

Conhecimento e ensino escolar: da lógica formal à lógica dialética

Knowledge and school teaching: from formal logic to dialectic logic

¹ Aparecida Favoreto  

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre os processos mentais que são realizados no ato de conhecer e suas implicações para a concepção de conhecimento e perspectivas do ensino. Com base em uma pesquisa bibliográfica, apresenta uma síntese explicativa sobre o conhecimento científico e os elementos estruturantes da lógica formal e da dialética e como elas incidem sobre as perspectivas metodológicas do ensino escolar. Apesar de a exposição estar em tópicos, as reflexões são interdependentes e complementares, desta forma, as lógicas elencadas, ainda que conflitantes, se interpenetram e se completam na compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o conhecimento formalizado no ensino escolar. Também, por intermédio de alguns exemplos, aponta-se algumas possibilidades de trabalhar com a lógica dialética materialista no Ensino, bem como, aponta algumas implicações desta metodologia no processo cognitivo dos estudantes.

Palavras chave: Conhecimento escolar. Lógica formal. Lógica dialética materialista. Metodologia do Ensino.

ABSTRACT

This article presents some reflections on the mental processes that are performed in the act of knowing and their implications for the conception of knowledge and teaching perspectives. Based on a bibliographic research, it presents an explanatory synthesis about scientific knowledge and the structuring elements of formal and dialectic logics and how they affect the methodological perspectives of school teaching. Although the exposition is in topics, the reflections are interdependent and complementary, thus, the listed logics, although conflicting, interpenetrate and complement each other in understanding the theoretical and methodological foundations that guide the formalized knowledge in school education. Also, through some examples, some possibilities of working with the materialist dialectical logic in Teaching, as well as some implications of this methodology in the cognitive process of the students.

Keywords: School knowledge. Formal logic. Materialist dialectical logic. Teaching Methodology.

1 Docente Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Professora e Pesquisadora no Mestrado e Doutorado em Educação e no Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE - Cascavel, PR. Membro e líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

1 INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira encontra-se diante de alguns impasses, pois, se ela se fundamenta no propósito de “ensinar tudo a todos”², o baixo desempenho de alguns estudantes brasileiros³ demonstra que seu ensino apresenta problemas. No caso, o ensino que por princípio deveria desenvolver o potencial cognitivo do estudante, muitas vezes, tem se limitado à transmissão de conhecimentos esvaziados de sentido e significado, havendo ou ocasionando uma crescente falta de interesse⁴. No mesmo sentido, o conhecimento formalizado no currículo escolar, síntese dos conteúdos considerados prioritários para formar e/ou conformar o estudante, tem se traduzido em generalizações organizadas em tópicos estanques, distribuídos pelas áreas disciplinares.

Porém, apesar dos pesares, verifica-se que a escola pública tem sido um importante elemento de socialização da cultura científica. Aliás, para a maioria dos jovens, ela tem sido uma das únicas possibilidades de terem acesso ao conhecimento e ao mercado de trabalho. Neste complexo contexto, a escola é desejada por todos e cada vez mais tem alargado suas funções em um sentido vertical, horizontal e extracurricular, absorvendo o papel de instruir, educar e cuidar⁵.

Considerando a complexidade e as contradições do sistema escolar, é imprescindível refletir sobre a escola e seu ensino. Deste modo, este artigo apresenta algumas reflexões sobre os processos mentais no ato de conhecer e suas implicações no processo de ensino e perspectivas sociais. Para isto, partindo do pressuposto que o desenvolvimento intelectual é o objetivo do ensino e o conhecimento é o instrumento de trabalho do professor, com base em uma pesquisa bibliográfica, apresenta-se uma síntese explicativa sobre os elementos estruturantes da lógica formal e da dialética e como elas incidem sobre as perspectivas metodológicas do ensino, principalmente no que se refere a formação humana e seus desdobramentos no desenvolvimento da capacidade reflexiva.

Almeja com isto, contribuir com a discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam o conhecimento formalizado no currículo⁶, bem como, a partir da exposição dos princípios reflexivos das lógicas de raciocínio, busca dialogar com os professores sobre como flexionar o conhecimento numa perspectiva da lógica dialética materialista.

Apesar de a exposição estar em tópicos, grifa-se que a compreensão da discussão não se faz de forma dividida e nem segue uma sucessão linear. Ao contrário, cada reflexão é interdependente e complementar a outra e, desta forma, as lógicas elencadas, ainda que conflitantes, se interpenetram e se completam na compreensão sobre o conhecimento e o ensino escolar. Assim, cada afirmação depende da compreensão do conjunto das reflexões.

2 CONHECIMENTO ESCOLAR E AS LÓGICAS DO RACIOCÍNIO

De início, destaca-se que tanto conhecimento como ciência são termos polissêmicos. O conhecimento, de modo geral, pode ser considerado “reflexo da realidade adquirido pela capacidade perceptiva que o ser vivo, segundo sua capacidade de organização vital, está habilitado a fazer dessa realidade” (VIEIRA PINTO, 1969,

2 Frase de Comênios citada no título da obra: Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar tudo a todos. Sobre a origem e função da escola pública, consultar: Alves (2001) e Favoreto (2008).

3 Sobre, cita-se como exemplo a classificação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Apesar dos questionamentos que podem ser feitos a este sistema de avaliação, é fato que o Brasil, entre os 65 países participantes, tem permanecido entre os últimos lugares nas três áreas avaliadas: leitura, matemática e ciências.

4 Segundo Sforni (2004, p. 1): “As ciências, tão presentes na vida, quando apresentadas na escola acabam perdendo o seu potencial como modo teórico de relação com o mundo, reduzindo o sentido da sua aprendizagem apenas ao universo escolar”.

5 Segundo Favoreto e Galter (2006), na historiografia brasileira, instruir tem sido entendido como passar a lição ou dar os rudimentos das letras e/ou da ciência, sem o compromisso social. A educação é mais ampla, pois também visa integrar o estudante à sociedade e desenvolver o senso social, nacional, ambiental e etc. O termo cuidar indica que o professor deve ficar atento às necessidades da criança. Porém, no cotidiano de muitas creches brasileiras, diante de problemas diversos, tem ficado no limite das necessidades físicas e comportamentais.

6 Sobre o significado e conceito de currículo, consultar: Lottermann; Siqueira e Cesaro (2020).

p. 19). Na mesma direção, a ciência pode ser compreendida como uma forma imediata do homem entrar em contato com determinado fato, dado e/ou coisa, ou seja, toma ciência que tal coisa existe. Por outro lado, tanto conhecimento como ciência podem se referir a uma forma mais elaborada de pensar, resultando em uma produção sistemática e organizada do pensamento, o que pressupõe uma explicação baseada em regras dos resultados e conexões possíveis. Desta forma, com base em Blyth, destaca-se:

a) Ciência é a soma do nosso conhecimento do mundo, baseado no estudo cuidadoso dos fatos; b) corpo de conhecimento organizado sistematicamente pela formulação de teorias internamente consistente; c) observação empírica, combinada com o desenvolvimento de uma teoria sistemática visando à explanação dos fatos (BLYTH, A modern introduction to logic, p. 391. Apud. Athanase JOJA, 1967, p. 92).

Esta definição, em parte, se remete a Aristóteles (384 a 322 a.C.), o qual pressupunha que para existir um raciocínio seguro (episteme) seria necessário adotar “Organum”, ou seja, seguindo as regras universais e permanentes, atingir-se-ia o pensamento correto. Assim, o produto final de uma pesquisa científica traduzir-se-ia em sínteses conceituais, regras e normas ou em “verdades”⁷.

