempo para não justificar um tipo de crítica, como a que foi dirigida a Platão pelo próprio mestre, Sócrates, no sentido de que o discípulo lhe punha muitas palavras, que ele não pronunciara, à boca. Atribuir aos mestres ideias que eles não desenvolveram pode conspurcar o pensamento original, ao mesmo tempo que denuncia uma auto-atribuição de autoridade às próprias ideias (do discípulo). Conceitos de autoridade não valem para quem pretende ser dialético, nem, muito menos, legitimam cientificamente qualquer assertiva, já que a ciência nessa perspectiva é um processo.

Embora Freire não apareça entre os “ontologistas proeminentes” da *Wikipaedia*², até onde cheguei com meus estudos,

² É evidente que toda lista resulta de preferências pessoais. Assim, o atual rol de ontologistas da enciclopédia virtual omite, por exemplo, o nome de Karl Marx, a que nem os adversários negam ter desenvolvido uma “ontologia do ser social”; como também é o caso de Gyorgy Lukács e Henri Lefebvre, reconhecidos da mesma forma até pelos antagonistas como ontologistas do ser social. Eis a lista da Wikipédia: Alain Badiou, Alexius Meinong, Alfred North Whitehead, Al-Ghazali, Anselmo de Cantuária, Aristóteles, Arthur Schopenhauer, Avicenna, Bernard Bolzano, Bertrand Russell, Baruch Spinoza, Charles Sanders Peirce, Daniel Dennett, David Lewis, David Malet Armstrong, Duns Scotus, Edmund Hursel, Emmanuel Levinas, Ernst Cassirer, Étienne Gilson, Franz Brentano, Friedrich Nietzsche, Fyodor Dostoevsky, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Gianni Vattimo, Gilbert Ryle, Gilles Deleuze, Gottfried Leibniz, Gustav Bergmann, Hans-Georg Gadamer, Heráclito, Immanuel Kant, Jacques Derrida, Jean-Paul Sartre, John Locke, John Searle, Julia Kristeva, Karl Popper, Keiji Nishitani, Leszek Kolakowski, Leucipo, Louis Lavelle, Ludwig Wittgenstein, Madhva, Mario Bunge, Mário ferreira dos Santos, Martin Heidegger, Michel Foucault, Nagjurna, Nicolai Hartmann, Parmênides, Peter van Inwagen, Platão, Plotinus, Proclus Lycaeus, Roman Ingarden, Rudolf Carnap, Shahab al-Din Yahya ibn Habash Suhrawardi, Shānkara, Slavov Zizek, Stanislaw lesniewski, Susanne Langer, Swami Vivekananda, Willard van Orman Quine e Wilhelm of Ockham.

sem favor nenhum, ele deveria figurar em qualquer lista de pensadores que ajudaram a desvendar o conceito, mesmo negando-o.

Quanto ao conceito de “ensino”, embora Paulo Freire tenha feito, ao longo de sua vasta obra, farto uso do termo e do conceito a que ele se refere, no fundo das concepções do educador pernambucano percebe-se uma certa rejeição à ideia, no mínimo, sujeitando-a à concepção de aprendizagem.

2. “Ontologia” Freiriana

Paulo Freire parece ter contrariado boa parte da tradição do pensamento ocidental e oriental relativamente ao conceito de Ontologia. Iniciando a reflexão pela etimologia da palavra – como o próprio Paulo Freire gostava de começar a abordagem de termos ambíguos, ou, no mínimo, polissêmicos –, “ontologia” deriva, como é óbvio, do grego *οντολογία*, que é a combinação de, transliterando, «*onto*» (ser) + «*logia*» (tratado, teoria), ou seja, ontologia se refere, quer dizer a «teoria do ser».

Ora, como a própria concepção de «ser» para Paulo Freire é complicada porque se para ele, na linha da tradição dialética, praticamente não existe o ser, mas o «sendo», uma vez que tudo é processo, perde sentido falar de uma «teoria do ser». Além disso, também na senda das orientações da Razão Temporal³, por oposição à Razão Estrutural, Paulo Freire como Lucien Goldmann e ambos referenciados em Jean Piaget não admitem a «estrutura» como a forma organizativa do cosmos e de seus componentes, mas «processos de estruturação».

Neste sentido, todos eles se inserem no campo dos pensadores mais contemporâneos que rechaçam o universo como mecanismo

³ Evita-se, aqui, falar em Razão Positivista e sua em oponente, Razão Dialética, para não se confundir racionalidades mais genéricas com suas expressões específicas. Além do mais, Razão Temporal traduz melhor todas as abordagens que consideram o cosmos constituído por processos, ou seja, por tudo aquilo que se dá no tempo. Já Razão Estrutural exprime melhor a constituição de tudo, inclusive o pensamento, por estruturas, isto é, formas acabadas e petrificadas. O Positivismo é uma de suas representações mais expressivas, como é o Estruturalismo em suas diversas correntes.

igual ao de um relógio preciso, funcionando sob a lei da reversibilidade, mas como um processo «de construção contínua, crivado de explosões de novidades e de criatividades, tal como definido por Prigogine (2009, p.09). Para este cientista russo, nos dias de hoje, a ciência se defronta com uma transição estrutural «ao assumir a probabilidade e a irreversibilidade como pontos de partida nevrálgicos para uma visão mais otimistas da natureza e dos seres humanos» (*id.*, *ib.*). Ainda segundo ele, a «ciência clássica enfatizou a estabilidade e o equilíbrio; agora vemos instabilidades, flutuações e tendências evolucionárias em todos os níveis da ciência, da cosmologia à química e à biologia» (*ib.*, p.20). Incertezas, escolhas e possibilidades não se limitam mais ao campo da ciências sociais, mas invadem também a epistemologia das ciências da natureza estabelecendo a maravilhosa possibilidade do diálogo entre os seres humanos e os fenômenos naturais, cujo futuro também não está dado. Em várias passagens de sua vasta obra, Paulo Freire bem percebeu que os seres humanos não são-pré-programados, mas apenas «programados para aprender» e, portanto:

História como possibilidade e não como determinismo, de que decorre necessariamente a importância do papel da subjetividade na História, a capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper e por isso tudo, a importância da ética e da política (FREIRE, 1997, p.164).

Mais recentemente, graças às conquistas das «epistemologias» construídas mormente no campo da Física, percebemos que tampouco os demais «seres» («sendos») da natureza são pré-programados, mas que é a irredutibilidade e a flecha do tempo (história) que marca uma gama de possibilidades nos processos de transformação de tudo, pois tudo é processo criativo e, não, estruturas rígidas e definitivas.

Em síntese, falar de uma «ontologia freiriana» soaria estranho, já que se nada é estrutura («ser»), mas processo («sendo»). Assim, teria de ser criado um outro termo para «teoria

do sendo», ou dos «sendos», dado que o «essencialismo» teria de ser substituído pelo «historicismo». Além disso, como qualquer conhecimento, inclusive o científico, é contextual e classistamente marcado, a ciência que tem a si mesma como objeto («epistemologia») seria igualmente marcada pelos condicionamentos sócio-históricos e, por isso, não se justificaria falar da «epistemologia», mas, em se admitindo o termo, seria conveniente colocá-lo, no mínimo, no plural: «epistemologias». Do mesmo modo que o «ser» é substituído pelo «sendo», o «conhecimento» deve dar lugar aos «conhecendos» dos diversos grupos histórico-socialmente condicionados.

Por essas perspectivas analíticas das correntes de pensamento a que se filia Paulo Freire, os vocábulos “ontologia” e “epistemologia” seriam inadequados para designar, respectivamente, os elementos constitutivos do cosmos, bem como os modos pelos quais os seres humanos tentam desvendá-los.

Em suma, se estivermos de acordo com essa perspectiva analítica, teremos de dar tratos à reflexão para se encontrarem outros termos que deem conta da complexidade das teorias dos “sendos” e dos “conhecendos”.

Se o “ser” é processo e, não, estrutura, “teoria do ser” pecaria pelos dois termos, porque todo “ser” é “sendo” e “teoria” é uma expressão singular de um determinado segmento social histórica e socialmente localizado, admitindo-se, portanto, outras “teorias”.

Em conclusão, se se pudesse falar de uma “ontologia freiriana”, ter-se-ia que recorrer a um vocábulo que desse conta de exprimir a elaboração teórica no plural (as várias perspectivas determinadas sócio-historicamente e a dinâmica processualidade do “sendo”).

3. Educação em Freire

A educação, não o ensino, é uma especificidade humana, segundo Paulo Freire que, no entanto, de uma forma radical,

afirmou que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (1978, p.79).

Embora inerente e singular à espécie humana, para Freire, a educação se desenvolve de uma maneira tão diferente do fenômeno a que estamos acostumados a chamar de “educação” que até parece que o autor de *Pedagogia do oprimido* a nega. É que, além de negar a educação como um hétero-processo, mas como autoeducação, a mediação, ou “mediatização”⁴, se realiza a partir do protagonismo do próprio educando. É ele que realiza a mediação enquanto superação do conhecimento imediato – saber de experiência feito, como dizia o próprio Paulo Freire – pelo conhecimento mediato – conhecimento científico, a partir da leitura crítica do mundo. Daí a conclusão de Freire na mencionada citação: “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Mais ainda: se educar é um fenômeno mais totalizante e mais amplo do que ensinar e se “[...] ninguém educa ninguém [...]”, como está expresso nessa citação de uma das passagens mais expressivas e reconhecidas da obra mais importante de Freire, o ensino parece ser uma ficção das correntes pedagógicas tradicionais ou hegemônicas.

Contudo, examinando outros trechos da obra freiriana, percebe-se a presença de uma concepção de ensino em verdadeiro metabolismo com a aprendizagem:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistia validade no ensino de que não resulta um

⁴ Freire recorre a um neologismo, certamente para não deixar que o que queria dizer não se confundisse com entendimento de “mediação” enquanto “intermediação”, “ponte”. Na educação “bancária” (tradicional), Freire rechaça que a escola, o currículo, ou o professor seja “mediação” entre a ignorância do educando e o conhecimento científico. Como no Manifesto de 1848, em que Marx e Engels recorreram ao adjetivo “comunista”, em lugar de “socialista”, por uma questão tática, já que na primeira metade do século XIX o qualificativo “socialista” se prestava a vários significados. Também para não ser confundido com os defensores da “mediação” dos educadores em relação à aprendizagem, Freire lançou mão do neologismo “mediatização”.

aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1997, p.26).

Novamente o ensino é admitido por Freire na mesma obra enquanto instrumento da preservação do conhecimento já adquirido, já instituído, ou seja, do patrimônio cultural da humanidade. Neste caso, o “ensinar” praticamente se confunde com o “informar”:

[...] Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1997, p.31).

O metabolismo entre aprender e ensinar é total, a ponto de Paulo Freire ter de criar um neologismo, “do-discência”⁵, para exprimir um mesmo e único fenômeno que, evidentemente, compreende a simbiose entre aprendizagem e ensino, como momentos do “ciclo gnosiológico”, isto é, como etapas da produção de conhecimentos.

⁵ Discutindo com Freire se o neologismo mais adequado não seria “dis-docência”, já que a discência precede e é o princípio fundante da docência, depois de muito refletir, ele manteve “dis-docência”, porque a abreviatura “dis” que se transformara em verdadeiro prefixo de “docência” poderia dar a entender “negação” da docência. Ora, Paulo Freire já fora confundido, por Franco Cambi (1999, p. 620 e 621), com os defensores da “desescolarização” da sociedade, como Ivan Illich, Paul Goodman e Everett Reimer, o que é um evidente equívoco. Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (esta nota está no original de Freire).

Só se aprende, segundo Freire, quando se cria ou se recria o conhecimento criado por outrem, no passado, e se vê claramente sua aplicação na solução dos problemas que se apresentam na contemporaneidade. Neste sentido, a pesquisa é inerente ao ato educativo: não existe educação, não existe “ensino-aprendizagem” sem pesquisa:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (*ib.*, p.32).

Neste sentido, cabe lembrar um pensador que Freire tinha como uma de suas referências mais importantes, especialmente para o desvendamento das questões da consciência. Segundo este autor, os problemas são postos pela própria humanidade em determinada época e numa sociedade dada, que enuncia respostas dependendo de sua natureza:

Ao conjunto desses problemas, há três tipos de respostas importantes para a cultura humana:

- a) as respostas *conceptuais e abstratas*, a filosofia;
- b) as respostas *sensíveis e concretas*, a arte;
- c) as respostas *práticas*, a ação (GOLDMANN, 1959, p.30).

A educação e, portanto, o ensino situam-se no campo das últimas, constituindo intervenções na realidade concreta para sua conservação..., ou transformação. De fato, um projeto político-pedagógico, como o próprio nome indica, referencia-se no projeto de sociedade que os *policy makers*, os gestores e os educadores defendem. Desse modo, não faz sentido falar de “qualidade da educação em geral”, porque um tipo de do-discência ideal para um determinado tipo de projeto de sociedade pode ser fatal para outro.

Nem a educação, nem o ensino têm finalidades em si mesmos, na medida em que constituem meios para a preservação de um modelo de sociedade, ou para a construção de outro modelo alternativo e até mesmo antagonônico ao então vigente.

Contudo, retornemos ao conceito de ensino, para verificar com mais alguns exemplos, como Paulo Freire se coloca diante desse fenômeno ou da dimensão do ato educacional de que é parte. Para Freire, como vimos, a aprendizagem é princípio fundante do ensino, o que significa dizer que ela precede e fundamenta o ato de ensinar a cultura instituída. No entanto, a cultura instituinte – entendendo-se por cultura toda realização humana – só se emerge e se estabelece pelo ato criador, ou recriador, do educador e do educando no interior do processo da do-discência.

Em outras obras, como em *Pedagogia da Esperança*, Freire afirmou:

[...] qualquer tentativa de pôr em prática uma educação que, primeiro, respeitando a compreensão do mundo dos educandos os desafie a pensar criticamente; segundo, que não separe o ensino do conteúdo do ensino do pensar certo, exige a formação permanente dos educadores e das educadoras. Sua formação científica, mas sobretudo, exige um empenho sério e coerente no sentido da superação das velhas marcas autoritárias, elitistas, que perduram nas pessoas em que elas "habitam", sempre dispostas a ser reativadas (1997, p.168).

Como se pode perceber, o ensino só se legitima se leva o aprendiz a relacionar os componentes curriculares com que Paulo Freire de “pensar certo” que, segundo ele, na obra que, de certa forma sintetiza seu legado, completa:

Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas.

[...]

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de star no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade (FREIRE, 1997, p.30 e 31).

Enquanto o ensino tradicional se baseia na certeza, a proposta freiriana se erige sobre a dúvida e a indagação, em suma, tendo seu princípio fundante na incerteza. Se “ninguém educa ninguém”, o máximo que o professor pode fazer para cumprir seu dever profissional é ajudar o estudante a “pensar certo”, revelando-lhe, porém, que não tem muita certeza sobre suas próprias certezas.

4. Algumas Conclusões Incertas e Inconclusas

Ao lado do princípio da incerteza, Paulo Freire desenvolveu toda uma reflexão sobre a constituição de tudo que existe (“Ontologia Universal”?) baseada na negação contida no prefixo “in”: incompletude, inconclusão e inacabamento. A meu juízo, tais termos “negativados” não devem ser tomados como sinônimos, mas como características fundamentais de tudo que existe, dos seres, ou melhor, dos “sendos”. Tudo que existe e que conhecemos até agora é incompleto, porque precisa do outro. Uma pedra, por exemplo, precisa que exista a “não-pedra” para que seja identificada como pedra. Se tudo fosse pedra, não haveria, “ontologicamente” a possibilidade de identificação da pedra.

Tudo que existe e que conhecemos até agora é inconcluso, porque está em transformação. No mais íntimo da matéria e na infinitude das galáxias, tudo parece estar em permanente ebulição desequilibrada e transformadora, com um “universo em construção contínua, crivado de explosões de novidades e criatividades” (PRIGOGINE apud CARVALHO e ALMEIDA, 2009, p.08). Nada permanece; o que parece permanecer é a mudança.

Tudo que existe e que é conhecido até agora é inacabado, isto é, é imperfeito. Por mais perfeito que seja, levado ao microscópico eletrônico, o mais puro diamante revelará desequilíbrios, o que demonstra a existência de choque de contrários, portanto, possibilidades de transformações para estágios mais perfeitos... ou imperfeitos a nossos olhos. O que é a perfeição e a imperfeição em um mundo captado por um conhecimento também incompleto, inconcluso e inacabado?

Com regras fixas e reversíveis, com tudo pré-programado, o cosmos e a vida seriam muito mais monótonos. De outra forma, com as incertezas, as probabilidades e escolhas como propriedades do universo e da existência humana, somos lançados na aventura da criatividade e das possibilidades.

Recentemente, uma colega pesquisadora, Luíza Cortesão (2011), indagava se a profissão de professor está em vias de extinção. E ela mesma, de certo modo, respondia com uma reflexão profundamente crítica, ao fazer uma tipologia dos docentes e concluir que o que está em extinção, não é a profissão, mas determinados tipos de professores, cujo desempenho se enquadra nos limites do “ensinar” o instituído. Ao contrário, os professores pesquisadores e estimuladores da pesquisa em seus educandos não serão dispensáveis diante das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) aplicadas aos processos de aprendizagem, mas imprescindíveis em um mundo cada vez mais complexo pelas possibilidades de escolhas e de criatividade.

O que para os cientistas da natureza é “flecha do tempo”, para nós, estudiosos das ciências sociais é “historicidade”. Mas, em ambos os casos, o que importa é a incerteza, a imprevisibilidade, a indecidibilidade, em suma, a possibilidade de criação permanente e contínua de outros mundos possíveis – para usar uma concepção cara a Paulo Freire – e de outros conhecimentos jamais previstos.

5. Referências

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini, São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CARVALHO, E. A; ALMEIDA, M. C. X. Prefácio à segunda edição In: PROGINE, I. **Ciência, razão e paixão**. Trad. Vicente Romano. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GOLDMANN, L. **Recherches dialectiques**. Paris: Gallimard, 1959.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PRIGOGINE, I. **Ciência, razão e paixão**. Trad. Vicente Romano. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

Capítulo 3

Os fundamentos ontológicos da didática: a mediação como categoria central¹

José Luís Vieira de Almeida²

1. Introdução

Antes de discutir a questão em torno da exposição do professor que é única e a compreensão dos estudantes que é diversa, cabem alguns esclarecimentos. O primeiro deles ao esforço que vem sendo desenvolvido pelo autor, bem como por outros pesquisadores filiados ao Grupo de Pesquisa Educação e Ontologia do Ser Social – GREOOS, no sentido de enfatizar o cunho ontológico da Didática. Cabe também esclarecer que essa discussão se baseia na tese de que o ensino (objeto da Didática) deve ser, necessariamente, ontológico. Cabe ainda registrar que a perspectiva, em longo prazo, daqueles pesquisadores é a superação da Didática pela mediação presente tanto nos processos educativos quanto nas atividades a eles vinculadas. Porém, para que essa perspectiva teórico-metodológica se desenvolva e seja efetivada, é necessário identificar e examinar os elementos presentes na Didática – desde *Comenius* (1592 – 1670) – que indiquem possibilidades de desenvolvimento de abordagens

¹ A primeira versão deste texto foi apresentada sob a forma de painel, organizado pelo seu autor, no XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE em 2014.

² Doutor em Educação pela USP. É docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Coordena o Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e Ontologia do Ser Social” (GREOOS). E-mail: joseluisv@terra.com.br.

fundadas na ontologia do ser social. Em outros termos, para superar a Didática, é preciso, primeiro, desenvolvê-la (no sentido de atualizá-la). Nesse sentido, destaca-se o esforço desenvolvido por Kneip (2016) na primeira parte da sua tese de doutorado.

Ao contrário da perspectiva desenvolvida por pesquisadores do GREOSS, estão aqueles que pretendem ou pretenderam, simplesmente, suprimir a Didática em nome de preceitos como, por exemplo, a autonomia do estudante, Piaget (1998); ou o aprender fazendo – *learning by doing* – Dewey (1936). Há ainda aqueles que se esforçam para criar neologismos como “ensinagem”, Anastasiou (1998), ou “do-discência – docência-discência”, Freire (1996). Há também propostas metodológicas normalmente desprovidas de suportes teóricos, que, ignorando a Didática, pretendem superá-la como, por exemplo: a Epistemologia da Prática de Donald Schön (1930 – 1997); o Sócio-Constructivismo Interacionista de César Coll, que é a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados no Brasil a partir de 1995, no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República; além da Pedagogia de Projetos de Hernandez e Ventura (1998). Todavia, ao contrário da superação da Didática, essas propostas não permitem que ela seja superada porque não a discutem. Desse modo, ao ignorarem a Didática, essas propostas ignoram também o seu objeto de estudo que é o ensino. Por isso, essas propostas apoiam-se em noções alheias à educação e à escola como a de liberdade, a de democracia e a de cidadania, entre outras. Essas noções, além de não contribuírem para a compreensão da especificidade da educação e da escola, seus temas, questões, conceitos e contextos, ao contrário, fazem com que eles percam a sua relevância tanto no âmbito específico – da educação e da escola – quanto no âmbito da sociedade em geral.

A perspectiva assumida por este autor é a de examinar a Didática no sentido de perscrutar a relação dela com a ontologia do ser social, cunhada por György Lukács (1885 – 1971). Tal relação, em princípio, não se apresenta, visto que a Didática se desenvolveu a partir de *Comenius* num contexto religioso cristão-protestante e

também iluminista, anterior ao da ontologia do ser social. Tomar-se-á, dessa forma, a mediação como categoria central da Didática, uma vez que ela é ou deveria ser também a categoria central de qualquer atividade educativa, seja ela escolar ou extraescolar. Compreendida dessa maneira, a mediação se torna fundamental para a Didática, pois, primeiro, é preciso examiná-la tendo por referência essa outra base teórico-metodológica, fundada na ontologia do ser social, a qual é distinta daquela que lhe tem sido usual. Esse outro modo de abordar a disciplina seiscentista apresenta outras possibilidades de compreender o processo educativo e, assim, num segundo momento, pode-se, então, propor a superação da Didática.

É possível afirmar-se que a conduta investigativa aqui assumida apresenta dois suportes, o histórico e o ontológico: histórico porque refere-se ao estudo da Didática de *Comenius* e, nesse sentido, opõe-se tanto às propostas das escolas modernas europeias (escola nova no Brasil) quanto àquelas defendidas pelas vertentes da educação popular que se colocam como libertárias a exemplo de Ferrer y Guardia (1859 – 1909) ou libertadoras como Paulo Freire (1921 – 1997). Embora defendendo propostas teórico-metodológicas distintas, elas se apressaram em negar e, com isso, suprimir a Didática de *Comenius* do âmbito da educação e, desse modo, jamais puderam ou poderão superá-la, uma vez que as mudanças promovidas em nome delas acabaram por restringir-se ao âmbito da metodologia, ou seja, do “como fazer”. Essa perspectiva atravessou o século XX e persiste nos dias de hoje, talvez com ênfase ainda maior no “como fazer” do que aquela do século passado, o que fica evidente, por exemplo, na relevância que os professores atribuem às chamadas “atividades de ensino”. Elas se constituem hoje num fetiche, num elixir para todos os males, pois, com as atividades de ensino, tudo se resolve! Cabe lembrar que ao negar-se ou suprimir-se a Didática em nome das atividades educativas nega-se também o seu objeto de estudo, o ensino. Por

outro lado, a ignorância do ensino compromete a atividade pela perda da sua especificidade.

O segundo suporte, o ontológico, refere-se à ontologia do ser social e à mediação, compreendida aqui como uma categoria de análise ontológica. Essa ontologia, além de desenvolver uma teoria do ser, em oposição à teoria do conhecimento, ou epistemologia, refere-se ao ser social que é aquele que, no âmbito tanto do coletivo quanto do social, faz história e, por meio dela, transforma as relações sociais. Nesse sentido, a mediação, por exprimir a superação do estado imediato no estado mediato, é sempre ontológica porque essa superação é uma possibilidade exclusiva do ser humano como ser social. Cabe esclarecer que o estado imediato se refere às atividades próprias da subsistência de qualquer ser vivo, como por exemplo, a necessidade de alimentar-se ou de reproduzir-se, atividades essas que ocorrem de modo independente da vontade e da consciência do ser. Já o estado mediato refere-se à satisfação dessas mesmas necessidades por parte do ser humano. Tal como os outros seres vivos, elas se manifestam no âmbito do imediato, mas o ser humano as resolve no plano do mediato, ou seja, antes de resolvê-las ele toma consciência delas e desenvolve procedimentos específicos para satisfazê-las. Por exemplo, qualquer animal, ao sentir sede, procura por água e, ao encontrá-la, bebe, visando à satisfação da necessidade de hidratar-se. Dessa mesma forma, o ser humano, ao sentir sede, procura por uma fonte de água, porém, via de regra, faz uso de um copo para bebê-la. Em muitos casos, pode também escolher a temperatura da água (natural ou gelada). Pode ainda obter, por meio da compra, uma garrafa de água. Apenas para esclarecer, o copo, a garrafa e o ato de comprar são mediações.

Nessa perspectiva, cabe lembrar que a relação pedagógica ocorre entre seres humanos e no âmbito do mediato. Do mesmo modo, ensinar e aprender também são possibilidades restritas ao ser humano e, portanto, mediatas, o que reforça o cunho ontológico – no sentido próprio do ser humano – da Didática. Esse cunho ontológico também se expressa na preocupação fundamental da

Didática que está voltada para a compreensão dos processos que envolvem o ensino e, dessa forma, permitem que se aprenda. Além disso, no âmbito escolar, o ensino e a aprendizagem exprimem uma tensão entre um professor que é único e os estudantes que, normalmente, são vários, dois, dez ou quarenta. Pensando-se, por exemplo, numa aula expositiva: a fala do professor é única, mas e a compreensão dos estudantes? Ela jamais será a mesma como, via de regra, pretendem, por exemplo, as avaliações de desempenho (provas e exames). Desse modo, não basta afirmar que a Didática pode ser ontológica, no sentido genérico do termo, faz-se necessário dizer que ela deve pautar-se na ontologia do ser social, pois, essa ontologia compreende três estados do ser social, conforme Lukács (1982): o universal ou genérico, o particular e o singular. Esses três estados do ser estão presentes em todo e qualquer processo educativo, de tal modo que não há processo educativo sem eles. Dessa forma, a mediação se dá entre o ser genérico e o ser singular e ocorre no âmbito do ser particular. Portanto, o processo educativo propriamente dito é uma expressão do ser particular: uma mediação entre a generalidade expressa pelo docente e a singularidade expressa pelos estudantes.

Para discutir-se a questão proposta neste artigo, optou-se pela apresentação de três tópicos. No primeiro, discute-se a mediação como categoria ontológica; no segundo, oferecem-se pistas à pergunta formulada no parágrafo anterior – numa aula expositiva: a fala do professor é única, mas e a compreensão dos estudantes? – ; e no terceiro, discute-se a Didática. Na conclusão, procura-se estabelecer uma síntese dos tópicos desenvolvidos.

2. A Mediação

O autor do presente artigo já reescreveu esse tópico em várias oportunidades para compor trabalhos acadêmicos que requereram essa abordagem. A necessidade de reescrevê-lo atende, em primeiro lugar, à urgência de superar-se a noção de “mediação” presente no

senso-comum na qual esta palavra é usada para suprir lacunas textuais ou discursivas, tal como ocorre, por exemplo, com os termos “conscientização” e “cidadania”, bem como com expressões tais como “professor mediador” e “professor facilitador”. Palavras ou expressões, como as aqui exemplificadas, embora compreendam conotações precisas, são usadas para dotar de sentido discursos ou textos que não primam por ele, ao contrário primam pela falta de sentido. Com isso, almejam e normalmente conseguem que o seu texto ou o seu discurso mostre uma falsa unanimidade por meio da qual podem conseguir o consenso para a consecução dos seus objetivos, normalmente vinculados ao exercício do poder de modo autoritário, é claro! Chau (1981), usa a expressão “discurso lacunar” para explicar como se recorre a essas palavras ou expressões para preencher lacunas incorporadas, de propósito, ao discurso de modo a não serem percebidas pelos interlocutores. Assim, tais lacunas podem ser convenientemente preenchidas por aquelas palavras ou expressões que lhe conferem a unanimidade desejada. Por isso, a palavra “mediação” aparece, de modo indiscriminado, no discurso de magistrados, desportistas, advogados, jornalistas, policiais, profissionais da área de recursos humanos ou professores, além de acadêmicos, sobretudo aqueles dedicados ao estudo da “mediação de conflitos”. Esses estudos foram difundidos na Europa, especialmente na Inglaterra, a partir da primeira década deste século e hoje são disseminados por toda a América Latina, especialmente no Brasil. Numa consulta ao Banco de Dissertações e Teses da Capes, realizada, pelo autor, no dia 10 de maio de 2017, com o descritor “mediação de conflitos”, examinaram-se os títulos e os resumos, quando disponíveis, dos primeiros 200 verbetes. Neles predominam as abordagens na área do Direito, da Saúde, da Educação e da Sociologia e, ainda que não tenha sido possível a leitura integral dos textos, os verbetes sugerem o entendimento da mediação como “ponto médio ou “ponto de equilíbrio” em relação a conflitos descritos nos textos.

Desse modo, embora a temática deste artigo esteja circunscrita à educação, pode-se afirmar que o uso do vocábulo “mediação” tem sido frequente entre os pesquisadores brasileiros, porém, esta frequência é diretamente proporcional à imprecisão dos sentidos que ele assume. A palavra mediação pode se referir ao termo médio de uma relação entre elementos equidistantes, ou à ligação entre dois termos distintos, ou ainda à passagem de um termo a outro. Ela pode também dizer respeito à harmonização de conflitos entre interesses opostos (antagônicos ou não). Fala-se, por exemplo, na atuação do professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, ou do caráter mediador presente na ligação que se estabelece entre o conhecimento sistematizado pelas ciências naturais ou sociais e aquele que o aluno (supostamente) desenvolve no seu cotidiano. Assim, atribui-se à mediação o dever ou a possibilidade de eliminar ou minimizar a diferença entre os termos ensino e aprendizagem ou entre o conhecimento sistemático e a experiência cotidiana, ou ainda entre o professor e seus alunos. Entendida dessa forma, a mediação tem o sentido de união, de unificação, de igualdade e, sobretudo, é compreendida como resultado, como produto de uma relação entre dois elementos antagônicos que, por meio dela, podem ser harmonizados.

Quando se compreende a mediação como um produto, a necessária relação entre dois termos se reduz à soma de ambos, o que resulta na sua anulação mútua, levando-os ao equilíbrio. Essa ideia, quando difundida no âmbito da educação e da escola, concebe a mediação como o resultado da aproximação entre dois termos que, embora distintos no início, quando totalmente separados, tendem a igualar-se à medida que se aproximam um do outro. Tal concepção, apesar de, aparentemente, contribuir para o entendimento do processo educativo, está distante daquela desenvolvida na filosofia.

A mediação é uma categoria filosófica que alcança seu pleno desenvolvimento na dialética de Hegel, (1770 - 1831), logo, ela é dialética e não pode ser entendida fora da perspectiva deste método de análise. Cabe então advertir que a mediação não pode ser

considerada um produto, pois esta noção não tem lugar na dialética; ela aceita apenas a ideia de processo, que se pauta na força e no movimento.

O movimento, na perspectiva da dialética hegeliana, não apresenta limites, começo ou fim; não é linear, o que, de modo algum, o faz desorganizado: ele se organiza a partir da negação recíproca estabelecida entre os elementos envolvidos na relação. Esse negar mútuo promove a repulsão entre os termos da relação, mas, ao mesmo tempo, faz com que eles se completem, pois, nesta dialética, os opostos, quando não-antagônicos, se completam e também se explicam mutuamente. Desse modo, pode-se afirmar que, na dialética hegeliana um termo de uma relação se explica por meio do seu oposto; por exemplo, o sexo masculino se explica pelo feminino, ou seja, para explicar o homem (sexo masculino) é preciso recorrer à mulher (sexo feminino). Por isso, a mediação, quando entendida como uma relação dialética de superação do imediato no mediato, não pode compreender ideias que tenham por base a igualdade, a homogeneidade, a aproximação ou o equilíbrio; ao contrário, ela tem por referência a diferença, a heterogeneidade, a repulsão e o desequilíbrio. O movimento e a negatividade da mediação só são dotados de sentido na perspectiva da superação, outra categoria da lógica dialética. Assim, o movimento que não admita a negatividade não se compromete em superar a contradição inerente a ele.

Na lógica dialética, o movimento, a contradição e a sua superação, constituintes da mediação, como já se afirmou, não podem ser entendidos de modo linear, o que os faria cumulativos. Esses três elementos (o movimento, a contradição e a superação) devem ser concebidos numa perspectiva circular espiral: o círculo aberto. Nele, o começo e o fim coincidem, mas esta coincidência não os torna idênticos, pois ambos se negam mutuamente. Dessa forma, todo começo prenuncia o fim e, por meio da negação mútua entre o começo e o fim, todo fim também remete ao seu começo e a um novo começo. Desse modo, todo fim implica retorno ao começo, porém,

pelo concurso da superação, gera o começo de um novo membro. Dessa forma, a negação recíproca entre o começo e o fim permite a superação de ambos no novo começo, porque, pela superação, o círculo é aberto. Portanto, se a relação entre estes dois termos não fosse pautada na negatividade que é o “motor” da superação, o círculo permaneceria fechado, e o movimento seria limitado à repetição. Por isso, quando se compreende o movimento e a negatividade dialeticamente, a mediação não pode ser pensada como uma soma de vetores que se anulam mutuamente, criando um ponto de equilíbrio.

Foi necessário tratar da circularidade e da sua importância nas formulações da dialética de Hegel e de Marx antes de discutir a mediação para demonstrar, também, que não se pode estabelecer uma hierarquia entre os termos passíveis de mediação. Em Hegel, a mediação refere-se à relação entre o imediato e o mediato. De acordo com Garaudy, estudioso do pensamento de Hegel:

Todo conhecimento real deve passar por três momentos: o do imediato ou do universal abstrato, depois o de sua negação, que é reflexão, *mediação* e o da totalidade concreta, do universal concreto, isto é, do resultado que conserva e contém nele o momento da negação, da reflexão, da *mediação* (1983, p.28).

A mediação é, portanto, uma força negativa que une o imediato ao mediato e, por isso, tendo em vista a dialética de Hegel, também os separa e os distingue. Assim, apesar de permitir a passagem de um termo a outro, ela (a mediação) não é apenas uma “ponte” entre os dois polos, ela é um dos elementos da relação responsável por viabilizá-la. Desse modo, a mediação permite, pela negação, que o imediato seja superado no mediato sem que o primeiro seja anulado ou suprimido pelo segundo, ao contrário, o imediato está presente no mediato e este está presente naquele, então ela é a responsável pela reflexão recíproca de um termo no outro. O mediato não supera o imediato, quem o faz é a mediação, assim, a força inerente à superação não se manifesta nos polos da

relação, o imediato e o mediato, ela é uma propriedade da mediação. Por exemplo, um tijolo (mediato) resulta de algumas mediações a partir do barro (imediatos). Porém, o barro (imediatos) não é suprimido, é superado no tijolo, está presente nele. É oportuno observar que o barro pode ser identificado na composição do tijolo e por outro lado o tijolo não pode prescindir do barro, ou seja, o barro se reflete no tijolo e vice-versa. Todavia, a mediação não se restringe a uma relação pautada na negação e no reflexo, ela é, sobretudo, o modo pelo qual se dá a superação:

[...] a ‘superação’ no devir não é aniquilamento, mas metamorfose. O que é destruído é a imediatricidade primitiva, na passagem a uma outra coisa ou a um outro estado, no devir mais simples já se exprime a primeira forma de *mediação*, da ligação entre os seres aí. A superação é a passagem da presença imediata à *mediação* que pode tomar as mais diversas formas. Se empregarmos metáforas espaciais ou temporais diríamos que um objeto pode, por exemplo, definir-se pela *mediação* de outros objetos com os quais está em relação ou ainda, na duração, passagem do ser a seu outro, ou do passado ao presente, não é supressão pura e simples, mas superação que é ao mesmo tempo negação e integração (GARAUDY, 1983, p.121-122).

Segundo Garaudy, a superação do imediato ocorre na mediação; o mediato é, então, o estado que dela decorre. A superação só se viabiliza quando coisas ou estados distintos estabelecem relações entre si, mas elas devem ser de mediação, que é uma relação qualitativa fundada na força e caracterizada pela negatividade e pelo reflexo. Quando se trata da superação, deve-se ter claro que ela sempre se refere a uma contradição. Por isso, se a superação ocorre na mediação, a contradição também se manifesta nela. Assim, não se pode buscá-las nas coisas, mas nas relações de mediação que elas mantêm entre si.

A passagem de uma coisa a outra ou de um estado a outro por meio da superação não suprime a coisa ou o estado superados, ao contrário, integra-os àqueles que os superaram. Eles não são

suprimidos porque também contribuem no processo de superação. A mediação na qual se dá a superação, não é unilateral nem excludente, busca a totalidade e, assim, combate a unilateralidade da parte sem excluí-la do todo e, ao mesmo tempo, sem diluí-la nele.

Até aqui, a mediação foi discutida, como superação do imediato no mediato. O acento nesta lógica permite o entendimento das categorias do método dialético que fundamentam a mediação, a saber: o movimento e a negatividade, a circularidade e a totalidade, a contradição e a superação. Cabe agora discutir qual é a sua dinâmica, como ela ocorre.

3. A Automediação

Como já foi dito, a mediação é um atributo exclusivo do ser humano, compreendido aqui como ser social, pois somente o ser humano pode ascender ao plano do mediato e, assim, estabelecer relações de mediação com a natureza e com os outros homens. Os outros animais, bem como os vegetais, vivem na natureza, mas não se relacionam com ela, não a compreendem nem a transformam. O seu contato com os outros seres vivos obedece aos seus instintos de sobrevivência. Para Mészáros (1981), a mediação do homem com a natureza e os outros homens se configura como automediação:

A relação entre o homem e a natureza é ‘automediadora’ num duplo sentido. Primeiro, porque é a natureza que propicia a *mediação* entre si mesma e o homem; segundo, porque a própria atividade mediadora é apenas um atributo do homem, localizado numa parte específica da natureza. Assim, na atividade produtiva, sob o primeiro desses dois aspectos ontológicos a natureza faz a *mediação* entre si mesma e a natureza; e, sob o segundo aspecto ontológico - em virtude do fato de ser a atividade produtiva inerentemente social - o homem faz a *mediação* entre si mesmo e os demais homens (MÉSZÁROS, 1981, p.77-78 - grifos no original).