O conhecimento científico, mesmo que oriundo de um método, não se caracteriza apenas como produto de um pensamento ou de uma mente em particular, mas se faz mediante um corpo teórico e um conjunto de necessidades que tornam possíveis sua validação e compreensão por outros. Ele é uma construção histórica⁸, ao passo em que, o conhecimento formalizado, inserido no currículo escolar, é também resultante de um processo de aceitação histórico-social. Desta forma, não há absoluta autonomia e individualização na produção e socialização do conhecimento.

Entretanto, na medida em que a ciência se desenvolveu em segurança e importância na sociedade, de modo contraditório, houve um distanciamento entre a compreensão e o uso da ciência, resultando em um ensino limitado às abstrações⁹ e, conseqüentemente, sem sentido para o estudante. Mas, sendo a escola pública um dos elementos essenciais na socialização do conhecimento, ela precisa buscar formas de superar este desalinho.

A partir da compreensão de que o conhecimento escolar é mais que abstrações formalizadas em um currículo, mas é um produto histórico-social, destaca-se que o ensino escolar deve buscar fazer com que o estudante compreenda a relação teoria e prática na totalidade. Porém, longe de ser uma relação fixada em práticas alienantes e/ou limitada na exposição de conceitos, trata-se de refletir sobre o significado do conhecimento no processo histórico. Deste modo, trata-se do conhecimento como produto e produtor social e, como tal, uma mediação histórica permeada por interesses diversos, portanto, parcial, dinâmica e contraditória.

Neste aspecto, para além da apresentação dos fundamentos histórico-práticos do conhecimento, é preciso inserir uma reflexão sobre os seus fundamentos teórico-metodológicos. Porém, isto não se resume a um acréscimo de informação e nem se constitui em repetição de práticas irrefletidas, mas trata-se de uma metodologia do ensino que busca trabalhar com o conhecimento formalizado por intermédio de exercícios reflexivos, de modo que o estudante perceba os processos mentais no ato de conhecer e suas implicações na concepção de desenvolvimento histórico.

Para isto, é necessário retomar os exercícios reflexivos presentes nas lógicas do raciocínio e como eles se estruturam na construção do conhecimento, bem como suas implicações nos resultados e nas perspectivas de mundo. Neste aspecto, com base em Kopnin (1978, p. 68), destaca-se que a lógica, mais do que “análise do pensamento

7 O critério de verdade é bastante complexo e depende da questão epistemológica. Segundo Gomes (2009), na tradição aristotélica é compreendido como relação entre ideias e fatos que podem ser justificadas por um critério de correspondência ou equivalência.

8 Sobre a historicidade do conhecimento científico, cita-se Andery et al. (2007).

9 O termo abstração é plurívoco. Ele pode significar conceito elaborado, por outro, pode ser entendido como um ideal distante da realidade. Sobre, Lefebvre (1966, p. 48) comenta que as abstrações, ao assumir o caráter de “representações elaboradas substituem a consciência imediata”, torna-se teoria pura, portanto, livre das imperfeições da prática. Assim, a teologia substitui a religião e a moral substitui os costumes.

cognitivo”, é “estrutura” e “leis do funcionamento” do pensamento que explicam o fenômeno/objeto, fundamentam e dão legitimidade aos conceitos¹⁰, ao passo em que dão sustentação para os movimentos teóricos e práticos. Noutros termos, as leis de uma lógica expressam a conexão interna e necessária das ideias que explicam o fenômeno/objeto, ao passo em que orientam os estudos e explicam uma determinada concepção de mundo.

Em termos gerais, a lógica contém três campos estruturais do raciocínio que se mesclam e se confundem. De um lado, existe a compreensão da substância interna do fenômeno/objeto, ou seja, o conceito e/ou a abstração que explica uma determinada compreensão da essência e/ou natureza do mesmo. Também possui a compreensão da relação do conhecimento com o mundo exterior, o que implica relacioná-lo com a organização e a transformação da realidade, verificando o que muda e o que permanece no objeto e no todo. Porém, toda e qualquer explicação de um fenômeno/objeto e/ou de uma realidade se faz por intermédio da mente humana, o que implica considerar as diferentes representações constituídas nas relações entre sujeito, objeto e contexto histórico.

A forma de compreender a relação entre esses campos e/ou a forma que se coloca o domínio de um campo sobre os outros, assim se constituem os princípios lógicos estruturantes do pensamento que sustenta o foco das análises e conduz às conclusões explicativas. A veracidade de um conhecimento é conferida nas leis da lógica que lhe dá base e, só pode ser compreendida dentro da sua perspectiva. A lógica estabelece os critérios e relações que orientam, validam e legitimam o conhecimento e, ao mesmo tempo, estabelecem e definem a inferioridade de outras formas de conhecer que passam a ser tratadas como saberes populares, senso comum e/ou idealizações. A partir destas considerações, destacam-se duas grandes correntes do pensamento lógico: a lógica formal clássica¹¹ e a lógica de natureza dialética, sendo que esta última ainda se subdivide em idealista e materialista.

3 LÓGICA FORMAL CLÁSSICA: A IDENTIDADE COMO FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO

O primeiro estudioso da lógica como ciência foi Aristóteles. Kopnin (1978, p. 68) destaca que, embora não se possa encontrar em suas obras o termo, ele foi o primeiro que “resumiu e generalizou criticamente todas as tentativas anteriores de investigação no campo do pensamento”. Um estudo que resultou em uma “doutrina relativa às categorias”, “formas” e “leis do pensamento” que seus comentadores denominaram como “lógica aristotélica”.

Sobre as categorias aristotélicas, Kopnin (1978, p. 69) ainda destaca que as principais foram: “matéria, conteúdo, forma, possibilidade, realidade, qualidade, quantidade, movimento, espaço e tempo, etc.” Sendo que, o “centro foi ocupado pela categoria de essência”. Neste aspecto, parte do pressuposto de que todo objeto necessita ser conhecido em sua devida essência¹², compreendida como a substância do objeto. No caso, acredita que seguindo uma ordem lógica previamente estabelecida seria possível captar a natureza e a relação necessária entre as coisas, podendo, assim, evidenciar o que é universal, chegando a sua definição correta. Então, é doutrina do pensamento que busca descrever a estrutura e os tipos de demonstração, buscando estabelecer qual é a identidade do fenômeno/objeto.

10 O conceito é um conjunto de termos, que, numa unidade estruturada, traduz os atributos da coisa designada. É um recorte específico que busca precisar e/ou definir determinado fenômeno/objeto. Porém, conforme Kopnin (1978, p. 208), as definições conceituais “surgiram como reflexo do mundo exterior, mas um reflexo que contém muito de ilusório”. Desta forma, compreende-se o conceito como uma definição objetiva, porém não absoluta, mas permeado por limitações práticas, parcialidades e, portanto, em processo de avaliação e de validação.

11 Ao ler Kopnin (1978, p. 79), observa-se que ao se referir à lógica formal, outros termos aparecem, como: lógica tradicional, lógica de natureza aristotélica, lógica matemática e etc. Mas, tais termos são variações que carregam os mesmos princípios filosóficos, sendo usados conforme as especificidades da ciência.

12 Na lógica aristotélica, os significados e as essências não são estados da mente, porque são independentes da sensação e das imagens imediatas. Para Aristóteles, a essência é anterior da interação do objeto com os seres humanos.

Nesta perspectiva, segundo Kopnin (1978, p. 71), a lógica formal clássica baseia-se nas seguintes leis: “a identidade, a inadmissibilidade da contradição lógica, do terceiro excluído e do fundamento suficiente”. No mesmo sentido, Almeida; Oliveira e Arnoni (2007, p. 52. Grifos dos autores), destacam três princípios básicos:

Princípio da identidade: todo objeto é idêntico a si mesmo, ou seja, o ‘Ser é’.