A automediação, de acordo com essa formulação, não exclui o homem da natureza, mas o distingue dela. Ele está localizado numa

parte específica da natureza. Essa condição permite ao homem interferir nela. Nesse sentido, a natureza se autotransforma, na medida em que o homem, agente da transformação, está inserido nela. É a natureza quem “propicia a mediação entre si mesma e o homem”, em primeiro lugar porque o homem é também natureza e em segundo lugar porque ela oferece as condições para que o ser humano a modifique. Por exemplo, o solo pode ser cultivado, o curso dos rios pode ser alterado e os diamantes podem ser lapidados. Este é o primeiro dos sentidos da automediação destacados por Mészáros, o segundo diz respeito à mediação entre o homem e os outros homens que só se realiza por meio da atividade produtiva que é o modo pelo qual o ser humano transforma a natureza. Como os homens não se separam da natureza, as relações entre eles não podem se desenvolver fora dela.

Na automediação enfatiza-se o caráter ontológico da mediação e, por isso, para compreendê-la adequadamente, é necessário que se aprofunde o exame da mediação com base na contradição. Para Marx, ela não está presente apenas quando da passagem de um estado a outro nos momentos de ruptura como ocorre com Hegel, ao contrário, a contradição desenvolve-se no processo normal:

Por exemplo, é uma contradição que um corpo tenda constantemente para outro e dele se afaste com igual constância. ‘A eclipse é uma das formas de movimento na qual essa contradição se realiza e, ao mesmo tempo, se resolve’. Nessa concepção [...] a contraditoriedade se apresenta como motor permanente da relação dinâmica entre complexos, entre processos que surgem de tais relações (MARX apud LUKÁCS, 1979b, p.21-22).

A contradição está presente no movimento normal e é a responsável pelo caráter reflexivo dessas relações próprias dele: na relação em que não há contradição, não pode haver reflexo. Como todo reflexo só se estabelece por intermédio da mediação, pode-se afirmar que a contradição se manifesta na mediação, portanto toda

mediação é contraditória, mesmo quando se trata do processo normal, em que não há superação de um estado por outro, como, por exemplo, nas relações que se estabelecem entre o homem e a natureza. A contradição pode ocorrer no movimento normal graças à concepção de momento predominante, desenvolvida por Marx.

No momento predominante, os dois elementos de uma relação reflexiva, contraditórios entre si, podem manifestar-se sem que, necessariamente, um deles seja superado pelo outro. Ambos convivem em desequilíbrio, de tal sorte que um sobrepuja o outro, mas isso não é permanente, se altera, permitindo que o dominado também possa dominar a relação, fazendo com que aquele que antes dominava se torne dominado. Essa segunda situação deve também se inverter, resultando novamente numa situação semelhante à primeira. Assim, a contradição se “realiza e se resolve”. Ela não é excluída ou minimizada, mas se torna permanente, não implicando nem equilíbrio entre os termos em relação, nem superação de um pelo outro. Porém, quando há contradição, há sempre a possibilidade de superação. O momento predominante não dilui a contradição, inversamente, afirma a sua existência, pois tem como fundamento a mediação; é somente por meio dela que se pode admitir a passagem recíproca de um termo a outro da relação, sem que o equilíbrio ou a superação sejam uma decorrência.

4. Numa aula expositiva a fala do professor é única, mas e a compreensão dos estudantes?

Conforme já foi indicado na introdução, na discussão de Lukács (1982), a mediação se funda em três categorias: a generalidade, a particularidade e a singularidade. O ser humano estabelece vínculos tanto com a natureza, quanto com a sociedade por meio da relação dialética que se desenvolve entre seu ser singular, que não se assemelha a nenhum outro, e o seu ser geral, que se identifica com todos os outros seres humanos na vida em sociedade e com a espécie, bem como com todos os seres vivos, na

natureza. Assim, o homem é, ao mesmo tempo, portador de uma singularidade, que o distingue de todos os outros seres, e de uma generalidade que o torna um ser semelhante a qualquer outro: a relação dialética entre a diferença (singular) e a semelhança (geral) viabiliza a inserção do ser humano na natureza e na sociedade. Por isso, a singularidade e a generalidade, como estados distintos do ser, são opostas entre si e, portanto, reflexas, em permanente movimento de negação recíproca. Desse modo, o singular nega o geral, mas está presente nele e, por outro lado, a generalidade nega a singularidade, porém, só se realiza por meio dela. A negação recíproca entre a singularidade e a generalidade gera a particularidade; ela é o movimento que relaciona dialeticamente o singular com o geral.

A particularidade estabelece a mediação entre o singular e o geral; ela é responsável pela relação dos dois termos. Esse movimento torna relativas tanto a generalidade como a singularidade, portanto elas devem ser compreendidas como processos que tendem à generalização e à singularização, respectivamente. Assim, não se pode alcançar a generalidade ou a singularidade absolutas, pois cada generalidade alcançada deve ser superada por uma outra que a contém. O mesmo ocorre com a singularidade, ela também deve ser entendida na perspectiva da superação.

O homem singular e o homem geral constituem uma unidade e, ao mesmo tempo, são diversos. Esta unidade na diversidade se efetiva no âmbito do particular, pelo reflexo recíproco dos dois estados do mesmo homem: ele não é só singular ou diverso nem geral ou uno, mas sim singular, geral e particular; diverso e uno.

A particularidade deve ser entendida como um ponto de convergência do geral e do singular, mas ela nunca é soma, nem tampouco um ponto de equilíbrio, ao contrário, ela provoca o desequilíbrio que permite a passagem de um termo a outro; essa passagem implica um processo de superação dos extremos da relação. Da mesma forma, a unidade na diversidade não é a soma

do uno e do diverso, ela é a relação de oposição que se estabelece entre eles. Por isso, a particularidade ou a unidade na diversidade, assim como quaisquer outras mediações, não devem ser compreendidas como um ponto médio, embora elas possam ocupar esta posição.

De acordo com Luckács (1982, p.213-214), a mediação compreendida numa posição central e, sobretudo, estática, quase sempre se reduz a uma abstração de cunho idealista; ela não ocorre, obrigatoriamente, numa distância equidistante dos termos em relação, ou seja, no centro. Não há um centro fixo; dessa forma, se a mediação ocorrer numa posição aparentemente central, ela não se distingue, não é superior ou inferior a qualquer outra e, além do mais, tal posição não é fixa, tende a modificar-se. O fato de a mediação geralmente não acontecer num ponto central de uma relação explica a dificuldade apontada por Lukács (1982) quanto ao estabelecimento dos contornos da particularidade na vida cotidiana, pois é pouco provável que ela se situe numa posição central entre a generalidade e a singularidade. Por isso, o particular pode localizar-se ora mais próximo do geral e mais distante do singular, ora mais perto do segundo e, portanto, mais distante do primeiro. A mesma situação ocorre na relação entre o uno e o diverso. Como o posicionamento da mediação não é fixo, ela pode ser confundida com o termo da relação que está mais próximo dela. Dessa forma, a particularidade pode ora se passar por generalidade, ora ser identificada como singularidade. Diante disso, é conveniente lembrar, mais uma vez, a advertência de Lukács (1982) acerca da necessidade de uma visão dialética para que se possa compreender adequadamente o particular diante da vida cotidiana.

A compreensão dialética da particularidade e da unidade na diversidade evita, em primeiro lugar, que se tente identificá-las pela sua posição, supostamente central, equidistante dos termos da relação e, em segundo lugar, não permite que se busque o seu entendimento sem o concurso dos termos da relação (singularidade

e generalidade no caso da particularidade; uno e diverso, no caso da unidade na diversidade).

Como se pôde verificar, a mediação é fundamental na razão dialética desde Hegel. Essa afirmação também é verdadeira quando se trata das atividades educativas, desde que compreendidas dialeticamente. Porém, é comum entre os professores afirmar-se que eles são os mediadores da aprendizagem ou que medeiam na relação ensino –aprendizagem. Se coubesse ao docente mediar a relação, ele deveria estar presente nos seus dois polos, ou, ao contrário, adotando-se a ideia de que a mediação é apenas uma “ponte”, o professor não poderia estar presente na relação, permaneceria entre os seus termos para permitir a ligação de ambos. Numa concepção dialética da mediação, essas duas situações não são possíveis, pois o mediar exige dois termos opostos entre si, por exemplo, o ensino oposto à aprendizagem ou o docente oposto ao estudante. Dessa forma, as relações entre o ensino e a aprendizagem e entre o estudante e o professor não podem ser hierárquicas, nem de dominação por um lado ou de subordinação por outro. Elas devem pautar-se pelo esforço de mediação que não é, nem automática nem espontânea. O que ocorre nas relações de mediação é o momento predominante que se verifica quando um polo se sobressai em relação ao outro. Por isso, na relação estudante – professor ora predomina a expressão do professor ora a do estudante. Cabe principalmente ao primeiro propiciar a expressão do segundo por meio da mediação.

É preciso assinalar que nessa concepção de mediação o estudante e o docente serão, sempre, opostos entre si, porém não antagonicos. Por serem opostos, não há harmonia entre eles e, assim, não se pode esperar que desse confronto resulte um estado de equilíbrio. O esforço do professor, que está (ou deveria estar) no plano do mediato, é o de trazer o estudante para esse plano. Por outro lado, o estudante, que quase sempre está confortável no imediato, tenta trazer o professor para este campo. Nesse jogo de

forças, no qual ora os conflitos são velados ora são explícitos, é que se dá a mediação.

O entendimento da mediação a partir das categorias singularidade, particularidade e generalidade, bem como tendo por base a unidade, a diversidade e a unidade na diversidade, permite que se compreenda, com maior clareza, o movimento, a negatividade e a superação no contexto das relações entre docente e estudante e entre ensino e aprendizagem. O professor e o ensino ocupam o polo da generalidade ou da unidade: um professor, na maior parte das vezes, se relaciona com mais de um estudante e opera com os elementos constitutivos de uma área do conhecimento. Por outro lado, o estudante e a aprendizagem se localizam na singularidade ou na diversidade, isto é, não há um aluno que seja igual ao outro, nem mesmo quando eles são irmãos gêmeos. Cada pessoa é única, singular, desse modo as experiências pessoais são também singulares e diversas, ainda quando elas vivenciam um mesmo episódio, ou desenvolvem atividades comuns como, por exemplo, participam de uma mesma relação educativa. A tensão entre os termos opostos, a generalidade e a singularidade, ou a unidade e a diversidade, ocorre por meio da mediação que se expressa tanto na particularidade como na unidade na diversidade. Por isso, nenhuma aula é igual à outra, mesmo quando nelas se aborda o mesmo assunto e se faz uso dos mesmos critérios de seleção e de organização dos tópicos abordados, bem como da mesma metodologia. Segundo a perspectiva assumida neste texto, a relação educativa só se realiza por meio da expressão da particularidade ou da unidade na diversidade, dessa forma, quando tal expressão não se verifica, não há relação educativa.

5. A Didática

A discussão acadêmica sobre a relação ensino-aprendizagem, que se desenvolve no Brasil desde meados dos anos 1970, tende a compreender a ambos como termos de uma mesma e única relação.

Dessa perspectiva, não pode haver ensino quando o aluno não aprende. Nela também se apoia a ideia de que o professor e o aluno tanto ensinam quanto aprendem, ou seja, são indistintos. Portanto, o professor e o estudante podem ensinar e aprender ao mesmo tempo e a partir do mesmo processo, processo este que, normalmente, é atribuído ao diálogo. Cabe registrar que esse modo de compreender o diálogo é distinto daquele proposto por Paulo Freire nos seus textos primeiros, escritos antes do seu retorno do exílio ao Brasil. Para o pensador pernambucano, o diálogo é fundado na tensão entre aqueles que dialogam e, portanto, eles são distintos entre si. A suposta igualdade, referida anteriormente, é aquela que permite que professor e estudantes aprendam e ensinem mutuamente. Essa possibilidade explica e justifica a relação ensino-aprendizagem. Assim, se todos ensinam e aprendem de modo simultâneo, a Didática torna-se desnecessária e passa a ser compreendida como autoritária. Por outro lado, o diálogo, melhor dizendo o diálogo caricato, é democrático, e esse caráter não é passível de questionamento. Esse diálogo caricato também elimina a possibilidade de mediação uma vez que ele inviabiliza qualquer possibilidade de tensão entre as partes, e a mediação se estabelece a partir da tensão entre o imediato e o mediato.

No Brasil, desde os anos 1970, o ensino, que é o objeto de estudo da Didática, sofre dois processos que impedem a distinção entre ele e a aprendizagem. Um deles é a “psicologização da Didática”, conforme Warde (1991), e o outro é aquele que reduz a Didática a um conjunto de procedimentos metodológicos. Esta postura sugere a supressão da Didática geral em favor das Didáticas específicas vinculadas às disciplinas escolares. Essa tendência foi discutida por Candau (1988).

Os teóricos da educação que propugnam uma relação harmônica entre o ensino e a aprendizagem estão, na verdade, promovendo a cisão de ambos. Essa cisão resulta de uma compreensão, estritamente, epistemológica tanto do ensino quanto da aprendizagem. Em outras palavras, ao privilegiar o

conhecimento e a aprendizagem, os professores brasileiros suprimem o ser e o ensino. Assim, o primeiro é reduzido ao sujeito cognoscente e, por consequência, o segundo torna-se um instrumento da aprendizagem ou um meio para que ela ocorra.

Numa abordagem ontológica, fundada na Ontologia do Ser Social, o que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem é uma tensão dialética. Nela, um termo não subjuga nem suprime o outro, contudo, nunca há nem jamais haverá harmonia entre eles. Esses termos são opostos e distintos entre si e, ao mesmo tempo, se completam, constituindo, assim, uma totalidade: essa é a chave do movimento dialético. Dessa forma, o ensino e a aprendizagem são opostos, mas não se excluem, ao contrário, se completam. Por outro lado, o ensino e a aprendizagem, não são harmônicos porque a relação entre eles não é imediata: ela é mediada tanto pelo professor quanto pelo estudante.

6. Conclusão

Com base na categoria mediação, desenvolve-se a crítica às propostas que se apresentam como críticas por defenderem as mudanças na escola por meio da supressão da Didática. O que se defende é que esta disciplina só poderá ser superada, e não suprimida, quando os seus fundamentos forem examinados com rigor tanto do ponto de vista histórico como metodológico.

Neste texto, a mediação é compreendida na perspectiva da ontologia do ser social, que foi desenvolvida por Marx a partir dos fundamentos da razão dialética formulados por Hegel. No presente artigo, mostra-se, por meio da particularidade, que é a relação entre o geral e o singular, a presença da mediação tanto na relação entre o ensino e a aprendizagem quanto no vínculo que se estabelece entre o professor e o estudante.

Assim, procura-se mostrar o equívoco presente nas tentativas de supressão da Didática, bem como o seu cunho ontológico que é o ponto de partida para superá-la.

7. Referências

- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.
- CANAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CHAUÍ, M. **O discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1981.
- DEWEY, J. **Democracia e Educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. Trad. Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1983.
- HERNANDEZ, F; VENTURA M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1998.
- KNEIP, N. R. G. **A Didática nas Peças Didáticas de Bertolt Brecht**: ensino em cena. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara) 2016 [Tese de Doutorado].
- LUKÁCS, G. **Ontologia do Ser Social**: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979a.
- _____. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979b.
- _____. La categoría de la particularidad. In: **Estética I**. Trad Manuel Sacristán. Espanha: Grijalbo, 1982.

MÉSZÁROS, I. **Marx**: a teoria da alienação. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PIAGET, J. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

WARDE, M. J. O Estatuto epistemológico da Didática. In: **Ideias**, nº 11, p 48 - 55, 1991.

Capítulo 4

Trabalho, alienação e participação política: fundamentos ontológicos e históricos

*Carina Alves da Silva Darcoleta*¹

*Geovani Roberto Kreling*²

1. Introdução

Este texto busca tratar das possíveis implicações dos processos de alienação na participação política, tendo como foco central essa relação na sociedade capitalista. Para tratar da relação entre alienação e participação (ou não) política, abordamos a categoria do trabalho, tendo em vista que é a partir dessa atividade que se constitui e desenvolve o *ser social*.

A compreensão do trabalho como atividade que funda ontologicamente o ser social – conforme explicita Lukács na sua *Ontologia do Ser Social*³, a partir do constructo teórico marxiano – é essencial para compreendermos como as relações sociais adquirem determinadas características que influenciam

¹ Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: carinaasd@gmail.com

² Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Email: geovani_rk@hotmail.com

³ No capítulo intitulado “O trabalho”, da sua *Ontologia do Ser Social*, Lukács debruça-se a tratar sobre essa questão do trabalho como categoria fundante e fundamental do ser social (LUKÁCS, 2013).

diretamente na vida dos homens e que influenciam, portanto, seus modos de pensar e agir sobre o mundo.

Na sociedade capitalista, que é uma forma de organização social criada pelos próprios homens, as necessidades humanas são sempre submetidas às demandas produzidas pelo capital, produzindo relações sociais cada vez mais desumanizadoras. Disso, resultam maneiras de agir e pensar que têm colocado em primeiro lugar a escolha por alternativas que levam ao atendimento apenas das necessidades imediatas dos indivíduos, deixando de lado o desenvolvimento humano genérico e a preocupação com a coletividade das ações.

Muitas são as respostas dadas por diferentes vertentes teóricas na tentativa de compreender estes complexos. Na grande maioria das vezes, essas repostas entendem estes aspectos a partir de visões idealistas que não mantêm conexão com a realidade concreta. Indo em outra direção, nossa abordagem do problema da relação entre alienação e participação política pauta-se na *Ontologia do Ser Social* de Lukács (2013), a qual trata os fenômenos a partir da totalidade do real, tratamento este que só é possível a partir da relação dos complexos sociais com a atividade do trabalho, que se configura como a base a partir da qual a própria sociedade é construída. Assim, entendemos que essa perspectiva de análise contribui para a tomada de consciência sobre a realidade, o que pode contribuir para a superação da sociedade atual, pautada em processos cada vez mais alienados e alienantes.

2. Fundamentos ontológicos e históricos do trabalho

A partir de Marx e Engels (2005) e de Lukács, o trabalho é a categoria que funda ontologicamente a vida humana em sociedade. É através da atividade do trabalho que o homem se distancia de seu ser natural e torna-se ser social. Isso não significa que a humanidade independe dos processos naturais para existir e se reproduzir enquanto espécie. Significa que para que o homem possa continuar

a existir e a se reproduzir ele precisa transformar constantemente a natureza.

O trabalho é a atividade de transformação da natureza pelo homem, com o objetivo de produzir a base material necessária para sua sobrevivência e, portanto, configura-se como uma categoria fundamental para a existência da vida humana em sociedade. Dessa forma, não é possível ao homem existir, enquanto ser social, sem realizar trabalho.

É importante destacar que essa relação de dependência entre o homem e a natureza não determina em última instância sua submissão às leis do mundo natural. A evolução biológica do homem permitiu-lhe adquirir certas características que possibilitaram seu desenvolvimento enquanto espécie, trazendo consigo novas demandas e novas capacidades de desenvolver atividades cada vez mais complexas para atender suas necessidades de sobrevivência. A atividade do trabalho possibilita o “salto ontológico que retira a existência humana das determinações meramente biológicas” (LESSA, 2012, p.25). É pelo trabalho que o homem se diferencia dos outros animais e passa a produzir a base material para sua existência. Quanto mais transforma a natureza, mais o homem é capaz de aprender novos conhecimentos e desenvolver novas habilidades que, por consequência, o permitirão continuar a transformar, cada vez mais, a natureza. Essa relação dialética entre homem e natureza é explicada por Engels por meio do exemplo de desenvolvimento das mãos, explicação esta que revela, de acordo com Lukács (2013, p. 45), o “mérito de Engels ter colocado o trabalho no centro da humanização do homem”. Nas palavras de Engels:

Mas aqui precisamente é que se percebe quanto é grande a distância que separa a mão primitiva dos macacos, inclusive os antropoides mais superiores, da mão do homem, aperfeiçoada pelo trabalho durante centenas de milhares de anos. O número e a disposição geral dos ossos e dos músculos são os mesmos no macaco e no homem, mas a mão do selvagem mais primitivo é

capaz de executar centenas de operações que não podem ser realizadas pela mão de nenhum macaco. Nenhuma mão simiesca construiu jamais um machado de pedra, por mais tosco que fosse. [...] Antes de a primeira lasca de sílex ter sido transformada em machado pela mão do homem, deve ter sido transcorrido um período de tempo tão longo que, em comparação com ele, o período histórico por nós conhecido torna-se insignificante. Mas já havia sido dado o passo decisivo: a mão era livre e podia agora adquirir cada vez mais destreza e habilidade; e essa maior flexibilidade adquirida transmitia-se por herança e aumentava de geração em geração. Vemos, pois, que a mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele (s.d., p.270).

O trabalho é uma atividade que sempre se configura com uma objetivação de uma prévia ideiação⁴, e se desenvolve a partir de uma necessidade relacionada à sobrevivência do homem. Mas, conforme Lessa, a:

[...] prévia-ideação só pode ser *prévia-ideação* se for objetivada. Ou seja, se for realizada na prática. Ao ser levada à prática, a prévia-ideação se materializa num objeto, se objetiva. O processo que articula a conversão do idealizado em objeto – sempre com a transformação de um setor da realidade – é denominado por Lukács de objetivação (2015, p.22).

Ao realizar trabalho, ao transformar a natureza, objetivando algo novo, os homens transformam a si mesmos e à sociedade, pois aprendem novos conhecimentos e habilidades, dando origem a novas possibilidades e novas necessidades tanto objetivas quanto subjetivas. Nesse sentido, o trabalho se configura como uma atividade essencialmente histórica, e é sempre a partir desta categoria que os homens organizam sua vida em sociedade (LESSA, TONET, 2011). Contudo, a existência do homem enquanto ser social não se resume apenas ao ato do trabalho. Para se relacionar com a

⁴ Prévia ideiação está ligada ao planejamento e direcionamento da ação a ser realizada pelo homem, ou seja, é um momento ligado à consciência.

natureza e transformá-la, o homem precisa se relacionar com outros homens, criando assim uma série de complexos sociais que possibilitam essa relação. Nessa dimensão, é possível afirmar que “além dos atos de trabalho, a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender as necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si” (LESSA, 2012, p.25). Todavia, é importante ter a clareza de que todas essas atividades sempre estão diretamente articuladas com a categoria trabalho, exercendo com ela uma relação dialética.

Ao produzir os meios necessários para atender suas necessidades de sobrevivência, o homem desenvolve a si próprio e ao mesmo tempo a totalidade social em que está inserido. O trabalho torna-se então “a categoria decisiva da autoconstrução humana, da elevação dos homens a níveis cada vez mais desenvolvidos de sociabilidade” (LESSA, 2012, p.26). Quanto mais transforma a natureza, ou seja, quanto mais realiza trabalho, mais o homem se distancia de seu ser natural e se desenvolve enquanto ser social, tornando cada vez mais complexas suas relações sociais.

Tendo condições de produzir e desenvolver a base material necessária para sua própria sobrevivência, o homem passa a lidar com “leis de desenvolvimento históricas completamente distintas das leis que regem os processos naturais” (LESSA; TONET, 2011, p.18); ou seja, o homem passa a ser capaz de construir a sua própria história. Desse modo, a sobrevivência do homem é o primeiro pressuposto para a existência do trabalho e para o desenvolvimento dos meios de produção desta atividade e, portanto, para a existência da história humana, conforme afirmam Marx e Engels:

[...] para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter moradia, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato esse é um ato histórico, uma exigência fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios

deve ser cumprido cotidianamente e a toda hora, para manter os homens com vida (2005, p.53).

Ao objetivar o objeto idealizado, o processo de trabalho se conclui. O produto do processo de trabalho é denominado por Marx como “valor-de-uso”, pois “o trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou” e “o que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto” (MARX, 1999, p.214).

3. Trabalho e alienação

Com o desenvolvimento da humanidade, o valor-de-uso, representado pelo produto obtido por meio do trabalho, passa a ser utilizado como ferramenta, como meio de produção para produzir outros valores-de-uso. “Valor-de-uso que é produto de um trabalho torna-se, assim, meio de produção de outro” (MARX, 1999, p.215).

Enquanto ser social e histórico, o homem passa a atribuir diferentes significados ao objeto de seu trabalho e esses novos valores se tornam mais complexos na medida em que as relações sociais também se tornam. O valor atribuído ao resultado do trabalho se torna um parâmetro para as relações sociais entre os homens, e seu desenvolvimento traz consigo complexos sociais que acabam por influenciar as decisões individuais, articulando-as diretamente com o futuro do gênero humano como um todo.

Ao objetivar sua prévia-ideação, o homem atribui ao resultado de sua ação transformadora da natureza determinados valores que são influenciados e influenciam diretamente nos complexos e relações sociais, que se desenvolvem quanto mais alto o nível de sociabilidade atingido pelo homem. Ou seja, os valores estão diretamente ligados às individualidades de cada sujeito e ao mesmo tempo à totalidade social, estabelecendo entre eles uma relação dialética, o que significa dizer que tanto os sujeitos e a totalidade social influenciam na construção dos valores, assim como os valores

influenciam na constituição de cada sujeito e também na totalidade social.

A partir de Lessa (2012), entendemos que a ação de retorno dos valores dos objetos, frutos da transformação da natureza pelo homem, é chamada por Lukács de exteriorização. A exteriorização corresponde aos momentos em que o processo de retorno dos valores impulsiona o desenvolvimento do homem enquanto sujeito e consequentemente a sociedade em que está inserido.

Na contramão da exteriorização, está a alienação, que corresponde à criação de obstáculos postos ao pleno desenvolvimento dos seres humanos. “É através da alienação que as forças humanas, que são sempre forças dos próprios homens e não da natureza ou de entidades sobrenaturais, se tornam ‘estranhas, poderosas, hostis’ e dominadoras da vida humana.” (LESSA; TONET, 2011, p.90).

Os processos alienatórios se desenvolvem quanto mais o ser humano desenvolve sua sociabilidade, pois o desenvolvimento dos meios de produção impulsiona o desenvolvimento de processos sociais cada vez mais complexos. Se o desenvolvimento da alienação está relacionado ao desenvolvimento das formas de sociabilidade em função do desenvolvimento dos meios de produção do trabalho, podemos afirmar que a categoria da alienação é, assim como o ser social, uma categoria essencialmente histórica. Ela surge a partir dos atos humanos, principalmente quando o homem passa a se preocupar com seu próprio desenvolvimento enquanto indivíduo em detrimento do desenvolvimento do gênero humano como um todo.

As alienações só podem ser explicitadas na esfera da reprodução social, pois encontram sua objetivação a partir dos processos valorativos. A função social dos valores está no processo de intervenção em relação à escolha entre as várias alternativas possíveis ao homem idealizar. Nesse sentido, a escolha das alternativas a serem objetivadas, através do trabalho, é orientada

diretamente pelos processos valorativos e submetem o homem a processos de exteriorização ou alienação. Para Lessa:

O caráter insuperavelmente contraditório do desenvolvimento humano está intrinsecamente articulado à esfera dos valores. Acima de tudo porque essa contraditoriedade opõe, no plano objetivo, a generalidade e a particularidade do conteúdo social de cada alternativa possível (2012, p.149).

Nesse sentido, quanto mais o homem move suas práticas em prol de sua própria particularidade histórica, deixando de lado a preocupação com o desenvolvimento humano genérico, mais barreiras são postas ao seu próprio desenvolvimento, ou seja, maiores são as alienações a que ele é submetido.

4. O trabalho em diferentes momentos históricos

Como já discutimos, a existência humana está condicionada à produção de trabalho pelo próprio homem. Através do trabalho os homens transformam a natureza e produzem tudo o que é necessário para sua sobrevivência enquanto espécie e ao mesmo tempo desenvolvem-se enquanto indivíduos e sociedade. De acordo com Marx e Engels, “o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’.” (2005, p. 53). Assim, podemos afirmar que o ato do trabalho é atividade que possibilita a existência do homem enquanto ser social e histórico.

Nesse sentido, Lessa e Tonet (2011, p.26) afirmam que “todo ato humano tem por base a evolução passada da sociedade, a situação presente concreta em que se encontra o indivíduo e suas aspirações e seus desejos para o futuro”. Portanto, podemos concluir que não há ação humana e, por consequência, não há ato do trabalho fora da história ou da sociedade. Para Marx e Engels:

A história não é outra coisa senão a sucessão das diferentes gerações, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações que antecederam; assim, por um lado, prossegue em condições completamente distintas a atividade anterior, enquanto, por outro lado, transforma as circunstâncias anteriores por meio de uma atividade completamente diferente (2005, p.77).

As diversas maneiras encontradas pelo homem para produzir, através do trabalho, a base material necessária para sua sobrevivência dependem da natureza e da reprodução social das formas de organização social anteriores. Nesse sentido, a maneira como se constituem, enquanto indivíduo singular e sociedade, depende do que e de como produzem sua própria existência. O que os homens são, portanto, resulta das formas como eles se organizam em sociedade para produzir a base material de sua existência.

Da mesma maneira, as relações sociais que nascem e se desenvolvem a partir do trabalho também dependem da forma como os homens se organizaram para realizá-lo em um determinado momento histórico. Assim, em cada forma de sociabilidade, em cada momento histórico, o homem produziu e produz meios de realizar trabalho e por consequência relações e complexos sociais diferentes. Quanto mais o homem se desenvolve, mais complexos se tornam os meios de produção e mais complexas se tornam as relações sociais a que ele está submetido.

É importante compreendermos que as condições materiais históricas produzem as condições de existência dos indivíduos e de suas ações enquanto manifestação de si mesmos. Cada forma de organização social depende essencialmente das necessidades de sobrevivência dos homens em sociedade e, portanto, é consequência do modo de produção de trabalho organizado em cada momento e se constitui como um processo inerente aos seres humanos. Conforme afirmam Marx e Engels, “a configuração variada da vida material depende em cada caso das necessidades já desenvolvidas, e tanto a produção como a satisfação dessas necessidades constituem

um processo histórico que jamais encontramos no caso de um carneiro ou de um cão” (2005, p.108).

Como já apontamos anteriormente, as diversas maneiras encontradas pelo homem para produzir, através do trabalho, a base material necessária para sua sobrevivência, dependem acima de tudo da natureza e da reprodução social das formas de organização anteriores. A superação de uma determinada forma de organização social também está diretamente relacionada a este intercâmbio mantido pelo homem com a natureza e com suas gerações anteriores. Enquanto um determinado modo de produção consegue atender as demandas de uma sociedade, está se manterá até que comece a produzir contradições. Nesse contexto, são os homens, e apenas eles, os seres capazes de se organizar para superar estas contradições que foram construídas por eles mesmos. De acordo com Marx e Engels:

Essas diferentes condições, que aparecem primeiro como condições da atividade como manifestação de si e, depois, como entraves a esta, formam ao longo de todo o processo histórico uma sucessão coerente de formas de trocas, cuja ligação consiste em que a forma anterior de trocas, transformada em um entrave, é substituída por uma nova que corresponde às forças produtivas mais desenvolvidas e, por isso, ao modo avançado da atividade dos indivíduos – forma que, por sua vez, torna-se um entrave e é substituído por outra forma. Desde que, em cada etapa, essas condições correspondem ao desenvolvimento simultâneo das forças produtivas, sua história é a um só tempo a história das forças produtivas em desenvolvimento e herdadas por cada nova geração; por consequência, é a história do desenvolvimento das forças dos próprios indivíduos (2005, p.109).

Outro aspecto de extrema importância a ser levantado está relacionado ao tempo histórico para que cada etapa de transição entre uma forma de sociabilidade e outra aconteça. Isso acontece porque, no âmbito de uma sociedade, os indivíduos possuem tempos de desenvolvimento e interesses diferentes e, desse modo, uma

forma de poder ou governabilidade pode manter-se durante muito tempo sem ser considerada uma contradição, pois acaba incorporando-se e sendo aceita pelo coletivo como única forma possível de sociabilidade. Esse acontecimento está diretamente relacionado à influência das ideologias disseminadas pela classe que controla a sociedade em determinado momento histórico⁵, que acabam desviando a centralidade do ato do trabalho no desenvolvimento do homem e da sociedade, e passam a atribuir o destino e os fatos históricos a elementos puramente ideológicos. Sobre esta constatação, Marx e Engels afirmam que:

Toda ideologia, entretanto, uma vez que surge, desenvolve-se em ligação com a base material das ideias existentes, desenvolvendo-a e transformando-a por sua vez; se não fosse assim, não seria uma ideologia, isto é, um trabalho sobre as ideias conhecidas como entidades dotadas de substância própria, com um desenvolvimento independente e submetidas tão-somente às suas próprias leis. Os homens, em cujo cérebro esse processo ideológico se desenrola, ignoram forçosamente que as condições materiais da vida humana são as que determinam, em última instância, a marcha desse processo, pois, se não o ignorassem, ter-se-ia acabado toda ideologia (2005, p.134).

Na contramão desta ideia, a partir da abordagem marxiana, entendemos que são os homens que constroem sua própria história. Sendo assim, para que um poder ideológico exercido sobre uma determinada sociedade possa ser quebrado é necessário uma revolução. Podemos observar ao longo da história humana o acontecimento de diversas revoluções, que surgiram a partir de contradições enraizadas em uma dada forma de sociabilidade. São essas contradições, que surgem sempre a partir da realidade concreta dos homens, que impõem a necessidade e os motivam a superá-las. Esse fato comprova a ideia de que são os homens que

⁵ Cabe aqui ressaltar que o controle da sociedade por uma determinada classe, a partir da organização dos modos de produção do trabalho, não se configura como um pressuposto da existência humana.

transformam as circunstâncias de sua própria existência, conforme afirmam Marx e Engels:

Os homens fazem sua história, quaisquer que sejam os rumos desta, na medida em que cada um busca seus fins próprios, com a consciência e a vontade do que fazem; e a história é, precisamente, o resultado dessas numerosas vontades projetadas em direções diferentes e sua múltipla influência sobre o mundo exterior. [...] A vontade move-se sob o impulso da reflexão ou da paixão. Mas as alavancas que, por sua vez, determinam a reflexão e a paixão são de natureza muito diversas. Às vezes são objetivos exteriores; outras vezes, motivos ideais (2005, p.128).

Cada forma de sociabilidade em cada momento histórico possui formas de organização para produção de trabalho que lhe atribuem determinadas características. Quase em todas, podemos observar uma característica genérica comum – embora aconteça de diferentes maneiras em cada sociedade: a exploração do homem pelo homem.

A essência da sociedade capitalista está em uma forma de exploração do homem pelo homem: o trabalho assalariado. A burguesia, classe dominante e proprietária dos meios de produção, compra do trabalhador a sua força de trabalho e paga a ele um valor muito menor do que aquele que ele produziu, em contrapartida, o burguês fica com todo o lucro resultante da atividade realizada pelo trabalhador. Assim, a força de trabalho do homem passa a ser tratada como uma mercadoria. Segundo Engels, “ao transformar todas as coisas em mercadorias, a produção capitalista destruiu todas as relações tradicionais, vindas do passado, substituindo os costumes herdados e os direitos históricos pela compra e venda, pelo ‘livre’ contrato.” (2009, p.77).

Para que a sociedade capitalista pudesse se estabelecer foi necessário que a força de trabalho do homem fosse convertida em mercadoria e, para que isso fosse possível, era necessário que fosse negado ao trabalhador o acesso aos meios de produção e ao produto

do seu próprio trabalho. Essa característica só se consolidou a partir de um longo processo histórico iniciado nos modos de produção anteriores – escravismo, feudalismo etc –, mas que se intensificou a partir das grandes navegações, no período entre os séculos XV ao XVIII.

A característica que difere o capitalismo dos modos de produção anteriores é a redução da força de trabalho do homem à mera mercadoria. Justamente a força de trabalho, a força da categoria que possibilitou ao homem se desenvolver e chegar até onde chegou, perde seu caráter essencialmente humano e passa a ser tratada como uma simples mercadoria. A força de trabalho carrega consigo todo o desenvolvimento e conhecimento construído pela humanidade a partir de sua relação com a natureza, através do trabalho. Dito de outro modo, é através da força de trabalho que os homens se constituem enquanto sujeitos históricos e se relacionam com a história de seu próprio gênero humano. Conforme afirmam Lessa e Tonet, “um operário só pode ser operário porque parte de uma história que tornou os operários necessários.” (2011, p.67).

Ao tratar a força de trabalho do homem como mercadoria, a sociedade capitalista nega a este homem seu caráter essencialmente humano. As necessidades humanas são deixadas de lado para que as necessidades do capital possam ser supridas.

5. Alienação na sociedade capitalista

Os processos de alienação sempre se fizeram presentes no desenvolvimento do homem ao longo da história. Embora se efetivassem de maneiras diferentes, todas as formas de alienação estão diretamente relacionadas à maneira como a humanidade organizou ou organiza os modos de produção de sua vida concreta, ou seja, todas elas têm relação ontológica com a categoria trabalho.

Como já discutimos, o trabalho realiza a objetivação de uma previa ideação. Desse ato, sempre resultará a transformação da realidade. O homem realiza a atividade do trabalho com o fim de

produzir os meios necessários para sua sobrevivência. Ao produzir trabalho, o homem passa a encontrar uma série de novas possibilidades e isso permite a ele desenvolver a si próprio e ao mesmo tempo a totalidade social em que está inserido. Quanto mais desenvolve os meios de produção, mais possibilidades de desenvolvimento individual e social o homem terá. Porém:

Em vez de produzir individualidades tão ricas quanto as forças produtivas poderiam permitir, a potenciação das capacidades no desenvolver-se das forças produtivas é capaz de rebaixar o desenvolvimento das pessoas a um nível aquém do efetivo desenvolvimento humano genérico (ALCÂNTARA, 2014, p.50).

É importante destacar que a categoria alienação se constitui enquanto uma categoria essencialmente histórica e social, tendo em vista que a alienação surge a partir dos atos humanos, principalmente quando o homem passa a se preocupar com seu desenvolvimento em uma perspectiva individualizadora e deixa de lado a preocupação com o desenvolvimento do gênero humano como um todo.