Princípio da não-contradição: algo não pode ‘Ser’ e não ‘Ser’, ao mesmo tempo e na mesma relação, dado que o que o ‘Ser é’”, não podendo ‘Ser’ e ‘Não Ser’.

Princípio do terceiro excluído: diante de duas proposições contraditórias, referentes a um mesmo objeto, uma é falsa e a outra verdadeira, não existindo o parcialmente falso ou parcialmente verdadeiro. Ou ‘é’ verdadeiro ou é falso.

Esta forma lógica pressupõe que “todas as coisas possuem determinadas potencialidades; os movimentos das coisas são *potencialidades* que estão se *atualizando*, isto é, são possibilidades que estão se transformando em realidades efetivas” (KONDER, 1988, p. 10. Grifo no original). Logo, a definição de cada elemento é determinada com vista a sua essência. O conhecimento é entendido como representação acurada do que está no objeto.

Seguindo essa máxima, destaca-se que todo objeto é idêntico a si mesmo, não podendo haver movimento ou conter contradição na identidade do objeto. Caso ocorra alguma afirmação contrária, deve ser posta à prova, ao ponto de captar qual é a verdadeira. Neste aspecto, toda variedade e/ou contradição é vista como acidente, a qual, não pertence à essência do fenômeno/objeto, devendo ser excluída.

Nesse esforço de sistematização, ocorre um processo de identificação e de diferenciação das coisas, tal como destaca Klein (2012, p. 5):

[...] atividade do pensamento pela qual, eliminando-se mentalmente características não essenciais dos seres concretos, se identifica sua característica essencial. Descoberta essa característica essencial, é possível unificar, em um grupo, classe ou categoria todo o conjunto de seres que possuem essa mesma característica, independentemente da variedade de características não essenciais que porventura apresentem. Por exemplo: há uma diversidade enorme de xícaras concretas, feitas de diferentes materiais, cores, formas, tamanhos, etc., mas todas as xícaras, abstraídas essas características não essenciais (determinado material, determinada cor, determinada forma, determinado tamanho e etc.) podem ser unificadas sob uma característica única: utensílio doméstico para beber líquidos quentes.

Os exercícios reflexivos se constituem com o objetivo de atingir um conceito genérico, o qual vale para todos os objetos da mesma categoria. Para isto, utiliza-se do método de redução, em que o conceito do fenômeno/objeto é explicado por uma abstração geral. Segundo Kosik (1976, p. 27):

A redução pressupõe uma substância rígida, elementos imutáveis e não derivados, nos quais, em última instância, se desdobram a variedade e a mutabilidade dos fenômenos. O fenômeno é explicado se é reduzido à sua essência, à lei geral, ao princípio abstrato.

Assim, se interessa em registrar a natureza e as leis imanentes do fenômeno/objeto, buscando captar a sua substância. Nesse procedimento, desconsidera o processo de investigação e o discurso que compõem as abstrações. A ciência é entendida como uma ascensão no nível de conhecimento: do sensível imediato (impreciso e carregado de erros), para o nível da abstração (definição perfeita do objeto). Desta forma, ocorre um isolamento do fenômeno/objeto, ao passo em que supervaloriza a teoria, sendo compreendida como pura. Noutros termos, na medida em que ocorre o processo de distinção e conceituação do fenômeno/objeto, ocorre um distanciamento da prática e a teoria passa a ser ponto de referência na organização e condução da vida prática. Por conseguinte,

a prática deve-se adequar ao conceito e/ou à teoria, havendo um desprezo da atividade prática¹³. Daí, pressupõe que uma verdade é anterior ao homem e está presente na essência de cada fenômeno/objeto, a qual pode ser revelada pelo adequado método de investigação.

No processo investigativo, o método dedutivo¹⁴ é valorizado e entendido como um meio e um caminho para definir hierarquicamente os conceitos, as categorias e as teorias. Assim, de acordo com a ordem lógica estabelecida, cada fenômeno/objeto é examinado, devendo se adequar aos pressupostos teóricos já aceitos. Nesta prerrogativa, pressupõe que os conceitos possuem existência absoluta e irreduzível à realidade que o circula. Desta forma, não considera a projeção humana sobre o conceito, ao contrário, busca eliminá-la.

Neste modelo de raciocínio não se descarta a possibilidade de incorporar novos conhecimentos a um fenômeno/objeto, mas tal incorporação se faz mediante ao acréscimo e/ou encaixe de informações já determinantes. Admitem-se certos movimentos teóricos, mas eles estão condicionados à definição, limitando-se a lei de ascensão do simples ao complexo, do inferior ao superior e assim por diante. Entretanto, se o novo conhecimento negar o anterior, um deles será descartado como fosse um erro.

Inegavelmente, a lógica formal de base dedutiva trouxe contribuições importantíssimas para a humanidade. Entretanto, a partir do século XV, momento de acelerada desintegração do sistema feudal, a filosofia empírica chamou atenção para um movimento inverso na pesquisa: o da experiência à generalização, conhecido como movimento de indução. Para os empiristas, a indução poderia libertar a ciência, libertando o conhecimento das generalizações, da rotina e das especulações estéreis. Pressuposto metodológico que no século XIX foi recuperado e redefinido pelo positivismo.

Desta forma, a ciência moderna se opõe aos pressupostos filosóficos e metafísicos da indução aristotélica, ao passo em que defende o uso correto da observação como fator que poderia anular os vícios da mente e chegar à verdade. Assim, destaca que toda afirmação deveria ser baseada na experimentação, de maneira que, verificando a relação causa e efeito, poder-se-ia anunciar os padrões estruturais do fenômeno/objeto.

Entretanto, tal enunciado metodológico, o qual propunha romper com a lógica formal clássica, não conseguiu se desvencilhar do conjunto de deduções lógico-formais. Pereira (1982, p. 30) argumenta que “a ciência moderna, embora vinculada à experiência e a relação causa-efeito, não anula a abstração mental”. Ao contrário, em suas análises e sínteses, ela ainda depende das abstrações da ciência clássica. Ou seja, em matéria de pesquisa, a experiência¹⁵ contribui para validar a hipótese, mas grande parte de suas premissas ainda dependem dos pressupostos aceitos na lógica formal clássica. Assim, mesmo que defenda uma nova origem para o conhecimento, ao precisar a qualidade do objeto, se fixa nas abstrações universalmente válidas.

Neste aspecto, o método indutivo e a lógica formal se unificam, trazendo para a ciência uma compreensão evolutiva de conhecimento e de sociedade. Nessa junção, o método indutivo, mesmo que priorizando a observação empírica, ao objetivar compreender as leis naturais de um objeto, prioriza captar o elemento comum, ou seja, o elemento permanente, aquele que se repete mesmo em situações variadas.

13 Segundo Vázquez (1977) atividade prática para os gregos antigos resumia-se no trabalho físico que produzia as coisas materiais, tornando o homem escravo da ordem da matéria. Desta forma, o trabalho físico era considerado inferior, portanto, indigno para os homens livres, devendo ser realizado por escravos. Os homens livres, ou seja, os cidadãos deveriam se ocupar da contemplação ou da ação política, de modo a regular, conscientemente, os atos dos homens.

14 Dedução trata-se de um movimento de pensamento que vai do geral para o particular. Em termos metodológicos, debruça-se sobre as evidências e, observando a regularidade, por intermédio dos conceitos e categorias já conhecidos antecipadamente, desvela e/ou classifica a identidade de outras coisas.

15 A concepção de experiência não é única. Bacon (1973) a trata como sensação empírica do indivíduo, constituída pela observação e comparação. Dewey (1959) a compreende como uma reflexão que inclui inúmeras sensações, tanto do presente como do passado, possibilitando libertar o indivíduo da tradição, construindo novos conhecimentos. Para o pensamento marxiano, a experiência sempre se constitui mediada pelas determinações históricas, predominando alguns juízos de valor. Assim, toda experiência tem que ser pensada, não só pelo imediato, mas deve atingir a ontologia do ser social.

Durkheim, por exemplo, afirmou que a pesquisa deveria iniciar estabelecendo comparações entre fatos sociais da mesma espécie, de modo que, pelo número de repetições na relação causa-efeito, possa classificar a natureza do fenômeno/objeto. Assim, buscou explicar “as condições das quais dependem e as propriedades características de cada um deles e como uns deram origem aos outros”. E somente por intermédio desses princípios metodológicos que se conheceriam as “leis que dominam a evolução” (DURKHEIM, 2012, p.81-82).

Durkheim acreditava que uma vez descobertas as leis naturais, poder-se-ia conciliar suas forças e ordenar a mudança para o benefício da sociedade. Desta forma, fundamenta suas esperanças sociais nos cálculos sólidos das leis imutáveis e previsíveis da sociedade e, assim, acreditava que as ideias corretas poderiam conduzir a evolução da sociedade. Também acreditava que a essência de cada fenômeno/objeto, graças ao método e ao esforço do pesquisador, seria revelada.

Por este raciocínio, a lua sempre foi um satélite e o heliocentrismo sempre foi o verdadeiro sistema cosmológico, e se no passado afirmou-se de modo diferente, é porque lhes faltavam instrumentos e/ou métodos adequados. Desta maneira, não considera o sentido antropológico do conhecer e nem pondera sobre a materialidade do conhecimento para além do objeto.

Com base neste princípio, o ensino da humanidade se traduziu em um rol de definições, conceito e regras que são imprescindíveis para a formação geral dos estudantes. Ele possibilitou e possibilita a organização do pensamento e fornece alguns elementos culturais que são primordiais para compreender e viver na realidade.

Entretanto, esta perspectiva apresenta alguns limites. Ao se fixar apenas na definição do fenômeno/objeto como algo natural, acaba por não perceber que a definição e as narrativas são atividades práticas. Desta forma, contribui para crescer a separação entre teoria e prática. Segundo Kosik (1976), uma forma da ciência que se caracteriza como *pseudoconcreta*, contribuindo para ter uma visão parcial do fenômeno. Uma visão que no ensino:

[...] o conceito científico (definições) é considerado um produto final fechado e pronto para ser passado ao aluno, deixando para ele, após decorar todos os sistemas, de forma compartimentarizada, a tarefa de articular os sistemas para compreender o organismo vivo (ALMEIDA, OLIVEIRA E ARNONI, 2007, p. 132).

Com isso, espera-se que os alunos consigam reproduzir os conceitos e as narrativas e, conseqüentemente, seguindo o modelo, sejam capazes de compreender a realidade. Os que não conseguem, ainda que sendo um montante considerável, devem ser eliminados dos bancos escolares. No mesmo sentido, a suposta neutralidade científica passa a ser um objetivo nas atividades escolares e, nesta perspectiva, o professor se fixa nos conceitos e nos modelos, principalmente os registrados nos livros didáticos e dos alunos espera-se a reprodução dos versículos. O professor enfatiza os conhecimentos acatados como válidos, enquanto as versões consideradas incompatíveis¹⁶ são rechaçadas.

Pensando hipoteticamente por esta perspectiva lógica, poder-se-ia afirmar que o termo cidadão possui um único significado em todos os tempos e lugares, assim, qualquer definição diversa deveria ser considerada inferior e/ou errada. Por exemplo, se na atualidade a tese predominante é que todos os membros de um mesmo Estado possuem os mesmos direitos e deveres civis e políticos perante a lei e na Grécia Antiga predominou uma tese distinta, a qual restringia este título a uns poucos patrícios do sexo masculino, apenas uma dessas teses seria a correta. No caso, vendo o pensamento moderno como mais evoluído, logo a tese grega seria considerada inferior ou errada, devendo ser rechaçada. Não se trata de defender a tese grega ou a moderna, apenas adverte-se que nesta forma lógica corre-se o risco de supervalorizar os conceitos, secundarizando as conjunturas históricas onde estão firmadas as diferentes perspectivas, na medida em que pode se restringir a comparação conceitual,

16 As versões consideradas ultrapassadas, o senso comum e as informações contrárias.

servindo o conceito atual de base para julgar o conceito do passado e não para analisar a estrutura social atual e os limites conceituais em relação a sua prática.

4 LÓGICA DIALÉTICA: MOVIMENTO, CONTRADIÇÃO E SUPERAÇÃO

A lógica de natureza dialética¹⁷ se estrutura em três leis básicas, sendo elas: “1) *lei da unidade e luta dos contrários*, 2) *lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas*, 3) *lei da negação da negação*” (KOPNIN, 1978, p. 103. Grifos no original)¹⁸. Com bases nessas leis, incorpora a contradição, o movimento e a superação, entendendo-as como partes integrantes da identidade do ser e, portanto, elas compõem a totalidade.

Estas leis foram formuladas por Hegel e retomadas por Marx em um sentido inverso. Neste caso, a dialética se subdivide em idealista e materialista.

A dialética idealista, fundamentada em Hegel, parte do pressuposto que o mundo é manifestação do espírito absoluto que se revela no movimento dialético da ideia: a tese (o ser), antítese (o não ser) e a síntese (o devir). Com base nestes movimentos, por contradição de ideias, pressupõe que a ideia antecede ao ato, sendo revelada ao homem na forma de pensamento que, por intermédio do trabalho, se aliena temporariamente no percurso do mundo. Então, o pensamento não revela a ideia por inteiro, mas de forma processual. Assim, o homem deveria se esforçar para atingir o verdadeiro conhecimento, ou seja, a história do objeto em sua finitude e/ou totalidade. Para Hegel (1996, p. 303) o todo é “a essência que atinge a completitude por meio de seu desenvolvimento”. Neste sentido:

A mesma contradição aparece em todo o desenvolvimento. O desenvolvimento da árvore é a negação do germe, e a floração a das folhas, enquanto estas não marcam a mais alta e verdadeira existência da árvore; por último, a floração é negada pelo fruto. Mas este último não pode chegar à atualidade sem a precedente existência dos outros estádios (HEGEL, 1996, p. 406).

Hegel demonstra que existe diversidade na própria identidade e que há o ser-em-si em movimento. Então, a verdade deve ser buscada na totalidade do processo, visto que, é apenas no fim que se tem a revelação da essência, ou seja, a coisa como ela é. Neste sentido, o conceito de alguma coisa não está na forma como a coisa se apresenta e nem se limita a noção, mas está no Espírito Absoluto. Deste modo, subestima o método que vai do imediatamente sensorial para o abstrato. Para Hegel, o perceptível não é a essência do conceito, mas apenas circunstâncias ou revelações fenomenológicas das ideias.

Em uma perspectiva metafísica da história, Hegel pressupõe que o final já está dado a priori no Espírito Absoluto. Desta forma, o vir a ser predomina sobre o ser. Assim, há um movimento na história em que o vir-a-ser se manifesta dialeticamente no pensamento. Por exemplo, a liberdade seria realização do próprio espírito que revela sua essência. Neste caso, para ele, a liberdade defendida em sua época tratava-se da finalidade absoluta da história, a qual já estava contida nos ideais que a humanidade sempre buscou. Do mesmo modo, concebe o Estado. Neste sentido, para Hegel, o Estado seria o Espírito Absoluto da relação entre família e sociedade civil, ou seja, universalidade concreta da organização social. Sendo assim, o Estado possuía uma essência independente

17 Segundo Kopnin (1978, p. 81), “desde a antiguidade, a dialética assumiu duas formas diferentes: a arte de operar com conceitos (Platão) e a da assimilação teórica da própria realidade, principalmente a natureza (heráclito)”. Abbagnano (1962) afirma haver quatro conceitos de dialética: 1) como método da divisão – Platão: pergunta e resposta – estudos das partes e retorno ao princípio da unidade. 2) como lógica provável – Aristóteles: silogismo do provável, que é recuperada pela escolástica como arte do discurso. 3) como lógica – estóicos: lógica em geral do conhecido para o desconhecido. 4) como síntese de opostos - Hegel: natureza do próprio pensamento, própria negação, suprimir a si mesmo, que traduzimos como confirmação do abstrato.