Em cada momento histórico, os processos de alienação surgem e se desenvolvem de maneiras diferentes, mas, sempre articuladas com os modos de produção de trabalho. Na sociedade capitalista a essência de todas as alienações está na redução do homem à mera mercadoria. Esse fato acaba por tornar as relações sociais cada vez mais desumanas, pois as necessidades dos próprios homens são submetidas às necessidades do capital. Assim, as necessidades humanas que direcionam o ato do trabalho passam a ser aquelas necessidades do capital.

A propriedade privada, de posse do senhor, nas sociedades escravista e feudal, e do burguês, na sociedade capitalista, configurou-se como a expressão concreta e sensível da alienação da vida do homem, pois, a produção e o consumo dos bens necessários para sobrevivência humana em sociedade estão sempre atrelados ao enriquecimento individual do proprietário do meio de produção.

Assim, a propriedade privada passa a dominar o homem tornando-se uma espécie de força histórica e global. Compreender esta questão é essencial para compreendermos as formas de alienação em cada modo de produção, principalmente quando tratamos da sociedade capitalista.

No caso particular da sociedade capitalista, como o produto de seu trabalho é propriedade privada de outro homem, o trabalhador passa a tratá-lo como um objeto estranho. O produto do trabalho é a exteriorização da própria subjetividade do trabalhador, porém, o que ele produziu e incorporou de si mesmo no objeto já não é mais seu. Nesse sentido, Marx afirma que:

O trabalhador põe a sua vida no objeto; porém agora ela já não pertence, mas sim ao objeto. Quanto maior a sua atividade, mais o trabalhador se encontra no objeto. O que se incorporou no objeto de seu trabalho já não é seu. Assim, quanto maior é o produto, mais ele fica diminuído. 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 (2001, p.112).

As alienações, que surgem a partir da organização dos homens para produzir trabalho, transformam as relações sociais em forças que acabam se tornando superiores às forças dos próprios indivíduos que se submetem a viver de uma determinada forma. Essa força desumanizadora – a alienação – acaba dominando e imperando sobre o homem em seus aspectos subjetivos e coletivos, de uma forma a tornar as relações sociais cada vez mais desumanas. Conforme afirma Marx:

A alienação não se revela apenas no fato de que os meus meios de vida pertencem a outro, de que os meus desejos são a posse inatingível do outro, mas de que tudo é coisa e que, por fim – e é

também o caso para o capitalista –, um poder inumano impera sobre tudo (2001, p.157).

Assim, podemos concluir que, embora tenha origem na divisão do trabalho, as alienações, na sociedade capitalista, constituem-se como processos que superam as instâncias da própria atividade do trabalho, passando a dominar praticamente todas as atividades realizadas pelo homem e influenciando direta e efetivamente na maneira como eles pensam e agem.

6. Alienação e participação política

Mesmo que os homens possam não desejar, suas atividades possuem significado político ativo, pois os comportamentos individuais repercutem diretamente na vida dos outros membros da sociedade. Na sociedade capitalista, os direitos sociais e políticos, concedidos ao homem pela democracia burguesa, só podem ser exercidos pelos indivíduos participantes de uma determinada sociedade. O conteúdo desses direitos sociais e políticos, segundo Marx, “é a participação na vida da comunidade, na vida política do grupo, na vida do Estado.” (2001, p.30).

A divisão social do trabalho trouxe consigo a divisão política da sociedade, no que diz respeito ao domínio dos meios políticos, pois o prestígio e a influência política dos indivíduos que detêm a propriedade privada são diferentes do prestígio e da influência política dos demais membros da sociedade. Esse fato limitou e limita a participação política de um grande número de pessoas. Além disso, a divisão do trabalho fomentou a perspectiva da individualização em detrimento do desenvolvimento humano genérico, ou seja, o homem passa a valorizar os aspectos de sua vida particular, deixando de lado os aspectos coletivos da vida humana em sociedade.

Na sociedade capitalista, a política se constitui como uma ferramenta ideológica que contribui para diminuir as manifestações das contradições sob a qual essa forma de sociabilidade se constrói. Assim, acaba expressando uma forma de alienação que se desenvolve em cada indivíduo a partir de sua relação com a vida humana em sociedade. À classe trabalhadora é permitido participar politicamente da sociedade, ou seja, o trabalhador pode votar e ser votado, mas não possui poder econômico para controlar outras instituições sociais que podem aumentar sua influência política, como a imprensa, por exemplo.

Entendemos, a partir da abordagem marxista, que o apoliticismo⁶ se constrói, não apenas, mas principalmente na sociedade capitalista, a partir do acirramento de processos de alienação. Segundo Konder:

Cindindo a atividade humana em duas esferas aparentemente autônomas e frequentemente contraditórias – a esfera da vida pública e a esfera da vida privada – a alienação possibilitou o aparecimento desta ilusão segundo a qual a atividade do indivíduo na esfera da sua vida particular permitiria um abandono das suas responsabilidades como cidadão (2009, p.183).

Podemos afirmar que, embora limitada, pois se constrói dentro das fronteiras impostas pelo Estado capitalista, a emancipação política permite à classe trabalhadora participar da esfera da luta pela conquista de direitos e melhorias sociais. Como possibilidade de enfrentamento em relação às contradições impostas pela sociedade, a consciência política da classe trabalhadora passa a ser um problema para os capitalistas, que desejam e instigam cada vez mais o afastamento desta da dimensão política da vida em sociedade.

A classe dominante concretiza o apoliticismo de inúmeras maneiras, principalmente impondo condições de trabalho cada vez

⁶ Apoliticismo está relacionado à ideia de abstenção em relação à participação na política.

mais desumanas e que impossibilitam o desenvolvimento da consciência política e de classe dos trabalhadores. Assim, é possível para os capitalistas justificar a falta de influência dos trabalhadores na esfera política. De acordo com Konder:

Reduzindo as classes trabalhadoras a condições de vida e trabalho que lhes cerceiam a elevação do nível cultural, as classes dominantes invocam, depois, este mesmo baixo nível cultural para justificar a exclusão dos trabalhadores da direção da coisa pública (2009, p.185).

A combatividade política se torna uma ferramenta importante para a classe trabalhadora no enfrentamento das contradições presentes na sociedade capitalista e que são favorecidas por instituições que têm o objetivo de controlar a sociedade, como: o Estado, o direito, a polícia, a política etc.

É necessário entendermos que as alienações que surgem a partir do modo de produção capitalista, e influenciam diretamente na maneira como os sujeitos lidam com a esfera política das atividades humanas, constituem-se como fenômenos sociais históricos e que, portanto, são possíveis de serem superados. Basta olharmos para a história para vermos como a burguesia alcançou o poder superando o modo de produção feudal. Da mesma forma também é possível à classe trabalhadora superar as contradições presentes na sociedade capitalista, e as lutas políticas, nesse preciso sentido, se constituem, também, como luta de classe, da classe trabalhadora contra a classe burguesa. Nessa perspectiva, Marx e Engels afirmam que:

Pelo menos na história moderna fica, portanto, demonstrado que todas as lutas políticas são lutas de classes e que todas as lutas de emancipação de classes, apesar de sua inevitável forma política, pois toda luta de classe é uma luta política giram, em última instância, em torno da emancipação econômica (2001, p.131).

Do mesmo modo, a consciência de classe também pode desenvolver, na classe trabalhadora, a consciência política, mas, o desenvolvimento de ambas está articulado à compreensão da própria realidade concreta. Entender que os aspectos do desenvolvimento econômico determinam, em última instância, o desenvolvimento dos demais aspectos da vida humana em sociedade é extremamente importante para que as lutas políticas e as lutas de classe sejam efetivadas.

7. Considerações finais

A não compreensão da política como uma atividade inerente à vida humana em sociedade, e a descrença em relação à efetividade dessa atividade no que diz respeito à possibilidade de conquistas no âmbito dos direitos sociais e da própria superação radical da sociedade capitalista, tem influenciado diretamente na maneira como os sujeitos participam ou não da esfera da política. A partir de nossos estudos, compreendemos que o aspecto central dessa maneira de pensar e agir sofre influência direta dos processos de alienação gerados pelo capitalismo e essa concepção está diretamente articulada com o não entendimento da categoria do trabalho como atividade que funda ontologicamente a vida humana em sociedade.

Mesmo que os indivíduos possam não desejar, suas ações e comportamentos repercutem diretamente na vida dos outros membros da sociedade, e, portanto, possuem significado político ativo. Porém, na sociedade capitalista, o campo da política tem sido utilizado como ferramenta ideológica para defender os interesses do capital, deixando de lado os interesses humanos, coletivos. Esse fato pode explicar a descrença dos sujeitos e fomentar a não participação dos mesmos em ações de cunho político, contribuindo para que essa forma de agir se torne cada vez mais comum nos indivíduos.

A exacerbação do individualismo na sociedade capitalista também tem contribuído para a não participação dos indivíduos nas

questões ligadas à política, uma vez que as demandas do capital sempre são colocadas à frente das necessidades humanas, levando as pessoas a se preocuparem apenas com seus interesses imediatos, deixando de lado as questões ligadas à preocupação com a coletividade das ações e o bem-estar de todos os membros da sociedade.

Entendemos que a perda da centralidade do trabalho na compreensão da realidade acaba direcionando o pensamento das pessoas para uma visão idealista, que acaba distorcendo a veracidade dos fatos. Nessa perspectiva, os processos de alienação deixam de estar articulados com a forma como os homens se organizam em sociedade para produzir trabalho, e passam a ser frutos apenas da consciência dos sujeitos. Essa forma de pensar é fomentada pela classe dominante a partir das ideologias disseminadas por ela na sociedade. Essas ideologias parecem se incorporar nos sujeitos como forças que acabam se tornando superiores à sua própria capacidade de reflexão acerca do real, impedindo que eles possam compreender que as desigualdades sociais podem ser superadas, a partir da transformação desta forma de organização social.

Mesmo que o pensamento de transformação radical da sociedade capitalista seja amplamente refutado e desacreditado por grande parte da classe trabalhadora, ao analisarmos os fundamentos ontológicos do trabalho e o desenvolvimento do trabalho em diferentes momentos históricos, podemos concluir que a socialidade é uma categoria inerente à própria existência humana, mas, as formas de sociabilidade, ou seja, a maneira como os homens se organizam para produzir trabalho, são essencialmente históricas e, portanto, podem ser transformadas, tendo a política, em nosso modo de ver, papel importante como mediação para contribuir na luta pela superação radical do modo atual de organização social, o capitalista.

8. Referências

- ENGELS, F. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas** (Vol II). São Paulo: Alfa-Omega, s.d., p.267-280.
- KONDER, L. **Marxismo e Alienação**: contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- LESSA, S. **Mundo dos homens**: trabalho e ser social. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.
- _____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.
- LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- LUKÁCS, G. O trabalho. In: _____. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, K. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma social”**: de um prussiano. Trad Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- _____. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

Capítulo 5

O manifesto da transdisciplinaridade, a proposta do terceiro incluído e a lógica dialética: desafios ontológicos ao ensino¹

*Edilson Moreira de Oliveira*²

*Hugo Rocha Nhôato*³

1. Introdução

Presença constante nos meios acadêmicos e nas produções que discutem a temática ambiental e a educação ambiental, a Ciência apresenta-se, atualmente, como um dos objetos de estudos e dos jogos discursivos que circulam nestes meios, que mais recebem críticas. Tal fato se traduz como um dos vários ecos que ressoam do embate no qual se degladiam os defensores da modernidade e os que advogam a superação da primeira e a emergência de uma pós-

¹ Este capítulo é uma versão atualizada do trabalho apresentado no V Seminário Internacional Teoria Política do Socialismo - Marx: crise do capitalismo e transição. Marília: Oficina Universitária/UNESP/Marília, 2013. v. 01. p. 01-15.

² Doutor em Educação pela UNESP/Araraquara e integra o Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e Ontologia do Ser Social” (GREOOS). E-mail: edilson@ibilce.unesp.br

³ Mestrando no Programa Ensino e Processos Formativos (UNESP). E-mail: hugo.nhoato@gmail.com

modernidades, a exemplo da obra basilar de Jean-Francois Lyotard⁴, dentre outros.

A ciência, como nos informa Formosinho (1988), instituiu-se e fundamentou-se por meio de um sistema lógico construído no decorrer da história. O mesmo define o método que se usa para explicar a realidade circundante (objeto da ciência). Para o autor o método científico, atualmente em voga, é um instrumento que nos permite interrogar a natureza, ordenando fatos em relações lógicas, coerentes e objetivas que explicam e reproduzem fatos experimentais erigidos a partir dos princípios da lógica formal aristotélica.

No decorrer de sua obra, Morin (2002) nos chama atenção para a crise que se instala na comunidade científica, em sua dimensão interna, no que diz respeito aos três pilares de certeza sobre os quais se construiu e se constrói o edifício do conhecimento científico, ou seja:

- A) O primeiro pilar era a ordem, a regularidade, a constância e, sobretudo, o determinismo absoluto.
- B) O segundo pilar era a separabilidade, pois segundo o autor, o ato de conhecer, regido por esse paradigma, para conhecermos algo basta isolá-lo conceitual ou experimentalmente, extraindo-o de seu meio de origem para examiná-lo em um meio artificial.
- C) O terceiro pilar funda-se na ideia da prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução, e pelos três princípios aristotélicos que estabelecem a unicidade da identidade e a recusa da contradição (MORIN, 2002, p.58-59).

Para o autor esses três pilares, sob os quais a ciência se estruturou, se encontram em estado de desintegração, pois os trabalhos de Popper mostraram os limites da indução e da dedução,

⁴ LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio. Trad. de Ricardo Corrêa Barbosa, 1993.

facilmente detectados por meio dos paradoxos, dos quais o paradoxo Zenão, que apregoava que todos os cretenses eram mentirosos é o mais conhecido, e dos teoremas da incerteza, dos quais o mais célebre é o de Gödel.

Nesse teorema, como nos informa Santos (1999), Gödel demonstra a impossibilidade de, em certas circunstâncias, se encontrar, dentro de um dado sistema formal, a prova de sua consistência; demonstrando que, mesmo seguindo à risca as regras da lógica matemática, é possível formular proposições indecidíveis, as quais não se podem demonstrar nem refutar. Acerca do exposto, Demo (2001, p.46) afirma que a maior propriedade deste teorema é “mostrar que também nas ciências exatas a fundamentação é, no fundo, circular ou, ao final das contas, inconcludente”.

Nesta mesma esteira, Nicolescu argumenta que:

A estrutura aberta da unidade dos níveis de Realidade está de acordo com um dos resultados científicos mais importantes do sec. XX no que diz respeito à aritmética, o teorema de Kurt Gödel, que estabelece que um sistema suficientemente rico de axiomas conduz inevitavelmente a resultados indecidíveis ou contraditórios. As implicações do teorema de Gödel têm uma importância considerável para todas as teorias do conhecimento, porque não diz respeito apenas ao campo da aritmética, mas a todas as matemáticas, incluindo a aritmética (2002, p.53).

Disso depreende-se que, se as leis da natureza, descritas pela ciência, tem seu rigor fundamentado a partir das formalizações matemáticas, tal como a ciência moderna apregoa; o teorema de Gödel demonstra que o rigor da matemática carece, ele próprio, de fundamento. Nessa perspectiva, torna-se possível não só questionar o rigor da matemática, bem como redefini-la enquanto forma hegemônica de rigor que se opõe às outras formas de rigor alternativas, que, apesar dos êxitos da ciência moderna, não podem continuar a ser concebidas como naturais e óbvias.

Ao relacionar as premissas e as certezas presentes na gênese e no processo de consolidação da ciência, Chauí (1995) nos informa que o modelo de investigação científica presente em nossos dias é fruto da reflexão dos últimos três séculos, produto acabado do projeto iluminista que se instaurou após o Renascimento, o qual teceu duras críticas à religião, à metafísica e à filosofia existentes nessa época; instituindo-se, a partir das “luzes da racionalidade”, como a pedra de toque e o instrumento de reconstrução do mundo.

Esse projeto instituiu-se em confronto contra a visão de mundo divulgada pela igreja, no período da Idade Média, que tinha por premissa o predomínio e estímulo das funções intuitivas, sintéticas e místicas do pensamento, concebidas então como princípios articuladores, estruturadores e interpretativos do mundo medieval. Por meio dessa ideologia, exigia-se do homem fé e submissão, pois havia uma certeza na salvação, amplamente difundida pelos intérpretes da vontade divina. A certeza era o fundamento sob o qual uma visão de ordem, harmonia e hierarquia se estabelecia, evidenciando o lugar do homem e da natureza no seio da criação Divina, pois como nos informa Greco:

Tudo procura o seu centro. As coisas da Terra tendem para baixo e as do ar para cima, porque esse é o seu lugar estável e legítimo, segundo a natureza de cada uma. O mundo é desordem em busca de ordem na grande hierarquia ideal do que deveria ser. E o dever ser tem uma perfeição estática. Era a concepção aristotélica do mundo, cuja natureza era um permanente esforço em direção à sua própria ordem. Tudo estava contido na Causa Primeira e definitivamente acabado (1994, p.39-40).

Portanto, no entender de Chauí (1995), o paradigma medieval caracterizou-se por ser um monólito de certezas, alicerçado na fé em Deus e na Igreja, por meio da subordinação do mundo material ao espiritual, instituindo razão e fé como princípios basilares do ato de conhecer o significado das coisas, sem, no entanto, exercer sobre elas controle e manipulação.

Enquanto as questões relativas à alma e à contemplação foram importantes, o homem medieval relegou a experimentação e as questões materiais a um plano inferior. Posteriormente as ideias especulativas foram atreladas à realização de experimentos, com o intuito de testá-los.

Com Bacon observa-se uma grande contribuição para o desenvolvimento de uma linha empírica de investigação da realidade, que culmina por instituir como objetivo da ciência o controle da natureza, daí advindo uma concepção do homem como um detentor e dominador do meio ambiente.

Como registrado anteriormente, com Descartes, por meio de sua reflexão filosófica e do seu método, opera-se a cisão da natureza em dois reinos distintos, o espírito (*res cogitans*) e a matéria (*res extensa*), estabelecendo-se a sustentação filosófica necessária para que os cientistas concebessem a natureza como algo morto e inteiramente dissociada das coisas do espírito.

Aliada à concepção mecanicista de Newton, que expressava o universo como uma enorme sequência de mecanismos e engrenagens, constituintes e constituidores de uma imensa máquina, a visão de mundo difundida a partir das ideias de Descartes permitiu aos cientistas de sua época, e aos que o sucederam, conceberem o corpo humano, os animais, as plantas e a natureza em geral, a partir desse modelo, no qual impera a busca e a pesquisa do que é objetivo, do que pertence à *res extensa*, tratando-os como uma máquina. A respeito disso Greco afirma que:

A submissão descontrolada da natureza também tem muito a ver com essa concepção de realidade, pois ela é indutora da aplicação de metodologias de estudo destituídas de respeito pela coisa em si. Se a realidade é um todo composto por um conjunto de partes simplesmente interligadas como uma máquina, basta decompô-la analiticamente, conhecer separadamente cada parte e descobrir a lei matemática que deve reger seu funcionamento. Abria-se mais um caminho para a dominação indiscriminada da natureza, agora fundamentada pelo uso da razão.

As bases experimentais e racionais estavam plantadas para o estabelecimento da visão mecanicista do mundo construída por Isaac Newton, que, com sua Mecânica, criou os fundamentos da Física Clássica, impulsionadora de todo o desenvolvimento tecnológico dos anos que se seguiram até os dias atuais e modeladora do paradigma científico indutor de certezas nos caminhos da ciência (1994, p.42).