18 Konder (1988, p. 58) define as leis da lógica dialética da seguinte forma: “1) Lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); 2) Lei da interpenetração dos contrários e 3) Lei da Negação da negação”. Sobre consultar também Triviños (1987).

e necessária, a qual possibilita a unidade da família e da sociedade civil. Desta forma, a família e a sociedade civil são esferas subordinadas à racionalidade de Estado. A força motriz do processo histórico estaria na ideia.

A lógica dialética materialista não nega o movimento constante, a contradição e a superação como categorias de análises, porém, tal como salienta Lukács (2012, p. 291. Grifo do autor), “a contraditoriedade não é apenas, como em Hegel, a forma de passagem repentina de *stadium* a outro, mas também força motriz do próprio processo normal”. Uma força fundada no trabalho social¹⁹. Portanto, a história não se constituiria a priori no mundo das ideias, mas a vida real dos homens seria responsável pelas ideias, ou seja, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX e ENGELS, 1998, p. 30). Então, concebe que a ação do homem sobre a natureza age duplamente, pois, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma a si mesmo e cria formas sociais²⁰.

A partir desta perspectiva, Kopnin (1978, p. 104) afirma que das “leis básicas” da dialética, outras “leis não-básicas” seriam originadas. Para ele, as “leis básicas” seriam uma “fonte de desenvolvimento do mundo objetivo e do pensamento humano”, bem como a “orientação”, a “tendência e a relação mútua entre as suas formas (evolucionária e revolucionária)”. As “não básicas traduzem aspectos e momentos isolados no processo de desenvolvimento; as relações de reciprocidade entre forma e conteúdo, essência e fenômeno, possibilidade e realidade, causa e efeito, causalidade e necessidade”. Assim também se compreende as relações entre as dimensões diversas da realidade: a universalidade, a particularidade e a singularidade²¹.

Por essas prerrogativas, verifica-se que os homens possuem formas singulares de pensar e agir, os quais idealizam o futuro e se remetem ao passado e no limite dos sentidos imediatos, existe uma particularidade que predomina sobre sua forma de existência. Entre esses dois campos (singularidade e particularidade), o universal se revela em abstrações idealizadas e multifacetadas que mesclam e se confundem com as preocupações, geralmente, mediadas pelo lugar que ocupa no modo de reprodução de sua existência. Sendo assim, universal, particular e singular estão em constante relação, porém, como unidades diferentes, ao passo que se complementam em uma unidade dialética. O particular e o singular se constroem pelo universal, ao mesmo tempo em que o universal se constrói pelo particular, tendo o singular como mediação²².

Neste aspecto, os conceitos universais, as abstrações e/ou os conhecimentos formalizados podem ser constantemente confundidos com o idealismo, ao passo que podem ficar restritos às imprecisões do senso comum. O conceito formalizado é apenas um aspecto do conhecimento e está muito longe de atingir a totalidade. Então, para se conhecer as propriedades objetivas de um fenômeno/objeto, é necessário identificar seu conceito em relação ao processo histórico, especificidades do objeto e explicações emitidas por sujeitos situados em determinados tempos e espaços. Neste sentido, é preciso considerar que o conhecimento é interpretação do existente, a qual se constitui pela mediação, portanto, parcial, contraditório e dinâmico.

19 Trata-se do trabalho entendido como atividade teleológica, ou seja, atividade constituída historicamente e orientada para satisfazer as necessidades e, uma vez satisfeitas, criam outras, sendo esta, a condição natural e eterna da vida humana. Veja: Marx (1994), Marx e Engels (1998) e Lukács (2012).

20 Marx se posiciona contrário a toda teoria naturalizante da natureza humana. Para ele, o homem é um ser histórico-social, assim seria constituído pelas condições e necessidades materiais, bem como pelas relações sociais.

21 O universal não é o comum, mas, trata-se do aspecto ontológico, em que as relações mais amplas do homem com a natureza, em constante processo constituem as relações sociais. O particular é o momento predominante (uma parte) em relação ao todo. Singular, trata-se do sujeito, que apesar da determinação social, exprime certa subjetividade. Ver Lukács (2012).

22 Segundo Almeida, Oliveira e Arnoni (2007) a mediação é uma categoria filosófica que alcança pleno desenvolvimento em Hegel e não pode ser entendida fora do método dialético. Mészáros (1981) classifica a mediação em duas ordens. Na primeira está a relação do homem com a realidade material que existe antes e independente dele, ou seja, fator ontológico absoluto. Na segunda, encontra-se a mediação filtrada pelas relações sociais: propriedade privada, troca e divisão do trabalho. Entretanto, na sociedade capitalista, perante a alienação do trabalho, a segunda é vista como forma inerente à natureza humana e não como uma forma particular.

Neste aspecto, ao contrário da lógica formal, a dialética não pressupõe chegar a uma verdade absoluta dos fatos²³, mas compreende que o conhecimento é sempre uma interpretação relacional, a qual, dependendo do método pode resultar em um idealismo ou numa análise relacional e processual. Noutros termos, destaca-se que um fenômeno/objeto e/ou o produto teórico dele constituído se fazem numa inter-relação entre sujeito, objeto e contexto teórico e prático, sendo que, a maneira como se pressupõe a relação e determinação entre esses elementos, se constitui uma forma lógica e uma compreensão de história. Segundo Kopnin (1978, p. 184):

O lógico é o meio através do qual o pensamento realiza essa tarefa, mas é o reflexo do histórico em forma teórica, vale dizer, é a reprodução da essência do objeto e da história do seu desenvolvimento no sistema de abstrações.

Neste sentido, citando Kaufman²⁴, Marx (1994, p.14-15) expressa que lhe importa “descobrir a lei” que “rege” o fenômeno, “enquanto tem forma definida”, mas também, “o mais importante de tudo”, é descobrir “a lei de transformação, de seu desenvolvimento, isto é, o movimento de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra”. Em seguida, referindo-se as leis sociais, escreve que não existem “leis abstratas”, mas “cada período histórico [...] possui suas próprias leis”, assim construídas pelo processo histórico. Então, ocorre uma coincidência entre a perspectiva de movimento histórico com as leis da lógica dialética, explicitando também, uma forma metodológica.

Por decorrência, verifica-se que o conhecimento - para atingir a totalidade - deve engendrar os exercícios reflexivos da lógica dialética, a saber: contradição, movimento e superação, na mesma medida que a mediação está inserida, sendo vista como resultante da relação sujeito, objeto e contexto. Numa complexa cadeia de catenações constituídas por abstrações mediadas, as leis da lógica dialética materialista se caracterizam como um **método de pensamento**, visto que, por intermédio de suas categorias, coloca o conhecimento em constante relação com o fenômeno/objeto, o sujeito ativo e o processo histórico. Neste processo, a natureza orgânica e a inorgânica do fenômeno/objeto são vistas e revistas em relação ao processo do trabalho humano, sendo, a permanência, as mudanças, as contradições e as possibilidades distinguidas como aspectos diferentes de um mesmo objeto, sendo assim, são momentos da totalidade que permitem atingir a unidade do diverso. Por conseguinte, o conhecimento não se constitui apenas na síntese afirmativa, mas se constituiu por múltiplas relações interpretativas, em constante movimento, inclusive de negação.

Neste sentido, Kopnin (1978, p. 104) afirma que a contradição é a lei “principal” e “essencial” para refletir sobre o “desenvolvimento como um todo”, sendo esta categoria “núcleo da dialética”, de modo que as outras são “uma revelação, concretização ou complementação do conteúdo dessa lei”²⁵. Sendo assim, não é simples oposição, mas trata-se de uma contradição lógica do pensamento²⁶. Neste aspecto, é pela contradição que se compreende o movimento do fenômeno/objeto e o corolário de coisas dele originadas.

O movimento, como lei da dialética, é pensado pela atividade humana, a qual, sendo capaz de alterar a natureza exterior, cria outras necessidades, o que pode, talvez, gerar as possibilidades de superação. Neste

23 A definição de fato é complexa. Kozik (1976, p. 45) referindo-se ao fato histórico afirma que não é apenas um “pressuposto”, mas também um “resultado” da pesquisa. Para ele, o fato individual e as generalizações possuem uma conexão e uma interdependência mútua. O significado histórico e/ou ontológico do fato depende do método e da atitude subjetiva do cientista para estabelecer relações entre a parte e o todo. Já Durkheim (2012), referindo-se ao fato social, o define como forma de pensar, agir e sentir social, não considerando o individual. Para ele, é o elemento que se repete com frequência em cada época histórica, o qual ocorre por determinações das leis sociais. A fenomenologia grifa que o caráter do fato não é imediatamente evidente, mas depende da apreensão mental do indivíduo que o constrói e o reconstrói, mediante relações mentais que variam diante das determinadas circunstâncias e habilidades pessoais na compreensão do discurso.

24 Conforme Klein (2012, p. 2), trata-se de uma crítica de um economista russo publicada no periódico “Mensageiro Europeu” de São Petersburgo.

25 Estas reflexões de Kopnin (1978) baseiam-se em Lênin. Mao Tse-Tung (2004, p. 37) também fala sobre a contradição e citando Lênin, afirma: “No sentido próprio, a dialética é o estudo da contradição na própria essência dos fenômenos”.

26 Lefebvre (1979, p. 24) adverte que a contradição não pode ser entendida como simples oposições entre indivíduos e/ou ideias. Para ele, essas geralmente são decorrentes “dos erros e das insuficiências das suas reflexões”, podendo ser eliminadas. A contradição dialética trata-se da contradição que contém as possibilidades reais de transformação, portanto, é material.

processo, as forças teóricas, por mediações singulares e particulares, revelam tomadas de posições, ou seja, de transformação ou de retenção de valores, inclusive, de classes. Um conjunto de movimentos reflexivos que segundo Kopnin (1978, p. 87) caracteriza como uma perspectiva que busca “interpretar as leis de transição de um sistema teórico a outro, a descobrir a gênese das teorias científicas, as vias do seu desenvolvimento”. O autor ainda destaca que:

[...] as categorias dialéticas se apresentam ao mesmo tempo como formas de transição (transformação) da realidade ao pensamento, a forma de conhecimento (i.e., como degraus do conhecimento, da representação do mundo na consciência) e como fases de transformação do conhecimento em realidade, como degraus da realização prática e da verificação do conhecimento pela prática (KOPNIN, 1978, p. 87).

São as leis da lógica dialética que possibilitam aproximar na compreensão da totalidade. Porém, destaca-se que totalidade é inter-relação entre elementos diversos que constitui uma forma teórico-prática, a qual contém outras teses e outras possibilidades de ser. Conforme Kopnin (1978, p. 81):

As formas, as leis do pensamento que a dialética como lógica estuda não são mais que as formas e leis do movimento do mundo material, incorporado ao processo conjunto de trabalho inserido no campo da atividade humana. O traço peculiar da atividade do homem e do seu pensamento consiste justamente na universalidade, i.e., no fato de o homem social ser capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital e não estar atrelado às condições biológicas limitadas da vida da espécie, como ocorre com o animal.

Sobre o conhecimento formalizado, ainda é importante destacar que o homem, em um complexo sistema de divisão e de interdependência, cria objetos, mas também cria imaginação, produzindo um conjunto de símbolos expressos na forma de linguagem que designam os objetos, os sentimentos e os pensamentos. Neste estado de coisas, a comunicação passa a ser subsidiada por conceitos. Entretanto, tais conceitos, de antemão, não pertencem ao objeto, mas são fixados em um processo social, havendo muita confusão entre ideal e real. Neste processo de múltiplas determinações, as análises científicas se edificam por mediação de um sujeito situado em uma determinada particularidade, o que confere ao conhecimento o caráter de representação parcial e dinâmica. Neste sentido, as teses explicativas e/ou os conceitos, são sempre construções teórico-práticas, o que remete a uma distinção entre o real e a abstração. Conforme Vieira Pinto (1969, p. 89. Grifos do autor. Ortografia atualizada):

Desde então a ideia adquire o poder de representar *imediatamente* a própria ideia (como o universal que se refere a um particular); e *mediatamente* a coisa que nesta última se reflete. A partir daí a ideia muda de essência: o que era representação *imediate* das coisas passa a ser representação *mediata* delas. Noutras palavras, isto significa que a ideia, que de início apenas indicava diretamente a coisa, adquire o caráter de *mediação* entre o mundo objetivo e o conjunto das representações subjetivas, organizado e sistematizado em saber e em ciência.

Ocorre, assim, uma divisão entre o real e a representação do real, sendo que esta última pode assumir o caráter de ideal. Conforme Marx e Engels (1998, p. 26. Grifos dos autores):

A partir desse momento, a consciência *pode* de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa *realmente* algo, sem representar algo real. A partir desse momento, a consciência está em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’, teologia, filosofia, moral e etc.

Contraditoriamente, na medida em que o conhecimento, na forma de conceitos e/ou abstrações, contribui nas definições do fenômeno/objeto e liberta o homem da condição imediata, por outro, tais definições atribuem sentido aos homens e suas relações, imprimindo-lhes formas ideais de pensar e agir. Assim, os conceitos e/ou abstrações não se resumem em produtos do pensamento, mas, são também produtores de pensamentos e de ações sociais. Deste modo, a linguagem é considerada como atuante na imagem sensorial-concreta, contribuindo na

formação de opiniões. Então, é necessário ir além do conhecimento formalizado e refletir sobre suas representações e como concebemos tais representações.

No sentido de pensar sobre, cita-se como exemplo uma crítica de Marx ao modelo teórico empregado pelos jovens hegelianos, a qual está presente na obra *A sagrada família*. Nesta obra, utilizando-se do conceito fruta, Marx (2011, p. 72) destaca que se trata de uma “representação geral” que nasce do processo mental dos homens, os quais, por intermédio de um acúmulo de experiências, reuniram as características comuns da pera, da maçã e da amêndoa. Entretanto, quando os homens se apropriam desta categoria universal, acabam por “esquecer a existência real” das frutas específicas apreciadas, cada uma, “através dos sentidos”. Desta forma, os homens se fixam na abstração construída por representação e as frutas reais passam a valer apenas como “frutas aparentes”. Nesta abstração, a pera, a maçã e a amêndoa assumiram um lugar vazio do universal, enquanto as diferenças determinantes na sua forma real são desconsideradas. Para Marx (2011, p. 73. Grifo do autor), a “fruta” não pode ser tratada em uma unidade “carente de conteúdo, indiferenciada, mas sim, uma unidade da condição de ‘totalidade’ das frutas”. No caso, deve-se chegar a uma síntese de todas as frutas, isto é:

[...] ao mesmo tempo, a *unidade* viva que contém, dissolvida em si, todas as unidade de frutas, ao mesmo tempo em que é capaz de engendrar a cada uma delas, assim como, por exemplo, cada um dos membros do corpo se dissolve constantemente no sangue ao mesmo tempo que é constantemente engendrado por ele (MARX, 2011, p. 74. Grifo do autor).