O autor afirma que, embora sejam muitas as críticas dirigidas ao paradigma racionalista-mecanicista, desde o final do século XIX, elas ficaram limitadas ao mundo acadêmico, não obtendo ressonância na sociedade em geral que, no entender de Horkeimer & Adorno (1985), encontra-se hipnotizada pelos frutos do desenvolvimento e do conforto, oriundos da tecnologia, a qual atua como legitimadora do fetiche existente em relação à ciência.

Segundo Greco, tal fato se deu em virtude do grande sucesso da mecânica Newtoniana, tida nesse período como a grande síntese a partir da qual se concebia o universo como um formidável e harmonioso sistema mecânico, passível de ser descrito a partir da representação do universo-máquina, o qual:

[...] colocou o homem em um universo convencional, repetitivo, mecânico, simples e regido por um Deus monárquico. Um universo perfeito e harmônico onde bastaria ao homem conhecer suas leis para controlá-lo e dominá-lo. Um universo que reservava à ciência um papel fundamental de decodificação da realidade e orientação da humanidade. Um universo que, baseado no conhecimento científico, poderia ser controlado e dominado, conferindo a certeza de que a tecnologia orientaria a humanidade no caminho de uma vida melhor (1994, p.45).

Nascida dos esforços conjugados do experimento empírico e da dedução racional, usualmente empregados no decorrer da

Revolução Industrial, a ciência empreende todo seu esforço na produção de recursos tecnológicos para permitir ao homem desenvolver novos processos de geração e uso de energia, primeiramente, a partir da exploração do vapor, do petróleo, da eletricidade e, atualmente da energia nuclear.

Os avanços tecnológicos conquistados contribuíram para a mitificação da ciência e do cientista, alicerçando, cada vez mais, a errônea concepção de que os problemas da sociedade poderiam ser equacionados e resolvidos por meio da ciência e da tecnologia.

A respeito disso, Chauí (1995) argumenta que a certeza religiosa medieval acabou dando lugar ao paradigma científico, também impregnado de certeza. Tal fato, no entender da autora, decorre de a ciência ter gerado e direcionado, além da construção material, as representações sobre as quais as relações humanas, sociais e a relação homem/natureza têm sido edificadas nos últimos trezentos anos e que, em síntese, teriam as seguintes características:

- o dualismo e o reducionismo cartesiano, que dividem o homem em corpo e alma e apregoam a redução de toda a realidade à soma das suas partes constituintes, obtidas durante o processo de análise;
- a redução da possibilidade de conhecer a realidade somente por meio da experimentação, por vias objetivas, procurando expurgar desse ato toda e qualquer possibilidade de existência de princípios subjetivos;
- a estruturação da matemática como a linguagem, em detrimento às outras linguagens, a exemplo da arte, privilegiada para a explicação da realidade e a implantação de um primado da ciência, fundada na experiência e na razão, por meio da qual se fortaleceu o princípio baconiano, segundo o qual devemos nos instituir como dominadores da natureza, submetendo-a a investigação;
- a concepção mecânica de um universo, no qual os homens, as plantas, os animais, enfim, toda natureza, são compreendidos como um conjunto de componentes ordenados mecanicamente, imutáveis, regidos por leis

fixas e invariáveis, por meio de uma constante repetição dos fenômenos;

- a crença nos poderes ilimitados da ciência e da tecnologia na resolução dos problemas da humanidade.

2. Das críticas à Ciência aos princípios que fundamentam a Transdisciplinaridade

Os princípios norteadores que herdamos da concepção clássica de universo, que fundamentam e dão sustentação à ciência, estão sofrendo profundos abalos. Como nos alerta Santos (1992), vivemos uma época marcada pela falência dos grandes modelos e referenciais que orientavam as nossas certezas e apostas no futuro, e a perda desse referencial faz com que esqueçamos não só a consciência antiga que tínhamos do processo, mas também o modo de pensar a situação presente.

Estrutura-se um lento processo, que se inicia com as novas construções teóricas oriundas da física, da biologia e da antropologia, dentre outras, que empreenderam críticas ao princípio da mecânica newtoniana que, durante certo tempo, ocupou a hegemônica posição de a grande teoria dos fenômenos naturais.

Embora seja patente que a concepção de mundo oriunda da física clássica tenha seus limites questionados, enquanto fonte da qual as outras áreas do conhecimento importavam seus modelos de pesquisa e de explicação da realidade, observa-se em algumas áreas, a exemplo da medicina, biologia, psicologia e sociologia, um apego aos modelos herdados da corrente positivista.

Amparados no empirismo e no cartesianismo, seduzidos com os progressos tecnológicos que lhes dificultam ver os limites do modelo sob qual se sustentam, tais áreas do conhecimento insistem num princípio amplamente contestado no seio da própria física, pois, a partir de Einstein, o universo passou a ser concebido, no ato de conhecer, como um todo dinâmico e inseparável, no qual se inclui

também o observador, ao contrário da perspectiva clássica, na qual o mesmo era concebido como neutro e externo ao processo.

Como nos informa Greco, o trabalho de Einstein não revogou o modelo newtoniano, mas circunscreveu-o;

Limitando-o ao campo das experiências do cotidiano e tirando-lhe o caráter de uma universalidade [...] O universo emergente [da teoria de Einstein,] Começava a apresentar-se como orgânico, holístico e, sobretudo relacional, onde as partes estavam ligadas entre si e, numa relação de influência recíproca, também com o todo. Relação global, multifacetar e simultânea (1994, p.49).

Nesta perspectiva, no que diz respeito ao campo das experiências cotidianas, Nicolescu (2002) posiciona-se em consonância as obras de Edmund Husserl, e de Martin Heidegger. Para Husserl a consciência passa a ser descrita não mais como uma coisa entre as outras, como um fato observável ou uma substância pensante, alma ou outra entidade espiritual, mas como pura atividade, ato de conceber essências ou significações, atribuindo sentido ao mundo das coisas. Portanto, não sendo coisa nem substância, mas puro ato, a consciência constitui-se como forma, ou seja, sempre será **consciência de**, fato este ao qual o autor denominará de **intencionalidade**, cuja característica será tornar-se a essência do processo de significação existente na consciência. Em síntese, Blanc nos informa que a fenomenologia de Husserl:

[...] constituiu o mais poderoso incentivo para o ressurgir da ontologia no dealbar do século, fornecendo um novo método de abordagem do ser, de caráter intuitivo e descritivo, em franca oposição ao impulso sistematizador e lógico do Idealismo anterior. Assim, à unificação apressada e simplista, vão preferir as novas ontologias à análise da particularidade e diversidade das estruturas, considerando o sistema mais um desiderato da investigação do que um objectivo alcançável, em virtude da finitude do conhecer quer da riqueza e até da irracionalidade do real (1997, p.27).

Atuando numa perspectiva mais ortodoxamente fenomenológica, Martin Heidegger elegerá o **tempo** como a possibilidade e a matriz do próprio ser, invertendo, assim, a concepção clássica da filosofia, a qual abordava em suas reflexões o tempo como manifestação fenomênica do ser. Para o autor a sua obra não aborda primordialmente a:

[...] existência humana, mas a questão do ser em geral a meta de *Ser e tempo* [...] [na qual], o conceito de *Dasein*, chave principal de *Ser e tempo* [...], é o ente que compreende o ser, o que significa compreendê-lo em sua existência e entender a existência como possibilidade sua, de ser ou de não ser si mesmo, com a qual está preocupado. Se o *Dasein* é um ente, é um ente que põe em jogo seu próprio ser, assim, o que se visa em *Ser e tempo* - elaborar a questão do ser - é esse mesmo jogo da questão da pergunta sobre o sentido do ser [...]. Para ele, existir é interpretar-se. E interpretar-se é questionar-se. Porém no questionar-se está em jogo a questão do ser. Por isso, insiste Heidegger em dizer-nos que este ente que nós mesmos somos, o *Dasein*, é aquele que, em virtude de seu próprio ser, tem possibilidade de colocar questões. Desse ponto de vista, porém, a intencionalidade deixa de ser uma propriedade da consciência [...] Nessa confrontação contestatória ao pensamento de Husserl achava-se Heidegger, porém, aliado ao pensamento grego antigo, e de modo particular a Aristóteles, reinterpretando a descrição fenomenológica enquanto intuição das essências como *logos*, *phainomenon* e *alétheia*: o primeiro significando tornar patente ou manifesto aquilo de que se fala, portanto, objeto do discurso; o segundo, aquilo que se mostra por si mesmo; e o terceiro, não velamento e não encobrimento. O ser verdadeiro, que corresponde à *entelécheia* aristotélica, ao ser em ato, coincidirá com aquilo que é (*to òn*) e portanto com a essência (*ousia*): mas não com o ser, e sim com o ser do ente enquanto presença (*Anwesenheit*) [...] Assim, a ontologia fundamental abrange os seres da ordem do *Dasein* e aqueles dois que a essa ordem não pertence, chamados de categorias, e que são o *ser-à-mão* (*Zuhanden*) e o *ser à vista* (*Vorhanden*), ou seja, os entes acessíveis na práxis e os entes que se apresentam diante de nós como objetos substanciais. O *Dasein* como ente é *ser-no mundo* (NUNES, 2004, p.09-13 - grifos do autor).

No que diz respeito à produção do conhecimento científico Nicolescu (2002) se filia ao pensamento de Werner Heisenberg, Wolfgang Pauli e Niels Bohr. Em relação às obras de Bohr, Nicolescu (2002) destaca experimento por meio do qual se observou que um elétron se comporta de formas distintas e que o mesmo não é nem uma partícula nem uma onda, efetivamente, podendo comportar-se ora como um, ora como outra, em virtude da situação experimental a que esteja sendo submetido.

Tal fato nos chama atenção, pois não existe experiência atômica na qual o pesquisador não influencie o resultado, nem partículas com propriedades objetivas, independentes da mente do observador e, muito menos observação neutra.

Esse conceito, associado ao “princípio da incerteza” de Heisenberg, rompe com a linearidade da concepção newtoniana-cartesiana do universo, descrevendo-o como um holograma, uma teia, na qual o todo se inter-relaciona com as partes, ao contrário da concepção anterior, na qual a soma das partes é que determinava o todo.

Nesta esteira, objetivamos evidenciar os fundamentos que estruturam a proposta da Transdisciplinaridade apresentada por Nicolescu, o qual assim se manifesta:

A perspectiva que estou apresentando aqui está totalmente de acordo com aquela dos fundadores da mecânica quântica: Werner Heisenberg, Wolfgang Pauli, e Niels Bohr.

Na verdade, Werner Heisenberg chegou muito perto, em seus escritos filosóficos, do conceito de “nível de realidade”. Em seu famoso *manuscript of the year 1942* (publicado somente em 1984) Heisenberg, que conhecia bem Husserl, introduz a ideia de três *regiões de realidade*, capaz de dar acesso ao próprio conceito de “realidade”: a primeira região é aquela da física clássica; a segunda da física quântica, da biologia e dos fenômenos psíquicos; e a terceira, da religião e das experiências filosóficas e artísticas. Essa classificação tem um fundamento sutil: a conectividade cada vez maior do Sujeito e o Objeto (2002, p.49-50 - grifos do autor).

Do exposto, observamos que o autor elege como referencial as três regiões de realidade de Heisenberg para estruturar a sua proposta da transdisciplinaridade a partir da negativa da lógica clássica, em especial do axioma do terceiro excluído, que, nesta perspectiva, deve ser apresentado e instrumentalizada como um terceiro incluído. Assim procedendo, Nicolescu apresenta os três postulados nos quais se estribam a metodologia da Transdisciplinaridade:

1. Há na natureza e no nosso conhecimento da natureza diferentes níveis de Realidade e, correspondentemente, diferentes níveis de percepção;
2. A passagem de um nível de Realidade para outro é assegurada pela lógica do terceiro incluído;
3. A estrutura da totalidade dos níveis da Realidade ou percepção é uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem ao mesmo tempo (2002, p.49-50).

No ano passado descrevi as bases históricas destes três postulados, argumenta o autor. Os dois primeiros tiram sua evidência experimental da física quântica, enquanto o último tem sua fundamentação não só no campo da física quântica, mas também em uma variedade de ciências exatas e humana. Assim procedendo, o autor elenca a existência de três níveis de realidade, presentes nos estudos dos sistemas naturais:

O surgimento de no mínimo três níveis diferentes de realidade no estudo dos sistemas naturais - o nível macrofísico, o nível microfísico e o espaço-tempo cibernético-, é um evento maior na história do conhecimento.

A existência de diferentes níveis de realidade tem sido afirmada por diferentes tradições religiosas, porém essa afirmação estava fundamentada no dogma religioso ou na exploração do universo interior (NICOLESCU, 2002, p.49).

3. A metodologia da Transdisciplinaridade

Nos itens anteriores procuramos registrar alguns aspectos que contribuíram para o debate que se ocupa da gênese, estruturação e crise do paradigma que fundamenta a Ciência. Nesta perspectiva, autores como, Lyotard (1993), Greco (1994), Santos (1999), Morin (2002), dentre outros, discutem e apontam esta crise da Ciência como um dos aspectos presentes numa crise civilizatória resultante do embate entre as vertentes teóricas que defendem a modernidade e os antagonistas que apontam a pós-modernidade como a superação da primeira.

Para os limites deste trabalho, escolhermos como objeto a obra de Nicolescu (2002) o qual apresenta a sua crítica à Ciência, a dos seus princípios que fundamentam a metodologia da Transdisciplinaridade, por ele defendida.

Nesta perspectiva, elencamos a obra de Almeida; Arnoni e Oliveira (2007), como antítese da proposta apresentada por Nicolescu (2002) e entendemos que a questão da Transdisciplinaridade, tal como proposta pelo autor, se apresenta e se estrutura a partir de no mínimo três níveis distintos de Realidade e que o entendimento e a operacionalização desta sua metodologia da Transdisciplinaridade se sustenta a partir do axioma do terceiro incluído, em contraponto com o axioma da lógica clássica que apregoa a necessidade do terceiro excluído.

Do exposto, observamos que a dimensão valorativa proposta para ser incluída em sua metodologia se daria por meio do terceiro incluído, sendo este o caminho por meio da qual sua proposta de Transdisciplinaridade se estrutura. Caso nossa análise da obra de Nicolescu (2002) tenha sido fiel ao proposto por ele nestas argumentações, o terceiro incluído passa a ser a chave de um processo de passagem de um nível a outro nível de Realidade - sejam eles as três *regiões de realidade* propostas por Werner Heisenberg, ou os de sua própria autoria, qual sejam: o nível microfísico, o nível microfísico e o espaço-tempo cibernético -, sem que haja nestes

procedimentos contraditórias lógicas. Em síntese, o terceiro incluído passa a ser, na obra do autor, sua grande pedra filosofal, ou, talvez, seu calcanhar de Aquiles.

Apostamos na segunda possibilidade, uma vez que o axioma/princípio do terceiro excluído, fruto da genialidade de Aristóteles, em seu embate com os Sofistas, em especial com a proposta de Protágoras de Abdera, o qual afirmava de maneira esclarecedora: “[...] o homem é a medida de todas as coisas, das que são enquanto são, e das que não são enquanto não são” (PLATÃO apud ANDERY, 2001, p.62).

Assim procedendo, o estagirita elege um princípio de verdade que inviabiliza a ação dos sofismas que estabeleceram, historicamente, a possibilidade de a verdade se encontrar nos dois pólos de uma relação analítica.

Ou a verdade está em A ou em B, nunca nos dois pólos, estabelecendo-se assim os critérios de verdadeiro e falso os quais afirmam a impossibilidade de um terceiro incluído, que equivaleria a um meio verdadeiro, meio falso, de extrema utilidade para o avanço da Ciência, uma vez eliminada, na ótica da filosofia kantiana a possibilidade da metafísica enquanto Ciência e instaurado o fato de que a Ciência somente é possível, em *a posteriori*, critério este que fez da experimentação, a qual exige uma adequada definição do que é verdadeiro e falso, um marco para o avanço da mesma, graças à pretensa eliminação das questões valorativas banidas por Kant para o universo ontológico de sua filosofia.

Com o advento da filosofia hegeliana, a lógica transcendental kantiana tem nela diluída a ontologia e a epistemologia separadas por Kant em função das categorias a priori do tempo e do espaço. Tal procedimento, operado por Hegel, insere na filosofia a historicidade como uma das principais categorias de análise e de explanação a ser operacionalizadas doravante (OLIVEIRA, 2004).

Neste contexto, a filosofia marxiana expande o universo da dialética hegeliana, atrelando seus procedimentos ao estofado materialista e histórico empreendidos por Marx em sua obra.

Portanto, é interir da própria lógica dialética, aos moldes hegelianos/marxianos, que pretendemos alvejar o calcanhar de Aquiles da proposta de uma metodologia da Transdisciplinaridade, proposta por Nicolescu (2002), fato este que apresentaremos nas conclusões a seguir descritas.

4. Conclusão

Introduzir um terceiro excluído, nos procedimentos de pesquisa, aos moldes dos procedimentos hoje acumulados pela Ciência nada traz de novo ao que Aristóteles já empreendia em suas pesquisas, em especial, a partir de sua teoria da Causalidade, da qual foram retirados os princípios da Causa Primeira e da Causa Final, ambas portadoras de caráter valorativo, no que diz respeito às análises e explicações do estagirita em relação aos fatos/fenômenos da esfera da metaphysis (OLIVEIRA 2004).

Por mais importante que pareçam as críticas apontadas para a Ciência, no que diz respeito à sua pretensa neutralidade científica, é na relação Ciência/Tecnologia/Sociedade que esta pretensa neutralidade tem de ser analisada, não tão somente em termos metodológicos/lógicos como faz Nicolescu (2002), pois a pretensa neutralidade científica não diz respeito somente à relação sujeito-objeto, mas principalmente na relação Capital/Trabalho, na qual o conhecimento científico transforma-se como tudo o que existe no universo capitalista, em mercadoria.

Outro fato a acrescentar: por mais que Nicolescu (2002) se ancore em distintas regiões da Realidade, e mesmo que, supostamente as metanarrativas como a filosofia marxiana não fossem operativas nos níveis espacial e subatômico, a mesma é plenamente válida e operativa no nível do cotidiano, pois o mesmo é histórico e somente pode ser apreendido como uma síntese, condicionada às múltiplas determinações histórica, sociais, econômicas, políticas e culturais próprias de cada época, síntese esta, que por ser dialética, já realiza o pretendido por Nicolescu

(2002), ou seja, já inclui as questões valorativas presentes nas contradições historicamente produzidas na luta de classes em curso.

Cumprе também informar a dimensão valorativa tão argumentada em prol da defesa da Transdisciplinaridade, também se faz presente na dialética marxiana, especificamente em seu princípio que apregoa a necessidade de um método de análise e de explanação que leve em conta a “unidade na diversidade”, princípio este que objetivamente e subjetivamente permite a relação entre o conhecimento produzido nas ciências de referências e sua adequada mediação no processo de ensino e de aprendizagem.

5. Referências

ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 2001.

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

CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

DEMO, P. **Educação & conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FORMOSINHO, S. J. **Nos bastidores da Ciência**. Lisboa: Gradiva, 1988.