Como totalidade é necessário realizar um movimento no pensamento, de modo a verificar a forma de relação constituída entre os diferentes, conferindo se há correspondência entre o produto teórico e a condição material determinante, entre o universal e o particular e, em uma postura crítica, verifica-se a relação entre a tese hegemônica e seu oposto, parte e todo, causa e efeito, mudanças e permanências, causalidade e necessidade, contradições e possibilidades.

Neste sentido, a objetividade do conhecimento está na prática social, entendida como práxis humana²⁷. Sobre isto, cita-se Vázquez (1977, p. 154):

A prática é fundamento e limite do conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento. Fora desse fundamento ou além desse limite está a natureza exterior que ainda não é objeto da atividade prática e que enquanto permanecer em sua existência imediata será uma coisa em si, exterior ao homem, destinada a transformar-se em objeto da práxis humana e, portanto, em objeto de conhecimento.

Como práxis, o conceito não é compreendido como resultado do esforço individual, mas é um elemento social que congrega as experiências e formulações anteriores. Da mesma forma, não é entendido como absoluto, único e definitivo, mas são definições que tornam predominantes em determinados períodos, as quais, sendo afirmadas, negam e silenciam o seu contrário e o diverso. Assim, trata-se de compreender o conceito em relação a uma tríade analítica: 1) o movimento histórico das relações entre o homem e a natureza e entre as complexas divisões sociais; 2) o sistema de abstrações herdado e a produção da consciência particular e/ou singular; 3) as contradições entre a teoria e a prática que na reprodução de um pensamento hegemônico oculta as contradições e as possibilidades de superação.

Nestes exercícios, as relações reflexivas não se limitam aos pontos pacíficos e harmônicos, mas busca também, a divisão, as distinções e as contradições, buscando verificar como uma compreensão torna-se predominante em relação a sua época, podendo assim, se aproximar da compreensão da totalidade.

27 Vázquez (1977, p. 5 a 16) entende práxis como atividade humana que foi anteriormente idealizada para e na produção de objetos. Então, é unidade entre a teoria e a prática, em que o homem toma consciência de seus atos práticos e age conforme realidade objetiva e fins teorizados. Sobre isto, veja também em Lefebvre (1966, p. 17 a 41).

5 METODOLOGIA DO ENSINO E CONHECIMENTO NA LÓGICA DIALÉTICA MATERIALISTA

A perspectiva dialética materialista ao trabalhar com conhecimentos formalizados e/ou conceitos, em todas as fases do processo de ensino (apresentação do problema, desenvolvimento das abstrações, síntese das ideias reflexivas), incorpora as categorias analíticas da dialética. Aliás, por elas orientam as articulações entre as abstrações e as múltiplas determinações históricas, buscando assim, apresentar os conceitos, descrever o fenômeno/objeto, mas também, inquirir sobre as contrações e seus diversos valores, de modo a compreender o conhecimento como mediação, portando, não natural.

Neste processo reflexivo, a visão imediata, generalizações, conceituações e/ou abstrações são necessárias, mesmo que entre a precisão conceitual e perspectiva universal tenham muitas confusões teóricas e idealizações. Neste sentido, Kopnin (1978, p. 160) afirma que as “abstrações são boas quando tem a tarefa de desvendar as leis reais da natureza e da sociedade, quando armam o homem com o conhecimento dos processos profundos”. Porém, não são entendidas de forma isolada e nem como depuração mais fiel da realidade, mas como resultados de um processo complexo de elaboração. Segundo Kopnin (1978, p. 161. Grifos do autor):

Na abstração autêntica não se isola simplesmente algum indício sensorialmente perceptível do objeto, mas (sic) atrás do sensorialmente perceptível descobrem-se as propriedades, aspectos, indícios e relações que constituem a essência do objeto. A tarefa da abstração não é separar uns dos outros os indícios sensorialmente perceptíveis, mas (sic) através deles descobrir novos aspectos do objeto que traduzam as relações de essência.

Kopnin (1978, p. 88) ainda destaca que a lógica dialética materialista não é simples negação da lógica formal, mas é superação. Como tal, incorpora as definições conceituais, as categorias e sistemas advindos de seu exercício reflexivo, porém, os colocam em movimento e em relação ao contexto. Assim, por um lado, o conhecimento é recuperado e contribui para a compreensão do fenômeno/objeto, porém, a síntese reflexiva não é vista como absoluta, mas relacional e processual.

Para tanto, o conceito não é simplesmente repetido, mas por cotejamento, é posto em questionamento com outras ideias e outros contextos. Neste aspecto, busca-se refletir sobre os princípios orientadores dos enunciados, os problemas que buscam resolver, limites na prática, contradições, interesses de classes, mudanças, semelhanças, bem como as razões determinantes para a efetivação de um modelo e não outros. Por textos escritos e/ou imagéticos, o professor trabalha as relações entre as ideias e contexto, fazendo com que o aluno faça reflexões. Essa operação tem como objetivo explicitar a complexidade, as contradições e a validade da teoria na e pela prática, mas também, contribui para refletir sobre as mudanças, permanências e outras possibilidades históricas²⁸.

Como exemplo, retoma-se o conceito de cidadão já citado anteriormente. Na lógica dialética materialista, o conceito não é considerado um conceito absoluto que serve para avaliar as práticas passadas e/ou os indivíduos atuais. Tal conceito é visto como construção social que adveio das possibilidades e necessidades criadas com o desenvolvimento das forças produtivas que aumentou a produção, liberou o homem do trabalho, libertou do seu espaço geográfico e de sua esfera de conhecimentos. Também, é analisado nas contradições. Deste modo, não se trata de uma dádiva, mas uma forma de organização social constituída pela luta política que deu direitos sociais e impôs limites ao poder individual. Igualmente, questiona-se sobre o conceito em relação aos diferentes entendimentos e a prática atual. No caso, se a tese predominante é que vivemos em sociedade onde todos são

28 Marx (1987, p. 16), ao discorrer sobre o termo população, destaca que para deduzir a tese universal de população, é necessário o estudo das formas particulares de produção. Assim, propõe percorrer um caminho reflexivo, da “representação caótica” idealizada, para a realidade concreta. Neste caminho, por decomposição e abstrações, a realidade é analisada em sua complexidade e divisões, até atingir “determinações mais simples”. A partir deste ponto, é necessário fazer um movimento inverso no pensamento, buscando compreender o universal como síntese das múltiplas determinações.

iguais perante a lei e que todos tem os direitos de liberdade, de igualdade e de propriedade, interroga-se se na prática esta tese se realiza.

O princípio de igualdade perante a lei, quando posto em relação ao poder do capital econômico, revela-se numa falácia. No geral, a justiça é um bem disponível para todos, mas é acessível apenas aos que podem dispensar parte de seu capital. Assim, os direitos de liberdade e de igualdade são constantemente quebrados, mediante o poder econômico. O direito de propriedade privada é garantido, todavia, mediante a retirada do direito de liberdade de outros. Enquanto isto, nas relações de produção, os trabalhadores se disponibilizam para os diferentes ramos da produção, até mesmo para os mais árduos e com baixa remuneração, porém, longe de ser uma livre escolha, trata-se de uma condição estabelecida no modo de distribuição que mantém a divisão estrutural entre as classes.