GRECO, M. **Interdisciplinaridade e revolução do cérebro**. São Paulo: PANCAST, 1994.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

NUNES, B. **Heidegger & Ser e tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

NICOLESCU, B. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: **Educação e Transdisciplinaridade II**, Coordenação Executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

OLIVEIRA, E. M. **A temática ambiental no trabalho docente de uma professora iniciante**: um estudo de caso. UNESP: Araraquara, tese (Doutorado em Educação Escolar), 2004.

Capítulo 6

Uma abordagem da crise da docência e dos paradigmas do conhecimento na perspectiva da ontologia do ser social

Teresa Maria Grubisich¹

1. Introdução: do século XVI ao século XXI

Pelo fato de a arte expressar um processo de síntese elaborada pelo artista, examinaremos duas peças teatrais de Bertold Brecht as quais, por serem artíficas, transcendem tanto a ciência quanto a cultura, embora essa síntese esteja necessariamente inserida nos processos culturais, por vezes retratando-os, por vezes recriando-os. Esse processo impõe ao artista a suspensão do cotidiano que também pode ser alcançada pelo fruidor.

A expressão artística pode realizar-se por meio de diferentes linguagens, como por exemplo, a literária, a pictórica, a musical, a escultórica, a arquitetônica e a cênica. Cada qual com seus recursos expressivos geradores de sentidos. Essas expressões podem também interligar-se em dinâmicas intertextuais, produzindo sínteses espaço-temporais simbólicas. O acesso à fruição das diversificadas linguagens artísticas deveria ser um direito de todos, porém ele deveria estar vinculado a uma proposta educacional voltada à efetiva

¹ Doutora em Estudos Literários pela UNESP/Araraquara. É docente da Academia da Força Aérea e faz parte do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e Ontologia do Ser Social” (GREOOS). E-mail: teresagrub@terra.com.br.

educação dos sentidos, condição necessária para a compreensão e intervenção no mundo, afinal, “os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, é claro, o poder do raciocínio.” (MÉSZÁROS, 2006, p.183). De acordo com Marx (2010, p.110) não só no pensar “mas com *todos* os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo”. Dessa forma, a educação, especialmente a educação escolar, não apenas propiciaria a fruição estética, mas seria a base para a emancipação humana. Contudo, numa sociedade, cujos valores são restritos à esfera da mera utilidade, que tende a tudo transformar em mercadoria, a escola também serve aos interesses do capital reproduzindo as suas relações alienadas e, portanto, ela fica impossibilitada de promover a emancipação humana.

Apesar das alterações ocorridas no mapa sociopolítico e econômico entre os séculos XVI e XXI, as crises e dilemas em torno do fazer pedagógico pouco se distinguem, pois eles ocorrem na mesma sociedade de classes que é a capitalista ocidental. Ilustramos essa comparação entre os dois séculos com o estado de precarização a que tanto o personagem Laüfer, o preceptor, quanto o personagem Galileu Galilei, eram submetidos em seu tempo, os quais nos são apresentados por Bertold Brecht em duas de suas peças representativas de seu teatro dialético, *O Preceptor*, escrita em 1950, e *Vida de Galileu*, escrita em 1938.

O que difere a realidade apresentada nas peças de Brecht da contemporânea é que nos tempos atuais a crise da docência dissimula a incapacidade da denominada sociedade do conhecimento, conforme ela se autocaracteriza, em responder às demandas que ela mesma suscita. Nessa conjuntura, quanto mais se enfatiza a necessidade do conhecimento e mais se “facilita” o acesso a ele, mais se constata a dificuldade da sua apropriação e recreação; em tal contexto, a informação e o relato de experiências tomam o lugar da teoria e do conceito, os quais, efetivamente, seriam os

responsáveis tanto pelo desenvolvimento do processo de conhecer quanto pela sua difusão.

Tendo como referência os dilemas de Läufer, em *O preceptor*, e de Galileu Galilei, em torno da docência, expostos nas peças brechtianas, observamos que o que está em crise nos nossos dias são os paradigmas de conhecimento de nossa sociedade e, dessa forma, a crise do fazer docente, a qual decorre de um projeto educacional hegemônico que visa limitar o acesso ao conhecimento, restringindo-o àqueles poucos que estão vinculados aos centros de excelência sediados principalmente nos Estados Unidos da América – EUA – e em países centrais da Europa como a Alemanha e a Inglaterra. Portanto, nos países periféricos, como é o caso do Brasil, a pesquisa via de regra consiste em reproduzir o que é difundido nesses centros de excelência; nesse sentido, o conhecimento é uma das formas do exercício da hegemonia.

É necessário apontar, no entanto, a nossa compreensão de que não bastaria uma melhor distribuição do acesso ao conhecimento ou do consumo artístico para a superação do estado de alienação das atividades e relações humanas postas no atual modo de produção capitalista, pois de acordo com Mészáros, a partir das ideias de Marx:

A limitação que se manifesta nos aspectos numéricos dessa questão – isto é, a distribuição exclusiva de funções: a arte [e aqui acrescentaríamos o conhecimento] para uns poucos privilegiados e o trabalho mecânico degradante para a grande maioria – é simplesmente a *forma* na qual uma contradição básica da sociedade produtora de mercadorias surgiu, mas não a própria causa. É a causa – a própria produção de mercadorias – que deve ser eliminada, porque ela desumaniza *todas* as atividades – inclusive, é claro, a atividade artística, degradando-a à condição de meio subordinado aos fins da economia capitalista de mercado (MÉSZÁROS, 2006, p. 192, grifos do autor).

Dessa forma, também o conhecimento, a ciência, a educação e o fazer pedagógico transformaram-se em mercadoria,

degradaram-se à “condição de meio subordinado aos fins da economia de mercado”, são agora privativos e privatizados, limitados de acordo com os interesses hegemônicos. O conhecimento é agora transformado em informação e experiência que, pelo seu caráter fenomênico, são encerradas em si mesmas, portanto abstratas, individualizadas e assim alheias ao ser social. Desse modo, o conhecimento, não mais interligado aos fins de suprir a necessidade vital humana de compreensão da realidade para sua transformação consciente, aprofunda o estado de alienação pelo extremo empobrecimento dos sentidos e das relações humanas.

2. A negação da docência na atualidade de Bertold Brecht

A peça *O preceptor, de Brecht, escrita em 1950, é uma adaptação da peça homônima escrita por Jacob Michael Reinhold Lenz (1751-1792)*². Tanto a comédia de Lenz quanto a parábola teatral de Brecht têm por base o percurso social do jovem mestre Läufer em sua busca por reconhecimento profissional no âmbito da docência. Esse reconhecimento só chega quando o jovem preceptor castra-se tanto no sentido físico quanto moral, estético e profissional. Como diz Peixoto (1979, p.268), a intenção de Brecht era “satirizar os intelectuais alemães que se curvaram diante de Hitler. Brecht simplifica a narrativa (da comédia de Lenz), acentuando seu conteúdo político e desenvolvendo-o”. Assim, apresenta a problemática do intelectual diante da miséria alemã na perspectiva de Lenz, situa-a em sua época, século XVIII, e, ao mesmo tempo, num exercício dialético, a nega e, nesse processo, a incorpora, atualizando-a para a Alemanha nazista – século XX. Certamente, o jovem preceptor de Lenz não é o intelectual submisso ao nazismo, mas ambos exprimem de modos distintos essa miséria,

² Uma análise pormenorizada desta peça foi por nós desenvolvida e publicada pela revista Itinerários, Araraquara, n. 39, p.71-88, jul./dez. 2014

portanto Brecht tensiona as relações entre esses dois intelectuais sintetizados no personagem/narrador Läufer.

Nessa parábola brechtiana, o caso nos é contado no prólogo da peça pelo narrador-personagem Läufer, que, juntamente com as demais personagens passará a uma sua demonstração como uma forma de *exemplum*, de modo a conduzir o público a fazer uma interpretação.

PRÓLOGO

O PRECEPTOR se apresenta ao público

Honorável público, a peça que hoje aqui me traz/ Foi concebida cento e cinquenta anos atrás./ Nela, abrindo as portas do passado/ Eu, o antepassado do mestre alemão, sou ressaltado./ Estou ainda a cargo da nobreza/ Ensinando os seus rebentos com escassos proventos./ Ensino a eles a Bíblia e alguns modos:/ Torcer o nariz, cagar regras e comandar./Domino todas as ciências elevadas/ Eu mesmo sou de origem rebaixada./Todavia, os tempos estão mudando:/ O burguês agora está mandando./ E eu estou pensando noite e dia/ Que vou ser-lhe de serventia./ Ele teria em mim como se diz/ A qualquer hora um espírito servil:/ A nobreza treinou-me bem/ Aparando-me e exercitando/ Para que eu só ensine o que convém/ E nada irá mudar nesse sentido./ Vou revelar-lhes o que ensino:/ O abc da miséria alemã (BRECHT, 1995, p.14).

Temos, na peça, a história do jovem preceptor, Läufer, cujo pai, um pastor, não pôde, por falta de dinheiro, custear-lhe as provas finais, o que o impede de graduar-se. Dessa forma, o jovem sai de casa, tendo que viver humilhado, prestando serviços como preceptor dos filhos do major Von Berg, tarefa a que ele se vê forçado a abraçar em nome de uma suposta gratidão ao major, por tê-lo contratado e acolhido em sua casa. A tragédia se dá quando, em uma das aulas de catecismo à filha do major, Läufer sucumbe a seus desejos. A partir disso, o jovem começa a ser perseguido e refugia-se numa escola de uma aldeia próxima, passando a viver sob a proteção do mestre-escola Wenzeslaus. Após algum tempo na casa

do mestre, passa a ser assediado por sua sobrinha e, com medo de que tudo volte a acontecer, castra-se, em nome de sua profissão. Ato que é louvado por Wenzeslaus – típico representante das ideias de Lutero – que passa a reverenciá-lo por ter “sufocado em si mesmo toda a rebeldia”. Com esse ato, Läufer se reconcilia com a ordem vigente, pode voltar a ministrar aulas, passa a ser também referendado pelo major Von Berg – que antes o queria morto – e agora o toma como um “pedagogo inspirado por Deus”, dele recebendo, então, o seu certificado. Como a peça vai do cômico ao trágico e vice-versa, tudo termina em um irônico “final feliz”. Assim, em *O preceptor*, o destino de Läufer remete ao destino de toda uma classe, de uma coletividade alienada em sua condição de subserviência, de resignação, gerada pela paralisia e pelo imobilismo de um discurso autoritário que a manipula e subjuga.

A castração, autocastração de Läufer, é explicitada pelo próprio dramaturgo em uma carta que encontramos traduzida em Pasta Junior:

[...] se observarmos ainda um outro aspecto que motiva a retomada de Lenz e de *O preceptor*. Na referida carta de 1950, Brecht escreveu também: ‘Há ainda o problema do pedagogo em *O preceptor* como parte da miséria alemã, e seria talvez necessário explicar a significação simbólica da fábula da castração. Naturalmente esta fábula não é simplesmente simbólica: com o maior realismo (houve ao menos na base da peça um acontecimento real, horrível, na Prússia Oriental) mostra-se, através de um espécime de carne e osso, a autocastração dos intelectuais, que nessa época formavam uma casta e eram todos mais ou menos constrangidos a exercer o ofício de pedagogo, vale dizer que a autocastração física não apenas *significa* uma autocastração intelectual, ela é representada, ela própria, como a saída grotesca da situação social de Läufer (PASTA JÚNIOR, 1986, p.121).

Esse homem alemão deixa de ser restrito a um território e a uma etnia – germânica – para ser o homem que vive o conflito entre

os valores medievais pré-capitalistas e os valores burgueses; entre a formação de cunho abstrato e universal e a pragmática voltada à especialização e ao mercado de trabalho. A condição ocupacional de Läufer como preceptor é pré-capitalista. Por outro lado, com a consolidação do modo de produção capitalista que se deu em meados do século XIX, tanto o professor das escolas básicas quanto o professor-intelectual agora vinculado às universidades alienam-se pela transformação da sua atividade em mercadoria, que se expressa, por exemplo, no valor da hora aula comprada tanto pelo Estado como pelo empresário:

Apresentamos a comédia até o fim./ Na fé de não ter divertido tanto assim./ Assistiram à miséria do povo alemão/ E cada qual em sua resignação./ Passaram-se cem anos, coisa e tal./ Mas hoje ainda continua igual./ Viram o professor alemão/ Subir ao calvário da gozação./ Um pobre diabo tão esfolado/ Para quem frente e trás é o mesmo lado./ Nesta parábola sobrenatural/ Caça-se a si próprio no final./ Extermina seu poder de procriação/ Que só lhe trouxe tormento e confusão./ Entregando-se aos prazeres da natureza./ É mal-visto e desagrada à nobreza./ Por mais que se esforce pelo ganha-pão/ Mais os senhores lhe pedem a mão./ E só depois de mutilado e capado/ É reconhecido pelo abastado./ Agora sua missão é castrar/ Ao pobre aluno que for ensinar./ Saiba sempre: o mestre alemão/ É produto e produtor de humilhação!/ Alunos e professores da nova era,/ Observem a subserviência e livrem-se dela! (BRECHT, 1995, p. 70 - 71).

Com esse alerta aos alunos e professores da nova era, Brecht abre a possibilidade da superação dos dilemas apresentados em *O preceptor* cuja temática principal é a subordinação do docente ora ao senhor feudal, major Von Berg, ora ao estado burguês. Com a superação desse processo, Brecht propõe tanto a possibilidade quanto a necessidade de que professores e estudantes sejam emancipados na e pela prática pedagógica.

Brecht discute a questão da submissão do intelectual ao mercado na peça *A vida de Galileu*, a qual é distinta daquela

mostrada em *O preceptor*. Recorremos assim a um excerto dessa peça no intuito de examinarmos a crise da docência na sociedade do conhecimento. O texto, aparentemente longo, reproduz, de modo sintético, a relação entre o Estado, representado pelo personagem Procurador, e o pesquisador/docente, representado pelo personagem Galileu:

PROCURADOR – Eu vim tratar do seu pedido de aumento; o senhor quer ganhar mil escudos. Infelizmente, o meu parecer não será favorável. [...]

GALILEU – Meu caro amigo, com quinhentos escudos eu não vivo.

PROCURADOR – Mas, senhor Galileu, o senhor tem duas horas de aula, duas vezes por semana. O seu extraordinário prestígio lhe traz quantos alunos quiser, gente que pode pagar aulas particulares. O senhor não tem alunos particulares?

GALILEU – Tenho, demais! Eu ensino e ensino, e quando é que estudo? [...] e quando é que tenho tempo? Quando é que faço pesquisa? [...]

PROCURADOR – Vale escudos somente o que rende escudos. Se o senhor quer dinheiro, precisa produzir outras coisas. O senhor não pode cobrar mais pelo saber do que ele rende a quem o compra. Por exemplo, a filosofia que o senhor Colombe vende em Florença rende pelo menos dez mil escudos anuais ao príncipe. A sua lei da queda dos corpos levantou poeira, é verdade. O senhor é aplaudido em Paris e em Praga. Mas as pessoas que o aplaudem não pagam o que o senhor custa à Universidade de Pádua. A sua desgraça, prezado Galileu, está na sua especificidade.

GALILEU – Eu entendo: liberdade de comércio, liberdade de pesquisa. Liberdade de comerciar com a pesquisa, é isso?

PROCURADOR – Mas, meu caro Galileu, que maneira de ver as coisas! O senhor me permita dizer que não entendo bem as suas ironias. Eu não vejo por que desprezar a prosperidade comercial da nossa República. E como procurador da universidade, que sou há muitos anos, não acompanho também essa maneira, digamos frívola, de falar da pesquisa. *Galileu lança olhares nostálgicos à sua mesa de trabalho*. O senhor considere a situação lá fora! Pense no chicote que escraviza a ciência em certas cidades! Nessas cidades, rasgaram o couro de velhos livros para isso, para fazer chicotes. Não querem saber como a pedra cai, mas o que Aristóteles

escreveu a respeito. Os olhos a gente os tem só para ler. Para que estudar a queda dos corpos, se conta só o jeito de cais de joelhos? No outro prato da balança, o senhor ponha a alegria infinita com que a nossa República acolhe as suas idéias, por mais ousadas que sejam! Aqui o senhor pode pesquisar! O senhor pode trabalhar! Ninguém vigia os seus passos, ninguém o oprime! Os nossos comerciantes, que lutam contra a concorrência florentina, sabem quanto vale um pano de melhor qualidade, e, em conseqüência, ouvem-no com simpatia quando o senhor reclama “uma física melhor”. Aliás, a própria física deve muito ao clamor por um tear melhorado! Os nossos cidadãos mais eminentes têm interesse pelas suas pesquisas, vêm visitar o senhor, pedem que lhes demonstre as suas descobertas, gente cujo tempo é precioso. Meu caro Galileu, não despreze o comércio. Aqui não se admite interferência alguma em seu trabalho, nenhum incompetente lhe cria dificuldades. Admita, Galileu, que aqui o senhor pode trabalhar!

GALILEU *desesperado* – Como não?

(BRECHT, 1999, p.64-67).

De acordo com o excerto de Brecht, a crise da docência e da atividade intelectual de modo geral não é nova. Ela já atormentava a Galileu Galilei, também não é nova a necessidade de subordinação do conhecimento produzido às leis do mercado. O que é novo é a maneira pela qual o modo de produção capitalista em sua forma neoliberal precariza a docência. Hoje, essa crise não se restringe ao âmbito econômico ou à exigência de vincular a produção do conhecimento ao mercado, ela vai além. Não se trata de desqualificar apenas a atividade docente, mas sim o docente. É preciso minimizar a sua importância na escola; é preciso desacreditá-lo diante dos pais e dos estudantes; é preciso oferecer-lhe uma formação inicial insuficiente, é preciso mostrar a irrelevância do conhecer em favor da eficiência do procedimento, das técnicas de ensino. Quando esses procedimentos esgotam a sua eficácia, é preciso mostrar ao professor limitado e impotente novos e novidadeiros modos de ensinar que, via de regra, não passam de uma reedição dos anteriores sob nova terminologia.

Esse modo de ver a crise da docência decorre da nossa trajetória ao longo de três décadas, lecionando no magistério fundamental, médio e superior de escolas públicas e privadas. Assim este texto tem como propósito pensar o professor e o seu fazer, a docência. Não se trata de discutir a responsabilidade do professor ou o seu papel precípuo: ensinar; embora seja importante esclarecer que tomamos o ensinar não como uma abstração, desprovida de relações sociopolíticas, culturais, mas o ensinar como uma dinâmica cuja substancialidade reside na tensa interação, ou seja, na mediação com o outro. Dessa forma, nesse processo, o “lugar” do professor e o do estudante, quem é um e quem é outro, deve necessariamente ser e estar muito claro para o professor; caso contrário, o que temos é uma crise: crise do ensino e da docência. Afinal, o professorado brasileiro sofre, desde meados da década de 1960, a inconstância de projetos que nem chegam a ser avaliados e já são substituídos por outras novidades e modismos; modismos cujas diretrizes são muitas vezes explicadas por um discurso despregado da prática, até porque, se a considerassem, logo se perceberia a inviabilidade de tais propostas. É, assim, a uma crise muito específica a que nos reportamos aqui: a da precarização da docência na sociedade do conhecimento.

Na peça de Brecht *A vida de Galileu*, nosso cientista/professor se vê às voltas com a precarização de seu fazer e a subordinação do conhecimento ao mercado:

PROCURADOR – Vale escudos somente o que rende escudos. Se o senhor quer dinheiro, precisa produzir outras coisas. O senhor não pode cobrar mais pelo saber do que ele rende a quem o compra. [...]

GALILEU – Eu entendo: liberdade de comércio, liberdade de pesquisa. Liberdade de comerciar com a pesquisa, é isso?

(BRECHT, 1999, p.64).

A conclusão de Galileu assinala uma tendência que hoje está instituída: os professores operam com o conhecimento que só tem

“valor” quando aplicável diretamente à produção de mercadorias ou ao treinamento da mão de obra; ou seja, ele próprio se torna mercadoria; a maior parte destes professores é composta de funcionários públicos, cujos salários são aviltados – condição que, por sinal, era almejada por Läufer, em *O preceptor*, deixando assim de servir a um senhor, o coronel Von Berg, para servir a um Estado, que passaria a ser igualmente o seu senhor.

Essa situação persiste na sociedade atual. Porém, a precarização mais nefasta que ocorre em nossos dias decorre da fragmentação do conhecimento, a qual só pode ser combatida pelo professor a partir do momento que este obtiver a clareza da importância do método a informar a sua prática, entendendo-se por método a trajetória teórica que expressa uma visão de mundo; clareza sobre a necessária coerência entre a metodologia e os fundamentos que a embasam. Afinal, é nessa dialética entre teoria (fundamentos) e prática (metodologia) que se estabelece a coerência da ação pedagógica fazendo, assim, frente à crise da docência nessa sociedade pautada no limite da experiência imediata.

3. Crise da docência ou crise da Sociedade do Conhecimento? Século XXI

Na contemporaneidade, é comum usar-se a expressão sociedade do conhecimento e da informação. Nessa perspectiva, conhecimento e informação se equiparam; por outro lado, uma vez equiparados, eles se relacionam à experiência, fazendo crer que o conhecimento resulta da relação funcional entre informação e experiência. Nesse sentido, chegamos ao paradoxo de termos uma sociedade do conhecimento sem o conhecimento. Isso ocorre porque tanto a informação quanto a experiência, quando consideradas na sua expressão imediata, podem prescindir dele. Em outros termos, é o conhecimento que pode qualificar tanto a informação quanto a experiência e não o contrário.

Quando adotamos a primazia da informação e da experiência sobre o conhecimento ou os tomamos como sinônimos, assumimos o risco de reduzir a teoria à descrição que é própria do modo como se registra uma experiência ou se produz uma informação, comprometendo, assim, a sua necessária historicidade. De acordo com Sader:

Vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuperável de interpretação dos fenômenos. Vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo” – porque é capaz de explicar, mas não de entender –, típico dos discursos econômicos. Conta-se que um presidente, descontente com a política econômica do seu governo, chamou seu ministro de Economia e lhe disse que “queria entender” essa política. Ao que o ministro disse que “ia lhe explicar”. O presidente respondeu: “Não, explicar eu sei, o que eu quero é entender”. A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital (SADER, 2005, p, 17-18).

Uma sociedade que se pretende fundada no conhecimento e que se autoproclama democrática e cidadã deve garantir o acesso a todo o conhecimento disponível a todos os seus cidadãos ou, minimamente, à maior parte deles. Isso não pode ocorrer quando o que está efetivamente disponível são apenas a informação e a experiência; desse modo; a sociedade do conhecimento não tem sido capaz de atender à demanda social por conhecimento. Essa situação permanecerá inalterada enquanto os segmentos sociais que demandam por ele, inclusive os acadêmicos, não o distinguirem da informação e da experiência.

O acesso ao conhecimento se dá de modo distinto daquele pelo qual se ascende à informação e à experiência, uma vez que, enquanto elas são necessariamente cotidianas o conhecimento não

o é, portanto, o acesso a ele implica a suspensão da vida cotidiana. Vejamos uma cena em que Galileu dialoga com o menino Andrea, filho da sua governanta, dona Sarti:

Galileu – Você acabou entendendo o que eu lhe expliquei ontem?

Andrea – O quê? Aquela história do Quipérnico e da rotação?

Galileu – É.

Andrea – Não. Porque o Senhor quer que eu entenda? É muito difícil!

Galileu – Mas eu quero que você também entenda. É para que se entendam essas coisas que eu trabalho e compro livros caros em lugar de pagar o leiteiro.

Andrea – Mas eu vejo que o Sol de tarde não está onde estava de manhã. Quer dizer que ele não pode estar parado! Nunca e jamais!

Galileu – Você vê! O que é que você vê? Você não vê nada! Você arregala os olhos e arregalar os olhos não é ver. (Galileu põe uma bacia de ferro no centro do quarto.) Bem, isto é o Sol. Sente-se aí. (Andrea se senta na única cadeira; Galileu está de pé, atrás dele.)

Onde está o Sol, à direita ou à esquerda?

Andrea – À esquerda.

Galileu – Como fazer para ele passar para a direita?

Andrea – O Senhor carrega a bacia para a direita, claro.

Galileu – E não tem outro jeito? (*Levanta Andrea e a cadeira do chão, faz meia volta com ele.*) Agora, onde é que o Sol está?

Andrea – À direita.

Galileu – E ele se moveu?

Andrea – Ele, não.

Galileu – O que é que se moveu?

Andrea – Eu.

Galileu – (*berrando*) Errado! A cadeira!

Andrea – Mas eu com ela!

Galileu – Claro. A cadeira é a Terra. Você está em cima dela. Esta aqui é a Terra; seus pés estão sobre ela; note que ao meio dia o sol está sobre sua cabeça. Você entendeu isto?

Andrea – Sim.

(BRECHT, 1995, p.58–62).

Cabe observar que não se trata de negar o cotidiano e a sua importância na vida do ser humano assim como procede Galileu nos

seus ensinamentos a Andrea, porém ao mesmo tempo, para ensinar-se e aprender-se, é necessário suspendê-lo; porém a sua suspensão é temporária e se verifica na atividade específica de conhecer. Essa posição confere tanto à escola como ao ato de ensinar uma tarefa que é bastante difícil, mas que lhes é própria. Trata-se de sustar a vida cotidiana para que se ascenda ao conhecer, cuja natureza é não cotidiana.

Cumpramos notar que esse esforço de suspensão do cotidiano está presente em educadores que aparentemente defendem a apreensão do conhecimento por meio de atividades cotidianas; nesse sentido, podemos citar, por exemplo, Roger Cousinet:

A criança sente necessidade de saber como é feita uma planta, como e com auxílio de que órgãos vive um animal, como funciona certa máquina. Para satisfazer essa necessidade, usa, sem dúvida, experimentações, pesquisas, tentativas, mas o auxílio do educador lhe é muita vez necessário no sentido que indicamos e, em certos casos até (dissecações, por exemplo), é necessária uma aprendizagem. [...] Uma toupeira morta mal pode constituir excitação se não estiver acompanhada de um bisturi e das poucas regras necessárias ao emprego do bisturi (1976, p.132).

Esse autor que normalmente é evocado para justificar a ideia de que o conhecimento pode ser cotidiano, ao contrário disso, evidencia o caráter não cotidiano do conhecimento. Ele, assim como Galileu, apresentam a natureza como o ponto de partida do acesso ao conhecimento, e natureza não é o mesmo que cotidiano. Essa perspectiva também é assumida por Antônio Gramsci que destaca o esforço a ser empreendido para a suspensão do cotidiano:

[...] será sempre necessário que ela [criança] se fatigue a fim de aprender e que se obrigue a privações e limitações de movimento físico isto é que se submeta a um tirocínio psicofísico. Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho e muito fatigante com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é

um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (1985, p.89).

Esse esforço deve ser desenvolvido tanto pelos professores quanto pelos estudantes, porque não há como facilitar o que é difícil, corroborando a indagação de Andrea quando interrogado por Galileu:

Galileu – Você acabou entendendo o que eu lhe expliquei ontem?
Andrea – O quê? Aquela história do Quipérnico e da rotação?
Galileu – É.
Andrea – Não. Porque o Senhor quer que eu entenda? É muito difícil!
(BRECHT, 1995, p.58).

Essa dificuldade quando reconhecida, compreendida e enfrentada pode ser superada por qualquer ser humano, assim como o foi por Andrea, a partir das suas aptidões e dificuldades singulares.

Por outro lado, a chamada sociedade do conhecimento e as pedagogias a ela vinculadas, como por exemplo, a pedagogia de projetos de Hernández e a pedagogia das competências de Perrenoud, parecem empenhadas em comprovar a eficácia do vínculo entre experiência, informação e conhecimento.

Ao se trabalhar por competências, no entanto, depara-se com um problema de outro porte e, antes de tudo, com a questão das competências consideradas necessárias para viver em uma sociedade do século XXI, isto é, para governar sua existência, construir uma família, trabalhar, enfrentar o desemprego sem se destruir, votar, participar, formar-se, organizar seu lazer, gerir seus bens, ter uma certa independência em face das mídias, cuidar de sua saúde, compreender o mundo (PERRENOUD, 2005, p.70).

Como podemos observar, para esse autor, as competências estão afetas à vida cotidiana e à solução de seus problemas. Dessa maneira, o acesso ao conhecimento é dificultado, visto que essas

pedagogias não reconhecem os obstáculos inerentes a esse processo. Assim, ao contrário do acesso ao conhecimento, o que se verifica é acúmulo de modo fragmentado de noções e no máximo habilidades técnico-manuais, sobretudo aquelas próprias da vida cotidiana. Ainda segundo o mesmo autor,

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. [...] Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas (PERRENOUD, 2000, s.p).

Nessa perspectiva, as situações vivenciadas pelos estudantes são as responsáveis por mobilizar suas experiências e noções imediatas e completá-las. Assim, elas constituem o ensino e desse modo ele tem como base, como já o dissemos, a experiência e a informação. Então, o estudante que mais conhece é aquele que, em relação aos seus colegas, tem maior capacidade de resolver situações cotidianas e melhor desempenho nas tarefas propostas, segundo essa referência. É por isso que, quanto mais se tenta facilitar o conhecer, mais difícil se torna a apropriação do conhecimento efetivo.

Entendemos que a realidade não é a vida cotidiana, ao contrário, a vida cotidiana é um reflexo singular, no sentido atribuído por Lukács (1982), da realidade. Portanto, a experiência e a informação não são suficientes para conhecê-la, tampouco para compreendê-la. Para compreender a realidade, é preciso recorrer ao pensar sistemático, o qual também não está relacionado de modo direto à vida cotidiana, à experiência e à informação; embora esses elementos possam servir de ponto de partida para esse pensar sistemático, é ele quem propicia a apreensão da realidade pelo

pensamento, desenvolvendo, assim, o conhecimento. Nesse sentido, é oportuno retomar a nota de Cousinet: “A criança sente necessidade de saber como é feita uma planta, como e com auxílio de que órgãos vive um animal, como funciona certa máquina. Para satisfazer essa necessidade, usa, sem dúvida, experimentações, pesquisas, tentativas”, a necessidade de saber pode ser gerada por uma experiência da vida cotidiana, porém as experimentações e tentativas não fazem parte dela, porque na vida cotidiana o mais comum é a reprodução que se opõe à experimentação e à compreensão, mais uma vez cabe asseverarmos que, ao contrário do que se pensa usualmente, educadores como Cousinet não abrem mão do conhecimento sistemático em favor da experiência e da informação. A apropriação desse pensar sistemático exige por um lado a suspensão da vida cotidiana e por outro a superação tanto da experiência como da informação no conceito.

Cabe-nos salientar que há uma dificuldade inerente a esse processo, dificuldade esta que deve ser superada, e que essa superação é própria do ser humano, de todo ser humano, por meio da aprendizagem. Assim, as pedagogias que pretendem facilitar a aprendizagem em nome do primado da experiência e da informação, produzem a fragmentação do real, na medida em que não propiciam o acesso ao conhecimento, produto do pensar sistemático.

No caso da sociedade do conhecimento, vida cotidiana, experiência, informação e conhecimento se equivalem; desse modo, a descrição de uma experiência que pode ser relatada como um conjunto de fatos é equivalente ao conhecimento.

Cumpre-nos observar que, na escola da sociedade do conhecimento, o conhecer se equivale à informação e ao acesso aos meios tecnológicos por meio dos quais ela circula.

4. Conclusão: a docência está em crise?

Podemos encontrar a resposta a essa questão na peça *Vida de Galileu*, de Brecht, já referida nesse texto, analisando a interação entre o cientista e o menino Andrea, filho da governanta, a quem Galileu instrui, nas poucas horas livres. A relação de Galileu com Andrea é distinta daquela que o astrofísico italiano estabelece com os filhos da gente que pode pagar aulas particulares.

A relação entre Galileu e Andrea retratada na peça do dramaturgo alemão, não era pautada, estritamente, nem no conhecimento nem no saber, ou seja, ela não se estabelecia entre o professor que tudo sabe e o aluno que nada sabe. Ao contrário, a relação entre ambos se firmava no vínculo entre dois seres humanos: um que buscava o conhecimento, portanto sabia e era capaz de transmitir ao outro porque acreditava que ele também poderia saber. Por outro lado, Andrea, o aprendiz, manifestava o entusiasmo de quem queria saber. Entre eles não havia competição mas sim afeto e cumplicidade. A relação entre Galileu e Andrea fazia do primeiro um bom professor e do segundo um estudante dedicado. Essa situação se invertia quando Galileu era obrigado a ministrar aulas para alunos particulares, filhos de gente que pode pagar. Sobre esses alunos ele afirma: “Tenho, demais! Eu ensino e ensino, e quando é que estudo? [...] e quando é que tenho tempo? Quando é que faço pesquisa?” O que distingue essas duas relações é o cunho ontológico da primeira e o caráter impessoal da segunda.

Brecht, que é fundador do Teatro Dialético, cuja fundamentação é marxista, além de explicitar a marca ontológica – falamos da Ontologia do Ser Social – da relação entre Galileu e Andrea, enfatizou também o seu outro fundamento, o pedagógico, de tal sorte que a relação principal retratada na peça é ontológica e pedagógica. Isso não quer dizer que o dramaturgo alemão considerava que toda relação pedagógica é necessariamente ontológica, porém ele certamente quis mostrar que, quando esses

dois âmbitos se expressam numa relação, é certo que o professor ensina e o estudante aprende.

O que permite a expressão de uma relação pedagógica fundada na Ontologia do Ser Social é a mediação que, por seu turno, confere humanidade a qualquer relação entre pessoas ou entre o Ser Humano e a Natureza.

A mediação, de acordo com Hegel (1771–1831), que a desenvolveu como categoria de análise é a superação do imediato no mediato. Esse mesmo sentido lhe foi atribuído por Marx (1818–1883) e por marxistas vinculados à Ontologia do Ser Social como Lukács (1885–1971), seu fundador, e Meszárós. Para Almeida (2016), a forma mais precisa de se compreender esses dois termos da mediação, encontra-se no seguinte excerto de Marx: “A fome é fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, que se come com faca e garfo, é uma fome muito distinta da que devora carne crua, com unhas e dentes” (MARX apud LUKÁCS, 1979, p.68). Assim, nos explica Almeida:

[...] a fome animal está no plano do imediato, no qual vivem todos os seres vivos; já a fome humana é mediata, porque satisfeita com base em mediações: o tempero e o cozimento da carne, o garfo e a faca. Além disso, foi preciso acender o fogo e arrumar a mesa. A fome humana quando é sentida também é imediata, mas não é satisfeita nesse plano. Ainda com base na explicação de Marx, pode-se reiterar que apenas os seres humanos são capazes de mediar (2007, p.04).

Para Almeida, a superação do imediato no mediato deve ser o fundamento de toda relação pedagógica que se pretenda ontológica. Portanto, o desenvolvimento e a manutenção da necessária tensão que se expressa nesse processo de superação deve ser a tarefa primeira do docente. Isso não quer dizer que ele é o único responsável pelo desenvolvimento das mediações, afinal elas ocorrem tanto pela iniciativa do docente quanto pela dos estudantes. Nos dois casos, as mediações resultam, como já o dissemos, na

superação do imediato no mediato. Tanto as mediações de iniciativa do professor quanto aquelas que partem dos estudantes devem ser desenvolvidas no âmbito da docência. Por isso, quando os professores e os estudantes medeiam entre si, independentemente do polo que deu início ao processo, estabelece-se uma tensão dialética entre eles, tensão essa que não deve ser dissipada, ao contrário, ela deve ser qualificada para que a mediação seja efetivada. Em outros termos, na perspectiva que adotamos, a docência é a responsável por qualificar a tensão entre o professor e os estudantes e, portanto, garantir o estabelecimento de mediações.

Quando se entende a relação pedagógica como mediação não há uma crise da docência, o que ocorre de fato, é uma crise da sociedade do conhecimento que, em nome da abordagem de grandes temas como a democracia, a cidadania e a diversidade entre outros, esconde a subordinação do conhecimento – tanto no seu processo de desenvolvimento quanto no âmbito da sua difusão – às leis do mercado.

Nessa sociedade, a arte, a ciência e a escola estão subordinadas aos ditames capitalistas e a um modo de produção cultural alienante e ahistórico que tende a tudo fragmentar e envolver num processo de alienação.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema (SADER, 2005, p.15).

É, então, necessário romper essa alienação gerada e aprofundada pela cisão produtor/produto, e encontrar mecanismos

para superá-la fazendo frente à fragmentação. Uma das formas, como defendemos no início deste texto, é a educação dos sentidos para e pela fruição artística. A educação dos sentidos é indispensável para a compreensão e intervenção no mundo, numa perspectiva dialética: ela deve ser a base de ações que visem à emancipação humana. A arte tem a possibilidade de suspender o cotidiano do ser humano e fazer com que ele ascenda a processos de compreensão do real que permitem a superação de suas contradições. Afinal, retomando Mészáros (2006, p.183), “os sentidos humanos estão interligados não apenas uns com os outros mas também cada um deles com todas as outras potências humanas, inclusive, é claro, o poder do raciocínio”. Assim, quando levada à escola, para ser fruída, interpretada, recriada, a experiência estética motiva o exercício de outras apropriações ou elaborações, modificando a qualidade do espaço escolar que se torna dialógico. Professores e alunos, envolvidos no processo de criação ou recriação de um objeto estético, sociocultural e histórico, por meio das múltiplas interações possibilitadas por essa experiência, tornam-se capazes de reconhecer o mundo como manejável, como uma construção dos homens e, assim, identificando-se nesse processo, de intervir na sociedade e na cultura.

5. Referências

- ALMEIDA, J. L. V. Trabalho docente: uma categoria ontológica. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 2, n. 2, 2007.
- BRECHT, B. O preceptor. In: _____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.09 - 71.
- _____. Vida de Galileu. In: _____. **Teatro Completo em 12 volumes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p.51 - 170.
- COUSINET, R. **A educação nova**. Trad. Maria Emília Ferros Moura. Lisboa: Moraes Editores, 1976.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

PASTA JUNIOR, J. A. **Trabalho de Brecht**: breve introdução ao estudo de uma classicidade contemporânea. São Paulo: Ática, 1986.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

____. **A Teoria da Alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

PEIXOTO, F. **Brecht**: vida e obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PERRENOUD, P. **Construindo competências**. Disponível em: <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html> Acesso em 02 de jun. de 2017.

____. **Escola e democracia**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: ARTMED editora S.A, 2005.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZARÓS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.