De fato, os direitos do cidadão limitam-se ao discurso político, enquanto nas relações sociais predominam as diferenças, não só nas complexidades do trabalho, mas também na forma da distribuição da produção. Na forma de organização capitalista, sendo a propriedade privada uma garantia essencial para a sobrevivência e acesso ao conforto o interesse privado tende a predominar sobre o social. Neste caso, a sociedade que tanto desenvolveu suas leis, produção e possibilitou maior autonomia aos homens perante a natureza, ainda convive com as injustiças, a fome e uma crescente destruição do planeta.

De modo contraditório, por princípio, todos são considerados cidadãos, entretanto, logo que nascem são registrados como indivíduos. Assim, com nome e sobrenome, são responsáveis por seus atos e possuem direitos sobre os resultados de seus esforços, mas também, herdam o fruto de seus antepassados. Neste caso, com raras exceções, ao nascer, os indivíduos já tem seu lugar especificado na distribuição. Desta forma, mesmo que a produção seja social, o resultado tende a permanecer na classe dos bem nascidos. Neste círculo, o Estado assume um importante papel, pois, na medida em que organiza os meios necessários para manter a produção, ele busca manter a ordem. De um lado, propala-se os direitos do cidadão, de outro, usa os aparelhos repressivos para manter as regras da distribuição e da propriedade privada. Assim, mantém as diferenças estruturais, condição necessária para que o sistema capitalista se reproduza.

No ensino, mais do que repetir conceitos, é necessário problematizar sobre o seu significado histórico. Neste sentido, o conceito não é tomado de formas isoladas, mas é pensado em relação à prática. Também, não se trata da prática isolada, mas em relação ao desenvolvimento histórico, às contradições e às diversidades. Neste aspecto, o ensino busca ampliar a percepção imediata do estudante, fazendo-o estabelecer relações entre o conceito formalizado e a prática social em desenvolvimento. Neste exercício reflexivo, as contradições são incorporadas como parte integrantes do conceito na prática. Uma vez pontuadas, pelo menos em parte, o questionamento não se encerra, pois ainda, é necessário provocar reflexões sobre as razões de tais conceitos permanecerem, bem como, sobre suas interferências na permanência da forma de ser social.

Deste modo, as definições conceituais, o movimento e as contradições, são incorporadas no processo reflexivo, mas são vistas em relação ao processo histórico e às determinações da particularidade, bem como, em relação aos interesses sociais contidos nas teorias.

De modo indireto, a metodologia do ensino aplicada pelo professor em sala de aula, pode contribuir para ampliar a capacidade reflexiva do aluno, dando maior sentido ao conteúdo escolar, podendo criar condições de superar a condição de alienação e desenvolver novas concepções de história²⁹. Porém, em que pese a importância metodologia dialética na sala de aula, ela se traduz em efeitos positivos se o professor tiver condições de estudo e de desenvolver ações didáticas, bem como, se o aluno estiver interessado em aprender. Porém, essas questões fogem do interesse deste artigo.

29 Favoreto e Galter (2020) e Favoreto; Figueiredo e Zanardini (2017).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento formalizado no processo de ensino escolar incorpora a lógica formal como um momento reflexivo necessário para apreender o conjunto de propriedades de um fenômeno/objeto. Porém, para que o conhecimento adquira significado teórico e prático para o estudante, o ensino escolar não pode limitar-se à reprodução de conceitos, abstrações e/ou informações desencontradas. O estudante necessita apreender o conhecimento escolar em sua totalidade. Neste caso, as leis da lógica dialética constituídas na forma de categorias do método do pensamento são incorporadas no processo de ensino e exercitadas pelos alunos em processo de aprendizagem.

Assim, as categorias movimento, contradição e superação são integradas ao conhecimento e usadas como instrumentos reflexivos que permitem compreender as partes em relação ao todo, inclusive na perspectiva da mediação dialética. Desta forma, as propriedades do fenômeno/objeto são explicitadas, mas não de forma isoladas, ao contrário, são entendidas como interpretações historicamente construídas pelas atividades dos homens. Sendo assim, são relacionadas ao contexto histórico, às contradições diversas, aos interesses políticos, religiosos e ao sujeito que interpreta e é interpelado nesse processo. As determinações objetivas do objeto são vistas e compreendidas em relação com a natureza e as convenções sociais, inclusive em suas diversidades presentes nas particularidades e nas contradições históricas e conceituais.

Nesta perspectiva, o ensino mais que reprodução de conceitos e definições, também busca ensinar o estudante a refletir e problematizar sobre os conceitos e narrativas, até que ele adquira autonomia reflexiva.

Porém, pensando o ensino escolar na totalidade, tal metodologia de ensino, apesar de ganhar firmeza na capacidade de o professor tecer atividades reflexivas em sala de aula, ela se constrói numa unidade teórico-metodológica de formação e necessita de políticas públicas que valorizam o professor, o ensino e proporcionam ao aluno condições de aprendizagem.

REFERÊNCIA

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ALMEIDA; OLIVEIRA e ARNONI. **Mediação dialética na educação escolar: Teoria e prática**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2001.

ANDERY, Maria Amália. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2007.

BACON, Francis. **Novo Organum**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1959.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FAVORETO, A.; ZAGO FIGUEIREDO, I. M.; ZANARDINI, I. M. S. Formação docente: relação entre alienação e práxis reflexiva. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 980–994, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.016. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10390>. Acesso em: 6 jan. 2022.

FAVORETO, A. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935):** o discurso do PCB e de seus intelectuais. 2008. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://www.pppe.ufpr.br/teses/D09-FAVORETO.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FAVORETO, A.; GALTER, M. I. Teorias da transformação social: paradigmas positivistas e marxistas em debate. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 15, n. 34, p. DOI: 10.17648/educare.v15i34.23312, 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i34.23312. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312>. Acesso em: 12 jan. 2022.

FAVORETO, Aparecida; GALTER, Maria Inalva. ENTRE ALFABETIZAR E EDUCAR: POR QUE RELER ESTA QUESTÃO?. **Educere et Educare**, v. 1, n. 1, p. 113-118, 2006.

GOMES, William B. Gnosiologia versus epistemologia: distinção entre os fundamentos psicológicos para o conhecimento individual e os fundamentos filosóficos para o conhecimento universal. In: **Temas em Psicologia**. vol.17, nº1, Ribeirão Preto 2009. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 16/04/2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Introdução à História da Filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996 (Coleção, os pesosadores).

JOJA, Athanase. **A Lógica da sociologia**. In: *Dialética e Ciências Sociais*. Wanderley Guilherme dos SANTOS (org.). Rio de Janeiro; ZAHAR, 1967, p. 90 a 120.

KLEIN, Lígia Regina. **A construção das categorias infância e adolescência sob a produção fabril:** contribuição ao debate pedagógico. UNICAMP: Campinas, 2012 (relatório final de pós-doutorado).

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

KOPNIN, Pável Vasílievich. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

LEFEBVRE, Henri. **Sociologia de Marx**. Rio de Janeiro – São Paulo: Forense, 1966.

LEFEBVRE, Henri. **O Marxismo**. São Paulo: Difel, 1979.

LOTTERMANN, Osmar; SIQUEIRA, Elisângela; DE CESARO, Isabella Alves. Mediações do conhecimento escolar de ensino médio com o conhecimento científico, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. **Revista Contexto & Educação**, 35(112), 200–216. Disponível em: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.200-2162020>. Acesso em: 24/03/2021.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. In: Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos. São Paulo: Nova Cultural, 1987 (coleção Os pensadores).

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, v. 1, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, Istvan. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PEREIRA, Octaviano. **O que é teoria?** São Paulo: Brasiliense, 1982.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** 26°. Reunião da Anped, Araraquara: JM Editora, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=marta+sforni+sueli+de+faria&oq=Marta+Sforn. Acesso em: 24/03/2017.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.